

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, Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS.



Jan Nieuwenhuyzen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING, A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, J. W. GERHARD, Prof. Dr. H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS, Dr. J. HOYKAAS, A. C. HOVENS GREVE, W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA, E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, I. KOOISTRA, K. TER LAAN, TH. LANCEE, M. E. LELIMAN-BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER, P. OOSTERLEE, Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE, M. E. H. SANDBERG-GEISWEIT v. d. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H. TEN SELDAM, Dr. A. DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Szn., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER, B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN, C. F. A. ZERNIKE e. a.

DER
JAAR
F. 10

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F. 1-

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (BIJ DE
LEIDSCHESSTRAAT), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f10.—, FRANCO PER POST f10.76.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

Dit tijdschrift is het orgaan van het Nutsinstituut voor
Volksontwikkeling, welk instituut is ingesteld door
de Nutscommissie voor Onderwijs.

Het Instituut stelt zich ten doel mede te arbeiden aan de verheffing
van het onderwijs en de opvoeding van het Nederlandsche Volk.

Het tracht dit doel te bereiken:

1. door in een centraal bureau van advies gegevens te verzamelen, welke
eenerzijds zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het
gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt
zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.

2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere
scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.

3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der
Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die
werkzaamheid op het gebied van Volksontwikkeling waaraan plaatselijk
behoefte bestaat.

4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter be-
handeling van problemen van volksontwikkeling.

5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons
land levende oude en nieuwe vruchtbare gedachten op het gebied der
volksontwikkeling.

6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen
Nederland en het buitenland te versterken, eenerzijds door bevordering van
het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar
dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter besu-
deering van buitenlandsche toestanden.

Het Instituut wordt bestuurd door een Raad van beheer, samengesteld
als volgt:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM. Voorzitter; L. C. T. BIGOT. Dr. C. P. GUNNING.
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÈVE. Secretaris.

BIB. OTHEEK RIJ GRONINGEN



1743 5666



Kleine Scholen ¹⁾

door J. A. SLEMPKES, h. d. z. te Rosendaal (Gl.)

1. **M**et veel meer blijde zekerheid dan vroeger kan ik nu den titel van dit opstel neerschrijven. Denk maar eens terug aan de jaren van politieken strijd in het begin dezer eeuw. Toen beleefden we een soort van revolutie. Niet gericht tegen de Kroon of het kapitalisme. Maar wel gericht tegen het oude partijgezag, dat gepropageerd had een christendom boven geloofsverdeeldheid en gesticht had een school voor gansch het volk.

Dien strijd zelf kan ik hier, als vallend buiten mijn onderwerp, laten rusten. Het ideaal der enkelen bleek te hoog en te vaag voor de groote meerderheid. Dat maakte de tegenpartij sterk. Dat deed haar politieke leiders steun vinden in de „conscientie” der massa, die door uitbreiding van het kiesrecht de staatsmacht in handen kreeg. En zoo is gekomen de scheuring, de scholensplitsing, door vroegere wetten en ministers haast gewelddadig ingeleid, en door de onderwijswet van 1920 bijna zonder strijd gesanctionneerd. Wat eens een punt van twijfel was en dus voor alle kampioenen een uitzicht opende van winst of behoud, is nu een voldongen feit geworden, waarin men haast zonder tegenspreken berust.

Daarmee zijn ook vervallen de oude argumenten van voor of tegen. Behalve in zooverre ze nu juist in vervulling gaan. De politieke strijdmotieven, ja die kunnen we voorloopig wel opbergen. Maar de paedagogische wapenen die komen nu juist voor den dag. Omgesmeed tot gereedschap. We vechten niet meer, doch we vormen. We moeten

¹⁾ Daar in de naaste toekomst ook in de kringen van het Nut misschien de noodzakelijkheid zal blijken, om te komen tot de oprichting van kleinere scholen, meende de redactie goed te doen met dit onderwerp in ons tijdschrift aan de orde te stellen. De heer Slemptes spreekt slechts over de tweemansschool; we hopen, dat een ander schoolman zich geroepen zal voelen ons te schetsen hoe 't precies in de drie-mans-school toegaat.

Men wachte zich wel ervoor om de plaatsing van dit artikel te beschouwen als een propaganda voor de kleine school. Al laat de schrijver ons zien, hoe goed 't kan gaan op de kleine school, in 't algemeen is o. i. de school met volledige classificatie te verkiezen.

Voor hen, die in de noodzakelijkheid verkeerden onder de omstandigheden in 't artikel gescheit te werken, bevat de bijdrage van den heer Slemptes hoogst waardevolle opmerkingen en aanwijzingen.

Red.

nu uitbouwen naar het eenmaal vastgestelde beginsel. En dan zou wel eens kunnen blijken, dat het oude vechtwapen niet altijd deugdelijk was. We beproeven nu het metaal in de practijk. Dat is in de practijk van het lager onderwijs. En we komen tot de ervaring, dat we toch wel een beetje al te bang zijn geweest. Onze vrees en onze waarschuwing had veel minder grond dan we dachten. En wat eens in „neutralen” kring als een groot kwaad werd voorgesteld, — ik wil niet zeggen dat het een zegen is, — maar als een rãmp behoeft het toch niet te worden beschouwd.

De lezer begrijpt al, dat ik het oog heb op de kleine scholen.

Natuurlijk wordt hier het instituut der kleine school in het algemeen bedoeld. Niet de sèkteschool. Ik spreek niet over een scholensplitsing naar de gezindheden. Niet over de wenschelijkheid, dat in steden en dorpen iedere nuance van godsdienst of staatkunde haar eigen schoolje krijgt. We nemen die neiging en die mogelijkheid nu eenmaal als vaststaand aan. We gaan van de onderstelling uit, dat er veel kleine scholen zijn en nog veel meer zullen komen. En dan stellen we ons enkel deze vraag: Moet het onderwijs op zulke scholen alleen wegens die kleinheid en die samengestelde klassen noodzakelijk slecht zijn?

2. Ruim vijftien jaar geleden reeds heb ik die vraag ontkennend beantwoord in mijn „Scholen in druk, proeve eener speciale paedagogiek voor de school met twee leerkrachten”. Dat gaf toen een heele beroering. De gemoederen waren gevoelig op dit punt. Het Ned. Ond. Genootschap had kort te voren een enquête ingesteld. De heer Werkman uit Hellendoorn had in een brochure een vernietigend oordeel over die „jammergestalten” uitgesproken. De inhoud van dat boekje kwam geheel met den uitslag der enquête overeen. Ook de Bond sloot zich bij deze beschouwing aan. En zoo was het onder de voorstanders der openbare school een soort van axioma geworden, dat elke leerkracht maar één groep leerlingen kon hebben en dat iedere verdeling in dit opzicht een vermindering van resultaat moest veroorzaken.

Dit, eenmaal vastgesteld, werd nu tevens een politieke leuze. En een zinrijke leuze ook. Als het immers waar was, dat er op kleine scholen van het onderwijs niet veel terecht kwam, dan zou iedere actie, die het ontstaan van zulke scholen in de hand werkte, voor de opleiding van het volkskind verderfelijk moeten zijn. Dat werd in velerlei vorm verzekerd en betoogd.

En juist toen die strijd op z'n felst was, verscheen het genoemd boekje van mijn hand. Dat gaf, zooals ik zeide, nogal opzien. Juist omdat het kwam van een leerkracht der openbare school. Het leek wel verraad. De vakorganen waren vinnig. De overzijde viel mij gretig bij. De inspecteur Fabius en de schoolopziener Wirtz betuigden warme instemming. De heer Daalder van de humanitaire school te Laren deed dat trouwens ook. De heer D. Wouters uit Soest behandelde, na een bezoek aan mijn school, de strijdvraag in een bundel onpartijdig geschreven opstellen over Grooten en Kleine scholen. De heer H. de Raaf woonde vele malen mijn lessen bij en besprak toen mijn boekje in het Opvoedkundig tijdschrift. Het zou mij te ver voeren, hier die gansche polemiek te vermelden. Het Schoolblad was

ruim genoeg, om mij volop gelegenheid te geven tot verweer. Laat mij alleen nog mogen zeggen, dat Jan Ligthart in School en Leven een aparte rubriek opende onder den titel van „Het platteland aan 't woord" en daarin alle werkers aan kleine scholen uitnoodigde hun ervaring mede te deelen. Heele reeksen van stukken zijn daar toen op gevolgd. En op het einde gaf de redacteur zelf op zijn eenig pakkende manier een soort van conclusie, waarin werd aangetoond, dat de kleine school bij al haar moeite ten minste dit vóór had, dat hier de onderwijzer niet als in groote scholen maar een gering deel was van een geheel, doch dat hij, zooveel leerjaren achtereen beheerschend, veel meer zijn ziel in zijn werk kon leggen en waarlijk vruchten kon zien van eigen arbeid. En als de lessen leden door verbrokkeling, dan zouden ze lichtelijk wel winnen door warmte en intensiteit. Het resultaat bleef natuurlijk van allerlei omstandigheden afhankelijk. Maar overal waar het goed was, zou dit wel in hoofdzaak te danken zijn aan de innerlijke eenheid van het onderwijs en de warme beroeps liefde van de werkende krachten.

3. Als nu die oude herinneringen geen andere waarde hadden dan de slotzin die eruit voortkwam, dan hebben ze hier reden van bestaan. Het is juist de groote bekoring van de kleine school, dat je daar den uitslag haast in handen hebt. Ook het groote gevaar. Dat geef ik gaarne toe. Op scholen met volledig klassenstelsel heeft een minderwaardige leerkracht niet steeds een funesten invloed. Het geldt hier maar een zede of een achtste van den klimmenden weg. En dan kunnen de collega's door ijver en bekwaamheid nog wel eens wat goedmaken. Maar op kleine scholen is dat onmogelijk. Wat half bedorven wordt, is heel bedorven. En als hier een van de twee geen lust of geen orde heeft, dan blijven de resultaten zeker een heel eind bij die van normale scholen achter. Meermalen heb ik aangetoond, hoe verkeerd het was de allerjongste krachten naar die „boerenschooltjes" te sturen. Niet voor niets heb ik ze toen „scholen in druk" genoemd. Ze waren uit drieërlei oogpunt in verdrukking. Vooreerst ondervonden ze den smaad der politiek. Ten tweede tobden ze, door de bekrompenheid der gemeenteraden, met achterstand in salaris. En eindelijk moesten ze juist door dien achterstand tevreden zijn met leerkrachten die men elders niet hebben wou, de groentjes, de onervarenen, die nog o zoo veel practische opleiding noodig hadden en hier plotseling geplaatst werden op het terrein van den moeilijksten arbeid. „Wie op kleine scholen voldoening wil hebben, moet maar weinig van methodische eischen afweten," is toen wel eens smalend gezegd. Maar dat was natuurlijk mis. Je moet er juist veel van weten. En dan organiseren. En dan nauwlettend kiezen. En dan met zorg en met energie toepassen, wat je gekozen hebt. Dat kunnen alleen bekwame en ervaren krachten. En het is dus in het geheel geen wonder, dat er in de omstandigheden die ik schetste op zeer veel kleine scholen van het onderwijs niet veel terecht kwam. Zoo konden er wel statistieken gemaakt worden van zwak resultaat. En zoo kon gemakkelijk de legende zich vormen, dat er op zoo'n tweemansschool nooit iets goeds te bereiken was...

In vele dorpen waren die slechte gevolgen zelfs van taaie duur-

zaamheid. Men draaide er precies in een cirkeltje rond. De gemeenteraden werden er uit de vroegere leerlingen van die jammerlijke schooltjes samengesteld. Er was meestal geen andere keus. En al zouden er intelligente vreemdelingen beschikbaar en bereid zijn geweest om in die achterlijke bestuurscolleges wat frisch bloed te brengen, dan werkten toch meestal behoudzucht en chauvinisme bij de kiezers te zeer belemmerend om dezen vooruitgang mogelijk te maken. Zoo bleef de beslissing over het lot van de school en de daar werkende leerkrachten in handen van menschen die zelf aan die school maar heel weinig te danken hadden, en gewoonlijk slechts op spottende manier wisten te vertellen wat ze daar hadden doorleefd.

Eere aan minister De Visser, dat nu in al die vroeger in zichzelf doodlopende kringetjes de staat ingrijpt. Er schuilden hier natuurlijk andere motieven. Het was te doen om rechtsherstel voor het bijzonder onderwijs. Maar dat rechtsherstel is meteen een rechtsherstel geworden voor het platteland in zijn vollen omvang. De positie van de leerkrachten der kleine scholen is aanzienlijk verbeterd. Daardoor staan ze heel wat vaster. Ze behoeven, als ze van het buitenleven houden, niet meer om den broode naar elders. Ze kunnen zich ten volle wijden aan hun taak en zich inwerken in de speciale methoden die deze taak eischt. En dan, als ze dat doen en er de geschiktheid voor bezitten, dan blijft ik volhouden, dat de resultaten van hun werk niet bij die van groote scholen behoeven achter te staan.

4. Dat wáár te maken en den weg ervoor te wijzen, is het doel van dit artikel. Maar laten we dan eerst vaststellen, wat onder kleine scholen moet worden verstaan.

Volgens art. 28 der nieuwe onderwijswet wordt het hoofd der school bigestaan door ten minste één onderwijzer, zoodra het aantal leerlingen zes en twintig, door ten minste twee onderwijzers, zoodra het een en zestig, door ten minste drie onderwijzers, zoodra het een en negentig bedraagt.

De verdere klimming kunnen we buiten beschouwing laten. Bij vergelijking der genoemde getallen valt de grootte van het verschil tusschen die voor een en voor drie leerkrachten dadelijk in het oog. Eennansscholen kunnen hoogstens vijf en twintig leerlingen tellen. Maar tweemansscholen mogen er zestig hebben. De volgende grens ligt maar dertig hooger. Het spreekt dus van zelf, dat er ten gevolge van de scholensplitsing veel tweemansscholen zullen zijn, ze zullen zich niet enkel tot de kleinste dorpjes bepalen. Misschien zelfs niet tot het platteland. Het wordt alzoo een vraag van algemeen belang, hoe die tweemansscholen behooren te worden ingericht.

Als wij hier dan ook van kleine scholen spreken, dan hebben we in hoofdzaak die tweemansscholen op het oog.

Aan eennansscholen wordt hier niet gedacht. Ze zijn er niet veel. En ze zullen er hopelijk niet veel komen. Laat alle groepjes van aspirant-bestuurders vooraf bedenken, dat zulke schooltjes niet goed kunnen zijn. Hier zijn de bezwaren van lesverbrokken en krachtverdeling te groot. Er is, voor zoover ik weet, nooit iemand, van welke partij ook, geweest, die het voor deze schooltjes opnam. Dat zegt al genoeg. Toen indertijd de grensgetallen werden herzien, deed

het kamerlid Talma het voorstel, dat de gemeentebesturen, hoewel toen eerst boven de veertig gedwongen, reeds boven de vijf en twintig leerlingen bevoegd zouden zijn een tweede leerkracht aan te stellen en daarvoor de volle rijkssubsidie te genieten. De verdediging van het amendement was enkel het op grond van alle adviezen constateeren van de minderwaardigheid der eenmansschool. En niemand bestreed het. Zoodat het werd vastgelegd in de wet, en de mogelijkheid van ontstaan der eenmansschool nog wat meer werd beperkt. En als we nu zien, dat ditzelfde bij amendement ingevoerde getal in de nieuwe onderwijswet van 1920 is overgenomen, alleen met dit verschil, dat de bevoegdheid om boven die laagste grens een tweede leerkracht aan te stellen tot verplichting verscherpt is, dan voelen we meteen, dat die wijde getalruimte voor de tweemansschool wel zal te verklaren zijn door die verschuiving der benedengrens naar omlaag met het blijkbare doel om te voorkomen, dat er eenmansscholen worden gesticht. Geheel verdwijnen zullen ze niet. De schoolstrijd zal wel hier of daar eens ten gevolge hebben, dat het getal leerlingen van een bestaande school heel diep wekrimpt. En de wetgever laat ook terecht zoo'n diepe daling toe, zonder nog daarom de school op te heffen. Maar dat blijven toch excepties, wellicht stadia van overgang. Hoe men zich daar redt, hangt grootendeels van toevalligheden af, ook nog van het aantal, en bovendien van de intelligenties, die bij zulke kleine groepjes zoo sterk kunnen variëeren, dat soms ongedachte combinaties mogelijk worden. Zoolang echter de klassenverbrokkeling grooter blijft dan die op de tweemansschool, staat, naar mijn inzicht, het onderwijs beneden het normale peil. Ik heb nu in meer dan twintigjarige arbeid op de tweemansschool wel leeren werken. Ik heb ondervonden, dat de resultaten er niet steeds minderwaardig behoeven te zijn. Maar ik heb tevens gevoeld, dat de grens van tijd- en krachtverdeling hier toch was bereikt. Zoodat verdere splitsing wel daling moet brengen. Met welke conclusie de eenmansschool uit de lijst van goede onderwijsinrichtingen is geschrapt.

Heb ik aldus aan één kant de scheidingslijn getrokken, ik doe het tevens aan den anderen. Ook de driemansscholen zonder ik af. Waarom? Eigenlijk omdat ze geen aparte beschouwing noodig hebben. De toestand is er haast als op groote scholen. Tenminste voor de kinderen. En daar is het toch om te doen. Bij zes leerjaren krijg je er dubbelklassen. Elke groep kan er dus minstens den halven duur van de schooltijden mondeling onderwijs hebben. Dat is zeker genoeg. Mischien al te veel. Want voor enkele vakken als vertellen of voorlezen worden wellicht de groepen nog gecombineerd. Ook andere lessen als dicté en hoofdrekenen kunnen zoo noodig voor beide groepen in dubbele dikte gelijktijdig gegeven worden. Zoodat hier in ieder geval geen tekort aan directe leiding behoeft te zijn.

Iets anders wordt het, wanneer de thans aanhangige wijziging van de leerplichtwet een zevenjarigen leertijd eischt. Dan ontstaan er natuurlijk zeven jaarklassen. Eén van de leerkrachten krijgt nu drie klassen voor zijn rekening. En dan ligt het voor de hand om die meest gecompliceerde samenvoeging te doen plaats hebben daar waar de leerlingen het meest tot zelfstandig werken in staat zijn. Dat is in het hoogste lokaal. De toestand wordt er dus zoo, dat de leer-

jaren één tot vier eenvoudig naar Dörpfelds ideaal in dubbelklassen zijn saamgebracht, terwijl de leerjaren vijf tot zeven onder één leerkracht, waarschijnlijk het hoofd der school, zijn vereenigd.

Nu is hier een groepeerig ontstaan, die aan de tweemansschool doet denken en waarvan de moeilijkheden ook door de in de tweemansschool toegepaste werkwijze worden opgelost.

Een reden te meer dus, om in deze opstellen enkel de tweemansschool te behandelen. Het is altijd beter één klaar beeld te geven dat men duidelijk voor oogen ziet, dan een reeks van beelden in dorre opsomming of vage omlijning. En ik doe dat nog te liever, als uit de nauwkeurige beschrijving van dat eene ontwerp de middelen naar voren komen om de moeiten der samengestelde klassen ook in andere scholen zooveel doenlijk te vermijden of te verlichten.

Genoeg nu daarover. De kleine scholen, hier bedoeld, zijn tweemansscholen. Waar het wel druk is. Waar de klasseverdeeling wel moeite geeft. Maar . . . waar bij volle toewijding de armoede aan mondelingen lestijd nog niet tot ellende wordt.

5. We denken ons dus een school met twee lokalen en twee leerkrachten. Het aantal kinderen varieert van zes en twintig tot zestig. Er is jaarlijksche toelating. We krijgen dus minstens zes leerjaren. En wanneer we 't waarschijnlijke nu maar als zeker beschouwen, dan worden het er zeven. Bij invoering van den zevenjarigen leerplicht zal de school op zeven klassen moeten rekenen, zoodat de leerstof en de lestijd over zeven groepen moet worden verdeeld.

Laat ik er dadelijk bij zeggen, dat de werkelijke verandering voor de meeste tweemansscholen wel niet zoo heel groot zal zijn. Zeven groepen ten minste heb ik altijd gehad. Dat waren dan de zes leerjaren, in het leerplan vermeld, plus een groepje nabijvers, die de zes leerjaren volledig doorloopen hadden en nu te ver waren om nog met de hoogste klasse mee te doen. Zij werkten in hoofdzaak zelfstandig, hadden hun aparte leerboeken, voor iederen dag hun afgedeelde taak. Rekenboeken hadden ze meestal vier of vijf tegelijk: Scholte 6 en 7, benevens supplement, Cijferboeken 3 en 4 van Uittenbogaard, en meer andere van overeenkomstig peil. Ik zal het volledige lijstje hier maar niet geven, om geen ongenoemde boekjesmenschen boos te maken. En dan was het in den regel tien sommen per dag. Zelfgevonden sommen behoeften niet te worden uitgewerkt. Alleen als ik helpen moest, werd de som volledig beredeneerd. Met taal- en stijlwerk ging het haast evenzoo. Eerst zelf maken, desnoods met eenigen uitleg. Dan fouten herstellen. Enkele malen, als het stuk te blauw was geworden, geheel overnieuw opschrijven. Opstellen eischen haast geen voorbereiding. Een verhaaltje of versje lezen, een rijtje plaatjes bekijken, en dan maar in eigen woorden neerpennen. Ik had er alleen buiten schooltijd wat correctie mee. Geschiedenis en aardrijkskunde werden bijna geheel door zelfstudie beoefend. Teekenen naar aparte motieven. Enzovoort. Zulke kinderen schoten meestal wat flink op. Er moest natuurlijk een beetje pit in zitten. Gewoonlijk waren het adspiranten voor het voortgezet onderwijs. Candidaten voor kweek of normaal, H. B. S. of gymnasium. En ze bleken dikwijls later goed te zijn, konden de lessen op verdere scholen prachtig

volgen. Hoe kwam dat? Mij dunkt: doordat ze werken geleerd hadden. Zelf zoeken. Op eigen beenen staan. Dat leert men vooral op de kleine school. De kinderen zijn er zooveel aan zichzelf overgelaten. Moeten zich redden. Zonder leiding. Zonder dat ze napraten hetgeen is voorgezegt.

Maar het kwam ook nog door iets anders. Door . . . het afuisteren. Ja, dat klinkt een beetje vreemd. En het is in allerlei polemieken als een kwaad der kleine school voorgesteld. Doch ik beschouw het op grond van ervaring juist andersom. Voor heel veel kinderen is het iets goeds. Ze repeteeren ongedwongen en haast onbewust. Zoo'n leerling van de zevende klasse hoort alles wat hij doorloopen heeft nog telkens opnieuw. Hij hoort de deeling behandelen in klasse vier, de kubieke maten in klasse vijf, de breukbewerking in klasse zes. Hij leert de werkwoordvervoeging en de lidwoordverbuiging telkens opnieuw. Hij herhaalt de hoofdzaken van de provincie, Nederland, Europa, de werelddeelen voortdurend mee. En nu staat hij daar kritisch tegenover. Nu weet hij dat allemaal reeds. En nu let hij op, of er ook fouten komen. Aardig is het soms te zien, hoe hij die fouten begrijpt of verwacht. Hoe hij een enkele maal een opmerking of herinnering weet toe te voegen. En terwijl dat gebeurt, werkt hij toch zelfstandig voort. Hij wordt er haast niet door opgehouden. Zoo nu en dan maar als er wat aardigs aan de orde komt. Doch ondertusschen steekt hij er heel wat van op. Zulke kinderen behoeven zelden opzettelijk te repeteeren. Het valt mij telkens op, hoeveel ze onthouden hebben. En ik schrijf dat toe aan het geregeld volgen of bijwonen van dingen, die ze eigenlijk te boven zijn.

Het spreekt van zelf, dat niet met allen zoo iets te bereiken is. Ik wil zelfs wel toegeven, dat sommige kinderen door dat afuisteren in hun opgang worden gestoord. Achterlijken hebben op de kleine school nu niet bepaald hun sfeer. Verstrooide of wispelturige kleuters kunnen wel eens leelijk van de wijs raken. Zij hebben nu eenmaal veel persoonlijke leiding noodig. Meer soms dan de „meester" geven kan. Toch kan ook hier een doelmatige methode veel goed maken. Boekjes die weinig uitleg vragen en veel te bewerken geven. Daar zal ik bij de afzonderlijke vakken nog van vertellen. . . Het zevende leerjaar houd ik enkel toegankelijk voor de geschiktste elementen. Dat zijn niet altijd de meest begaafden. Ook de meest getrouwen. In het algemeen wordt als eisch gesteld, dat men het zesde leerjaar tweemaal doorloopt. Om dat te bevorderen geeft de school aan vertrekkende leerlingen een loffelijk getuigschrift mee, indien zij twee jaar in de zesde of een jaar in de zevende klasse gezeten hebben. Blijft een kind, na twee jaar zesde klasser geweest te zijn, nog langer op school, dan komt het van zelf in de zevende. Zodoende zijn die zevende-klassers niet enkel examenklanten. Maar het zijn wel altijd kinderen, die een meer dan gewone belangstelling toonen en waarmee dus meestal een meer dan gewoon effect te bereiken is.

Hoe moeten nu de zeven jaarklassen onder de beide leerkrachten worden verdeeld? Er is maar één antwoord: de juffrouw drie, de „meester" vier. Dat is een billijke groepeeringszoo. Niet omdat in het hoogste lokaal het grootste getal moet worden saamgebracht. Maar omdat de meergevorderden beter op eigen kracht kunnen wer-

ken. De moeiten der tweemansschool doen zich bij de kleintjes het sterkst gevoelen. Weliswaar is de verdeling der leerstof er veel eenvoudiger. Geen „bijvakken“. Geen aardrijkskunde, geschiedenis of kennis der natuur. Het is hier enkel lezen, schrijven en rekenen. De nederlandsche taal hangt met het lezen samen. Geen buiging nog. Alleen de vorm van het zoogenoemd constante woord. Een en ander afgewisseld door het zingen van liedjes op het gehoor en het aller-eerste teekenen. Maar van al deze vakken dan ook het vroegste begin. En hier komt het spreekwoord te pas, dat alle begin moeilijk is. Het brandende vuurtje brandt wel door. De gloed die er is steekt de nieuwe blokken wel aan. Maar voordat er gloed is, moet je gloed maken. En daarvoor juist is persoonlijke leiding noodig. Allermeeft natuurlijk in de eerste klasse. En dan nog vooral in de eerste maanden. Die pas aangekomen kleuters brengen van huis zoo bitter weinig mee. In de dorpen is dat het ergst. Een deel van de nieuwelingen kan nauwelijks praten. En dan is het heel moeilijk om te zorgen, dat ze rustig bezig zijn. De juffrouw moet veel kostbaren lestijd afzonderen, om die kleintjes op gang te helpen. En dan kan het niet missen, of haar beide andere klassen lijden er onder. Gelukkig behoeft deze ontgroeningsperiode niet al te lang te duren. Het aantal nieuwelingen is gewoonlijk maar klein. Daardoor vallen ze veel meer dan op groote scholen onder speciale aandacht. Bovendien is de onderwijzeres ook niet aanhoudend met ze bezig. Heeft ten minste telkens wel tijd genoeg, om het werk der twaalf of vijftien andere kinderen te regelen. Maar in ieder geval kan ze niet met meer groepen worden belast.

De wetgever heeft het zich trouwens ook niet anders gedacht. De nieuwe acte A geeft bevoegdheid voor het fröbelonderwijs plus de eerste twee leerjaren van de lagere school. Maar, is er uitdrukkelijk bijgevoegd, voor de tweemansscholen zal die bevoegdheid zich over de drie leerjaren uitstrekken, omdat anders de onderwijzeressen A nooit aan zulke scholen zouden mogen werkzaam zijn. Het stelsel van dubbele akten laat ik hier natuurlijk onbesproken. Uit het genoemde voorbehoud blijkt echter duidelijk, dat men in hoogste instantie aan de vrouwelijke helft van het personeel der tweemansschool zeker niet meer dan drie leerjaren heeft toegedacht.

6. In verband met hetgeen ik daareven zeide over de leerlingen der aanvangsklasse, past hier een korte bespreking van den leeftijd der toelating. Gaat er voorbereidend onderwijs vooraf, dan sluit men zich daarbij aan. Doch komen — zooals bij mij steeds het geval was — de kinderen zoo van huis, dan zou ik den raad willen geven: bepaal dien leeftijd zoo laag mogelijk. Dan kan de laagste klasse tevens dienen als ontgroeningsklasse en komen de kinderen in hun school-carrière toch geen jaar ten achter. Ik ga hier enkel van eigen ervaring uit. En er zullen door de scholensplitsing zeker wel tweemansscholen ontstaan, waar hetgeen ik nu zal zeggen niet te pas komt. Maar thans vindt men ze nog bijna zonder uitzondering op de kleine dorpen. En daar zijn ze de toevlucht voor alle standen der burgerij. Ze ontvangen kinderen uit gezinnen, waar van hun allervroegste opleiding veel werk wordt gemaakt. Doch ook kinderen uit gezinnen, waar vader of moeder geen lust of geen verstand hebben, om ook

maar één opbouwend woordje met ze te praten. Dat verschil in voorbereiding is op scholen, die geen standenscholen zijn, enorm. Maar, heeft dan de onderwijzeres een enkelvoudige klasse, zoodat al haar tijd voor die beginnertjes beschikbaar is, dan krijgen die allergroensten haar eerste zorgen en dan wordt haar eerste werk een navel-leeringsarbeid, een pogen om bij den aanvang van die lees- en rekenwedloop de kleine deelnemers naast elkaar op de streep te zetten. Op de tweemaansschool echter is dat niet altijd mogelijk. De groentjes zijn er zoo heel groen. En de tijd om ze volledig van die kleur te zuiveren is soms niet te vinden. Dan moet maar begonnen worden zoo goed als het kan. Langzaam en voorzichtig, dat spreekt vanzelf. De meesten komen dan wel mee. Kinderen van normalen aanleg toonen al spoedig de leidende hand te pakken. De zwakkere begaafden echter vinden geen steun genoeg. Ze volgen traag. Ze blijven achter. En aan het eind van den cursus zal wel blijken, dat ze het heele jaartje nog eens moeten overdoen. Doch als dat dan gebeurt en die zoogenaamd mislukte candidaatjes weer in de nieuwe eerste klasse worden opgenomen, dan blijkt meteen wat anders. Dan komt duidelijk aan het licht, dat er van al die bijgewoonde schooltijden toch eigenlijk geen een verloren is geweest. Want nu kunnen ze mee. Nu blinken ze boven de nieuwe beginnertjes van hun genre een heel eind uit. En het is mij dikwijls voorgekomen, dat zoo'n dubbel gefundeerde, die eerst maar heel weinig van zich liet denken, later tot een flinken discipel opbloeide. Gelukkig dan voor zoo'n kind, als de leeftijd van toelating laag gesteld was. Dan kon het toch de school nog volledig en met vrucht doorloopen, en wellicht op tijd naar een of andere vakschool overgaan. De kleine school had dan de huiselijke hiaten aangevuld. En het eerste begin had eenigszins kunnen vergoeden, wat aan de voorbereiding in het ouderhuis ontbroken had.

Welke die leeftijd van toelating zal zijn, hangt dus van de regeering af. Artikel 11 van de nieuwe onderwijswet zegt daaromtrent: „Wij bepalen, den Onderwijsraad gehoord, den leeftijd, welken de kinderen moeten bereikt hebben, voordat zij tot de school voor gewoon lager onderwijs worden toegelaten.” Ingevolge dit wetsartikel is er een koninklijk besluit van 13 December 1920, waarin wordt vastgesteld, dat de minimumleeftijd zal zijn zes jaren verminderd met den halven cursusduur. Voor de kleine school wordt dat vijf en een half jaar. En daar moeten we ons dan ook maar aan houden. Geen verhooging zoogenaamd ter wille van het kind. Het voelt zich op de kleine school gewoonlijk gauw thuis. Het is er meestal beter af dan in de eigen woning. En de opgang kan zooveel kalmer en geleidelijker gaan, als er vroeg mee wordt begonnen.

Nu weet ik wel, dat er eenig gevaar schuilt in deze redeneering. Men zou, zoo pratend, wel kunnen zeggen: Laat ze nog maar vroeger toe. En men zou er aldus, net als voor een paar honderd jaar, wel toe kunnen komen, om lezen en loopen ongeveer gelijktijdig te onderwijzen. Maar dat gevaar is nu door dien algemeenen maatregel van bestuur toch zoo groot niet meer. Over de grens van dat koninklijk besluit kunnen we niet heen. En daarom zou ik zeggen: Laat de kleine school in haar regeling die grens overnemen. De ouders moeten niet bang zijn, om hun kinderen er heel vroeg heen te zenden. Ze

vervelen zich er niet. Ze vinden het er meestal prettig. De lessen zijn er te kort om saai te zijn. De onderwijzers behoeven er nooit te rekken om den tijd te vullen. En het kind vindt 'er gewoonlijk voor dien tijd de beste vulling door de afwisseling en de daád.

7. Ja, daar wou ik nog even op terugkomen. De tweemansschool is de school van het doen, zoowel voor het kind als voor den onderwijzer. Voor ik aan de kleine school verbonden werd, ben ik eenige jaren werkzaam geweest aan scholen in een groote stad. Eerst aan een lagere school, toen aan een muloschool. En, het kan aan mij liggen, maar ik heb er mij wel eens verveeld. De schooltijden vielen mij dikwijls lang. Vooral de uren van het schriftelijk werk. Dat was zoo eentonig. Ik heb altijd het gevoel gehad, dat hier een deel van mijn werkkracht verloren ging. Ik had in die stille tijden wel meer kunnen doen. Zoo niets hooren. En bijna niets zeggen. Alleen maar veldwachter spelen. Waken voor de orde. Een afmattend en eentonig surveilleren. Ook vervelend voor de kinderen. Zoo lang achtereen stil zitten met als eenige emotie de langzame beweging van potlood of pen... Zelfs de mondelinge lessen duurden er te lang. Daar komt men trouwens van zelf toe. Juist door ijver. Om maar veel van zijn kracht aan het werk te besteden. En daardoor de saai schriftelijke uren maar wat in te korten. Zoo werd dat soms een moedwillig aanlengen of verdunnen van de leerstof, om maar den verplichten tijdduur van den rooster te bereiken. Het echte boeien ging op die manier dikwijls te loor...

Onbewust ben ik hier nu een beetje kritisch geworden tegenover de groote scholen. Dat was mijn doel niet. En dat is hier ook mijn taak niet. Bovendien zij gaarne erkend, dat deze herinneringen dateeren uit de jaren mijner onervarenheid. Maar in ieder geval dit staat vast, dat op de kleine school, zoowel voor het kind als den onderwijzer, de tijd onvliegt. De mondelinge lessen duren er nooit langer dan noodig is. En het stille werken voor het kind is er nooit vervelend. Er is altijd wat te doen. En ook wat te zien of te luisteren. Als het kind niet zelf les heeft, dan hebben anderen het toch zeker. Als het zich even verpoezen wil, dan vindt zijn aandacht altijd een min of meer doelmatig object, zonder dat het nog tot strafbare ordeverstoring wordt gedwongen. En ook de onderwijzer is altijd bezig. Hij moet zijn tijd nuttig verdeelen, is dan hier dan daar. Alle klassen zijn bijvoorbeeld aan het rekenen. Een enkele groep begint juist vandaag aan iets nieuws. Die krijgt nu de eerste mondelinge beurt, terwijl de anderen hun taak alvast probeeren. Toch kunnen ook die anderen het niet geheel zonder hulp af. Daarom mag die eerste les aan die eene groep niet te lang duren. Er zijn er zooveel meer die op meesters steun wachten. Zoo loopt hij met zijn gaven heen en weer. Vermoeiend? Ieder heeft zijn eigen gevoelens in dit opzicht. Maar ik voor mij vind het animeerend werken op deze manier lang zoo vermoeiend niet, als het langdurig en lijdzaam toezien elders.

Wat men echter op deze wijze voor de kinderen wel noodig heeft, dat is een steunen van het plichtsgevoel. Er moet iets te bereiken zijn. De kinderen zijn zoo lang op eigen krachten bezig. En er komt op hun eigen vinding zooveel aan. Ook de netheid berust heelemaal

op hun onbewaakte zorg. Tijd om er eens tusschen door te loopen en te dwingen door toezicht, heeft de onderwijzer niet. Alles moet voortkomen uit het kind zelf. Misschien gaat die stimulans van de leerkracht wel uit. Misschien werkt de belangstelling der huisgenooten er in voldoende mate toe mee. Maar voor alle discipelen is dat toch niet te verwachten. De doorsnee-leerling heeft behoefte aan zekere belooning. Veel behoeft dat niet te zijn. Kostbaar is het allerminst. Ieder dient dat te regelen naar het milieu en naar zijn krachten. Ik voor mij heb altijd een puntenstelsel gevolgd, waarbij de vlijtige leerlingen zekeren voorrang krijgen. De vlijtige, daar leg ik nadruk op. Niet enkel de knappe. Ieder stuk werk wordt naar inhoud en naar nethed beoordeeld, die beide bij het opmaken der wekelijksche ranglijst ongeveer in gelijke mate wegen. Toch dient ook de eigen vinding te worden aangemoedigd. Daarom krijgt iedere som die gemaakt wordt vóór den uitleg onder het nummer een z. Dat beteekent „zelf“ en geeft een puntje meer. Ieder onderwijzer kan trouwens zoo'n systeem ontwerpen naar eigen smaak. Als het zelf zoeken en het keurig uitwerken er maar genoeg in beloond worden, dan is het altijd goed. Zoodra er vijf weken om zijn, worden de nummers van de vijf ranglijsten klassikaal samengesteld. En zoo wordt nagegaan wie gemiddeld tot de „beste“ en wie gemiddeld tot de „goede“ leerlingen hebben behoord. Voor deze groepen heb ik bedrukte cartonnet kaarten beschikbaar in twee kleuren, die op naam worden ingevuld met vermelding van den behaalden rang. Het hoogste vierde deel der klasse krijgt een roode kaart, het volgend vierde deel een witte (goede) kaart. Het getal wordt steeds naar boven afgerond, zoodat klassen van 5—8 leerlingen twee kaarten en klassen van 9—12 leerlingen drie kaarten van elke soort kunnen verdienen. Aan het eind van het jaar brengen de kinderen de behaalde kaarten weer mee en krijgen er dan naar puntenwaarde prijsjes voor. Ik verzeker u, dat er voor die kaarten wordt gewerkt. En niet enkel door de meer begaafden. Juist omdat de kinderen ervaren, dat dit loon vooral door ijver en trouw te bereiken is.

8. Deze bijzonderheden zijn natuurlijk allerminst bedoeld als voorschriften ter navolging. Ze dienen slechts om het hier gegeven beeld van de werkwijze der kleine school te verduidelijken. Dat stil en rustig naast elkaar voortwerken. Iedere groep met haar eigen taak. Schijnbaar iets Montessori-achtigs. Toch is het dat niet, omdat er voor de kinderen geen keus is van arbeid. Maar het lijkt er op in de bontheid der vakopgaven en in de afwisseling der aandachtsobjecten die daardoor ontstaan.

Men kan het echter in dit opzicht ook te bont maken. De regeling moet niet te ingewikkeld zijn. Anders gaat er te veel tijd verloren. Hoe eenvoudiger eigenlijk, hoe beter. Afwisseling is er, naar ik heb aangetoond, vanzelf al genoeg. Daarom mag de rooster er wel een beetje eentonig uitzien. Geeft men na ieders lestijd weer een ander vak, dan is er met de wisseling van benodigdheden voor al die klassen heel wat tijd gemoeid. Daarom heb ik vooral voor den stillen arbeid de vakken vereenigd. Er zijn bij mij taalschooltijden en rekenschooltijden, voor het hoogste lokaal zelfs taal- en rekendagen. On-

middellijk na den aanvang van den morgenschooltijd wordt al wat dien dag voor het eigen werk noodig is dadelijk uitgedeeld en eerst tegen het einde van den middagschooltijd weer opgehaald. Zoo kunnen de kinderen meestal (want de methoden zijn er op berekend!) zelfstandig doorwerken en ondervindt de onderwijzer dus niet veel stoornis bij het mondeling onderwijzen.

En dat is zeker een ding van belang. Het gaat er net mee, als met de landontginning in de zandverstuivingen. Als men daar een veld in cultuur wil brengen, dan worden eerst de omringende zanden door helmbeplanting vastgelegd. Anders zouden immers de pas bewerkte gronden toch dadelijk weer overstoven worden. Zoo is het ook, als een onderwijzer meer klassen tegelijk onder zijn toezicht heeft. Hij moet de klasse die hij onderwijst boeien door zijn voordracht of binden door zijn tucht. Maar dan moet hij eerst de andere klassen hebben „vastgelegd”. Hetgeen alleen mogelijk is door volop en doelmatig schriftelijk werk.

„Komen die stille werkers dan niet ongelijktijdig klaar,” zal men vragen, „en ontstaat er dan geen stoornis tegen het eind?” Geheel te vermijden is dit natuurlijk niet. Maar ook daar kan het systeem wel op zijn ingericht. In mijn twaalf rekenboekjes bijvoorbeeld bevatten alle paragrafen als eendagswerktaken acht sommen. Na nummer vijf staat echter een dun streepje en na nummer acht een dikke lijn. Dat wil zeggen, dat men ook met vijf nummers kan volstaan. De laatste drie sommen zijn enkel... voor de vluggen. Ze brengen ook punten op, en het spreekt dus van zelf, dat allen hun best doen om ze nog af te krijgen. Maar bepaald noodig voor het meekomen is dit niet. Het voorname doel van dit werk is enkel den leeggen tijd rustig te besteden. Het is zeker waar, dat nu de vaardigheid van die toch al sterke producenten nog zal toenemen. Dat is eenvoudig niet te voorkomen. En of de achterstand van enkele zwakkeren de grens overschreden heeft, zal bij iederen overgang moeten worden beslist.

Ook een andere, misschien nog mooiere vulling heb ik bij de hand. De kinderen mogen, als ze klaar zijn, een penteekening maken in het cahier als sluitstuk van het werk. Daar houden ze van! En sommigen worden er bepaald knap in. Ze loopen geregeld met reclameprentjes of Verkade-plaatjes in hun zak, om een goed motiefje te hebben. Een aardig tekeningetje geeft alweer een puntje toe. Maar met groote stiptheid wordt gehandhaafd de wet, die het opgegeven werk als nummer één stelt. Is dat niet keurig of niet af, dan maakt het de teekening waardeloos. Anders zouden de verwoede illustrators de uitvoering van hun schooltaak aan het prentje gaan opofferen.

Ik noem hier nu juist de meer speciale middelen om vulling te brengen in leege tijdruimten. Gewone middelen als kaartjes teekenen of cijferwerk zijn er natuurlijk legio. En ieder onderwijzer volgt daarbij telkens andere wegen in verband met de vinding en de noden van het oogeblik.

Gewenscht is, dat hij daarbij wordt vrijgelaten. Reglementaire be-lijning werkt altijd storend. Minutenzifsterij doet meer kwaad dan goed. Het schooltoezicht wordt daar de wet gedwongen om een nauwkeurige tijdsindeeling te vragen. En die moet ook inderdaad zoo

worden ontworpen, dat ze in de practijk als gemiddelde kan worden toegepast. Maar stipt uitvoerbaar is ze nooit. Vooral niet op de kleine school. Daar heeft men den urenrooster slechts als vakenrooster te gehoorzamen. Mijn rekendagen vangen aan met het tijdens de uitdeclingen „leeren” van de reeds vertelde geschiedenisles, en gaan dan, na de voltooiing van de rekentaak, tijdens den middag-schooltijd in aardrijkskunde over. Mijn taaldagen vangen met aardrijkskunde aan, en verloop, behoudens afwisselende leeslessen, des middags de een in zang en de ander in natuurkennis. Maar wanneer die overgangen precies zullen plaats hebben, is niet te zeggen. Soms houdt op zekeren dag de hoofdtaak lang op, soms niet. Het kan ook wel eens gebeuren, dat slechts één der klassen op taal of rekenen lang werk heeft. Als er net iets nieuws aan de orde was, dat veel uitleg vroeg. Als een mislukte bewerking moet worden hersteld. Als er bij de sommen bijvoorbeeld schaalteekeningen moesten gemaakt worden, die in millimeters nauwkeurig dienden te zijn. Ik vind het niets erg, om dan de bezige klasse maar te laten voortwerken en desnoods het volgende roostervak te doen uitvallen. Een volgende maal bedrijft men die tijdzonde misschien weer andersom, eindigt de hoofdtaak te vroeg en geeft het bijvak een te lange beurt. Het een maakt dan het ander goed. En op den duur komt alles tot zijn recht. Nu weet ik wel, dat onze controleurs met zoo'n verschikking geen genoeg behoeven te nemen. Maar het lijkt mij ondenkbaar, dat een lid van het toezicht den trouwen werker aan de tweemansschool met een akelig nauwgezette tijdopname zou lastig vallen. Men late hem vrij in de besteding van tijd en kracht, zoolang ten minste de resultaten bewijzen, dat hij die vrijheid waard is.

9. Wanneer ik hier schreef voor jonge leerkrachten aan kleine scholen om hen bij de vervulling van hun taak te bemoedigen, of wanneer ik schreef voor de ouders in de kleine dorpen om hun vertrouwen te geven in de school waar zij hun kinderen naar toe zenden, dan zeker zou ik niet verzuimen de gunstige factoren van het onderwijs aan zulke scholen op den voorgrond te stellen. En dan zou ik moeten wijzen op het belang der zedelijke opvoeding. Wij houden geen preken meer op dit gebied. We laten geen zinnetjes vol levenswijsheid meer van buiten leeren. We trekken niet meer de moraal. Maar we geven de moraal in de vertelling, in de beschrijving van het concrete geval, in de aanschouwing van de levende persoonlijkheid... Zie, dat laatste kan op de kleine school meer en beter dan ergens anders. In groote scholen zijn er van die levende voorbeelden ter navolging te veel. En bij de verdeeldheid der gevoelens en de grilligheid der manieren onzes tijds geeft de afwisselende omgang met zooveel mannelijke en vrouwelijke leerkrachten niet veel anders dan verwarring. Zedelijke vorming zit daar weinig in. De leerstof laat ik er natuurlijk buiten. De lesjes en verhalen kunnen op kleine en groote scholen wel ongeveer gelijk zijn. Maar de onderwijzer als leidsman der jeugd heeft op kleine scholen veel meer kracht. Hij kent de kinderen van het begin af. Hij is met de huiselijke omstandigheden nauwkeurig op de hoogte. Hij heeft de leerlingen minstens drie of vier jaar onder zijn directe leiding. En zoo ontstaat er van-

zelf een innige vertrouwelijheid, die de verhouding tot vader en moeder zeer nabij komt. Dat geeft hem belangrijken invloed. De kinderen voelen, dat er voor den „meester" geen geheimen bestaan. En dat maakt van zelf den leugen al vruchteloos. Ze verzwijgen niets. Ze verbergen niets. Ze biechten desverlangd hun zonden eerlijk op. En zoo krijgt de „godde herder" tot al die hartjes gereedelijk toegang. Als hij dan maar echt een godde herder is. Die moreele sentimenten kweekt. Die nobele gevoelens wekt. Die in zijn levenshouding het kind tot sympathetische navolging inspireert.

Hierover zou nog veel te zeggen zijn. Maar ik doe dat niet. Ik houd geen pleidooi. Ik wil allerminst de kleine school en dus de scholensplitsing propageeren. Maar wel ligt het op mijn weg om bij de stichting van kleine scholen raad te geven. En dan zou ik, ook met het oog op de zedelijke vorming, willen zeggen: weet, wien gij daar het onderwijs opdraagt. Bedenk dat het een machtig man is over uw kinderen. Men let gewoonlijk alleen op knapheid of een goede proefles of misschien ook op een bewijs van lidmaatschap van zekere kerkelijke organisatie. Doch er zit veel meer aan vast. Die factoren, hoe noodig, zijn de belangrijkste niet. En als gij straks bij het onderzoek der sollicitanten die belangrijkste dingen veronachtzaamt en misschien daardoor een verkeerde keuze doet, dan werkt gij een ramp in de hand, een ramp voor den staat die de gelden geeft, een ramp voor uw richting die in haar schepping een fiasco maakt, doch meer en erger nog een ramp voor uw kinderen die zoo lang en zoo duurzaam aan zwakke of slechte leiding worden toevertrouwd. De keus is van hoog gewicht. De taak der benoeming legt zware plichten op. De minister dwing de schoolbesturen om vooraf den inspecteur te raadplegen. De wetgever begrijpt dus de belangen die hier op het spel staan. Zonder goede voorziening in dit opzicht ware het beter de scholensplitsing niet te bevorderen. Want nergens geldt meer dan op de tweemansschool, dat de man (of de vrouw) voor de klasse de school maakt, en de resultaten moreel en intellectueel beheerscht.

10. Maar laten we nu eindelijk na zooveel redeneeren practisch worden. De lezer verlangt te weten, hoe de kleine school in overeenstemming met de nieuwe wet behoort te worden ingericht om het best aan haar doel te beantwoorden. Iets is daarvan trouwens ook al meegedeeld: de leeftijd van toelating, de groepeeringsklassen, het gebruik van den rooster in het algemeen. Wat hier nog aan moet worden toegevoegd, zou, dunkt mij, tot drie rubrieken zijn te brengen: de regeling der schooltijden, de leervakken, de leerstof.

Om nu met het eerste te beginnen, lijkt het mij verstandig den morgenschooltijd te stellen op drie, den middagschooltijd op twee uren. Woensdag- en Zaterdagmiddag vrijaf. In beide schooltijden is een korte pauze gewenscht, des morgens een van vijftien, des middags een van tien minuten. Bij mij aan school duurt de eerste pauze van tien minuten vóór half elf tot vijf minuten over half elf, en de tweede van tien minuten voor drie tot drie uur, terwijl de morgenschooltijd om negen, de middagschooltijd om half twee aanvangt. Zoo is de breking der zitperioden het gunstigst. Overigens wordt dat naar buiten

gaan niet als onvermijdelijk beschouwd. De kinderen — en dat is alweer tekenend — zijn er volstrekt niet zoo happig op, als een leek wel zou vermoeden. Zij vragen mij dikwijls om te mogen doorwerken. Ik sta dat echter alleen toe, als ze bepaald achter zijn of verzuimd werk moeten inhalen. Daarvoor zijn die pauzes best. Werken in dien tijd wordt lang niet zoo vervelend gevonden als werken na schooltijd. En aangezien het nu eenmaal niet te vermijden is, dat een verstrooide of zwakke of ultra-netjes werkende leerling wel eens wat al te ver in de productie bij de anderen ten achter blijft, zou ik om meer dan een reden die vrije „kwartiertjes” niet graag missen. Bij de kleintjes zijn ze trouwens alleen reeds ter wille der ontspanning onmisbaar. De kinderen uit het eerste lokaal gaan dan ook in ieder geval, hetzij buiten, hetzij in de gang, een beetje beweging nemen. De grooteren genieten dat voorrecht alleen „bij gunstig weer”. Maar ik behoef er zeker niet bij te vertellen, dat er een neiging bestaat, om tegen het vastgestelde tijdstip de weersgesteldheid met een gunstig oog te beschouwen.

Storend in de schoolorde werkt het leervak nuttige handwerken. Op de kleine school nog meer dan elders. De minister wil het gegeven hebben tijdens de gewone schooluren. Dat juist maakt het zoo lastig. De eenig bevoegde voor dit vak is de juffrouw uit het eerste lokaal. Het zal echter in de meeste gevallen wel niet mogelijk zijn, dat zij alle meisjes gelijktijdig onderwijst. Er moeten dus komen twee groepen. En wijl iedere groep drie uren oefening in de naaldkunst noodig heeft, zullen er zes uren van den kostbaren leertijd mee gemoeid zijn. Ik voor mij zou daarvoor het liefst beschikbaar willen stellen alle sloturen van den morgenschooltijd, dus dagelijks dit onderwijs doen geven van elf tot twaalf. De meisjes der beide lokalen hebben dan afwisselend in dit vak les. Maar in ieder geval dwingt deze regeling ertoe, om in het eerste lokaal het gemeenschappelijk onderwijs aan jongens en meisjes reeds om elf uur te doen eindigen. De jongens van de eerste drie leerjaren gaan dus steeds om elf uur naar huis, terwijl de meisjes van die klassen drie dagen per week dat lot deelen en de drie andere dagen een uur nablijven voor vak K. Het hoogste lokaal daarentegen heeft alle dagen school tot twaalf uur, drie van de zes dagen gewoon, en de drie andere dagen komt de juffrouw in het hoogste lokaal aan de meisjes die daar zitten handwerkles geven, terwijl dan de jongens uit die klasse zich naar het laagste lokaal begeven om door het hoofd der school in afzonderlijke vakken te worden onderwezen.

Welke zijn die afzonderlijke vakken, zal men vragen. Ik heb mij die vraag ook gesteld en toen gekozen die vakken waarin de jongens gewoonlijk minder zijn, of die welke de jongens voor hun later ambachts-onderwijs misschien meer speciaal noodig hebben. En dan reken ik tot de eerste rubrick het lezen, het stellen, het corresponderen in briefvorm, tot de laatste het meetkundig rekenen, dat is de inhoudsvinding van velerlei vlakken en lichamen. Graag erken ik, dat de stofkeuze voor die ook al zeer verdeelde jongensklasse wel eens moeilijk is. Men dient hier rekening te houden met de variërende begaafdheden en dan jaarlijks na den overgang nieuwe groepen te vormen. Maar, hoezeer ik een jaar of wat geleden met twijfeling in

deze branche begon, heb ik nu toch wel den indruk, dat het mogelijk is, om met een beetje goeden wil ook deze gespleten lestijden min of meer productief te maken, zonder dat de speciale oefening der jongens het samengaan met de meisjes in de volle klasse stoort.

Nog een lastige verplichting wordt ons opgelegd in art. 26. Er moeten gewone schooluren beschikbaar zijn voor het godsdienst-onderwijs. Nu is het wel waar, dat deze uren bepaald worden in overleg met geestelijken of kerkelijke besturen. Maar dan zou ik voor mij er bij die eerwaarden met kracht op willen aandringen, om de regelmaat der kleine school zoo min mogelijk te verstoren. Komen dominee of pastoor in school, dan kan de onderwijzer in datzelfde lokaal niet werken, zoodat wellicht ten behoeve van slechts enkele kinderen drie leerjaren naar huis moeten gaan. Botsingen zal die regeling zelden geven. Ik heb van de zijde der geestelijken op dit gebied nooit anders dan medewerking ondervonden. Het is zelfs te verwachten, dat maar weinigen hunner werkelijk schooluren voor het godsdienst-onderwijs zullen vragen. Doch als we van die uren voor dat doel moeten beschikbaar stellen, dan kan de kleine school niet beter doen dan keus te geven uit de uren, ook voor het handwerk-onderwijs bestemd, dus de sloturen van de morgenschooltijden. Komt dan vak K niet in de knel? Wel neen, de meisjes hebben immers dit vak om den anderen dag. En dan kunnen deze lessen altijd gesteld worden op de dagen, die de kerkelijke paedagogen vrij laten.

11. Na de regeling der schooltijden mag besproken worden hun indeeling, dat is dus de lesrooster. Al kan, naar ik reeds heb aange-toond, zoo'n tijdverdeling net „minutieus" worden toegepast, ze moet er toch zijn, zoowel voor den onderwijzer als volgens de wet. Ze geeft het gemiddeld verloop van den schoolarbeid en kan in ieder geval de onervaren leerkracht helpen om maat te houden en geen der klassen te zeer te bevoorrechten of te veronachtzamen.

Het best lijkt mij nu, den rooster met halve uren in te deelen. Dat wil, blijkens hetgeen ik daarover reeds heb meegedeeld, niet zeggen, dat per half uur een heele verwisseling moet plaats hebben. Integendeel, het schriftelijk werk loopt, behoudens onderbreking voor mondeling onderwijs, meestal door. Maar de mondelinge les duurt zelden langer. En de verdeling van dat voedsel over de vele groepen wordt gemakkelijker, als de perioden kort genomen zijn. Iedere metselaar zou u kunnen vertellen, dat het zuiver bouwen van een ingewikkeld muursysteem met kleine steenvormen het best is uit te voeren.

Rekenen wij met halve uren, dan ontstaan er buiten vak K en de jongensklassen in het eerste lokaal veertig en in het tweede lokaal zes en veertig lesperioden per week. Het is nu de kunst, om die zoodanig aan de verschillende leerjaren toe te wijzen, dat iedere klasse niet alleen de vakken in goede verhouding krijgt, maar tevens een rechtmatige kans op mondelingen steun.

En uitzondering mag hier gemaakt worden voor het zevende leerjaar. Daarin zitten de besten, de trouwsten, de verstgevorderden. Die moeten in hoofdzaak zich zelf redden. Ze ontvangen aan persoonlijk leiding slechts wat er van de lessen der andere klassen overschiet, en werken volgens den rooster van klasse zes, maar uit

eigen boekjes. Wie niet tot zelfstandig werken in staat is, hoort daar niet thuis. De onderwijzer kan ze trouwens op die manier toch nog heel wat helpen. Er zijn aan het eind der lessen genoeg onbeschreven momenten te vinden, om die leerlingen de halve woordjes toe te voegen waaraan volgens de oude zegswijs een goed verstaander genoeg heeft. Bovendien komen er bij de andere klassen zoo nu en dan ook wel eens mondelinge lessen vrij. De kleine school is een werkschool. De mondelinge les dient gewoonlijk alleen om den stillen arbeid voor te bereiden of toe te lichten. Men is er zuinig mee. Als ze niet bepaald noodig is, wordt ze niet gegeven. Als het schriftelijk werk voor een bepaalde klasse geen nieuwe verklaring eischt, dan wordt die verklaring ook niet toegediend. En dan kan zoo'n vrijkomend halfuurtje prachtig besteed worden om met het kleine groepje der zevende klas eens wat extra's te doen, een leesles uit Zomerloover of Zonneschijn, een rijtje kenmerken van deelbaarheid of iets dergelijks. De onderwijzer zelf — laten we dat vastnagelen — is nooit vrij. Wie op de kleine school door de klasse rondwandelt, verzaakt zijn plicht.

Uit een en ander volgt wel, dat het niet weinig moeite kost, om voor de kleine school een werkelijk uitvoerbare rooster in elkaar te zetten. In enkelvoudige klassen kan men vakken ordenen naar willekeur. Maar bij dit ingewikkeld systeem moeten de rijen van naast elkaar loopende lessen zoodanig ineensluiten, dat de leertijden, voor directe leiding bestemd, regelmatig van klasse tot klasse overspringen, terwijl toch in die verbrokkelde leertijden de stille arbeid voldoende kan worden besproken en belicht. Zoo'n rooster wordt eigenlijk niet gemaakt. Hij wordt gevonden. De praktijk moet hem doen groeien, doen ontstaan. Maar wijl men toch ook altijd met een rooster zou moeten beginnen, die, onbeproefd en ongeschaafd, veel moeite en zorgen zou geven, waag ik het een wel beproefden en wel geschaafden rooster hier te doen volgen. Niet natuurlijk als de eenig mogelijke. Het aantal combinaties waartoe men komen kan is legio. Maar ook voor wie de regeling anders wil, kan, dunkt mij, deze rooster toch als voorbeeld dienen. De stille werkzaamheden zijn vooral voor de kleintjes zooveel mogelijk gevarieerd. Vandaar al die verschillende termen die eigenlijk onder taalonderwijs kunnen worden omvat. Het lessen leeren in den aanvang der morgenschooltijden voor het hoogste lokaal geschiedt altijd onder het uitdeelen van boeken en benodigdheden voor den heelen dag. De zevende klasse volgt den rooster van de zesde, zooveel mogelijk met eigen leerstof. Wat ze apart kan krijgen, dat krijgt ze apart. Maar is er bijvoorbeeld geen tijd geweest om haar afzonderlijk te laten lezen, dan leest ze met de zesde mee. Vandaar dit vak als voor beide klassen gelijk-tijdig aangeduid.

De lessen, voor mondeling onderwijs of althans geheel voor „directe leiding“ bestemd, zijn gespatieerd. Men ziet, hoe weinig de leerkracht vrij is.

	I	II	III	IV	V	VI en VII
Maandag	9-9½	lezen	les schrijv.	les schrijv.	gesch. leeren	gesch. en jaarl. leeren
	9½-10	lett. teek.	lezen	lezen	— schrijven	—
	10-10½	lett. teek.	les schrijven	lezen	rekenen	rekenen rekenen
	10½-11	—	— schrijven	—	rekenen	rekenen rekenen
	11-11½	—	—	—	(handwerken voor de meisjes)	
	11½-12	—	—	—	(taal voor de jongens)	
	1¼-2	rekenen	taal	taal	aardr.	rekenen rekenen
	2-2½	rekenen	rekenen	taal	aardr.	rekenen rekenen
	2½-3	lesje schr.	rekenen	rekenen	rekenen	aardr. aardr.
	3-3½	lezen	taal	rekenen	rekenen	aardr. aardr.
Dinsdag	9-9½	rekenen	rekenen	taal	— aardrijkskunde leeren	—
	9½-10	rekenen	rekenen	rekenen	lezen	kaartteekenen
	10-10½	rekenen	rekenen	rekenen	taal	taal taal
	10½-11	—	— schrijven	—	—	— lichamelijke oefening —
	11-11½	—	—	—	taal	lezen taal
	11½-12	(handwerken voor de meisjes)		—	schrijven	taal lezen
	1¼-2	lezen	woordj. maken	rekenen	lezen	taal taal
	2-2½	lett. teek.	—	— dicté —	taal	lezen taal
	2½-3	lett. teek.	—	— dicté —	taal	taal lezen
	3-3½	—	— zingen —	—	—	— theorie van zang —
Woensdag	9-9½	lezen	rekenen	rekenen	—	— dicté —
	9½-10	lesje schr.	lezen	—	—	— dicté —
	10-10½	lesje schr.	les schr.	lezen	—	— hoofdrekenen —
	10½-11	—	— schrijven	—	—	— geschiedenis —
	11-11½	—	—	—	(handwerken voor de meisjes)	
	11½-12	—	—	—	(lezen voor de jongens)	
	9-9½	rekenen	woordj. maken	taal	gesch. leeren	gesch. en jaarl. leeren
	9½-10	rekenen	rekenen	rekenen	—	— schrijven —
	10-10½	rekenen	rekenen	rekenen	rekenen	rekenen rekenen
	10½-11	lett. teek.	taal	lezen	—	— lichamelijke oefening —
11-11½	(handwerken voor de meisjes)		—	rekenen	rekenen rekenen	
Donderdag	11½-12	—	—	—	rekenen	rekenen rekenen
	1¼-2	lezen	les schrijv.	les schrijv.	aardr.	rekenen rekenen
	2-2½	lett. teek.	lezen	les schrijv.	rekenen	rekenen rekenen
	2½-3	lett. teek.	les schrijv.	lezen	rekenen	aardr. aardr.
	3-3½	—	— schrijven	—	—	— zingen —
	9-9½	lezen	rekenen	rekenen	—	— aardrijkskunde leeren
	9½-10	lesje schr.	lezen	rekenen	lezen	kaartteekenen
	10-10½	lesje schr.	taal	de klok	taal	lezen opstel
	10½-11	—	— schrijven	—	—	— opstel lezen
	11-11½	—	—	—	(handwerken voor de meisjes)	
Vrijdag	11½-12	—	—	—	(meetkundig rekenen voor de jongens)	
	1¼-2	rekenen	woordj. maken	taal	schrijven	natuurkennis
	2-2½	rekenen	rekenen	taal	—	natuurkennis
	2½-3	rekenen	rekenen	lezen	lezen	— opstel —
	3-3½	lesje schr.	taal	rekenen	taal	— opstel —
	9-9½	lesje schr.	lezen	taal	—	— hoofdrekenen —
	9½-10	rekenen	—	—	—	— teekenen —
	10-10½	—	— teekenen —	—	—	— teekenen —
	10½-11	—	— vertellen —	—	—	— teekenen —
	11-11½	—	—	—	—	— geschiedenis —
11½-12	(handwerken voor de meisjes)		—	—	— voorlezen —	

11. Naar de vakken van art. 2 der wet gegroepeerd, geeft deze rooster de volgende totalen:

	I	II	III	IV	V	VI, VII
a. lezen	3	2½	2½	2	1½	1½
b. schrijven	2½	2½	2½	2	1	1
c. rekenen	6	6	6	5½	5½	5½
d. Nederlandsche taal	7	8	8	5½	5	5
e. vaderlandsche geschiedenis				2	2	2
f. aardrijkskunde				2½	3½	3½
g. kennis der natuur					1	1
h. zingen				1	1	1
i. teekenen	½	½	½	1½	1½	1½
j. lichamelijke oefening				1	1	1
k. nuttige handwerken	3	3	3	3	3	3
Totaal	23	23	23	26	26	26

De speeltijden zijn hier bij de lesuren inbegrepen. En het onderwijs aan de jongensklassen is met de gelijktijdig gegeven handwerklessen saamgesmolten.

De lijst toont, dat men zich op de kleine school bepaalt bij de verplichte leervakken. Geen onderwijs dus in handenarbeid. En ook in de zevende klasse geen talen, boekhouden of wiskunde. De vraag over het wenschelijke van zoo'n uitbreiding blijve gerust onbesproken. Het kán eenvoudig niet. Tijdens de schooluren lijkt het mij ónmogelijk om meerdere vakken te onderwijzen. Dus... mogen deze lessen ook niet met rijksgeld worden betaald. Wel zijn naar de meening van den minister gemeenten en schoolbesturen bevoegd om op eigen kosten cursussen op te richten tot voorbereiding van kandidaten voor een speciaal doel. En waar in de dorpen geen uloscholen bestaan, zal dat ook wel veel geschieden. Zelf geef ik al sinds jaren aan een kern van leerlingen mijner kleine school op die wijze les in enkele ulovakken, en weet daardoor bij ondervinding, hoe goed er op het fundament der „jammergestalten“ kan worden voortgebouwd. Maar dit ligt toch buiten het gebied der school zelve, en dus ook buiten het bestek van deze beschouwingen, waarom ik er hier niet verder over spreken zal.

12. Ik kan mij voorstellen, dat iemand die niet in de werkwijze der kleine school thuis is, bij de lezing van dit artikel zou meenen, dat het te zeer in bijzonderheden afdaalt en te weinig groote lijnen geeft. Maar dan heeft zoo'n opponent toch ongelijk. De groote lijnen zijn voor de kleine school niet het meest van belang. Die liggen voor de hand. Die worden in alle werken over opvoeding en onderwijs uitvoerig behandeld. En de jongelui brengen ze van kweek- en normaalschool al pasklaar mee. Ze weten de eischen van ieder vak. En als ze die, wat ook wel gebeurt, vergeten zijn, dan kunnen zij ze uit de handleidingen wel opdiepen. Doch nu komen ze met al die wetenschap in de practijk. En nog wel in de moeilijke practijk van de grootst mogelijke verbroekeling. Dan weten ze geen raad.

Want hier is aan die vastgestelde principes bijna voor geen enkel leervak te voldoen. En dan moeten ze woekeren met tijd en kracht. Dan moeten ze juist oog hebben voor het bijkomstige, en letten op het detail, en handigheid krijgen, om op kloeke manier de bezwaren van den drie- of viervoudigen arbeid te overwinnen. Wie als gids wil optreden voor het onderwijs aan kleine scholen, die moet geen methodische oraties houden en geen klemmende gewichtigheden van de leervakken vooropstellen. Maar hij moet zeggen: ja, dat weten we nu allemaal, doch hoe doe ik het met wat minder? En dan komt het juist op het kleine aan. Ook op den inhoud der lessen natuurlijk. Maar meer nog op de regeling en de organisatie. En dan kan een bezwaartje, dat men op groote scholen veronachtzaamt of voorbijziet, voor de kleine een belemmering worden van lastige beteekenis. Alles moet daar sluiten als een bus, of liever sluiten als de radertjes van een gecompliceerd uurwerk. En als er maar één van die wietjes verbogen is of niet draaien wil, dan stukt de heele mechaniek en raakt de gansche tijdaanwijzing in de war. Wie alles behoorlijk in gang wil houden, moet eerst zorgen, dat het goed in elkaar zit. Zoo zuiver en precies als dat maar mogelijk is. En dan geregeld oliën. En dan voortdurend in zijn toegewijde persoonlijkheid de veerkracht vormen die het duurzaam drijven kan. Maar als het niet past of niet sluit, als het bijkomstige niet in de uiterste precisieheid verwijderd of verbonden is, dan sta je met die veerkracht machteloos. En dan stuwt je ijver zich op tot allerlei conflicten, die den toon bederven en den arbeid maken tot een teleurstelling en een vernooienis. Zulke momenten heeft iedere leerkracht aan kleine scholen wel eens beleefd. En hij heeft geleerd ze te vermijden. Waardoor? Enkel door de studie van . . . het bijkomstige, dat hier voor alle nieuwelingen in deze materie zoo uitvoerig wordt uiteengezet.

13. Met de gegeven opsomming der leervakken en de verdeling van den leertijd is de ontwerper van een leerplan voor de kleine school nog niet voldoende voorgelicht. Een gewichtig punt is ook de verdeling van de leerstof.

Dat die voor vele vakken anders moet zijn dan op groote scholen spreekt van zelf.

Wilde ik nauwkeurig den heelen gang van alle vakken door alle klassen beschrijven, dan zou ik veel meer ruimte behoeven dan mij hier kan worden toegestaan. Ik zal mij beperken tot het allernoodigste en dus met het geschreven woord dezelfde zuinigheid betrachten als op de kleine school met het gesprokene. De gewone methodiek acht ik alvast bij den lezer bekend. Alleen als de groote lijnen gaan kronkelen door het klassennet, zal ik die bochten signaleren.

Zaakonderwijs wordt op den rooster niet genoemd. De wet maakt er ook geen melding van. Toch wordt het wel gegeven. Echter niet op een gelixceerd moment. Ik heb vroeger al gezegd, dat er zoo nu en dan wel eens lestijden vrij komen. Dat gebeurt zoowel in het eerste als in het tweede lokaal. Noodelooze hulp wordt steeds vermeden. En als het schriftelijk werk geen nieuwe toelichting eischt, dan kan het daarvoor bestemde halfuurtje aan iets anders worden gewijd. Dat andere nu is in het eerste lokaal gewoonlijk het zaak-

onderwijs. De vier platenreeksen van „het volle leven” zijn er wel bij de hand of hangen aan den muur. En zoo kunnen de bekende arbeidskennis van hout-, steen-, gras- en graanbewerking in den loop des jaars wel voldoende tijd tot bespreking vinden. Gewoonlijk voeg ik daar nog aan toe vertellingen van de heide en haar beteekenis voor den zandboer, het akkermaalshout, de dennencultuur, grintgraven en grintgebruik. Ieder kan dit programma variëeren of completeeren naar de omgeving der school. Het is hier maar te doen om het eerste brokje heimatkunde, eenig inzicht in de bedrijvigheid der groote menschen rondom. Een bezwaar is, dat de kinderen diezelfde beschouwingen in de drie klassen driemaal hooren. Maar ze hooren ze dan toch met klimmende rijpheid en telkens zuiverder begrip. Bovendien heeft die omstandigheid dit voordeel, dat men zich niet ongerust behoeft te maken, als in zeker jaar niet al deze onderwerpen aan de beurt konden komen. De onafgewerkte punten der agenda gelden voor den nieuwen cursus als prevalent.

Het leesonderwijs wijkt op de kleine school niet veel van de normale methoden af. De zes boekjes voor het aanvankelijk lezen van Hoozeveen c. s. bijvoorbeeld kan men in de eerste twee leerjaren wel doorkomen. We rekenen op drie boekjes per klasse, waarbij dan in het tweede leerjaar door de boekjes van „Pim en Mien” en „Nog bij moeder” de routine wordt verhoogd. Het voortgezet lezen ziet zich in de volgende klassen natuurlijk niet veel uren toegevoezen. Weinig meer dan een derde van het weekgetal, in groote scholen aan dit vak besteed. Voor het technisch lezen behoeft echter deze verdeeldheid niet veel mindering te brengen. De groepen immers zijn zooveel kleiner. En de leesbeurten per kind kunnen dus wel ongeveer van gelijken duur zijn. Niet echter de besprekingen. Bij de keus der leesboeken dient men daarmee rekening te houden. In denzelfden tijd dien men in groote scholen aan een les kan wijden, moeten hier minstens drie lessen worden toegelicht. Laat het dan lessen zijn, die weinig toelichting vragen. Titels en schrijvers zal ik niet noemen. Er zijn er genoeg, want de opvattingen van tegenwoordig streven in die richting. De kleine school heeft voor het lezen der hoogere leerjaren veel boekjes noodig, eenvoudig en veelzijdig, die met weinig commentaar gelezen kunnen worden. De veelheid der stof moet dan maar vergoeden, wat het kind door het gemis van breede lesgesprekken aan ontwikkeling zou te kort komen.

Bij het leervak schrijven is een zuivere toepassing der thans veel gebruikte taktmethode voor de kleine school onmogelijk. In het tweede lokaal zou dat kommandoschrijven nog gaan. Maar in het eerste staat de vingervaardigheid der kleintjes te zeer bij die der andere leerlingen achter om met deze gelijk op te werken. In het eerste jaar wordt enkel op de lei geschreven. Toch kan ook hier het denkbeeld wel eventjes tot voorbereiding worden toegepast. Bij klassen twee en drie gaat het beter. Die schrijven dezelfde voorbeelden, twee met potlood, drie met de pen. Zijn door de kleine broddelaars in de aanvangsklasse op de lei de lettervormen al geleerd, in het tweede en derde leerjaar komen die nog eens in de puntjes aan de orde en deze oefeningen blijven in klimmende moeilijkheid tot en met de eerste helft van het vierde leerjaar doorgaan. Dan is het daarmee uit. Nu volgen de vrije voor-

beelden, dat wil zeggen de bekende zinnen of urgente gedachten, door den onderwijzer op het bord voorgeschreven en door alle deelnemende klassen zorgvuldig gecopieerd. Klasse vier doet dit nog viermaal, de hogere leerjaren slechts tweemaal per week. Bij deze groepen moet duurzame stiptheid in de uitvoering van alle schrijfwerk de opzettelijke schrijfoefeningen vervangen. Klasse zeven doet gewoonlijk aan dat voorbeelden schrijven in het geheel niet meer mee. Tenzij er — schande over hen! — knoeiers bij zitten. Dan geldt die degradatie voor dezen alleen . . .

Nu het rekenen. Veel aparts is hier niet van te zeggen. Er bestaat een rekenmethode van mijn hand, die — ook al wordt ze in veel groote scholen gebruikt — toch geheel op de leerwijze der kleine school is ingericht. De aanvangsklasse werkt enkel van het bord en komt in een jaar tot twaalf. Dan is het tijd om met de boekjes te beginnen. De tweede klasse komt minstens tot vijftig, de derde tot duizend. Het eenig speciale van deze lessen zou dit zijn, dat niet al te zeer aan de getalvoorstelling wordt vastgehouden. Het onmiddellijk zeggen van het antwoord stelt men niet dadelijk als eisch. De kinderen mogen de in het boek aangegeven figuren gebruiken, om het antwoord uit te tellen. Ze moeten ook hier zich zelf redden en werkelijk „al doende“ leeren.

De vierde klasse is de cijferklasse. Hier krijgen de kinderen met groote getallen te doen en worden in het vlug en nauwkeurig uitvoeren van de hoofdbewerkingen veelvuldig geoefend. Nu ja, ik zal hier dat alles maar niet op saaije manier gaan opnoemen. De lessen in deze en de volgende klassen hebben van lengte- tot vlakke- en ruimtematen en van gewone tot tiendeelige en dan weer gewone breuken het van ouds bekende verloop. Alleen dit nog. Iets heel bijkomstigs maar van hoog belang. Over den bouw der paragrafen als dagtaken met toegift voor de vlugge werkers is vroeger gesproken. Toen is echter niet gezegd, dat elke paragraaf van acht gevolgd wordt door een tweede paragraaf van acht met gelijk rangnummer. Dat is een dubbeltanger die gelijksoortige sommen bevat en dus bijna zonder toelichting kan worden bewerkt. Allicht zijn op een rekenmorgen een of twee der drie of vier klassen met zoo'n supplementaire dagtaak bezig, en blijft er dus tijd over voor de groepen, die juist iets nieuws hebben.

Het onderwjs in de Nederlandsche taal bestaat voor klasse een en twee enkel in spreken, woordjes maken en lesjes schrijven. De klassen drie en vier hebben reeds boekjes met speciale taal oefeningen, in hoofdzaak betreffende den bouw van het constante woord. Ook meervouden en verkleininguitgangen komen hier aan de orde. De leerjaren vijf en zes beoefenen de buiging, vijf de vormen van het werkwoord, en zes wat men zou kunnen noemen den naamvals-buiging. Dat is alles trouwens heel gewoon en eischt hier geen toelichting. Eenmaal per week doe ik voor de hogere klassen een korte vertelling, die dan in opstelvorm moet worden uitgewerkt. Hoewel ik over meer dan honderd van zulke vertellinkjes beschik, kan het toch gebeuren, dat ik met iets aankom, waarover de ouderen reeds een opstel hebben gemaakt. En dit nog te eer, omdat ik kort na den overgang de nieuwe vijfde klasse liefst niet met zware kost mag belasten en dus bij mijn keuze wat laag bij den grond moet blijven.

Wordt mij nu door de oudere leerlingen gezegd, dat ze de gegeven vertelling al gehad hebben, dan ontraad ik hun dadelijk dat opnieuw te maken. Maar dan voeg ik er meteen bij: „zoeken jullie zelf maar iets anders uit.” Zij mogen dan lesjes nalezen uit de boekjes die ik hun daarvoor geef. Ook gun ik ieder het recht, om, als hij eens een reisje heeft gemaakt of een feestje heeft bijgewoond, daarvan in opstelvorm verslag te doen. Het spreekt van zelf, dat zulke opstellen, waarvan de inhoud niet bij de andere kinderen bekend is, na correctie meestal worden voorgelezen.

Eén opmerking over dat stijlwerk nog tot besluit. De opstellen worden eerst op een los blaadje met potlood in klad gemaakt en daarna in het cahier netjes overgeschreven. De zesde en zevende-klassers redden daarbij geheel zichzelf. Voor de vijfdeklassers echter is het wel goed, vooral met het oog op de punctuatie (hoofdletters en aanhalingsteekens!), dat de kladpapierpjes even door een meer deskundige worden nagezien. Zelf kan ik dat niet doen. Maar de beste opstelmakers uit de zesde en zevende klasse, daartoe door mij aangezocht, nemen dat graag voor hun rekening. Ieder van hen verzorgt de kladcorrectie van een of twee kleineren. Die hebben daarvoor hun vaste adres, zoodat het transport nooit praten of moeite geeft. Heeft nu een vijfdeklasser zijn opstel in potlood gereed, dan brengt hij stil en zwijgend het blaadje naar zijn aangewezen corrector, die het kort daarop weer even geruischloos remitteert. Dat gaat alles zonder eenige stoornis onder het gewone klassenwerk door. De kinderen leeren van elkaar en aan „des meesters oog” blijven bij de net-correcties de al te griezelige taalzonden der ongeoeffenden gespaard.

14. De vaderlandsche geschiedenis wordt enkel onderwezen in het tweede lokaal. De drie of vier klassen worden daartoe gecombineerd, en luisteren tweemaal per week naar een vertelling van ongeveer een half uur. In een jaar tijds dient de geheele stof, de staatsinrichting die de nieuwe wet eischt daarbij inbegrepen, te zijn doorgemaakt. Het beste zal dus zijn om het geheele verloop naar honderd titels in te deelen en dan telkens in volgorde een van die stukjes te behandelen. De kinderen hooren diezelfde dingen net zooveel keeren, als ze jaren in het tweede lokaal doorbrengen. Het verschil zit alleen in het „leeren”, dat is de zelfstudie, waarmee de eerstvolgende morgenschooltijd aanvangt. Ik gebruik een heel eenvoudig lesboekje voor het vierde leerjaar, hetzelfde boek plus een net zoo eenvoudig jaartallenboekje voor het vijfde en zesde leerjaar, en dan een wat uitgebreider boekje voor het zevende leerjaar. Al die leerstof behoort in voorafgaande vertellingen te zijn toegelicht. Het „overhooren” gebeurt snel en vluchtig. Ieder krijgt maar één vraagje. Wie mist, komt voor de klasse en krijgt een tweede vraag. Mist hij dan nog, dan moet hij in den speeltijd of na schooltijd opnieuw leeren. Maar dit komt weinig voor, omdat ik met een schijntje tevreden ben. En waarom kan ik dat zijn? Omdat ieder kind die feitenreeks zoo vaak herhaalt, en het nu gemiste dus altijd later terecht komt.

Voor het leervak aardrijkskunde heeft de heer R. Bos een heel gewig der kleine scholen gebaand. Er bestaat van zijn hand een heel eenvoudig atlasje van Nederland (eerste voorlooper), een uitvoeriger

atlasje van Nederland en toegift (eerste teekenatlas) en een heel eenvoudig atlasje van Europa en de werelddeelen (tweede voorlooper). Deze drie met hun bijbehorende teekenboeken geven prachtige werkstof voor de leerjaren vier tot zes.

Let nu op, hoe ik dat doe.

Klasse vier krijgt eerst op de gewone wijze school, dorp en provincie, en bewerkt daarna den eersten voorlooper.

De leerjaren vijf en zes echter worden gecombineerd en krijgen het eene jaar te bewerken den eersten teekenatlas en te leeren dezen teekenatlas plus den tweeden voorlooper, en het andere jaar te bewerken den tweeden voorlooper en te leeren dezen voorlooper plus den eersten teekenatlas. De opstelletjes naast de kaarten laat ik alle van het bord inschrijven. En het leeren geschiedt weer bij den aanvang van den eersten morgenschooltijd die op de les volgt.

Zoo doorloopen de drie leerjaren de geheele stof, terwijl ik toch maar twee groepen te onderwijzen heb.

Het zevende leerjaar leert en luistert alles mee, terwijl het bovendien met behulp van eigen atlassen eigen boeken volgt zonder er nieuwe kaarten bij te teekenen.

De kennis der natuur, hoe mooi en belangwekkend ook, moet met een heel klein plaatsje op den rooster tevreden zijn. Een half uur per week mondeling en dan nog voor de leerjaren vijf en zes, tot één klasse saamgevoegd. Het schriftelijk werk dat er uit voortvloeit mag wel wat langer ophouden dan „beschreven” werd. Ook de mondelinge les mag, als ze te „fijn” is, wel eens een ponsje worden gerekte. De elasticiteit der perioden is op de kleine school immers voorbehouden. Maar in doorsnee zal de werkelijk gegeven lestijd de vijftig halve uren per jaar wel niet te boven gaan. Toch kan ook in die weinige lesuren veel gegeven worden. In mijn beide deelen „Boeiende stof”, „Zonnetijd” en „Dorre dagen”, heb ik de leerstof van de drie vakken plant-, dier- en natuurkunde in een goede honderd hoofdstukken, over twee jaren verdeeld. Ieder hoofdstuk bevat ongeveer den inhoud van een les, zoodat de kinderen in de beide genoemde leerjaren de geheele stof doorloopen. Onderwerpen van algemeene strekking kan men zoo noodig jaarlijks aan de orde stellen. Maar voor wie deze herhaling niet wenschte, is de keus ruim genoeg, om twee jaren lang iedere les met iets nieuws voor den dag te komen. Hoe men zich daarbij aanpast aan seizoen en omgeving, zal ik hier nu maar niet gaan beschrijven. Wie er zich voor interesseert, of er zich ter wille van zijn arbeid voor interesseeren moet, raadplege de boeken zelf.

Het zingen is een lastig vak op de kleine school. De laagste drie klassen kunnen slechts eenstemmige liedjes zingen op het gehoor. Dat is echter het groote bezwaar niet. Wel, dat er jaarlijks een groepje nieuwelingen bijkomt, die de voor alle anderen bekende liederen nog weer niet kennen. Voor de ouderen moet dat wel eens een tikje vervelend worden. Zoo noodig kunnen zij, als de kleintjes wat al te elementair bezig zijn, van meedoen worden vrijgesteld, en dan later bij den koorzang als beter geschoolden de wijsjes op peil houden.

In het hoogste lokaal hebben we twee lestijden, een voor toontreffen en notenschrift. Voor de dorpen lijkt mij de cijfermethode

niet gewenscht. Als de kinderen later lid gaan worden van de haast overal bestaande zangkoren of liefhebberijorkesten, hebben ze aan dat cijferlezen weinig of niets. Wel is het waar, dat ze ook met het notenschrift niet ver komen. Maar ze krijgen dan toch een begrip van deze voorstellingswijze. En eenvoudige stukjes uit *Worp of Van der Laan* kunnen ze wel op noten leeren zingen. Ook hier geldt het eenjarig verwisselen en het drie of vierjarig meedoen. Dat is nu eenmaal niet te verhelpen. Vroeger liet ik de vierde klasse om het andere jaar één jaar wachten, zoodat ik dan met de anderen twee jaar kon doorgaan. Dat geschiedt echter nu niet meer. Het is zoo ontmoedigend je zangklasse geleidelijk te zien wegslinken en dan weer voor zooveel te staan die er niets van kennen. Daarom begin ik nu alle jaren van voren af en ga dan in wat sneller tempo op. De vierde klasse gebruik ik als „voorwarmer“, de vijfde doet pas echt mee, en de hogere klassen treden op als de vertrouwden die bij den koorzang uit *Liederkeur* e.d. de jongeren tot steun kunnen zijn.

Aan het teekenen wordt in het eerste lokaal maar een halfuur per week besteed. Dat is niet veel. En het moet ook niet veel zijn. De vaardigheid is bij die kleintjes nog zoo gering, dat de meesten er zonder hulp weinig van terecht brengen. Voor het eerste leerjaar vermeldt mijn leerplan enkel het zoogenoemd naïef teekenen. De leerjaren twee en drie teekenen hetzelfde rechthoekig voorbeeld, twee op de lei en drie met potlood op losse vellen.

Losse vellen gebruik ik ook in het hoogste lokaal. Waarom geen teekenboeken? Oprecht gesproken: omdat er te veel mislukt. En dat moet, ook ter wille van het kind zelf, niet bewaard blijven. Bij het begin van elken nieuwen cursus snijd ik uit stevig kasteppapier een soort van portefeuilles, die van naam en klassennummer worden voorzien. De kinderen teekenen nu naar platen of naar een op het bord voorgeteekend model. Ze gebruiken potlood en, zooals ik zeide, aparte stukken papier, meestal $\frac{1}{8}$ vel. Houtskool en conté heb ik ook wel eens doen bezigen, maar dat geeft te veel geslijp en geknoei. Laat men naar platen teekenen, dan kan men elke groep een passend voorbeeld geven. Dikwijls doe ik dat niet. Meestal neem ik vrije motieven, aan verschillende methoden of aan andere leervakken ontleend. En dan maar één voor het heele lokaal. De kinderen vinden zulke urgente modellen prettig. Ik teeken ze met krijt. En zij teekenen ze met potlood „haast nog mooier“ na. Opklimming in moeilijkheid is er weinig, vaste volgorde evenmin. Maar het is levend en frisch. Die gedrukte motieven hebben iets dors en iets te volmaakt. Daarom lokken die krijtschetsen mij sterker aan. En ik weet, dat de jeugd mijn gevoelens deelt. Natuurlijk moet men dan tusschen de klassen een beetje verschil maken. En dan komt er toch een zekere opklimming. Toename in de eischen die ik stel. Een schat van ideetjes heb ik voor die bordschetsen voorhanden. Toch kan het in drie of vier jaar wel eens gebeuren, dat ik aan de ouderen iets bekends te teekenen geef. Wien dat overkomt, mag desverlangd uit mijn collectie een eigen voorbeeld kiezen.

Vooraf wordt het model een weinig besproken en de uitvoering toegelicht. Dan teekent ieder zoo dun mogelijk een schets. Die moet mij, als ze gereed is, vertoond worden. Kan ze ermee door, dan wordt

ze met een cijfertje bovenaan rechts gewaardeerd. Zijn er belangrijke fouten, dan wijs ik die aan en moet de teekenaar ze herstellen. Is de kwaliteit hopeloos, wat bij de vierde klasse nog wel eens voorkomt, dan zet ik een kruisje bovenaan en wordt aan een der knapste artisten uit de zesde of zevende de vereerende opdracht verleend, om dien prutser de schets te gaan voor te tekenen. Zoo krijgt ieder ten slotte toch een al of niet zelf ontworpen bleekfiguurtje voor zich, dat nu moet worden opgewerkt en ten slotte met een cijfertje onderaan wordt gevonnist. Is dit cijfer acht of meer, dan mag de teekenaar zijn naam op het papiertje zetten en krijgt het tot aan het eind van den cursus een plaats in mijn archief. Bleeft de taxatie echter beneden dat cijfer, dan wordt het ding verschaurd, om niet (en dat is juist de reden waarom ik geen teekenboeken wil) als een blijvend verwijt ook voor toekomstig werk te ontmoedigen.

Over de lichamelijke oefening en de nuttige handwerken kan ik kort zijn. Het eerste van de twee is op de kleine school, waar alles buiten moet geschieden en jongens en meisjes van drie of vier leerjaren gelijktijdig eraan moeten meedoen, vrijwel nutteloos werk. Gelukkig, dat het maar een uur per week den onderwijzer aan zijn arbeid onttrekt. En dan nog alleen... bij gunstig weer.

De nuttige handwerken vragen hier niet veel bespreking, omdat ze bij een vegeling als ik omschreven heb ten volle tot hun recht kunnen komen, en dus in geen enkel opzicht wijziging of mindering behoeven te ondergaan. De klassen mogen verdeeld zijn, het aantal meisjes, gewooblijk twaalf tot vijftien per gelijktijdig werkende combinatie, is zoo gering, dat iedere naaister of breister voldoende leiding en toezicht kan genieten. Bovendien zijn de aparte lesuren, waarin de oude handwerkschooltijd nu gebroken ligt, te goed verdeeld en te welgevuld, om bij leerkracht of discipel verveling of tegenzin te doen ontstaan.

15. Mijn schets zou niet volledig zijn, als ik er niet bij vertelde, dat we in het hoogste lokaal ook nog een aparte oefening in het spreken hebben. De mondelinge lessen zijn te kort om het kind voldoende gelegenheid te geven tot zelfstandige uiting. Daarvoor wordt nu in de anderhalf uur teekenles op Zaterdagmorgen een aequivalent gezocht. Dan is het meteen vertellen. Vertellen door de kinderen. Meestal putten ze hun stof uit de schoolbibliotheek. Een enkele maal ook uit eigen lectuur. Maar dan komen er wel eens pikante verhaaltjes, die soms halverwege door mij worden afgebroken... om ook eens een ander een beurt te geven. 't Is een aardige vulling van het stille werk. Terwijl ik tusschen de teekenaars rondga, staat er zoo'n kleine orator voor de klasse, die meestal op grappige manier de aandacht boeit. Het gaat vrijwillig. Ik vraag te voren, wie zich aanmelden. En het bord staat soms van namen vol! Het moedigt aan tot lezen, tot onthouden, tot optreden. Het geeft vrijmoedigheid, vriendschap en samenwerking. 't Is passend en typeerend voor „de kleine school“.

Het Amerikaansche systeem van Volksontwikkeling

door WILHELM MÜLLER.

VIII.

Maatschappelijke Tehuizen.

Arnold Toynbee en zijn schepping — De „settlements” worden in Amerika ingevoerd — Verhouding van de universiteiten en „colleges” tot deze stichtingen — Hoe zij in stand worden gehouden — Exploitatie — Bereidwilligheid om aan dit werk deel te nemen — Invloed op hen, die helpen en die geholpen worden.

Het maatschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel der Engelsche universiteiten uitte zich in de eeuw, die achter ons ligt, in meerdere zeer opmerkelijke pogingen om het peil der onderste lagen van de maatschappij te verhoogen. Het meeste succes op dit gebied komt ongetwijfeld toe aan het „social settlement” het maatschappelijk tehuis, van Arnold Toynbee. Deze weldoener der menschheid, leeraar in de sociologie te Oxford, koesterde de overtuiging, dat men eerst dan op den goeden weg zou zijn om de sociale kwestie op te lossen, als de hoogere en lagere klassen onzer samenleving door een directe aanraking dichtert tot elkander zouden worden gebracht. Daarom vestigde hij zich in den zomer van 1875 in een dichtbevolkte armenbuurt van Londen en begon daar een diepgaande studie te maken van de levensvoorwaarden, waaronder het volk leefde en een verbetering van hun lot na te streven. Na zijn dood werden door zijn geestverwanten, meestal studenten van Oxford en Cambridge, zijn theoriën op groote schaal in practijk gebracht. Zij stichtten te Whitechapel een clublokaal, dat zij ter eere van hun leider „Toynbee-hall” noemden. Van hier uit trachtten zij op de bewoners der buurt opvoedend in te werken door daadwerkelijke ondersteuning, door gesprekken en lezingen over allerlei onderwerpen. In andere Engelsche steden vormden zich soortgelijke vereenigingen, die alle op dezelfde wijze werkten. In Amerika waren vrouwen de pioniers der nieuwe beweging. Een kleine groep vrouwelijke studenten van het Smith-college vestigde zich in het jaar 1877 in een huis in de arbeiderswijk van Northampton om van daar uit den strijd tegen de armoede en de onwetendheid der buurtbevolking te beginnen. In het jaar 1866 stichtte Dr. Shanton Coit, een vertegenwoordiger der vereeniging voor ethische cultuur, het eerste buurttehuis in New-York, hetwelk drie jaar later tot een „university settlement” werd hervormd. Ook in Chicago leidde hetzelfde streven tot een daad; in October 1899 werd daar „Hull House” geopend, een stichting, die eveneens tot doel had de menschlievende denkbeelden van Toynbee te verwezenlijken. Zoowel hier als in New-York werden deze ideeën tot een zegen voor de bevolking.

Terwijl de naam „university” of „college settlement” niets verraadt van het nauwe verband, dat er tusschen deze tehuizen en de Toynbee-hall beslaat, kan men wel uit deze benaming begrijpen, dat zij in het leven zijn geroepen door universiteiten en „colleges”, en dat professoren en studenten deze beweging op touw hebben gezet en haar zooveel mogelijk hebben aangemoedigd. In het jaar 1902 waren reeds meer dan 250 mannelijke en vrouwelijke studenten der Columbia universiteit werkzaam in de verschillende „settlements” van New-York. Om hun arbeid op dit terrein nog vruchtbaarder te maken, liet de universiteit bijzondere colleges over settlementwerk houden, en Jacob H. Schiff, een bankier te New-York, gaf een som gelds, die het de universiteit mogelijk maakte een leerstoel voor praktische philanthropie op te richten.

Het bestuur der tehuizen berust in de handen van een comité, dat gekozen wordt door verschillende „colleges” en liefdadigheidsgenootschappen. Dit bestuur vergadert op bepaalde tijden in het tehuis, doet daar de loopende zaken af en neemt maatregelen, die het geheel ten goede moeten komen. Zoodra in een district der stad een tehuis gesticht wordt, neemt het hoofd (headworker) zijn intrek in het gebouw en begint zijn werk. Hij wordt gesteund door een aantal helpers en helpsters, die evenals hij inwonend zijn (residents) of slechts op vaste uren verschijnen om een of ander werk te verrichten. Het hoofd van zulk een instelling moet een groot menschevriend zijn, want in de meeste gevallen is het salaris, dat hij van de vereeniging krijgt, uiterst gering. Veel helpers betalen voor de kost en de verzorging, die zij in het tehuis genieten, anderen weer krijgen dit gratis als betaling voor de diensten, welke zij bewijzen; sommige assistenten ontvangen van de vereeniging een zeker bedrag waarmede zij dan de kosten van hun verblijf in het tehuis kunnen betalen. Deze assistenten zijn, zooals reeds gezegd, zeer vaak mannelijke en vrouwelijke studenten, die hun economische kennis willen verrijken door het werk dezer tehuizen te leeren kennen. Maar ook vindt men hier jonge mannen en nog meer jonge vrouwen en meisjes uit de hoogste standen, welke de verplichting op zich hebben genomen om voor langeren tijd in het tehuis te blijven en die zich daar vol bereidwilligheid aan haar menschevriendende taak wijden. Het huis bevat naast de woning van het hoofd der inrichting en zijn helpers, lokalen, die voor onderwijs en voor uitspanning dienen en die ook wel gebruikt worden om behoeftige menschen te verzorgen. In zulk een tehuis zijn de medewerkers op de meest verschillende wijze bezig. In de eerste plaats dient de inrichting als bewaarschool voor de allerkleinste kinderen van de buurt, ook worden die daar volgens de Fröbelmethode beziggehouden. De ouders betalen daarvoor een dollarcent per dag, maar zij offeren gaarne die kleine som, welke hun het bewustzijn geeft niet alleen een weldaad te ontvangen, maar ook rechten te kunnen laten gelden. Kinderen, die onder den leerplicht vallen, gebruiken het tehuis om na de schooluren ongestoord hun huiswerk te maken en om er te spelen en zich te amuseeren. Zij leeren er zingen en turnen, krijgen verder onderwijs in handenarbeid, de jongens in de werkplaatsen de meisjes in keuken, en huishouding. In de gymnastiekzaal, in de werkplaats en in de uitspanningslokalen wordt voor de rijpere jeugd voortgezet onderwijs gegeven. Kinderen van gelijken leeftijd en van dezelfde interesses

vormen clubs, die bestuurd worden door zelf gekozen ambtenaren. Van de vrijwillige bijdragen der leden wordt een deel gegeven voor de instandhouding van het tehuis. Het overige wordt opgespaard en dient meestal voor liefdadige doeleinden. 's Zomers nemen dagelijks honderden in het tehuis een stortbad en gedurende de lange vakantie worden door het bestuur kleine groepjes meisjes en jongens gezonden naar de vacantiëkolonies, die de vereeniging ergens op het platteland, in de bergen of aan zee heeft. Aan vele tehuizen zijn spaarbanken verbonden, waar de jeugd haar opgespaard geld heen kan brengen. Bovendien houdt men zich bezig met steunverleening aan onbemiddelde en zieke lieden uit de wijk en zorgt men ervoor, dat werklieden in juridische kwesties goed vertegenwoordigd zijn door leden van vereenigingen tot het verleenen van rechtskundigen bijstand.

Wat betreft de inrichting der „settlements” gebouwen, deze is overal vrijwel dezelfde, alleen verschillen zij in grootte. Een van de meest bekende tehuizen in New-York is het „Neighborhoodhouse” in de Rivingtonstraat; het volk noemt dat gebouw, hetwelk zes verdiepingen telt, het „witte huis”. Het vormt een indrukwekkend geheel, en in zijn salrijke zalen en kamers zijn wel over de honderd assistenten werkzaam.

De vertegenwoordigers van de nieuwe richting in de staathuishoudkunde verkondigen dikwijls het principe, dat de fabrikant den arbeider meer schuldig is dan zijn loon. Ook de stichters dezer tehuizen en zij, die daar werken, gaan uit van het beginsel, dat rijke, door het lot begunstigde en beschaafde menschen een deel van hun materiele en geestelijke schatten moeten afstaan aan allen, die door de omstandigheden minder goed zijn bedeeld. En waar deze edele theorie in practijk wordt gebracht, komt dit geveer en ontvanger beiden ten goede. Het „college” en de universiteit vormen en door hun organisatie en door hun streven een zelfstandige gemeenschap in de maatschappij. Al degenen, die tot dezen kring behooren, hebben de neiging om op te gaan in zijn nauwe belangensfeer; zij vinden bevrediging en genot in het uitoefenen van hun beroep en in het onderlinge verkeer. Door echter deel te nemen aan het sociale werk der tehuizen, wordt voor de mannelijke en vrouwelijke studenten een nieuwe wereld geopend. Zij komen nu in aanraking met de denkbeelden en de behoeften van duizenden, die evenals zij tot het volk behooren. Zoo leeren zij het maatschappelijk leven zien en begrijpen als een geheel. Het edele verlangen om hen, die in ellende hun levensweg gaan, te helpen en te verheffen wordt gewekt en vindt zijn uiting in een doelbewust en vruchtbaar medewerken aan de bevestiging der moderne maatschappij. Overal waar men om zulke hulp vraagt, wordt zij bijna altijd vol bereidwilligheid gegeven. Zoo verzochten b.v. de leiders van het „East-side” tehuis, een groot „settlement” in New-York aan het bestuur van het „City-college” of men leerlingen dezer inrichting wilde veroorlooven, dat zij individueel en niet klassegewijs deel zouden nemen aan den arbeid in het tehuis. Dit verzoek werd door Dr. Findley overgebracht aan de kostleerlingen, die er over beraadslaagden en met algemeene stemmen verklaarden aan deze uitnoodiging gevolg te te willen geven. In de laatste jaren zijn in bijna alle grootere steden der Unie tehuizen opgericht. Robert Pitcairn, een bekend industrieel

uit Pittsburg geeft de volgende karakteristiek van het „Kingsleyhouse” in deze stad: „Kingsley-house is niet alleen de plaats van bijeenkomst voor 1500 à 2000 jongens en meisjes, welke daar onderwezen worden in de vakken voor eerstbeginners en verder onderrecht ontvangen in typen, telegraphie, in handenarbeid, in mandenvlechten, in huishoudelijke en vrouwelijke bezigheden, evenmin is het uitsluitend een instelling, die door kinderen werk te geven, hen van de straat afhoudt en ze op deze wijze onttrekt aan de verkeerde invloeden, welke zich daar laten gelden. Dit tehuis is dat alles en nog veel meer. Hier wordt rekening gehouden met het probleem der huurkazernes, met de treurige woningtoestanden der groote steden, met de verbetering der huizen, met de kwestie van de overmatige uitbuiting door de huisindustrie; kortom met alle vraagstukken, welke betrekking hebben op het wel en wee van de inwoners der stad en in het bijzonder met die van het district, waarin het tehuis staat.

Een andere taak, die op de leiders der „settlements” rust is op te treden als de bemiddelaar tusschen de inheemsche bevolking en de immigranten, die vooral in de havensteden een sterk element vormen, van de bezoekers der tehuizen. Toen in het jaar 1908 twee Russische immigranten, leden van een tehuis, een aanval op de politie ondernamen, werd door de sensatiepers de openbare meening tegen de „settlements” opgestookt. Dit schandelijk optreden, dat reeds zoo vaak in Amerika onheil heeft gesticht, was even gerechtvaardigd, alsof men een aanklacht tegen de openbare scholen zou indienen, omdat menig scholier tot een misdadiger opgroeit. Aan de andere kant is het niet geheel onjuist, als men beweert, dat de „settlements” in verschillende gevallen meer bijdragen tot de zedelijke opvoeding van de aanhangers dezer beweging dan tot de opheffing van de onbemiddelden, die zij moeten helpen. Dr. Elliott van New-York zeide eens, dat de settlementbeweging een zeer goed iets was voor de opvoeding van vermogende lieden, maar dat zij in verhouding den armen veel minder geeft dan den rijken. Dit geringe resultaat werd vooral daar opgemerkt, waar de hulp te zeer het karakter eener ondersteuning aannam en men de giften als aalmoezen uitdeelde. Overal echter waar men de eigenwaarde van hen, die hulp noodig hadden ontzag en waar men ze deel liet nemen aan het werk, werden ontegenzeggelijk resultaten bereikt. Deze kwamen daarin te voorschijn, dat de armoede verminderde, dat de woningtoestanden verbeterden, dat de gezondheid vooruitging, het prestatievermogen groter werd en dat over het algemeen het geestelijk en zedelijk peil der leden een stijging vertoonde. Van even groot belang echter waren de gevolgen, welke niet statistisch vastgesteld konden worden, maar die daarom toch bestaan, als daar zijn: de kracht, welke uitgaat van vriendschap en liefde, die zich in daden uit, en de hoop en het vertrouwen, die gewekt worden door het werken van zulke opofferende menschen, welke de ellende van duizenden onder de oogen gezien hebben, en daaruit het verlangen putten om hun lijdenden broeders de reddende hand te reiken.

Het tehuis der verpleegsters.

Een bescheiden begin van een zegenrijk werk — Inrichting en exploitatie der tehuizen — Hun streven wordt uitgebreid in opvoedkundige richting — Prestaties van het New-Yorksche „settlement“.

In Amerika is er zeker geen gebrek aan verpleegstersverenigingen met een kerkelijk of wereldlijk karakter, welke zich onder controle van het stadsbestuur, of van particuliere personen, wijden aan het verplegen van zieken. „The nurses settlement“ echter onderscheidt zich van al deze verenigingen, ten eerste doordat het bestuur ervan berust in de handen van de oprichtster, ten tweede door de breede opvatting, die de daaraan verbonden personen van haar taak hebben. Deze ruimere kijk heeft zich echter eerst in den loop der jaren ontwikkeld, hij werd de aanleiding, dat een reeks filialen door de hoofd-inrichting werden gesticht.

Ongeveer een tiende van de zieken in New-York wordt in ziekenhuizen opgenomen. Verreweg de grootste meerderheid wordt dus door den dokter thuis behandeld en door familieleden of verpleegsters verzorgd. In de arbeiderswijken en vooral in de distrieten, waar de immigranten wonen, zijn duizende gevallen, waarin door armoede of door een volslagen onbekendheid met de bestaande toestanden de zieke noch de hulp van een geneesheer, noch eenige verpleging krijgt. Miss Lilian D. Wald, die in een ziekenhuis in New-York haar opleiding had genoten, werd door de uitoefening van haar beroep bekend met deze toestanden en met de ellende, die daarvan het gevolg is. Samen met Miss Brewster, een geestverwante, besloot zij haar werk te midden der armen uit te oefenen. Zij vestigde zich in een huurkazerne en deelde de buurtbevolking mede, dat zij en haar vriendin bereid waren zieken te verplegen. Van alle kanten werd weldra haar hulp ingeroepen. Bij lichte gevallen deden de pleegzusters zelf wat noodig was, betrof het een ernstigen zieke, dan zorgden zij voor opname in een gasthuis of dat een dokter geraadpleegd werd. Toen de stedelijke gezondheidsdienst hoorde van haar zegenrijk werk in het district, verleende zij aan beide verpleegsters een insigne, waardoor zij een min of meer officieele positie kregen. Sinds dien tijd vroegen ook doctoren vaak om haar hulp. En opdat zij in staat zouden zijn om arme menschen daadwerkelijk te kunnen helpen, kregen de zusters van warmvoelende lieden geneesmiddelen, kleedingstukken, beddegoed en etenswaren. Weldra sloten zich nog andere verpleegsters bij haar aan, en door de mildheid van den bankier Schiff werden ze in staat gesteld om haar intrek te nemen in een voormalig heerenhuis, dat op de grens lag van het terrein, waar de zusters werkten. Deze woning werd geheel voor het doel ingericht. Een kamer voorzagen zij met alles, wat noodig is bij plotselinge ongevallen. In andere vertrekken werden verbandmateriaal, geneesmiddelen en voorraden van den meest uiteenlopenden aard opgeborgen. Het tehuis was nu in staat om onder de voorzichtige leiding van Miss Wald zijn werkzaamheden op groter schaal voort te zetten. Maar langzamerhand vestigde zich bij de leidster dezer onderneming de overtuiging, dat haar arbeid diepergaande en duurzamer resultaten zou kunnen afwerpen, als zij zich niet uitsluitend zou bepalen tot het genezen der ellende, maar

ook zou trachten deze te voorkomen. Zij was wel in de allereerste plaats pleegzuster, maar daarnaast moest zij ook opvoedster zijn, tenminste als zij niet alleen de lichamelijke ziekten van haar hulpbehoevende naburen wilde genezen, maar ook de geestelijke en sociale omstandigheden zou willen verbeteren, welke zoo vaak het ontstaan der ziekte begunstigen. Om tot dit doel te geraken, maakte Miss Wald gebruik van de werkmethode der maatschappelijke tehuizen. Voor de kleine kinderen in de buurt opende zij een Fröbelschool, de leerplichtige jeugd gaf zij een lokaal, waarin zij kon spelen. Verder moedigde zij het oprichten van meisjes- en jongensclubs aan, die ten doel hadden de uitspanning en verdere ontwikkeling der leden. Voor de ouders en de jonge mensen der wijk organiseerde Miss Wald gezellige avondjes, met speciale dansavonden voor het jongere volk. Dit kon nu onder toezicht van een of meerdere medewerkers van het tehuis zijn hart ophalen aan een vermaak, dat het anders in de fysiek en geestelijk verpeste atmosfeer van een of andere kroeg zou hebben gezocht. Alles wat er in dit tehuis ondernomen werd, stond onder contrôle der pleegzusters, die voor al het werk, waarbij onderwijs gegeven moest worden, mensen wisten te verkrijgen, welke vrijwillig of ook als beroep wilden werken in den geest van dit sociaal tehuis. Het „settlement" heeft ook met kracht aangedrongen op het openen van speelplaatsen in de dichtbevolkte districten der stad. Gedurende haar dagelijksch werk deed Miss Wald de ervaring op, dat den leerlingen der openbare school vaak het schoolbezoek verboden werd tengevolge van een niet gevaarlijke, maar besmettelijke ziekte. Om hierin te voorzien droeg zij eenige pleegzusters op zulke gevallen te behandelen, andere weer belastte zij met het onderzoek der scholieren, die de eerste symptomen van een besmettelijke ziekte vertoonden. Dit optreden werd de aanleiding, dat ook de gemeentelijke gezondheidsdienst een groep pleegzusters aanstelde, welke de kinderen, voor dat zij naar school gingen, moesten onderzoeken, een tweede ploeg verpleegsters werd opgedragen besmettelijke zieken in hun woning te verzorgen.

Iedere pleegzuster moet dagelijks verslag geven van haar werk; zij gebruikt daarvoor een bepaald formulier. In doorsnee kan een zuster 8 à 15 bezoeken per dag afleggen. Nu eens onderzoekt zij de patiënten, geeft de geneesmiddelen in, vernieuwt het verband, dan weer wast zij den zieke, verzorgt het haar, en laat, waar dat noodig mocht zijn, ook het beddegoed verfrissen. Daarnaast vindt zij nog den tijd om een opvrolijkend en opwekkend gesprek te houden en om goede wenken te geven betreffende het algemeen welzijn der familie. Door de praktijk ontstond het gebruik, dat de zusters het eerst de zware zieken bezochten; 's avonds kwamen zij nog eens terug om na te kijken en alles te doen wat den patiënten een rustige nacht kon bezorgen. Na zulk een dagtaak is het natuurlijk onmogelijk, dat de zuster ook een nachtverpleging op zich kan nemen. Daarvoor zijn dan ook aparte personen aangesteld.

Het spreekt van zelf, dat een streven, waarin zoowel een praktische kijk op de bestaande behoeften als een opofferende toewijding uiting vond, door velen zeer gewaardeerd werd. En dus ontstonden in verschillende stadswijken andere tehuizen, waar onder leiding van

Miss Wald, de menschlievende gevoelens der medewerkers zich in daden konden omzetten. Ook van uit andere Amerikaansche steden werden vakkundige personen naar het Moedertehuis in de Mercystraat gezonden, die dan in hun geboorteplaats soortgelijke tehuizen oprichtten.

Een andere daad, waartoe het moedertehuis de impuls had gegeven was het openen van meerdere „settlements” op het land voor kinderen en volwassenen, die op krachten moesten komen en nu in de omgeving der stad daartoe in de gelegenheid werden gesteld. De prestaties der verschillende tehuizen in New-York gedurende het jaar 1908 zijn hier onder opgesomd.

Bezoeken om zieken te behandelen	54.851	}	61.869
om vriendschappelijke raad te geven	7.018		
Hulp verlcend in de verbandkamers der „settlements”			11-465
Van de 5769 gevallen, die door de verpleegsters behandeld werden, genazen			3.370
Aan den gezondheidsdienst werden overgedragen			89
In gasthuizen werden opgenomen			1.125
In bijzondere verpleging werden opgenomen			508
Ontslagen, omdat zich geen ziekte ontwikkelde			130
Gestorven			294
Onder behandeling bleven			253

5769

In een verslag over de „settlements” zegt Miss Wald: „de eerste jongensclub, die gesticht werd hield zich bezig met de studie van het leven der Amerikaansche helden. Het begrip „held” wilden wij in de ruimste beteekenis van het woord opvatten en we rekenden daartoe alle mannen en vrouwen, die door een leven, dat geen vrees kende, de wereld beter hebben gemaakt”. Zoodra deze opvatting algemeen is doorgedrongen zou misschien voor ons menschen een nieuw en gelukkiger tijdperk kunnen aanbreken. Maar zeker moet dan de stichtster van „the nurses settlements” genoemd worden onder deze helden, welke leefden zonder vrees.

De Kinderrepubliek.

Verwaarloosde kinderen worden naar een tehuis op het platteland gebracht — De oprichter van deze kolonie zet de kinderen aan het werk — De rechtspraak berust in de handen der jeugd — Verdere inrichting.

Evenals bij de schoolstad gaat ook een tweede opvoedkundige proefneming uit van de overtuiging, dat de jeugd in staat is om een zekere mate van zelfbestuur uit te oefenen, en dat het zijn nut heeft dit ook toe te staan. In den zomer van het jaar 1890 haalde een bewoner van New-York, William R. George, ongeveer honderd verwaarloosde meisjes en jongens van de straat en bracht ze naar zijn tehuis op het platteland te Freeville. Door hun verblijf in woud en veld zouden de kinderen de natuur leeren kennen en liefhebben en daarna zouden zij, geestelijk en lichamelijk verfrischt en versterkt, weer in New-York terugkeeren. De bureu, voor 't meerendeel welgestelde boeren, gaven in zulke hoeveelheden levensmiddelen en kleeren, dat George ieder jaar meer kinderen naar Freeville kon brengen. De jeugdige gasten

stonden onder strenge tucht, iets wat bij velen zeer noodig was. Het verblijf buiten kwam hen zeer goed en in den herfst kwamen ze gezonder en sterker in de stad terug; een zedelijke verbetering, waarop George zoo geboopt had, viel evenwel niet op te merken.

Toen veranderde de kindervriend zijn plannen. Hij had opgemerkt, dat zijn beschermelingen alles, wat zij kregen, aannamen, als iets dat van zelf sprak, oogenschijnlijk zonder eenig gevoel van dankbaarheid. Zelfs werd door deze mildheid het verkeerde verlangen om zonder moeite bezit te verwerven, aangewakkerd. In het vierde jaar van zijn onderneming deelde hij dus mede, dat de kinderen in het vervolg voor ieder kleedingstuk, dat zij zouden krijgen, ook een zekeren arbeid moesten doen. De geheele kolonie kwam daartegen in verzet en beriep zich erop, dat Mr. George de kleedingstukken voor hen had gekregen en ze dus ook uitdeelen moest. Maar de leider stoorde zich niet aan deze protesten en hield zijn voorraad achter slot en grendel totdat een der kinderen zich bereid verklaarde een werkje te doen. Zijn voorbeeld vond navolging en de jongens en meisjes, welke werkten kregen de verlangde kleedingstukken. In den loop van den zomer kwam er een geheele wijziging in de exploitatie der gemeenschap. Voedsel en kleeding, die de kinderen tot dusver als geschenk hadden ontvangen, verdienden zij nu door werk. Zoo leerden zij de groote waarheid begrijpen, dat alles wat met veel moeite verworven is, dubbele waarde krijgt.

George moest de kinderen zeer vaak straffen voor het meest voorkomende misdrijf, n.l. het plunderen der vruchtboomen van de boeren. De straf bestond in het toedienen van een lichamelijke tuchtiging in tegenwoordigheid van alle leden der kolonie. De diefstallen verminderden echter niet. Wel zagen de toeschouwers vol nieuwsgierigheid naar het afstraffen van den schuldige, maar een ander gevoel werd bij hen niet gewekt en ten laatste waren de kinderen zelfs volkomen onverschillig geworden voor een straf, die zoo dikwijls gegeven werd. Toen nu eens op een dag twee boosdoeners weer op hun pak slaag stonden te wachten, kreeg de rechter het denkbeeld om de jongens zelf aan de rechtspraak deel te laten nemen. Hij noodigde den eersten beklagde uit zijn kameraden te vertellen, wat hij tot zijn verontschuldiging kon aanvoeren. Eerst loochende de jongen zijn diefstal, toen riep hij den omstanders toe, dat zij allemaal al appels gestolen hadden en eindelijk poogde hij zijn schuld op zijn medebeklagde te schuiven. Maar nu klonk een hartgrondig gemeend „foei” uit de monden der kinderen en de vraag van George of de jongen schuldig was werd met een algemeen „ja” beantwoord. Hierop kreeg hij zijn straf. De tweede beklagde, die door dit onverwachte verloop der gebeurtenissen wijzer was geworden, bekende zonder omwegen. De kinderen verklaarden hem wel voor schuldig, maar vroegen den rechter of hij ditmaal genade voor recht wilde laten gaan; hij kwam er met een vermaning af. Sinds dien dag liet George de jongens en meisjes alle voorkomende misdrijven berechten. Zelfs ging hij zoover, dat hij hen niet alleen de overtreding der bestaande regels liet bestraffen, maar dat hij hen ook belaste met de uitvoering der straf en met het opstellen der bepalingen, die het gedrag der leden van de kolonie moesten regelen. Eens toen er een straat aangelegd werd, kreeg

George den inval om jongens, die voor straf in aanmerking kwamen, niet aan den lijve te tuchtigen, maar hun een zwaar werk op te leggen. Hij voerde onmiddellijk dit denkbeeld uit, niet alleen in dit eene geval, maar ook waar het andere overtredingen betrof, en sinds de gedwongen zware arbeid in de plaats gekomen was voor lichamelijke afstraffing, had George de voldoening, dat het aantal misdrijven bijna met de helft verminderde. Hiermede was tevens een begin gemaakt met het zelfbestuur van het tehuis en George bouwde nu op dezelfde grondslagen verder als waarop Gill zijn schoolstad had gegrondvest. Deze beide pogingen vonden geheel onafhankelijk van elkander plaats, wel een bewijs ervoor, dat verhoudingen en toestanden, welke een zekere overeenkomst vertoonen, leiden kunnen tot gelijksoortige instellingen, mits de tijden er rijp voor zijn.

Het volgende jaar werden er in de kolonie tal van wetten gemaakt; de kinderen zelf zorgden voor de naleving der bepalingen en vonnissen de overtreders. Het geheele bestuursapparaat werd in beweging gebracht door comités, die benoemd waren door de vrije keuze der jongens en meisjes. De jonge zomergasten hadden de waarde van werken leeren kennen, nu wilde George hen ook de bevreemding doen smaken van een veilig bezit. Om daartoe te kunnen geraken, moest men hun grootere mogelijkheden bieden om geld te verdienen en hun tevens de gelegenheid verschaffen hun loon op soliede wijze te beleggen. George richtte daarom verschillende bedrijven op, die mogelijk zijn in een landelijke omgeving, voor de jongens b.v. tuinierderij, hoenderteelt en houtsnijwerk en voor de meisjes verschillende soorten vrouwelijke handenarbeid. In een nieuw opgerichte bank konden de kinderen hun opgespaarde geld deponeren; ze maakten daarvan een kleine rente. George gaf den eersten stoot tot het oprichten van deze instellingen, ook hield hij altijd de opperleiding in zijn handen. Maar waar het even ging liet hij zijn beschermelingen zijn plannen uitvoeren. Zij gaven zich groote moeite om alles wat hij voorstelde, ook goed te doen slagen en wanneer dit inderdaad gelukte, toonden zij zich zeer verheugd.

En nu begonnen de opvoedkundige verwachtingen, die George in den beginne van zijn onderneming gekoesterd had, zich ook te verwezelijken. Hij had de kolonie „Junior republic” jeugdrepubliek genoemd. En deze naam, die in de eerste jaren niet zonder spot gezegd werd, vermocht langzamerhand de belangstelling en de achtung van velen op te wekken. De straatjongens en meisjes, die naar Freeville kwamen, werden er ten deele door de ouders zelf heengezonden, omdat deze machteloos stonden tegenover hun voortdurende oproerige weerbarstigheid; anderdeels waren het kinderen, die wegens een of ander misdrijf door het gerecht aan George in handen werden gegeven. Bijna allen kwamen uit een omgeving, waar de misdadigheid welig giert. Uit een zeer nauwkeurige statistiek over het verder gedrag der kinderen, die langeren tijd in Freeville bleven, blijkt dat van ongeveer vijfhonderd personen drie later misdadigers werden, zes verloor de politie uit het oog, de overigen echter kwamen als handwerkslieden of in een zaak eerlijk aan de kost. Eenigen hebben zelfs een „college” afgevolgen of studeeren nog voor een of ander wetenschappelijk vak.

Dit verblijvende resultaat had tot gevolg, dat in het jaar 1908 nog

twee republieken ontstonden, de eene in den staat Georgia, de andere in Californië. Door het slagen van George's onderneming opent zich ook voor de staathuishoudkunde menig nieuw gezichtspunt. De oorzaken der misdadigheid in de armenbuurten der groote steden moeten gezocht worden: ten eerste in den nood en den daaruit voortvloeienden wensch, om door het zich toeigenen van vreemd goed bezit te verwerven; ten tweede in den drang tot daden, welke in de jeugd leeft en die haar brengt tot het bedrijven van allerlei dolle streken en onwettige handelingen; ten laatste in den lust, welke de meer begaafde jongens en meisjes bezielt, om zich te onderscheiden. In de bestaande verhoudingen vindt juist dit verlangen bijna geen andere mogelijkheid tot uitleving dan in den strijd met de politie. De tegenwoordige maatschappij weet met deze sterke stuwende krachten weinig anders te doen, dan hen te verlammen door straf en door intimidatie. George echter verstond de kunst deze krachten in goede banen te leiden en ze dienstbaar te maken aan de wet en de openbare orde. Daardoor heeft hij een waardevolle vingerwijzing gegeven op welke manier een kwaad bestreden moet worden, dat in het leven der moderne wereldstad een bedenkelijken omvang aangenomen heeft.

Het onderwijs in Amerika als een nationaal belang.

Bij het vergelijken van onze eigen opvoedkundige methoden met die in andere landen, wordt men somtijds verwezen naar „het amerikaansche opvoedingssysteem”. In werkelijkheid bestaan er evenveel opvoedkundige systemen in Amerika als er sterren voorkomen in de nationale vlag. En onder die 48 sterren „verschilt de eene ster in heerlijkheid met de andere ster”. Er bestaat b.v. een opmerkelijk verschil tusschen de volkomen voorzorg, die voor de verschillende fakken van onderwijs in een staat als Massachusetts genomen is en de onvoldoende aandacht, die aan het onderwerp in sommige zuidelijke staten wordt gewijd, waar de scholen slechts drie maanden van het jaar geopend zijn.

Inderdaad bestaat er in de Vereenigde Staten niets, dat vergeleken kan worden bij ons Ministerie van onderwijs onder een verantwoordelijk Minister, die een zetel heeft in het kabinet. Gedurende een korten tijd bestond er een „Departement van Onderwijs”. Het was in het leven geroepen door het Congres in 1867, doch twee jaar later werd het verlaagd tot een Onderafdeeling van het Departement van Binnenlandsche Zaken, waar het tegenwoordig bekend zit tusschen de Afdeeling voor Indiaansche Zaken en de Geologische Inspectie. Zijne functiën zijn aldus samengevat: „het verzamelt statistieken en algemene berichten betreffende onderwijs; heeft toezicht op de scholen voor de kinderen van inboorlingen in Alaska; en beheert het beurzen-fonds voor middelbare scholen over landbouw en techniek”. Het bureau, dat onder toezicht staat van een Referendaris, geeft een zwaarlijvig jaarverslag uit, dat over de heele wereld bij beoefenaars

der paedagogiek een welbekende is; ook geeft het verhandelingen uit. Zijne verhouding tot de verschillende staten is zuiver adviseerend. Van tijd tot tijd geeft het aan de centrale autoriteiten belangrijke wenken en onlangs heeft het een aantal overzichten het licht doen zien omtrent onderwijsregelingen in verschillende staten, districten en steden. Het heeft echter geen medezeggingschap over eenige school in den een of anderen staat, noch wat de administratie, noch wat de methode van onderwijs betreft. Bovendien is er bijna geen Departement van het Bondsbestuur of het heeft iets te doen met onderwijs. Men zegt, dat er 50 à 100 verschillende bureaux zijn, die in dat onderwerp „liefhebbers”. Het Nijverheids-onderwijs valt binnen den gezichtskring van velen honner en is één der speciale punten van de bevoegdheid van het Departement van Oorlog. Voor zaken, de Eilanden betreffende, doet dit uitspraak over het onderwijs op de Philippijnen en het Departement van Marine over dat op Guam en de Virginia-eilanden. Het Bureau voor Indiaansche aangelegenheden houdt toezicht op de indiaansche scholen. Schoolhygiëne en lichamelijke opvoeding ressorteeren onder den Publieken Gezondheidsdienst van het Departement van Financiën, onder de Afdeling „Kinderen” van het Departement van Arbeid en onder het Departement van Landbouw; het laatste bemoeit zich speciaal met dingen als schoolmaaltijden en het inachtnemen der sanitaire voorschriften in landelijke gemeenten. Laatstgenoemd Departement is ook belast met het werk in jongens- en meisjesclubs. Al wat door den oorlog aan het licht kwam, deed bij vele vaderlandslievende Amerikanen de overtuiging ontstaan, dat het hoog tijd was om het onderwijs te behandelen als een zaak van nationaal belang en in verband daarmede de verantwoordelijkheid van de Bonds Regeering uit te breiden. Onderzoek der recruten in de legerkampen toonde aan, dat één op vier niet in staat was om een engelsche courant te lezen of een verstandigen brief naar huis te schrijven. Ja, er waren duizenden in de kampen, die de engelsche taal niet voldoende machtig waren om militaire bevelen te begrijpen. Natuurlijk waren deze voornamelijk onder Amerikanen van vreemde geboorte of afkomst. Ook openbaarde zich een overgroot aantal lichamelijke gebreken en een tekort aan kracht; op elke drie man was één ongeschikt voor den militairen dienst. Dit alles had voorkomen kunnen worden door gezonde methoden van lichamelijke opvoeding en toezicht op de gezondheid in de scholen. Bovendien werd de poging om de paedagogische hulpbronnen te gebruiken als steun in den oorlog, op bedroevende wijze belemmerd door het ontbreken van elke centrale paedagogische organisatie; en iedere nieuwe tak van de Regeering — de Raad voor Nationale Verdediging, de Administratie van Voedsel en Brandstoffen, het Rode Kruis en wat dies meer zij — zij allen moesten ieder voor zich, een paedagogisch plan opzetten.

Er was geen centraal lichaam om al deze verschillende machten te leiden en te doen samenwerken. De eerste stap, die gedaan werd om tot éénheid te geraken was de oprichting in 1917 van den Centralen Raad voor Beroepsopleiding, wier voornaamste functie bestond in het beheeren van de subsidies voor middelbaar vakonderwijs, volgens de bepalingen der Smith-Hughes-wet van dat jaar. De Raad

bestaat uit zeven leden, de Secretarissen-Generaal van Landbouw, Arbeid, Handel, den Hoogen Commissaris van Onderwijs en drie vertegenwoordigers voor de belangen van arbeid, landbouw en nijverheid. Hij heeft zich in hoofdzaak beziggehouden met deze drie vraagstukken: de opleiding van mannen tot geoefende arbeiders in dienst van het leger, de herstelling in hun beroep en vernieuwde vakopleiding van terugkeerende soldaten, en de oprichting van nieuwe vakscholen over de Vereenigde Staten.

Doch men voelde overal dat een veel ingrijpender hervorming noodig was. In Januari 1918 ontstond eene beweging tot bevordering van grooter eenheid in het amerikaansche Onderwijs door middel van de Vereeniging van amerikaansche hoogeschoolen. De medewerking van andere vereenigingen werd spoedig verkregen, en velen onder hen verbonden zich tezamen om een Amerikaanschen Onderwijsraad te vormen met het doel om de onderwijs-hulpbronnen van het land meer volledig ter beschikking te stellen van de Landsregering. De werkzaamheden van dezen Raad leidden tot de herleving van een oud plan, dat tot nu toe niet ernstig in behandeling was geweest — het tot stand komen van een Bonds-Departement van onderwijs. In October 1918 werd door Senator Hoke Smith, van Georgia, Voorzitter van de Senaats-Communie voor Onderwijs en Arbeid, een wetsontwerp van die strekking ingediend. De Heer Horace M. Towner van Iowa, leidde het in bij het Huis der afgevaardigden; en dientengevolge werd het bekend als de Smith-Towner-Wet. Zij stelde een Bonds-Departement van Onderwijs in met een Minister van Onderwijs, die zitting heeft in het kabinet van den President. Zij bepaalt dat jaarlijks \$ 100.000.000 onder de verschillende staten zullen worden verdeeld. Van deze som zal \$ 7.500.000 gebruikt worden voor onderwijs aan landverhuizers; \$ 50.000.000 voor gelijkstelling van gelegenheid om onderricht te ontvangen voor de steden en het platteland en \$ 20.000.000 voor lichamelijke opvoeding en bevordering der gezondheid, en \$ 15.000.000 voor de opleiding van onderwijzers. Het Departement heeft het recht om jaarlijks \$ 500.000 voor eigen uitgaven te besteden; en is gehouden onderzoekingen in te stellen naar achterlijkheid in lezen en schrijven, naar onderwijs aan landverhuizers, onderwijs in plattelandscholen, lichamelijke opvoeding, opleiding van onderwijzers, hooger onderwijs en andere arbeidsvelden. Het nieuwe Departement zal de onderwijsbemoedigen overnemen van al die bureaux, welke het Congres daartoe zal aanwijzen; evenals van die van het reeds bestaande Onderwijs-Bureau. Om van de voordeelen van deze wetsbepalingen te profiteren, moeten de verschillende staten zelf een som bijeenbrengen, die gelijkstaat met het bedrag hun door de Bondsregering toegevozen. Ook moeten zij een leerplicht hebben van ten minste 24 weken jaarlijks en een bevredigend programma van opleiding voor onderwijzers ten uitvoer brengen. In ieder geval moet in elke Staat een wet worden aangenomen die de engelsche taal aanwijst als het voertuig van het onderwijs in de lagere scholen.

De wet Smith-Towner, zooals zij door het Congres werd gemeendeerd, bevat afdoende waarborg tegen eenig gevaar, dat de Bondsregering het toezicht op het onderwijs dat aan de afzonderlijke Staten toekomt aan zich zou trekken. De oppositie tegen de Wet was dan

ook veel geringer dan men verwacht had. Beide — de Senaat en de Commissie uit het Huis van Afgevaardigden — brachten een gunstig rapport uit, en er bestaat alle kans, dat zij eerlang ten uitvoer zal gebracht worden; dat daardoor een groote stap zal gedaan worden in de richting om alle deelen der Vereenigde Staten in het genot te stellen van de opvoedkundige voordeelen, die tot nog toe slechts ten deel vielen aan de meer ontwikkelde en vooruitstrevende deelen van het land. (Ontleend aan The Times Educational Supplement van 20 April 1921.)

G.

Een stem uit Amerika

door W. EMMENS.

De Highschools (middelbaar onderwijs) in Amerika worden verdeeld in „Accredited”, „Recognised” en „Non-accredited”-highschools. De leerlingen van de eerste soort worden *zonder examen* op de meeste colleges en universiteiten toegelaten. Van alle leerlingen bezoeken 84% een accredited highschool.

De vakken aan deze „accredited schools” worden onderscheiden in:

a. verplichte vakken: lichamelijke opvoeding, Engelsch, vreemde talen, muziek.

b. vakken naar keuze, die iedere leerling met het oog op zijn later beroep of uit liefhebberij kan kiezen.

Deze laatste vakken worden groepsgewijze gekozen. Eén groep vormt een „course”. De „courses” zijn de volgende:

1. Academic course (opleiding voor college).
2. Commercial course (handelsopleiding).
3. Agricultural course (landbouwopleiding).
4. Home-Economics course (opleiding tot allerlei huiselijke werkzaamheden).
5. Manual-Training course (handenarbeid).
6. Teacher-Training course (onderwijzersopleiding).

Kleinere scholen hebben gewoonlijk maar één course, grootere bieden meer aan. De „academic course” is de belangrijkste. Deze wordt gegeven in 95% van alle highschools en bezocht door 72% van alle leerlingen.

Een leerling komt op veertienjarigen leeftijd op de highschool. *Bij 't begin van het jaar kiest hij zijn eigen lesrooster.* Afhankelijk van het aantal lesuren en huiswerk wordt de leerling, wanneer zijn vorderingen in het een of ander vak na een jaar voldoende zijn, een „credit” toegekend. *Beoordeling bij klassen bestaat dus niet,* een leerling wordt bevorderd *bij vakken.* Als de leerling aan 't einde van de 4 schooljaren 16 „credits” heeft, vindt de „graduation” plaats.

Het individu van den leerling wordt dus zooveel mogelijk vrijgelaten. Dit is b.v. op de Harvard-university met de studenten ook het geval; de student kan, als hij zijn „adviser” daarvan kan overtuigen, een studie kiezen, die geheel bij zijn wezen past.

Elke staat regelt zijn eigen onderwijs, afgezien van het gesubsidieerde beroepsonderwijs (Vocational Education). Het lichaam, dat

in Amerika de groote lijnen voor het onderwijs tracht aan te geven, geeft alleen advies: the Bureau of Education. Dit bureau heeft b.v. een nieuw type van highschool voorgesteld, die twee jaar van de lagere school tot zich wil trekken en dus een 6-jarige cursus wordt, verdeeld in de Junior-highschool (12—15 jaar) en de Senior-highschool (15—18 jaar). Dit advies wordt op verschillende plaatsen gevolgd.

Dit bureau heeft nu in den oorlogstijd een werkje gepubliceerd van Charles W. Eliot, dat de wijzigingen aangeeft, die voor het middelbaar Onderwijs in Amerika noodig zijn. Het is de moeite waard om te zien, hoe de schrijver *den nieuwen tijd en de vrijheid van het individu in de opvoeding in aansluiting met het bovenvermelde* begrijpt.

Het beste deel van de menschelijke kennis is verkregen door nauwkeurige en bestudeerde waarneming. De waarneming geschiedt door de organen van gezicht, gehoor, smaak, reuk en gevoel. Het voornaamste deel van de opvoeding is altijd geweest *de oefening van de zintuigen*. Door deze oefening krijgt het individu, behalve het vermogen nauwkeurig waar te nemen, de een of andere soort van bedrevenheid en de gewoonte logisch te denken en te redeneeren. Een baby oefent zich in het gebruik van zijn zintuigen en logisch te denken met de indrukken daarvan. Een van de beste methoden, de geest van een kind te ontwikkelen, is de oefening in gecoördineerde bewegingen van hersenen en hand.

De gewone beroepen, zooals dat van timmerman, metselaar, smid, schilder en schoenmaker, hebben aan het menschelijk geslacht een enorm waardevolle opvoeding gegeven en zijn inderdaad de voornaamste middelen om barbaarsche volken nader tot de beschaving te brengen. Het onderricht in deze vakken is de beste wijze om achterlijke volken als Indianen en Negers te ontwikkelen. Zoo hebben ook de Europeesche gilden veel bijgedragen tot de ontwikkeling van het volk.

De machinerieën hebben de opvoedkundige waarde van vele beroepen vernietigd. De nauwkeurige combinatie, die een timmerman gewoon was te maken door het zorgvuldig gebruik van eigen oog en hand, wordt nu door machines tot stand gebracht. Het werk aan de machines wordt in korten tijd geleerd; er is geen oefening van de zintuigen, geen ontwikkeling, geen vreugde in de arbeid.

Uit deze beschouwingen volgt, dat de oefening van de zintuigen, het voornaamste onderwerp van de menschelijke opvoeding moest zijn. Maar de soort van onderwijs, die de moderne wereld van de oude tijden heeft geërfd, was voornamelijk op *litteratuur* gebaseerd. Behalve de beginselen der wiskunde, waren het geestelijke en wereldlijke geschriften, zoowel proza als poëzie, beschrijvingen, geschiedenis, filosofie en godsdienst. Europa had daarnaast nog de schoone kunsten, die Amerika niet had, omdat dit land zich naar Engeland richtte, waar deze kunsten niet die invloed hadden als op het vasteland.

Sedert het midden van de 18de eeuw is er *een nieuw element* in de ontwikkeling van het blanke ras gekomen. Dit nieuwe element is physica, chemie en biologie. Door de studie van deze vakken heeft het medisch beroep een revolutie ondergaan en verscheiden nieuwe beroepen van hooge waarde zijn geschapen als b.v. dat van schei-

kundige, ingenieur en houtvester. De groote industriën en de transportmiddelen, en daardoor de geheele wereldhandel, zijn geheel veranderd, zoodat de fabrikanten en kooplieden van vóór 1850, als ze nog eens een kijkje konden nemen, zouden zien, dat alles verdwenen was, waardoor zij hun brood en fortuin verdienden.

Deze coarme revolutie had een ingrijpende wijziging in de programma's van Highschool en College moeten brengen, omdat de middelen van bestaan, het fundament der samenleving, geheel veranderd waren. Dit is tot nog toe in lang niet voldoende mate gebeurd. *Eén beroep is er evenwel, waar deze hervorming in het onderwijs volledig is doorgevoerd: het medisch beroep.* De reden hiervan is, dat de geneeskunst, die altijd afhankelijk is van twee dingen: het nauwkeurig waarnemen en het logisch verwerken van de indrukken der zintuigen (de methode der natuuronderzoekers), door de vorderingen van de biologie, chemie en physica voorzien is van prachtige nieuwe hulpmiddelen. De oefening, die de medische student tegenwoordig ontvangt, is een groote individueele oefening in het gebruik van zijn zintuigen. *Wat in het medisch onderwijs reeds is gedaan, moet ook in alle andere takken van onderwijs worden gedaan.*

Gedurende de laatste 50 jaar is de bevolking van de steden sterk toegenomen; de vermeerdering der fabrieken hoopte de bevolking in de steden oopen. Meer dan vroeger werden de jonge en de oudere kinderen naar school en college gezonden. Deze verbetering, wat het onderwijs betrof, had ook een nadeel, want de kinderen hadden hun zintuigen niet geoefend, zooals dat op het platteland gebeurt. De stedelijke bevolking heeft daartoe geen gelegenheid en de vakken, die de jongens kiezen, eischen, door de machines, geen oefening der zintuigen meer. De scholen, die dit laatste vooral op zich moesten nemen, hebben de oude programma's behouden en deze berusten voornamelijk op geheugenvakken en op het vermogen te kunnen analyseeren, doch oefenen de leerlingen niet in het correct zien en hooren, in vaardig en vlug voelen, in juiste gevolgtrekkingen maken uit de indrukken van hun zintuigen.

In de laatste jaren is er bij de menschen in de steden een eigenaardig feit geconstateerd, namelijk *de onbetrouwbaarheid van getuigenissen.* Deze zijn niet onbetrouwbaar, omdat de menschen met opzet willen bedriegen, maar omdat ze niet in staat zijn nauwkeurig te zien, te hooren en te beschrijven. Deze moeilijkheid is zoo oud als de mensch zelf, maar het heeft opnieuw de algemeene aandacht getrokken door de vele tegenstrijdige getuigenissen voor rechtbanken, commissies van onderzoek, medische onderzoekers en politie-autoriteiten. Deze ongeschiktheid om correct waar te nemen en te beschrijven, is niet beperkt tot menschen, die geen onderwijs hebben ontvangen. Integendeel, 't is dikwijls geconstateerd bij mannen en vrouwen, die goed onderwijs hadden genoten, maar nooit eenige oefening der zintuigen hadden gehad.

Vele zeer ontwikkelde Amerikaansche Ministers, advocaten en docenten hebben nooit een wetenschappelijke training gehad. Hun geheele ontwikkeling vond plaats op het gebied van taal, letterkunde, philosophic, geschiedenis en een beetje wiskunde. Menig oudere zal kunnen constateeren, dat zijn zintuigen vroeger nooit zijn getraind

om nauwkeurig te werken, dat aan zijn wijze van denken vaagheid, duisterheid en onnauwkeurigheid kleeft en dat hem het geordende, het klare, het eenvoudige van de wetenschappelijke geest ontbreekt. Dat moest niet meer kunnen plaats vinden, maar de middelbare school houdt vast aan de geheugenvakken en de wiskunde. Het kwaad, dat de tegenwoordige school wekt, wordt verminderd door sport, reizen en dergelijke. Begrijpt men den nieuwen tijd, dan zal men er op aandringen, dat er meer aan hand-, oor- en oogwerk als teekenen, timmeren, turnen, muziek, naaien en koken wordt gedaan en dat er meer tijd besteed moet worden aan waarnemingswetenschappen als scheikunde, natuurkunde, biologie en geographie — niet politieke, maar geologische en ethnographische. Deze wetenschappen moeten in laboratoria onderwezen worden.

Laat de middelbare school goed Engelsch, Latijn, geschiedenis en wiskunde leeren! zal men zeggen. *Deze leer is gevaarlijk conservatief, want ze zou de opkomende generaties beperken tot gebengestudie en hun niet geven werkelijke kennis van kunsten en wetenschappen, die de industrieën van het blanke ras een revolutie hebben doen ondergaan en de politieke en etbische begrippen grondig hebben gewijzigd.*

Men behoeft niet te vreezen, dat de oefening der zintuigen aan het „ideëtele” afbreuk zal doen, b.v.: het geloof van den mensch in de geestelijke eenheid der wereld schokken of de opvatting van plicht tegenover de medemenschen wijzigen. Zij, die zich aan de natuurwetenschappen hebben gewijd, hebben de menschheid grootere diensten bewezen dan de metaphisici, de historici en de regeerders. De beste regeerders in den modernen tijd zijn zij geweest, die deel hadden aan de nieuwe wetenschappelijke geest. Hetzelfde geldt van de metaphisici en andere menschen van buitengewone aanleg. Hun beste werk heeft de wetenschappelijke eigenschap van nauwkeurigheid en waarheid, en hun rhetorisch werk komt eerst op de tweede plaats.

Bezoek aan een Luxemburgsche Huishoudschool

door E. J. VAN DET.

Op een vacantiereisje door Luxemburg en Noord-Frankrijk bracht ik dezen zomer eenige dagen door in het stadje Differdange.

't Is gelegen aan het uiterste puntje van Luxemburg, vlak bij de Fransche grens. Luxemburg is daar niet op 'z'n mooist. Wie pas de Petite Suisse Luxembourggeoise doorkruist heeft en de heerlijke dalen tusschen Echternich en Luxemburg bewonderd, die kan moeilijk veel moois vinden in deze industriestreek. Ja, de dalen zijn er ook schilderachtig, de heuvels in de verte lokken ook aan en de bosschen tieren er op de hellingen der heuvels, maar overal ziet men de hooge schoorsteenen der staalwerken opsteken, overal mijnen en hoogovens, overal rook en kolendamp.

Toch is Differdange niet een bepaald onzindelijke stad en de arbeiderswijken zijn er niet armoedig. Men verzekerde mij, dat de arbeiders hier hooge loonen verdienen. Zij hebben den achturedag en kunnen vrij behoorlijk wonen en leven.

Op een wandeling langs de stijgende en dalende straten viel mijn oog toevallig op een aanplakbillet: „Ecole ménagère de Differdange”. Zoo, dacht ik, hier is dus een huishoudschool, en ik bleef staan om het biljet te lezen.

Het bevatte de uitnoodiging aan alle inwoners van Differdange om op Zondag 21 Augustus tusschen 's morgens 10 en 's namiddags 6 uur de tentoonstelling te komen zien van artikelen, vervaardigd door de leerlingen.

Uit een soort van vage nieuwsgierigheid besloot ik er heen te gaan, en zoo kwam het, dat midden onder de op zijn Zondagsch gekleede huismoeders en jonge meisjes een Amsterdammer verdwaald raakte, om mee te bewonderen, wat de Differdingsche jeugd vervaardigd had.

't Schoolgebouw lag op een kleine heuvel, waarvan 't plateau echter ruimte genoeg aanbood voor een flink voorplein en een grooten moestuin. 't Bestond uit twee verdiepingen en had groote ramen. Men hoefde niet te vragen, waar de ingang was, want juist in 't midden van het Gebouw zag men de stemmig gekleede moedertjes met deftige passen, de jonge meisjes met luchtigen stap en vroolijk lachend naar binnen gaan.

De gang was tot ongeveer manshoogte met marmeren tegeltjes bezet en daarboven in zachte kleuren geschilderd. Al dadelijk kreeg men een indruk van reinheid en opgewektheid. Weldra was ik met de vrouwtjes mee naar binnen gezeld tot achter in den gang, waar een dwarsgang door de heele lengte van het gebouw ging en een trappenhuis naar boven voerde. Alles was met dezelfde geel-gevlamde marmeren tegels bedekt, en daarboven op dezelfde wijze geschilderd.

Aan den dwarsgang lagen de schoollokalen. Het was er tamelijk vol. Ik trad er een binnen en zocht een onderwijzeres of toezicht-houderes. Spoedig ontdekte ik er een tusschen het publiek en weldra had ik mij aan haar voorgesteld.

Ze keek niet verbaasd, ze vond het blijkbaar niet ongewoon, maar ze was heel vriendelijk. „Wacht U even, mijnheer,” zei ze, „ik ga de Directrice halen, of liever gaat U maar mee, ze is boven.”

We bestegen de trap en boven aan den ingang van een lokaal vonden we de Directrice.

't Was goed, dat men mij zeide dit is de Directrice, anders had ik haar beslist voor een van de meisjes gehouden, die ook eens een kijkje kwamen nemen. Voor mij stond een van die fijne, jonge vrouwen, zooals men ze te Parijs vaak ziet, en die ons haast kinderen toelijken.

Toen ik aan Mademoiselle Jacobine was voorgesteld en zij maar eenmaal aan 't praten was, vergat ik het idee wel, alsof ik tegenover een nauwelijks volwassen meisje stond. Haar scherp oordeel, haar ontwikkeling, haar resolutheid, de wijze, waarop ze tusschen de uitleggingen door haar bevelen gaf, de wijze waarop zij gehoorzaamd werd, toonden zoo duidelijk de bekwame onderwijzeres, de wil, die zich weet te doen gelden, dat ik al spoedig groot respect voor dit kleine persoonje had. Ze was zeer vriendelijk tegen allen, en ze vond 't blijkbaar heerlijk, dat haar school zooveel belangstelling trok. Mij gaf ze een exposé van het geheel, alsof ze een les stond te geven aan leerlingen, waarvan men zich vooral moest overtuigen of ze 't wel goed begrepen.

„Het is de eerste maal, dat we zulk een tentoonstelling houden,”

zei ze, „en hiermee moeten we de bevolking eens door eigen oogen laten zien van hoeveel nut een huishoudschool wel kan zijn.”

De belangstelling was zoo groot, dat wij in het lokaal niet konden blijven staan en op 't portaal midden tusschen een versiering van frissche planten eerst de gelegenheid vonden de verhandeling voort te zetten.

„Wij hebben hier twee groepen,” zei ze verder, „en eigenlijk twee huishoudscholen in een. De eene behoort tot 't lager onderwijs en is verplicht en kosteloos, de andere is vrij. De leerplicht duurt hier acht jaren. Geen kind mag de lagere school verlaten voor het acht leerjaren heeft doorloopen of 15 jaar is geworden. De meisjes van het 8e leerjaar moeten hier een morgen in de week van 8 tot 11 uur het onderwijs volgen. Er komen er telkens 24 tegelijk. Hier hebt U 't lokaal, waar zij onderwijs ontvangen” en daarbij wees zij 't lokaal aan, waaruit wij door de volte verdrongen waren. Het was nu voor tentoonstellingszaal ingericht. In 't midden stond een groote tafel met een blank tafellaken gedekt, een middenstuk vol vruchten sierde haar en daaromheen waren acht couverts gezet, met net gevouwen servetten, waarvan de punten opstaken. Tusschen en om de schalen en borden waren slingers van groen met kleine roosjes en asters neergelegd en de gerechten stonden kant en klaar, zoo voor 't gebruik gereed.

Langs de wanden had men eveneens lange tafels vol heerlijkheden, taarten, tulbanden, mocca-boomstammen, ketelkoken met chocolade versieringen enz. enz., te veel om op te noemen.

Midden in de zaal stonden 3 witgetegelde fornuizen.

„De klasse van 24 wordt in drie groepen van 8 verdeeld,” ging de Directrice voort en bij elk fornuis behoort een tafel met volledige toerusting en 8 stoelen. De bedoeling is eigenlijk, dat de kinderen het eten in zoo groote hoeveelheid koken, dat zij ook hier 't middagmaal kunnen gebruiken. Op 't oogenblik gaat dat nog niet, want alles is veel te duur. Wel wordt er zooveel gekookt, dat de meisjes een proefje kunnen nemen, want ik ben er zeer op gesteld, dat zij door zelf voortdurend te proeven hun smaak ontwikkelen. Bij elk fornuis behoort ook een wit keukenbuffetje, waarin alle ingrediënten geborgen zijn.”

„En hoe gaat nu 't onderwijs,” vroeg ik.

„We trachten zoo practisch mogelijk te wezen, mijnheer. Eerst van 8 tot 8½ behandelen we de theorie van den maaltijd, die gekookt zal worden, natuurlijk heel elementair en geschikt voor meisjes van 14 à 15 jaar. Dan beginnen we te koken, daarna opdienem, proeven, afnemen, afwassen en opbergen. Bij elke groep van acht meisjes is er een huismoeder, die alles moet regelen en haar bevelen geven. De meisjes vinden dit heel prettig.

Behalve koken leeren de meisjes ook wasschen, verstellen en strijken.

We beschouwen dit als een inleiding voor de huishoudschool. Deze duurt twee jaar en is niet verplicht.”

„Hoe staat 't hier dan met het herhalingsonderwijs?” vroeg ik.

„Het herhalingsonderwijs is verplicht en duurt drie jaar, daarbij wordt ook huishoudonderwijs gegeven, maar niet zooveel als wij doen. De meisjes, die hier de huishoudschool volgen, zijn vrij van het herhalingsonderwijs.”

„Is het onderwijs aan uw Huishoudschool ook kosteloos?“

„Nee, 't kost frs. 50 per kwartaal.“

„Hoe worden de kosten van de school bestreden?“

„De school is gebouwd door de Gemeente, zij is gemaakt van een oude jongensschool, maar natuurlijk geheel verbouwd. Het Rijk betaalt 75 % van de salarissen der onderwijzeressen en de huishoudelijke kosten worden uit de schoolgelden bestreden.“

Alle ingrediënten, grondstoffen, linnengoed, enz. dat de kinderen medebrengen, wordt hier bewerkt en de artikelen daaruit vervaardigd, mee naar huis genomen.“

Wij hadden nu 't lokaal met de lekkernijen verlaten en zij bracht mij aan 't andere eind van den gang (ge herinnert U nog wel, dat we op de eerste verdieping waren) in een groote keuken met een enorm fornuis. „Dit is de keuken van de eigenlijke huishoudschool,“ zei ze, „die taarten en lekkernijen zijn door de meisjes van de huishoudschool gemaakt en niet door de kinderen van het Lager Onderwijs. Die koken nog alleen gewone maaltijden.“

Aan de school wordt onderwijs gegeven 's morgens van 8 tot 12 en 's middags van 2 tot 4 uur, behalve Donderdag en Zaterdag.“

„Vertel U nu eens, welke vakken er bij U onderwezen worden,“ zei ik.

„In het eerste jaar leeren de meisjes levensmiddelenleer, hygiëne en tuinbouw als theoretische vakken, en koken, wasschen, linteriewerk en wollennaaien als praktische vakken.“

De levensmiddelenleer bestaat uit kennis van de samenstelling der spijzen, hun voedingswaarde en het opmaken van goede menu's. We gaan niet zoo bijzonder diep, maar toch leeren de meisjes wel zooveel scheikunde, dat ze dit begrijpen kunnen. Als een bijzonderheid vertel ik U erbij, dat we week om week Fransch en Duitsch spreken. De eene week gaat 't onderwijs geheel in het Fransch, de andere geheel in het Duitsch.“

„Waarom doet U dat?“

„Wel de meisjes spreken hier op de plaats 't Luxemburgsch, maar we moeten hier zorgen, dat ze de wereld door kunnen en dan moeten ze goed Duitsch en Fransch kunnen praten.“

Het onderwijs in den tuinbouw heb ik ook voor 't eerst geheel anders aangepakt, dan hier gewoonlijk gebeurt. De meisjes krijgen les in plantkunde en tuinbewerking en dan gaan ze naar den tuin en passen daar hun kennis toe. Ze moeten zelfs schoffelen, wieden, zaaien, planten uitzetten, enz. Ze plukken ook zelf de groente in den tuin en maken ze schoon en koken ze.

In 't tweede jaar gaan de meisjes verder met 't leeren koken van uitgebreider maaltijden, de lessen in tuinbouw worden voortgezet en er komen uren bij over kleinkinderverzorging, gezondheidsleer en Droit usuel (burgerkunde). 't Linnen en wollen naaien wordt uitgebreid tot het maken van ondergoed, dameskleeren en er wordt speciaal les in knippen gegeven.“

Het leerplan van de klein-kinderverzorging omvat:

De voeding van het jonge kind: moedervoeding en melkvoeding, zindelijk houden van de zuigeling, de kinderkamer, de wieg van het kind, zijn slaap, zijn eerste uitgaan, loopen leeren, kinderziekten.

„Voelen de meisjes nogal belangstelling voor de les?“

„Zeker, ze zijn ongeveer 17 jaar, sommige 18, dit is juist de tijd voor zulk onderwijs.“

„De burgerkunde, wat omvatte zij?“

„Och, 't is weer een herhaling van wat op een goede lagere school wordt onderwezen, verplichtingen van de ouders, rechten en verplichtingen van den burger, iets over postwissels, belastingbiljet, testament, voogdij, enz.“

Ik zweeg maar, en bedacht, dat bij ons de vroede Tweede Kamer de uitbreiding van den leerplicht tot 8 jaren nog pas een onmogelijkheid had genoemd.

De explicatie liep zoowat ten einde. „Nu moet U alles eens zien,“ zei ze. Behalve de zaal met den maaltijd en de pâtisserie, was er beneden een groote zaal, met linnen en wollen naaiwerk. Ze wees me eerst 't verstelwerk, inzonderheid 't repareren van kousen en sokken. Alles goederen van huis meegebracht en weer meegenomen als 't gemaakt was. Toen 't ondergoed, hier en daar met borduurwerk versierd, daartusschen veel versierde kussens. Ik roemde 't borduurwerk. „Ach ja,“ zei ze achteloos, „dat doen ze thuis, ik geef er niet veel om.“

„Uw leus is 't nuttige voorop, nietwaar?“ zei ik.

„Ja, juist,“ antwoordde zij, „maar als meisjes liefhebberij in borduren hebben, is 't mij goed.“

Toen zag ik de jongenspakjes, blouses voor meisjes en vrouwen, meisjesjurken en heele damescostuums.

De meisjes, die toezicht hadden droegen eigengemaakte jurken.

„Marcelle, kom eens hier,“ zei de Directrice. Een groot donker meisje van een jaar of zeventien kwam naderbij. Ze droeg een costuum van licht-rose voile, zeer smaakvol gemaakt.

„Dit heeft ze zelf gemaakt,“ zei de Directrice. Het meisje lachte mij vroolijk en trotsch toe en ik knikte, als om haar mijn tevredenheid te betuigen.

Ondertusschen werd het hoe langer hoe drukker. De Directrice moest telkens afbreken om een groet of complimentje in ontvangst te nemen. Een groote blonde man, met een lachend gezicht, kwam op haar toe. Hij keek o zoo vriendelijk, zoodat men er nauwelijks op lette, dat hij maar twee tanden over had, aan elke mondhoek een „Mademoiselle“, zei hij, „ik maak U wel mijn compliment over deze vorzügliche Ausstellung. 't Is met een woord wundervoll, reizend!“

Ik maakte van de gelegenheid gebruik om te vertrekken, betuigde haar mijn oprechten dank en verklaarde dat ik haar school als een grooten zegen voor de stad Differdange beschouwde.

Ze lachte, groette mij en was reeds weer met anderen bezig.

Feiten en Pogingen.

't Poppentheater en de opvoeding van de jeugd.

't Hier volgende is uit 'n schrijven van de vice-president van de Landesschulrat in Praag, Dr. Metal-

ka. Alleen de gedeelten die betrekking hebben op lokale toestanden, zijn in de vertaling weggelaten. 't Schrijven komt voor in nr. 11 van de Mitteilungen des Ministeriums für Schulwesen und Volkskultur (in der Slovakei).

Ik meen me te herinneren, kort geleden ook in een van onze pedagogische bladen 'n aanprijzing te hebben gelezen van 't poppentheater, vooral ter mogelijke verdringing van de bioskoop. En 't zou m.i. 'n zegen zijn voor de jeugd, als dat denkbeeld kon veld wianen. Vandaar dat ik ook deze stem uit Tsjecho-Slawokije in ons land wilde laten horen¹⁾.

... Tot de middelen die de meeste invloed hebben op de volksopvoeding, en waarvan de grote invloed zich vooral bij de jeugd doet ondervinden, behoort 't poppentheater bij systematische en doelbewuste verzorging.

De opvoedkundige waarde van 't poppentheater is gelegen in de omstandigheid dat 't — voor de kinderen — de werkelijkheid, het leven nabij komt, en zo bijna de waarde van 't levende voorbeeld heeft.

Goed geschreven en goed voorgedragen spelen, verlevendigd door liederen, veredelen bovendien de taal van de kleine toehoorders, die niet alleen enkele woorden, maar hele spreekwijzen van de geliefde poppen herhalen.

De poppen waarvan de jeugd de beweging, zelfs de verpersoonlijkte beweging, ziet, en waarvan ze de woorden, de schoonheid van 't woord, hoort, werken op de ontwikkeling van de kinderlike wil en van de kinderlike geest in die jaren, waarin 't kind noch niets is, terwijl er alles uit hem kan worden.²⁾

't Poppentheater biedt voor de kinderen van elke leeftijd 'n passende uitspanning, houdt ze van de soms³⁾ opwindende nieuwverwelse vermaken (bioskoop) af, en voert ze tot 'n wel eenvoudiger, maar daarentegen nuttiger en gematigder ontspanning, die hun zenuwen niet uitput.

't Is dus zeker dat 't poppentheater van 'n weldadige werking zijn kan; noch afgezien daarvan dat 't geen noemenswaardige kosten eist, en de inventaris al na 'n paar voorstellingen verdiend is,

1) Wel dient hierbij vermeld te worden dat in Bohemen 't poppentheater is ingeburgerd.

2) Voor rekening van de schrijver. (vert.).

3) Soms. (vert.).

terwijl de opbrengst voor weldadige doeleinden kan worden besteed.

Noch groter is echter de betekenis van 't poppentheater voor afgelegen, verwaarloosde streken... (Daar kan 't 'n nationaal bewustzijn wekken of onderhouden.)

... 't Meest aanbevelenswaard zou 't zijn als voor de kinderen 'n schooltheater zou kunnen worden opgericht, waarvan de vervaardiging de kinderen niet minder bezighoudt als de deelname aan 't spel. 't Poppentheater is in al z'n vormen... 't ideale middelpunt van alle kinderen; de poppen zijn hun ideale opvoeders... als de opvoeder en onderwijzer ze vertoont, die immers z'n discipelen 't meest weet te benaderen.

't Poppentheater verenigt in zich beeldende en woordkunst. Gewetensvolle vertoners kunnen deze beiden in de bewaarschool, in de lagere school, zelfs in de middelbare school tot heil van de kinderen aanwenden.

Ten slotte wijst de schrijver op de wenselijkheid voor 't decoratief 't werk van nationale kunstenaars te verkiezen boven dat van buitenlanders. 't Repertoire wisselt natuurlijk met 't oop van de leeftijd van de toehoorders: sprookjes, historische spelen, drama's. Voor de laatste komen ook spelen uit de wereldliteratuur in aanmerking.

Zou 't misschien in ons land niet mogelijk zijn, dat 't poppentheater wat meer voor de jeugd werd toegepast? Zou 't niet aanbevelenswaard zijn?

En zo ja, zouden dan betrokkenen bij de opvoeding deze aangelegenheid niet eens overwegen; misschien erover beraadslagen; misschien zelfs er, zij 't ook maar, 'n begin van uitvoering aan kunnen geven?

v. E.

Beroepskeuze.

In de Mei-aflevering van de „Vragen des Tijds“ schrijft Anna Polak hierover, onder de titel „De rechte persoon op de rechte plaats.“

De inhoud van dit artikel wordt door schr. aan 't eind in 'n aantal stellingen gerezummeerd, waarna ze aldus besluit: „Wij moeten de betekenis van voorlichting bij de beroepskeuze voor de samenleving niet onder- maar ook niet overschatten.“

Er zullen altijd duizenden mannen en vrouwen zijn van zóó weinig gedifferentieerden aanleg, dat het geenerlei verschil voor hen maakt, in welk beroep zij hun levensonderhoud verdienen; of hun aandeel in de maatschappelijke productie bestaat in het verrichten van eenvoudige werkzaamheden in den landbouw, in de fabriekmatige nijverheid, of wel in eene der transportbedrijven. Plaats van geboorte en toevallige omstandigheden zijn het, die, zónder eenige keuze, hun arbeidsterrein bepalen.

Anderzijds mag voor de, veel minder talrijk, gelukkigen met sterk uitgesproken aanleg en neiging, voorlichting

bij de beroepskeuze overbodig worden geacht.

Het zijn de opgroeiende jongens en meisjes tusschen die beide uitersten in: degene, voor wie arbeid iets anders en iets méér beteekenen kan dan broodwinning, doch wier aanleg niet zóó duidelijk den weg wijst, dat een ervaren gids kan worden ontbeerd, het zijn dézen, die door deskundige voorlichting bij beroepskeuze en beroepsvorming aldus kunnen worden geleid, dat zij op het maatschappelijk arbeidsveld de voor hún, en daardoor voor de gemeenschap, juiste plaats vinden".

v. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 1.

	Bladz.
Kleine Scholen	J. A. Slempekens 1
Het Amerikaansche systeem van Volksontwikkeling. VIII.	Wilhelm Müller 27
Het onderwijs in Amerika als een nationaal belang. . . . .	. . . . . 36
Een stem uit Amerika	W. Emmens. 39
Bezoek aan een Luxemburgsche Huishoudschool.	E. J. van Det 42
Feiten en Pogingen.	
't Poppentheater en de opvoeding van de jeugd.	v. E. 46
Beroepskeuze.	v. E. 47



**LIJST VAN BOEKEN UITGEGEVEN ONDER REDACTIE
VAN DE NUTSCOMMISSIE VOOR VOLKSLECTUUR.**

I. VOLKSBOEKERIJ (Ontspanningslectuur).

1. De Geldhater, door P. Rosegger f 0.20
2. Het Pleegkind van den houtschipper,
door Alph. Daudet - 0.15
3. De Brandstichter, door E. Wichert - 0.25
4. De Overste, door August Sperr - 0.15
5. Peter Halket in Mashonaland, door
Olive Schreiner - 0.20
6. Bloed en IJzer, door Max Eyth - 0.25
7. Een vroolijke knaap, door B. Björnson - 0.35

II. KLEINE BOEKERIJ (Populair-wetenschappelijk).

1. Maarten Luther, door Dr. H. J. Toxopeüs f 0.30
2. Elizabeth van Engeland, door Prof. Dr.
H. Brugmans - 0.30
3. Jan Steen, door Corn. Veth - 0.30
4. De zorg voor de gezondheid in het
leger, door I. H. J. Vos, arts - 0.30
5. De ontsiering van stad en land, door
J. H. W. Leliman - 0.20
6. Het ontwaken der natuur, door H. W.
Heinsius - 0.20
7. Volkstuinen, door J. Heemstra - 0.30

III. NUTSBOEKERIJ (ter voorlichting bij maatschappelijk werk).

1. Boek en tijdschrift, door J. W. Gerhard - 0.40
2. Lichtbeelden, door W. C. v. d. Volkere - 1.—
3. Tuinbouw in Friesland - 0.25
4. Het Nut en het bibliotheekwezen, door
Annie C. Gebhard - 0.50
5. De uitwerking van het nieuwe artikel
192 der Grondwet - 1.—
6. Zorg voor de jeugd in Nederland, Zwit-
serland en Duitschland - 0.75
7. De landarbeiderswet en hare toepas-
sing, door Prof. Mr. I. B. Cohen, 3e dr. - 1.50
8. Het Kleuterstehuis, een handleiding
bij het bouwen van bewaarscholen,
door Dr. E. Bonebakker - 2.—

Vraag uitvoerige prospectus.

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, Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS.



Jan Nieuwenhuysen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING,
A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, J. W. GER-
HARD, Prof. Dr. H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS,
Dr. J. HOOYKAAS, A. C. HOVENS GREVE, W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA,
E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, I. KOOISTRA, K. TER LAAN, TH. LANCEE,
M. E. LELIMAN-BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER, P. OOSTERLEE,
Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE, M. E. H. SANDBERG-
GEISWEIT v. d. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H. TEN SELDAM, Dr. A.
DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Sz., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER,
B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN, C. F. A. ZERNIKE e. a.

PER
JAAR
F. 10

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F. 1-

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (BIJ DE
LEIDSCHESTRAAT), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f10.—, FRANCO PER POST f10.75.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

Dit tijdschrift is het orgaan van het Nutsinstituut voor
Volksontwikkeling, welk instituut is ingesteld door
de Nutscommissie voor Onderwijs.

Het Instituut stelt zich ten doel mede te arbeiden aan de verheffing
van het onderwijs en de opvoeding van het Nederlandsche Volk.

Het tracht dit doel te bereiken:

1. door in een centraal bureau van advies gegevens te verzamelen, welke
eenerzijds zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het
gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt
zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.
2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere
scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.
3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der
Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die
werkzaamheid op het gebied van Volksontwikkeling waaraan plaatselijk
behoefte bestaat.
4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter be-
handeling van problemen van volksontwikkeling.
5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons
land levende oude en nieuwe vruchtbrengende gedachten op het gebied der
volksontwikkeling.
6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen
Nederland en het buitenland te versterken, eenerzijds door bevordering van
het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar
dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestu-
dering van buitenlandsche toestanden.


Het Instituut wordt bestuurd door een Raad van beheer, samengesteld
als volgt:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. P. GUNNING,
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÈVE, Secretaris.

BIBLIOTHEEK RIJ GRONINGEN



0229 9390



Het geneeskundig Hooger Onderwijs

door Prof. G. SCHELTEMA.

Op blz. 7 van de inleiding der serie artikelen over „Het Hooger Onderwijs en de Volksontwikkeling”, in welke wenschen betreffende dit Onderwijs worden geuit en verzuimen er van worden aangegeven, zijn aangaande het medisch-hooger-onderwijs ook enkele vragen gesteld.

„Voldoen onze medische faculteiten aan alle eischen, die de volksgezondheid aan hen mag stellen? Zouden zij niet van meer betekenis kunnen worden voor de lichamelijke ontwikkeling van ons volk? Toonen zij er oog voor te hebben, dat in vele kringen, met name op het „platteland, hun gewezen leerlingen voorgangers zijn, aan wie ~~de~~ „een taak van volksopvoeding van zelf en onvermijdelijk toevalt?”, zoo wordt daar gevraagd.

Deze vragen en nog enkele andere verrijzen zeker ook in de kringen der vaklui zelf; ook vele medici zijn niet bevredigd door hetgeen men hun bood in hunne vormingsjaren.

In het algemeen wordt erkend dat de universiteiten goede praktici afleveren; daarover is men het hier en elders eens. Onze medicopraktici worden ook in het buitenland, en terecht, hoog geschat.

Wanneer het vraagstuk der vorming van specialisten, méér nog eigenlijk het verkrijgen van waarborgen dat ieder, die zich als zoodanig aankondigt, ook een adaequate bevoegdheid heeft, voorts dat van het voortgezet- of herhalingsonderwijs van artsen zullen zijn opgelost, dan blijft er voorshands in zake de opleiding van geneesheeren in engeren zin bij ons niet veel te wenschen over. De zieke individuen vinden dan hunnen goed-gevormden en ethisch ook op-goed-peil-staanden huisdokter en specialist, de tandartsen inbegrepen.

Eén zaak mag men echter van deze praktici nog eischen, aan welke zij — naar het oordeel van velen en ook van schrijver dezes — niet voldoen, n.l. dat zij meer weten ván en meer oog hebben vóór de sociale zijden van hun beroep. Vraag I wordt door hen voor dit deel dus ontkennend beantwoord.

Het is een merkwaardig verschijnsel dat medici, ook in andere landen, zoo weinig sociaal doen. Hun beroep plaatst hen toch midden in het gemeenschapsleven!

Er is hier niet bedoeld, dat zij niet altruïstisch zijn, of dat zij moeilijk zijn te bewegen tot het deelnemen aan bewegingen van algemeen- of politiek-socialen aard, maar dat zij zich eer afzijdig houden van de zuiver medisch-sociale zijden van het leven, dan dat zij daarbij de enthousiaste voorgangers zijn.

Ligt dit aan het feit, dat hun denken en doen, hunne mentaliteit uit den aard van hun beroep steeds is gericht op het individueele, op het behartigen van strikt persoonlijke, in plaats van op groepsbelangen?

Iets van dien aard moet wel ter verklaring dienen.

Want het verschijnsel is niet specifiek Nederlandsch; men vindt het ook elders en dus moet het wel algemeen en latent bij den mensch schuilen om zich, wellicht onder invloed van den individualiseerenden invloed van het beroep, bij de praktiserende geneesheeren sterk te manifesteren. Verband houdt dit verschijnsel vermoedelijk met een lacune, met een tekort aan onderwijs in het herkennen en erkennen van invloeden op de gezondheid, die zich op groepen doen gelden en die dus ook groepsgewijze stoornissen geven, een tekort in sociale pathologie en -hygiëne, tekort in neiging om meer preventief en minder curatief te werken, als onvermijdelijk van het eerste het gevolg moet worden.

In dezen tijd moest eigenlijk de hygiëne, de voorkóming van ziekten, in het midden staan van het denken en later van het doen der medici en dan ook in het centrum der faculteiten. Nóch het een, nóch het ander is het geval. De medici zullen wel toegeven dat zij, hoewel ze er nog wél voor worden aangezien, na afloop hunner studie niet zonder meer als voorlichters inzake de openbare hygiëne kunnen dienen. De neiging om vooral aan de gezondheidsleer hun preventief handelen te ontleenen, om b.v. de grootte euvels der volwassenen te weren door het als klein euvel met alle macht bij kinderen te onderdrukken, is nog geen gemeengoed.

In dit opzicht zou ook de general-praktitioner in zijn studietijd, naast de opleiding tot curatief behartiger der individueele gezondheidsbelangen, meer tot preventief waarnemer der groepsgezondheidsbelangen gevormd dienen te zijn, zouden dus de sociale pathologie en -hygiëne in het onderwijs meer tot recht moeten komen.

In deze, meer preventieve richting zal het medisch hooger onderwijs ongetwijfeld geleidelijk gaan, naarmate de industrie zich uitbreidt, de neiging tot voorkoming in alle opzichten rijst, de groepsbelangen van sociaal hygienischen, gelijksortigen aard zich duidelijker afteekenen en eischen stellen aan den arbeid, óók van den medicus, die zieken individueel behandelt. Want ook van dezen komen er hoe langer hoe meer te behooren tot hen, wier gezondheid hier of daar, hierdoor of daardoor, met vele anderen in een fabriek of bedrijf e.d., gelijksoortige bezwaren of gevaren ondervindt. De practicus zal althans in staat moeten zijn om kennis te nemen van het bestaan en den invloed van dusdanige groepsfactoren, welke ook den afzonderlijken lijder, die zich aan hem toevertrouwt, bedreigen.

Of hij wel de aangewezenen is om het *geheel* gebied der soc. path. en -hygiëne (therapie) te beheerschen en later als *public health hygienist* op te treden, dat is een vraag, over welke de meeningen verdeeld zijn.

Dit gebied is op zichzelf veelomvattend en de stof breidt zich met den dag uit.

Het is geen kleinigheid om zich in te werken in het geheel dezer hygiëne en dit te paren aan de vorming tot patholoog-therapeut in den gewonen zin!

Er zijn grenzen aan leeftijd, financiën, bevattingsvermogen. Hoezeer encyclopaedisch-weten en kunnen gewenscht waren, het gaat niet meer aan om, — zelfs beperkt tot het medisch kennen en kunnen, alles van één mensch te verlangen. Velen (maar zij vormen naar het schijnt onder de leidende figuren der medici nog eene kleine minderheid) meenen dat — aangezien de studietijd reeds lang is, de werkkring later en de mentaliteit een geheel andere — men tot eene differentiatie in de opleiding zal moeten komen. In dien zin, dat men de ééne categorie van medici weliswaar de elementen der sociale hygiene enz. behoorlijk bijbrengt, zoodat zij een inzicht hebben om voorloopig doelmatig te kunnen handelen (op gelijksoortige gronden als men hun b.v. ook oogheelkunde ondervijst), doch dat men hen vooral vormt tot praktiseerende geneesheeren, die individueele lijders zullen verzorgen.

Daarnaast zouden dan, voor een goed deel gelijk gevormd, dienen te worden opgeleid anderen, bij wie de nadruk wordt gelegd op het integraal beheerschen der soc. pathologie en hygiene, zoowel theoretisch als praktisch.

Zij zijn de aangewezenen om de hygienische groepsbelangen te herkennen en te behartigen en zij behoeven in verschillende opzichten niet, s.v.v., afgericht te zijn op de geneeskundige praktijk. In de plaats van verloskunde b.v. en een goed deel der chirurgie hebben zij de theorie en de praktijk der sociale hygiene in den ruimsten zin te leeren: beroeps-, bedrijfs-, fabrieks-, verkeers-, ziekenhuis-, schoolhygiene, bacteriologie, serologie en wat er al bij zou behooren.

Zooals gezegd, en over de wenschelijkheid van meer nadruk op de sociale pathologie en -hygiene, maar vooral over de noodzaak of wenschelijkheid om dan de studie der geneeskunde te differentieeren, (verschillend-onderlegde doktoren in de geneeskunde te vormen, met een gelijken ondergrond, doch afbuiging op een zeker punt in hunne vorming), loopen de meeningen uiteen en voorshands schijnt de meerderheid beide vragen in ontkennenden zin te beantwoorden.

De laatsten vreezen eene splitsing onder doctoren in de geneeskunde; zij zijn bang voor het verdwijnen der „éénheid van stand". Zij meenen bovendien dat ook alle hygienisten vooraf de bevoegdheid moeten bezitten, om de praktijk uit te oefenen, willen zij goede hygienisten worden, m.a.w. dat ook déze de artsexamens moeten afleggen, zonder welke, als tot heden, het uitoefenen der praktijk verboden blijft.

In afwachting van den tijd, waarin de meeningen dienaangaande vaster en eensluidend zijn geworden, zijn in het nieuwe statuut geen bijzondere doctorale examina voor de geneeskundige studie voorgeschreven, doch wordt onder zekere voorwaarden aan de faculteiten de bevoegdheid gegeven om, — naast de examina als voor de a.s. praktiseerende geneesheeren en tandartsen gelden —, zulke afwijkende examina in te stellen, zoodra zij meenen, dat de behoefte er aan blijkt.

Er is dus niets vastgelegd; slechts de mogelijkheid is opgehouden om bij verandering van inzicht daaraan tegemoet te komen, zonder tijdroovende wijzigingen van wet of statuut.

In zoverre is er dus meer soepelheid gekomen, ook in dat deel van het universitaire onderwijs, dat op de geneeskunde betrekking heeft.

Wanneer men de taak der geneeskundige faculteiten niet afgesloten

acht, enkel met het vormen van praktiseerende artsen; als men *eenerzijds* meent dat de maatschappij, of ook de wetenschap, behoefte heeft aan anderen, die weliswaar op medisch-biologischen grondslag zijn ontwikkeld, maar die niet de gewone praktijk zullen uitoefenen en *anderzijds*, dat bevatingsvermogen, tijd en geld niet toelaten om te eischen dat degenen, die tot arts wordt opgeleid, daarnaast of daarboven ook nog velerlei andere leerstof zal moeten verwerken om later ook deze andere functies te kunnen waarnemen, dan moet men ook uit dien hoofde wel besluiten tot differentiatie in de medische studie. Geeft men het eerste toe, — erkent men dat er nieuwe eischen voor nieuwe sociale functies der geneeskundig-gevormden zijn gekomen, dan schijnt het moeilijk vol te houden, dat de opleiding daarvoor kan worden gelegd bóven op die voor den arts.

Zulk een encyclopaedisch kennen en kunnen is toch wel wat veel gevorderd en men loopt dan groote kans, door een integrale vorming én voor arts, én voor zulk een andere functie te eischen, dat men leerlingen kweekt, die voor beide niet meer geschikt zijn. Beide eischen tegenwoordig den vollen leerling.

Ook het toevoegen van de laatste kennis aan de studie voor arts, het doen volgen dus van de artsenstudie door een applicatieschool, — 1900 als de voorstanders van „éénheid van stand" dan eischen —, helpt ons nauwelijks uit de moeilijkheid. De eerste studie kost toch $6\frac{1}{2}$ à 7 jaren en velen zal het niet voegen om daar nog weer een nieuwe studie boven op te zetten. Afgezien van de geldkwestie is het toch ook gewenscht, dat men met 25 jaren eens zelfstandig in de maatschappij optreedt.

Veroorloven zijne geldmiddelen het en heeft de betreffende er lust in, of ziet hij er voordeel in om eerst geheel arts te worden, en daarna zich voor één der hier bedoelde functies te bekwamen, dan zal zeker niemand hem dat beletten.

Maar dit van iedereen te *eischen*, schijnt voor enkele dier verrichtingen onnoodig en dan ongewettigd.

Om het pad open te houden voor reeds-gevoelde-, of komende behoeften, geeft het nieuwe statuut ook in dit opzicht in art. 4, rubriek 3 §§ 22—27, aan de faculteiten de bevoegdheid tot het instellen van afwijkende doctorale examens.

Reeds wordt hier en daar de behoefte gevoeld aan medisch-onderlegde voorgangers op het gebied der *lichamelijke ontwikkeling* of aan *leiders bij de beroepskeuze* die geen geneeskundige praktijk uitoefenen.

Ook de 2e vraag, in den aanhef overgenomen, kan men moeilijk anders dan toestemmend beantwoorden; de medische faculteiten dienden zich o.i. niet enkel te beperken tot het vormen van leerlingen, die de pathologische vragen voor het medische bedrijf in engeren zin beheerschen, doch ook en meer zich te bemoeien met de ontwikkeling van het normale lichaam en met hetgeen daarop voor de praktijk van het moderne leven betrekking heeft.

En dat het gewenscht kan zijn om aan hen, — wellicht slechts enkelen —, die wel lust hebben in diepere studie van een der theoretisch-medische vakken, b.v. de anatomie of de physiologie, doch die niets voor de praktijk voelen, daartoe de gelegenheid met een doctoraal examen te bieden, 't welk dan vooral over dit vak (deze vak-

kengroep) loopt, dat kan toch ook worden toegegeven door niet al te straffe aanhangers van het: „één opleiding, één bevoegdheid.

Niets belet iemand die zich voor anatoom, voor physioloog, voor patholoog-anatoom speciaal wil bekwamen, hetzij omdat hij docent in een dezer vakken denkt te worden, of als gerechtelijk-geneeskundige wil fungeren, hetzij omdat hij deze vakken louter om der wetenschap wille nader wil kennen, — niets belet hem, om daarbij tevens arts te worden.

Maar alweer, een ieder te *dwingen* zich tot praktisch arts te bekwamen, zoo hij iets dergelijks wil, dat gaat toch wat ver.

Kon men de in het begin gestelde vragen zonder voorbehoud in bevredigenden zin beantwoorden, kon men zonder blikken of blozen verklaren dat de geneeskundige faculteiten zich in hare verrichtingen hadden aangepast aan nieuw-opgekomen behoeften, of dat zij zich gerust konden beperken tot het afleveren van goede geneesheeren, — ja! — dan hadden we geen differentiatie in de studie en geen meerdere soepelheid in de examina noodig. Velen zijn er echter van overtuigd dat, evenals het geheele universitaire onderwijs, ook de geneeskundige opleiding allengs wat verward was en dat zij niet voldoende elasticiteit meer bezat om er nieuwe maatschappelijke behoeften mee te bevredigen.

Het nieuwe statuut heeft de mogelijke lenigheid gebracht, die noodig zou kunnen zijn, of eerlang gewenscht zou kunnen blijken, doch niet als dwingend voorschrift voor de faculteiten.

Haar is, als gezegd, alléén de bevoegdheid verleend om afbuigende studies en, daarmee verband houdende, afwijkende examens in te stellen, zoodra zij meent, dat dit gewenscht is. Het verleenen van deze meerdere elasticiteit aan de geneeskundige studie in ruimen zin is dus geheel in hare handen gelegd, ook al, omdat de meerderheden der faculteiten in haar tegenwoordige samenstelling niet anders begerden dan voort te gaan, enkel met het vormen van artsen.

De gekozen tusschenweg, — geen dwang om iets te doen waartegen men nu nog overwegende bezwaren blijkt te hebben, doch toch den weg voor verwezenlijking van mogelijke en verwachte wijziging der inzichten vrij houden, door eene bevoegdheidsverleening, schijnt tactisch juist. De tijd zal wel leeren of de ééne, dan wel de andere meening het best rekende met opkomende behoeften. In geen van beide gevallen is er met de gekozene constructie iets bedorven; blijkt er geen behoefte te bestaan, dan is er ten hoogste iets onnoodigs in het statuut opgenomen.

Wat voortaan de vorming der medici betreft is er dus reeds rekening gehouden met de vragen door den schrijver van de inleiding gesteld, vragen als hierboven woordelijk werden overgenomen.

Of de faculteiten van de verleende bevoegdheden gebruik zullen maken en — zoo ja — of dan de op dien grond gevormde leerlingen voortaan meer zullen deelnemen aan het sociale leven, meer zullen voelen voor de maatschappelijke zijden van hun beroep, dat moet worden afgewacht.

In genoemde inleiding wordt ook als algemeene overtuiging der studeerenden vermeld, dat naar hunne meening de universiteiten te

veel tot vakscholen zijn geworden. Deze overtuiging bestaat niet alleen bij de studenten, vele anderen deelen haar.

Men meent dat de universiteiten te kort schieten in haar taak tot algemeene vorming van den geest, gevolg van het feit dat men daar onmiddellijk en uitsluitend opleidt voor een bepaald beroep, geleerden met „vaktraining“ en niet voldoende „wijsheid“ kweekt. De faculteiten staan naast elkaar; de universiteit is geworden tot een complex van vakscholen in één stad, in administratief verband.

Hare inrichting stamt uit den tijd van het positivisme, toen men zich afwendde van den synthetischen arbeid ten opzichte van wereld- en levensbeschouwing. Détailstudie was en is de leuze; de faculteiten zijn hermetisch afgesloten; de medicus b.v. heeft met filosofische, theologische en andere vragen van niet-strikt-medischen aard niet te maken. Hij bestudeert den physischen, chemischen mensch onder normale en ziekelijke omstandigheden en heeft daarmee al werk genoeg.

Zoo is en was de klacht en, — hoewel in de latere jaren door het betrekken der psychologie en psychopathologie in de medische studie wel eenige wijziging tot stand kwam, de klacht bestaat nog. Het gemis aan een filosofischen grondslag en inslag in de geneeskundige studie wordt door menig medicus ook wel deugdelijk gevoeld.

Zelfs de klachten over gemis aan socialen zin, aan neiging om later meer buiten de enge grenzen van hun beroep als dokter te treden, meer voorganger en voorlichter te worden voor diegenen, die niet het groote voorrecht eener universitaire vorming met hen deelden, — kortom de klachten, dat medici zich betrekkelijk zoo weinig geven voor het sociale leven, worden daarmede wel in verband gebracht. Waarschijnlijk niet geheel ten onrechte.

Daarmee zou een andere fout in het geneeskundig hooger-onderwijs zijn blootgelegd, maar een fout tegen welke een correctief nog moeilijker is te leveren, dan tegenover de andere. Ook zij die deze klachten onderschrijven, kunnen moeilijk eischen dat de studietijd, voor den medicus toch reeds lang, nog worde uitgebreid met een onderwijs, dat boven de engere vaktraining uitgaat.

De tijd, dien de a.s. dokter aan de universiteit doorbrengt, is reeds gevuld met vakstudie, laboratoriumwerk en klinisch onderwijs en aan inkrimping daarvan valt niet te denken. Nieuw opkomende eischen, terecht aan een behoorlijk medicus te stellen, openen eerder uitzicht op uitbreiding van het engere vakonderwijs.

Reeds nu is de dag van den medischen student vol; er moet gepast en gemeten worden om hem in 6 à 7 jaren in alle vakken een voldoende aantal uren onderwijs te kunnen geven.

Reeds nu klaagt men er over dat de jongelui, door de veelheid van stof en dus van uren, lust voor eigen studie verliezen, — dat, ze, s.v.v. „doodgepraat“ worden.

Hoe gewenscht het ook ware bij hen voor een „studium generale“ meer tijd in te ruimen, het zal nauwelijks gaan.

Wanneer aan het bezwaar niet kan worden tegemoet gekomen doordat de vakdocenten in hun onderwijs meer van dit „generale“ mengen, dan zal de wenschelijkheid voor de medische studenten wel bij het constateren er van moeten blijven.

Maar dan is het te meer geraden om er tegen te waken, dat ooit

een medische faculteit zich afsplitst van de andere en dat zij, buiten verband met de overige en wellicht in een andere plaats, gedwongen zou worden hare leerlingen een vaktraining te geven, die dan geheel het correctief van omgang met in-geheel-andere-richting-gevormden zou ontberen.

Het feit, dat de studenten in hunne vormingsjaren in omgang en gesprekken in aanraking komen met leeftijdgenooten, die dezelfde voorrechten genieten, doch die anders en voor een ander doel gevormd worden, wier mentaliteit dus geheel anders wordt gericht, bewaart hen althans voor de grove eenzijdigheid, (waaruit licht eenzijdige grofheid ontspruit), die een afgescheidene vakschool allicht met zich zou meebrengen.

De vragen van den inleider, in den aanhef overgenomen, bestaan zeer zeker; de onvoldaanheid, waaruit ze voortkomen, wordt ook in de kringen der geneeskundigen gevoeld. Het nieuwe statuut geeft de gelegenheid, doch ook niet meer dan deze, om voor een deel der vragen althans tot een bevredigende oplossing te komen. Vrijwel al het daartoe noodige is in handen der faculteiten gelegd.

Het Hooger Onderwijs en de Volksontwikkeling.

VIII. Het nieuwe Academische Statuut

(Slot)

door Prof. Ph. KOHNSTAMM.

Wanneer ik terugzie op de reeks artikelen, uitgelokt door mijn inleiding in het nummer van Oct. 1920, is mijn sterkste indruk een gevoel van onvoldaanheid. Waarlijk niet, omdat er niet belangrijke bijdragen zijn geleverd ter beoordeeling van de door mij gestelde vragen. Maar juist de meeste dier bijdragen hebben ons doen zien, hoe ver wij verwijderd zijn van wat geëischt mocht, ja moet worden. Welke lezer heeft niet smartelijk gevoeld bij Mej. Knappert's beschrijving van de vergadering van Labour- en Oxfordmannen, hoe ontzaggelijk veel er in ons land zou moeten gebeuren voor hier een vergadering door dien geest gedragen mogelijk zou zijn. Reeds om die reden is in afzienbaren tijd de vervulling van een wensch als die van Dr. Berlage uitgesloten. Niet omdat zelfs bij de noodzakelijke „versobering” onzer volkshuishouding de uitbreiding met een leerstoel voor praktische aesthetika ondenkbaar ware, ook de persoon die zulk een leerstoel zou kunnen bezetten, zou waarschijnlijk wel te vinden zijn. Maar dat van dien leerstoel de kracht en de bezieling uit zou gaan op ons Universitaire leven, dien dr. Berlage zich voorstelt, en zonder welke hij ongetwijfeld geen prijs zou stellen op verwezenlijking van zijn denkbeeld, dat is nauwelijks aannemelijk zoolang niet een radicale ommekeer komt in de studie-opvattingen van de overgrote meerderheid onzer studenten en docenten.

En hoe ver we op ander gebied nog van, ik zeg niet ideale maar

van wezenlijk normale toestanden af zijn, hebben bijv. de artikelen van Reindersma, Mej. Barger, Scheltema getoond. Tocht wellicht nog nog meer dan de wél verschenen, geven de ontbrekende artikelen mij reden tot onvoldaanheid. Dat er, ook met veel goeden wil van de zijde onzer Redactie niemand in Nederland kon ontdekt worden bereid en in staat om een goed gedocumenteerde meening te geven over den samenhang van Hooger Onderwijs en koophandel of journalistiek, dat de beteekenis onzer Universiteiten voor de internationale vragen klaarblijkelijk niet bijster hoog wordt aangeslagen, zijn even zoveel nieuwe redenen voor de reeds in mijn inleidend artikel uitgesproken vrees, dat de Universiteiten bezig zijn hun vat op het geestelijk leven van het volk te verliezen, dat zij min of meer buiten de eigenlijke kultuurbeweging komen te staan.

Gelukkig staat tegenover dit alles althans één zeer belangrijk lichtpunt. Het nieuwe academisch statuut, met het begin van den nieuwen cursus in werking getreden, is zeker niet zonder fouten. Maar toch durf ik te zeggen dat wat redelijkerwijze van reglementen en papieren bepalingen verwacht kan worden voor een regeneratie van ons Universitair leven, hier wordt geboden. En zoo wil ik dan deze serie artikelen besluiten met te wijzen op de nieuwe mogelijkheden die hier worden geopend.

Alvorens echter daartoe over te gaan wil ik een korte beschouwing doen voorafgaan over de vraag: vakschool of Universiteit. Het is mij n.l. gebleken dat de beteekenis van deze tegenstelling, die reeds in mijn inleidend artikel op den voorgrond trad, niet overal wordt gevoeld. En waar dat het geval is, kunnen ook de hervormingen van het nieuwe statuut, die juist nauw met deze vraag in verband staan, niet in hun waren aard worden begrepen.

Waarom toch geen vakschool? zoo luidt de vraag. Het overgrootste deel der studenten komt aan de Universiteit om zich te bekwaamen voor de uitoefening van een maatschappelijk beroep: scheikundige of geneesheer, of rechter, of leeraar, of predikant. Slechts een zeer klein deel van hen zal zich blijven wijden aan de beoefening der zuivere wetenschap. Ook als de sociale verhoudingen het niet beletten, zou trouwens de overgrootste meerderheid der studenten blijken noch lust, noch geschiktheid te bezitten, het grootste deel van hun leven aan zuivere wetenschap te wijden. Waarom dan niet een splitsing teweeg gebracht tusschen de weinigen en de velen. Zij, die alleen een voorbereiding zoeken voor hun toekomstig ambt, behoeven niet het groote apparaat dat moderne wetenschapsbeoefening eischt. Laat men hen aan aanmerkelijk versoberde inrichtingen opleiden, voorts de faculteiten opheffen waar een gering aantal studenten zijn, en slechts één goed voorziene werkplaats in ons land overhouden, waar dan al degenen bijeen konden komen, wien het werkelijk om beoefening der wetenschap te doen is.

Nu is het ongetwijfeld waar dat de overgrootste meerderheid der studenten de Universiteit bezoekt om de bekwaamheid te erlangen voor het uitoefenen van bepaalde ambten. Ik acht dat gelukkig en hoop dat het zoo blijft. Ik ben voorts overtuigd, dat de Universiteit

in menig opzicht meer dan tot heden aan dit feit aandacht moet scheenken. Maar een andere premisse van den zooveen geschetsten gedachtengang, die gewoonlijk niet uitdrukkelijk wordt uitgesproken, is geheel onjuist. Zij is deze, dat het verwerven van de bedoelde bekwaamheid neerkomt op het opdoen van een bepaalde hoeveelheid kennis. Het spreekt vanzelf dat zekere kennis voor elk der functies niet kan worden gemist. En voor zoover het aanbrengen van die kennis taak van een vakschool is, is dan ook de Universiteit ten deele vakschool, gelijk door niemand wordt ontkend. Maar het bezitten van een zeer groote mate van kennis is volstrekt niet toereikend om die bekwaamheid te waarborgen, ja, zij maakt zelfs niet de hoofdvoorwaarde ervan uit. Wanneer men onder een geleerde een man verstaat, die heel veel heeft geleerd, dan vragen de bedoelde ambten juist niet in de eerste plaats om geleerden. Dit ligt daaraan dat het aantal der verschillende gevallen waarmede men in die functies in aanmerking komt, zóó onuitputtelijk groot is, dat het volstrekt onbegonnen werk zou zijn vooraf te willen vaststellen hoe in elk bijzonder geval te handelen. Het is volstrekt onmogelijk dat de scheikundige gedurende zijn studie kennis maakt met alle procédés, die in de industrie worden gebruikt; en gesteld dat hij het zou kunnen, dan zou zijn kennis binnen weinige jaren geheel verouderd en waardeloos zijn. Daarom wordt aan de Universiteit aan die bijzondere procédé's slechts aandacht geschonken voor zoover zij ter illustratie kunnen dienen van algemeene inzichten. Het gevolg is dat de jonge scheikundige die van de Universiteit komt, aanmerkelijk achterstaat in parate detailkennis bij den geroutineerden werkmeester of opzichter in een fabriek. Maar hij heeft iets geleerd wat deze niet bezit. Hij is in staat om het hem *onbekende* te bestudeeren. Hij heeft zich de methode eigen gemaakt om zich aan te passen aan het nieuwe, om nieuwe verschijnselen te leeren beheerschen, waar die hem op zijn weg tegenkomen. Hij heeft geleerd de problemen te stellen en aan te pakken. En daarom zal hij, hoewel aanvankelijk de mindere in kennis en routine van zijn ondergeschikten, reeds aanstonds een breder blik hebben op alles wat van den gewonen gang afwijkt. Doen zich moeilijkheden voor, dan zal hij de leider kunnen zijn, en de concrete kennis van het bijzondere geval die hem nog ontbreekt, zal hij zich in betrekkelijk korten tijd eigen kunnen maken. •

Wat nu hier van den scheikundige werd gezegd, geldt *mutatis mutandis* van alle beroepen die „wetenschappelijke voorbereiding” eischen. Natuurlijk volstrekt niet bij alle in gelijke mate. Het is duidelijk dat voor den aanstaanden leeraar in de wiskunde of de klassieke talen elk streven naar encyclopaedische kennis van zijn wetenschap, waarvan slechts een zoo gering deel in de school thuis behoort, dwaasheid zou zijn. Wat hij noodig heeft vóór alles is een wiskundig of grammaticaal of historisch probleem dat uit hem opdringt, zelfstandig aan te pakken. Beheersching der methode daartoe is voor hem eerste, tweede en derde vereischte. Parate kennis wordt van hem eigenlijk alleen in zoover geëischt als noodig is ter illustratie van die methode. Ik zeg geëischt, want het spreekt vanzelf dat niemand zich gedurende een aantal jaren bezighoudt met het behandelen van bepaalde soorten van problemen, zonder dat hem een aantal telkens

wederkerende eigenaardigheden daarvan als het ware in vleesch en bloed zou overgaan, zoodat hij ze niet zou kunnen kwijt raken, zelfs als hij wilde. M.a.w. het is er niet om te doen dat de leeraar in de klassieke talen weet wat in ieder boek van Homerus staat en hoe de vertaling luidt, of dat de leeraar in de wiskunde de oplossing van het raakprobleem van Apollonius kent. Maar de eerste moet in staat zijn een klassieke auteur naar taal en gedachtengang te verstaan, en de tweede moet wiskundige problemen kunnen stellen en oplossen.

Anders staat het met den medicus. Ongetwijfeld moet ook hij gevormd zijn tot een klinisch onderzoeker. De afwijkende gevallen waarvoor hij aan het ziekbed komt te staan, zijn talrijk; het zou gansch ondoenlijk zijn geneeskundigen te willen vormen die niets behoeften te doen dan het bekende te herkennen en volgens gangbaren vasten regel te behandelen. Maar toch is het duidelijk dat de eisch van encyclopaedische kennis, ik zeg natuurlijk niet van de medische wetenschap, maar van de meest voorkomende ziekten en hun behandeling hier moet worden gesteld. Het feit, dat iemand physiologisch en pathologisch nog zoo grondig is voorbereid als medisch onderzoeker, zou niet opwegen tegeneen eventueele lacune in zijn kennis, die maakt dat hij nooit van de symptomen van een acute blindedarmontsteking had gehoord en daardoor het juiste oogenblik van een spoedoperatie liet voorbij gaan.

Ongetwijfeld hangt met deze omstandigheden de bijzondere positie der medische faculteit samen, waarvan ook het artikel van den Heer Scheltema gewaagt. Van alle faculteiten bezit de medische verreweg het minst het wetenschappelyk karakter, nadert ze het meest tot de vakschool die parate kennis bijbrengt. En dit is bij de voorbereiding van het nieuwe statuut dan ook terdege aan het licht getreden.

Immers — en daarmee vatten wij den hoofddraad van ons betoeg weer op — wat hier als hoofdkenmerk wordt aangegeven van de mentaliteit die geschikt maakt om bepaalde leidende functies te bekleeden die gewoonlijk langs het hooger onderwijs worden bereikt, het zich kunnen aanpassen van het nieuwe en het leeren oplossen van problemen, die men in dezen vorm nog niet heeft gezien, dit is nu juist het eigenlijke wezen van wetenschappelyk onderzoek. En men kan die mentaliteit dan ook alleen verwerven door in contact te komen met hen, die zich geregeld met dat onderzoek bezig houden, liefst door zelf voor een poos aan dat onderzoek deel te nemen. Vandaar juist de zeer groote beteekenis van de dissertatie als universitair opleidingsmiddel. Het zal wel waar zijn dat een niet onbelangrijk deel van de jaarlijks verschijnende proefschriften, beschouwd uit het oogpunt van directe verrijking der wetenschap, wel zouden kunnen gemist worden en in zoverre behoeven wij het wellicht niet al te zeer te betreuren dat de drukkosten zoo gestegen zijn dat bescheidener reproductiemiddelen zich vanzelf opdringen. Maar voor den promovendus zelf is het zich geheel verdiepen in dat ééne onderwerp en het trachten het tot een goed einde te brengen, van onschatbare waarde, hetzij het ook slechts ééns in hun leven gedurende een half jaar of een jaar vertoeven in de sfeer van zuivere wetenschap, drukt op velen een stempel, die hun geheele verdere leven niet wegwischt.

Reeds om deze reden kunnen vakschool en wetenschappelyke op-

leiding niet gescheiden worden. De docenten der vakschool zouden juist voor hun eigenlijke taak al spoedig ten eenenmale ongeschikt worden als zij afgesneden werden van de beoefening der wetenschap en zich geheel aan het doceeren moesten wijden. Terecht heeft men ten allen tijde het van het grootste gewicht geacht dat de universitaire docenten tevens wetenschappelijke voorgangers zijn. Zij zouden verstarren en versteenen gelijk de „fossiele wetenschappen" die de Heer Reindersma in No. II van deze reeks terecht heeft gehemeld. En voor de studenten zou de uitkomst zijn: examendressuur in stede van het zich eigen maken van wetenschappelijke methode.

Maar is er meer. Het geheele veld der wetenschap heeft zich zoo geweldig uitgebreid en groeit elk jaar nog zooveel dat niemand meer in staat is zijn eigen wetenschap geheel te beheerschen, laat staan het geheel der wetenschap te overzien. En toch is het dringend noodig dat de boomen ons niet den kijk op het bosch benemen. Al veel te veel lijden wij er aan dat de eenzijdige vakbeoefening menschen kweekt die elkaars gedachtengang niet meer kunnen volgen. Een predikant en een ingenieur, een medicus en een literator, een jurist en een bioloog leven in gescheiden gedachtensferen. Het behoeft geen betoog dat dat op den duur noodlottig moet worden voor hun samenwerking en dus voor de geheele volkskracht. Dat ieder overal thuis zij, is echter zelfs als ideaal ondenkbaar. De eenige oplossing is differentiatie. Wij moeten een veelheid van typen in de plaats van uniformiteit stellen. En zulk een differentiatie zal den student van een bepaalde faculteit telkens in aanraking brengen met wetenschappen uit ander faculteiten. Speciaal voor de theologische faculteit heeft de Sopper dat betoogd in No. VI van deze reeks. De eene theoloog zal buiten zijn eigenlijk vak behoefte hebben aan voorlichting op natuurwetenschappelijk, een tweede op sociaal, een derde op medisch, een vierde op historisch of literarisch gebied. En hetzelfde geldt op analoge wijze voor de andere faculteiten. Een historicus of medicus zal in aanraking komen met den juridischen kant van een probleem, sommige juristen er zich op voorbereiden dat handel en verkeer in onze maatschappij ten nauwste samenhangen met de resultaten der natuurwetenschappen, menig beoefenaar van de laatste zich genoopt zien wijsgeerige vragen onder de oogen te zien. Trouwens zelfs van zuiver vakstandpunt beschouwd is onderlinge voorlichting der faculteiten noodig. Geen complex van wetenschappen kan beoefend worden zonder dat nu eens hier dan weer daar de grens ervan moet worden overschreden. Tot slotte is er toch maar één waarheid en één wetenschap en alle hokjes en schotjes die wij zetten, zijn in sommige opzichten willekeurig geplaatst.

Pleit reeds het bovenstaande ten sterkste tegen een oplossing van de ééne Universiteit in een veelheid van vakscholen zonder onderling verband, ook deze overweging wijst in dezelfde richting, dat de taak van de Universiteit toch wijder is dan de voorbereiding alleen ter bekleeding van bepaalde ambten. Terecht werd op de vergadering van Oxford en Labour-men die Mej. Knappert in No. VII van deze reeks beschrijft de taak der Universiteit aldus omschreven: Aan haar de taak om de geestelijke leiders en regeerders van het volk te kweken. Zij moeten wetenschappelijk zijn, maar ook sympathiek,

duś begrijpend. Zij moeten spreken met gezag, maar ook met begrip. Zij zijn niet alleen sprekers, maar ook opvoeders.

Het is wel duidelijk dat zulke eigenschappen nooit gekweekt kunnen worden aan vakscholen, waar alle aandacht is geconcentreerd op één speciale behoefte. Alleen in een geestelijk centrum, een cultuurmiddelpunt waar van alle kanten de besten uit een volk samenstromen en omgekeerd naar alle kanten van het lichaam der maatschappij de verbindingsdraden uitgaan, kan die geest heerschende worden.

En juist om deze — haar schoonste taak — moet de Universiteit den eisch stellen dat haar eenheid worde bewaard of juist — als wij ons niet door woorden laten bedriegen, en van de uitwendige organisatie tot het wezen der zaak doordringen — dat die eenheid die ernstig is verzwakt en bedreigd, worde hersteld en versterkt.

Slechts schijnbaar hebben wij bij het voorgaande den titel uit het oog verloren, die boven dit artikel is aangegeven. Inderdaad toch staat al het voorgaande in het nauwste verband met het nieuwe statut. De twee hoofdkaraktertrekken toch van dat statut laten zich samenvatten in deze woorden: differentiatie der studie naar individueele belangstelling en neerhalen van de waterdichte schotten tusschen de faculteiten en herstel der universitaire éénheid.

Met dit instituut doet een geheel nieuw beginsel in onze onderwijsorganisatie haar intrede. Tot nu toe heerschte aan onze Universiteiten, gelijk overal elders in ons onderwijs, het systeem van „diner à prix fixe“. Gij komt aan de Universiteit met het voornemen natuurkunde te studeeren. „Wil mijnheer maar plaats nemen, het maal is reeds gereed: zóóveel percent wiskunde, zóóveel sterrekunde, zóóveel mineralogie en scheikunde, zóóveel natuurkunde eindelijk.“ Of ge zelf met die verdeeling accoord gingt, of ge wellicht in sommige van deze vakken geen belangstelling hadt, of ze anders verdeeld wildet zien, of er andere vakken waren, die U wél aantrokken, al werden zij hier niet genoemd, dat alles deed niets ter zake. De weg was nauwkeurig afgebakend en om vooral deraillementen te voorkomen, werd bij de promotie er nauwkeurig op toegezien dat niet een natuurkundige op een scheikundig onderwerp, of omgekeerd, zou willen promoveren, ondanks het feit, dat geen physicus of chemicus ter wereld zou kunnen aangeven, waar de physica eindigt en de fysicische chemie begint.

Dit is thans met één slag veranderd. Met uitzondering der medische faculteit is overal het beginsel van keuze door den student, althans voor de belangrijkste studie, die voor het doctoraal examen, aanvaard. In stede van het diner à prix fixe is het menu à la carte getreden. Het verst gaat dit wel in de literarische en natuurwetenschappelijke faculteiten. Aan het door den candidaat aan te wijzen hoofdvak heeft hij zelf twee bijvakken zijner keuze toe te voegen; slechts om al te groote excentriciteiten te weren heeft de faculteit het recht van weigering eener zoodanige combinatie. En — daarin uit zich het tweede beginsel, het neerhalen der schotjes tusschen de faculteiten — die bijvakken behoeven niet uit de faculteit van het hoofdvak te zijn. In de literarische faculteit mag één, in de natuurwetenschappelijke zelfs

beide vakken tot een andere faculteit behooren, al zal dit laatste in de practijk natuurlijk een uitzondering blijven. Daarbij is de wetenschappelijke candidaat echter gebonden aan een, trouwens ruime, lijst, in het statuut opgenomen: een aantal medische vakken, voorts geschiedenis der natuurwetenschappen, wijsbegeerte, paedagogiek, psychologie, cultuurgeschiedenis komen er op voor. De faculteit is trouwens bevoegd de lijst uit te breiden. Zoowel het stelsel der literarische faculteit, dat elk ander vak onder goedkeuring der faculteit toelaat, als dat van een vaste lijst, hebben hun voor- en nadelen. Terwijl bij een vaste lijst gemakkelijk een of ander vak wordt vergeten of nieuw zich vormende vakken niet spoedig genoeg worden opgenomen, geeft anderzijds zulk een lijst den candidaat die er uit kiest den moreelen steun, dat slechts in het uiterste geval zijn keuze niet de goedkeuring der faculteit zou verwerven.

In de natuurwetenschappelijke faculteit bestaat voorts nog de bevoegdheid voor den candidaat, voorkeur uit te spreken voor een of meer bepaalde onderdeelen van het door hem gekozen hoofdvak. Eventueel kan bij een ruime omschrijving van die onderdeelen het aantal bijvakken tot één worden verminderd. De candidaat is ook bevoegd zich in meer dan twee bijvakken te laten examineeren, die hem, als het examen in dit deel gunstig is, ook onderwijsbevoegdheid verschaffen. Een ruimere examenregeling is inderdaad niet wel denkbaar. Met het oog op de overschrijding van de grenzen der faculteiten schrijft het statuut voor, dat als een vak wordt geëxamineerd, dat niet in de faculteit vertegenwoordigd is, de faculteit zich den bijstand moet verzekeren van een vertegenwoordiger van dat vak aan de eegen of een andere Universiteit. Dit geldt dus ook voor vakken, die wel tot de examineerende faculteit behooren, maar niet overal vertegenwoordigd zijn, zooals meteorologie of geodesie.

In de theologische en juridische faculteit wordt het keuzebeginsel, ofschoon wat beperkter, eveneens ingevoerd. Ook daar is het geoorloofd bijvakken uit andere faculteiten te kiezen. De juridische faculteit kent bovendien, behalve het doctoraal examen in het Nederlandsch recht, met effectus civilis een Vrij doctoraal examen, geheel geschied op de leest van het literarische doctoraal examen.

Een ander uitvloeisel van de gedachte der universitaire éénheid is de plaats die aan de wijsbegeerte is toegekend. Het oude statuut was buitengewoon ongunstig voor wijsgeerige studie. Zij werd met geen der andere studien in verbinding gebracht en de omstreeks zesjarige studie in de wijsbegeerte alleen opende geenerlei vooruitzicht op eenigen maatschappelijken werkkring. Gedurende het bijna vijftigjarig bestaan van dat instituut zijn daar ook slechts zeer weinig examens in de wijsbegeerte gedaan. Thans erkent het nieuwe statuut den samenhang dien wijsgeerige studie met elke andere studierichting heeft. Niet alleen doordat de wijsbegeerte of een harer onderdeelen als bijvak bij elk doctoraal examen, behalve het medische, is toegelaten. Bovendien geeft elk candidaats-examen, uit welke faculteit ook, toegang tot een wijsgeerige studie waarbij men een der vier vakken: theoretische wijsbegeerte, geschiedenis der wijsbegeerte, psychologie of paedagogiek tot hoofdvak kan kiezen, met twee bijvakken ter keuze van den candidaat. Daar deze laatste zoo zij behooren tot de

faculteit waarin de candidaat zijn candidaats-examen heeft afgelegd, onderwijsbevoegdheid verleenen, opent dit examen tevens een maatschappelijke werkring.

Betreft het voorgaande den omvang der examens, de aard van het examen wordt allereerst beheerscht door het nieuwe art. 3 dat bepaalt, dat bij alle Universitaire examens, inzonderheid bij de doctorale examens, bovenal gewicht gehecht wordt aan gebleken geschiktheid van den candidaat tot zelfstandig werken. Geheel in dezelfde richting wijzen de bepalingen omtrent verlichting van de examens door testimonia ten getuige dat de candidaat op bepaalde onderdeelen van het gebied zelfstandig heeft gewerkt, en de bepalingen over tentamens en schriftelijke examens.

Ook ten opzichte der promotie zijn alle beperkende bepalingen verdwenen, omtrent het proefschrift (de promotie der juristen op stellingen is vervallen) wordt alleen voorgeschreven dat het betrekking heeft op de vakken der faculteit waarin men doctoraal examen heeft gedaan.

Uitsociaal oogpunt is voorts belangrijk dat de verplichting tot drukken van het proefschrift is vervallen en daardoor de weg naar de promotie voor de financieel zwakkeren niet meer wordt bemoeilijkt.

Een eigenaardig symptoom van de erkenning van studie-eenheid over de grenzen van faculteiten is ook de instelling van twee „vereenigde faculteiten”. De Vereenigde Faculteiten van rechtsgeleerdheid en letteren en wijsbegeerte hebben de studie van het Ned. Ind. recht en de Indologische studie te regelen, de Vereenigde Faculteiten van wis- en natuurkunde en letteren en wijsbegeerte die van de aardrijkskunde. Door de instelling van de laatste, die zich hoofdzakelijk met de opleiding van leeraren in de aardrijkskunde bezig houdt, hoopt men tegemoet te komen aan het terecht geopperde bezwaar, dat eenzijdig natuurkundige of in sociale richting opgeleide aardrijkskundigen voor de school onbruikbaar zijn.

Het past natuurlijk niet in het kader van dit tijdschrift verder at te dalen in allerlei bijzonderheden der nieuwe regeling. Ik heb alleen de punten genoemd die van beteekenis zijn voor het geheele karakter der universitaire studie. Zal de hervorming die thans haar beslag heeft gekregen, nu ook doorwerken? Ik heb reeds gezegd, dat het nieuwe statuut, behalve dan wat de medische faculteiten betreft, alles verschafte wat kan worden verwacht voor het vrij maken van het Hooger Onderwijs. En ten opzichte der medische faculteit heeft alleen de voorkeur der faculteiten zelf, die zich ten krachtigste hebben verzet tegen elke wijziging van den bestaanden foestand, een ruimer statuut belet. Op het papier is thans het verkrijgbare verkregen, zal er een werkelijkheid aan beantwoorden? Dat zal van twee omstandigheden afhangen. Vooreerst van de houding der faculteiten. Daar de meeste faculteiten gaarne hebben meegewerkt aan de ingevoerde verruiming der studiemogelijkheid mag verwacht worden, dat zij pogingen om ze te verwezenlijken ook zullen steunen, al is het zeker waar, dat ook in universitaire kring het nog iets anders is het goed recht van andere vakken dan het eigen en van nieuwe combinaties theoretisch te erkennen en in de praktijk ook aan de verwezenlijking der consequenties mede te arbeiden. Maar ten slotte hangt toch

eigenlijk alles af van de houding der studenten zelf. De grootste vrijheid helpt niet als er niemand is om er gebruik van te maken. En tot initiatief in deze moeten onze studenten eigenlijk nog worden opgevoed.

Ongetwijfeld zijn er omstandigheden die hoop geven; in menig opzicht heeft de studentenwereld van de laatste 10 jaren getoond uit eigen kracht iets te vermogen. Maar ook de bedenkelijke perspectieven ontbreken niet; met name over een zekere mathed en loomheid van geest wordt juist in de laatste paar jaar door goede kenners van de studentenmaatschappij geklaagd. Men is spoedig vermoed, wil zich niet al te veel met problemen bezig houden. Dit zou zeker niet de atmosfeer zijn waarin de vruchten van het nieuwe statuut welig zouden tieren.

Maar stroomingen in een studenten-maatschappij zijn steeds van korten duur, niet alleen is de stemming nog betrekkelijk spoedig veranderlijk, maar in luttele jaren is de samenstelling geheel gewijzigd, een volkomen nieuwe studenten-generatie opgegroeid. Daarom is zoo ergens, dan hier voorspellen moeilijk. Ik zal mij er dan ook niet aan wagen, maar slechts van harte hopen dat de vele nieuwe perspectieven die thans zijn geopend, geen fata morgana zullen blijken.

Ten slotte wil ik nog met een enkel woord wijzen op de eveneens niet onbelangrijke veranderingen, die uit de M.O. wet voor het leven der Universiteiten zullen voortvloeien. Twee daarvan zijn een belangrijke wijziging ten goede.

Vooreerst de onzijdigheid dat eindelijk verband wordt gebracht tusschen de Universiteit en de inrichting der middelbare acten. Weliswaar is men om praktische redenen hier halverwege blijven staan. Wel wordt het afnemen der B-akte aan de faculteiten opgedragen, maar de A-akte blijve aan afzonderlijke commissies opgedragen en de eischen van algemeene ontwikkeling ter toelating tot de B-akte blijven in de lucht zweven. Wellicht kan de Alg. Maatregel van Bestuur, die de nadere uitwerking moet bevatten, hier de bezwaren doen verdwijnen. In elk geval zal de nieuwe regeling in de richting gaan dat een memoriseer-examen wordt vervangen door een examen, dat op zelfstandig werken nadruk legt.

Dat ik mij in 't bijzonder verheug dat ook een gelijkwaardige akte voor de paedagogiek wordt ingesteld, behoef ik nauwelijks uit te spreken. Automatisch wordt daardoor tevens volgens art. 141 lid 3 L.O. wet een bevoegdheidsregeling ingevoerd voor het doceeren van paedagogiek aan een kweekschool. Een eerste stap tot verbinding van het Lager Onderwijs en de Universiteit in den geest gelijk door Reindersma in No. II dezer reeks en door mij in Paed. Studien (Tweede Jaargang, eerste aflevering) werd aanbevolen, is daarmede gedaan. (Immers, men zal wel mogen aannemen dat art. 89 lid 2b slechts door een drukfout het afnemen van het examen voor de akte r (schoonschrijven) in stede van s (paedagogiek) opdraagt aan de faculteiten der letteren en wijsbegeerte aan de Universiteiten, aan welke in dit vak onderwijs wordt gegeven). Daar voor de paedagogiek slechts één examen wordt ingesteld (geen splitsing in A

en B, al blijft volgens art. 87 lid 3 wel splitsing in onderdeelen mogelijk) wordt de controle op de paedagogische studie geheel aan de Universiteit gebracht, wat juist voor dit vak bijzonder gewenscht is. Aan den eisch dat rekening zal worden gehouden met den nauwen samenhang van paedagogische studie met levens- en wereldbeschouwing, kan worden voldaan door toevoeging van deskundigen buiten de faculteit.

Een tweede zeer belangrijke verbetering is het eindelijk tot stand komen van een paedagogische voorbereiding voor de aanstaande leeraren M. O. Het theoretisch gedeelte daarvan zal volgens de Mem. v. Toelichting eveneens aan de Universiteit worden opgedragen. Nu ook het jongste Rapport van de Alg. Ver. Leeraren M. O. zich krachtig voor zulk een regeling uitspreekt, valt te hopen dat de weerstand van de zijde van hen, die blijven zweren bij de zuiver intellectualistisch wetenschappelijke opleiding der leeraren eindelijk zal worden overwonnen. Het schijnt mij onnoodig hier verder uiteen te zetten van hoe groote beteekenis het voor den aanstaanden leeraar is dat hij reeds bij zijn verblijf aan de Universiteit in aanraking wordt gebracht met de veelsoortige en belangrijke vraagstukken waarvoor zijn ambt hem zal plaatsen, zoo hij er niet opzettelijk blind voor wil blijven. Helaas is het thans immers nog zoo dat de overgrootste meerderheid de Universiteit verlaat in de overtuiging dat voor den echten man van wetenschap zulke problemen niet bestaan noch behooren te bestaan. Dat velen in hun verdere leven er niet toe komen ze onder de oogen te zien en zoodoende zichzelf en anderen de nadeelen van die houding laten ondervinden, kan bij dit systeem niet uitblijven.

Teleurstellend is voor mij in verband met ons onderwerp in het ontwerp M. O.-wet slechts dat de toegang tot de Universiteit niet ruimer wordt geopend. Ik erken dat de gelijkwaardigheid van alle diploma's van middelbare scholen (in de nieuwe beteekenis van dit woord) moeilijk te handhaven was nu het pleit ten gunste der H.B.S. 5 j. c. is beslist, anderzijds had juist die beslissing er toe kunnen leiden om des te eerder aan het diploma der gereorganiseerde kweekschool toegang tot de Universiteit te verleen. De wensch daartoe komt bij mij geenszins er uit voort dat ik zou hopen dat daardoor de kweekschool meer in „wetenschappelijke“ banen zou worden geleid. Ik ben ervan doordrongen, dat de wetenschappelijke elementen in de onderwijzersvorming niet op den voorgrond moeten staan. Maar de H. B. S. of het Gymnasium behoort m.i. óók niet naar „wetenschappelijkheid“ te streven. Veel minder nog wensch ik dus dit jus promovendi omdat ik zou hopen dat een groot deel van de oud-leerlingen der kweekschool de Universiteit zullen gaan bezoeken. Ik deel ook hier geheel de meening door den Heer Reindersma in No. II dezer reeks (V. O. II, 58/59) ontwikkeld. Maar die vrees lijkt me ook wel zeer ongrond nu door het handhaven van den vijfjarigen cursus de weg over de kweekschool niet minder dan drie jaar langer is dan die over de H.B.S.

En vóór deze toelating pleit een voor mij beslissende reden. Wij hebben universitaire gevormde mannen en vrouwen die het lager onderwijs door eigen aanschouwing kennen en liefst in de kweekschool zijn gevormd, dringend noodig; allereerst voor het leerarencorps dier

kweekschool, dat van zoo ontzaglijken invloed is op den geest van het L.O. en voorts voor inspectie en toezicht, waar toch de groeiende behoefte is aan degelijk voorbereide vakmannen. Zeker, de nieuwe M.O. akten bieden voor oud-leerlingen der kweekschool de gelegenheid om hun studie in deze richting voort te zetten, maar vooreerst biedt het A-examen veel minder waarborg tegen africhting en vóór vrije studie dan het candidaats, en bovendien blijft aan de B-bezitters het beste deel van de universitaire studie onthouden: de dissertatie. Door het onthouden van het jus promovendi zullen wij dus aan de kweekschool (en ik onderstreep nog eens Reindersma's woord: De vraag der kweekschoolleeraren is de kernvraag voor de onderwijzers-opleiding) krijgen de leeraren, die zelf de kweekschool hebben doorlopen en onderwijzer zijn geweest, maar aan wie het beste deel der universitaire opleiding is onthouden, de leeraren, die wel een volledige opleiding hebben genoten, maar het doel waartoe de kweekschool opleidt niet uit eigen ervaring kennen.

En ik blijf dat betreuren.

Indië + Jong-Holland ¹⁾

door W. EMMENS.

Een koopman in ijzerwaren woonde in een kleine stad. Al zijn energie zette hij in zijn zaak om geld te verdienen, want hij had geen kapitaal. Na hard werken kreeg hij bezit; hij breidde zijn zaak uit, nam klerken en een boekhouder, knoopte in het buitenland connecties aan, leerde nog vreemde talen en vond ten slotte zijn vreugde — niet meer in geld verdienen, maar in de arbeid zelf, in de organisatie van zijn bedrijf. Hij leverde aan particulieren door het geheele land, aan gemeenten en het rijk. Hierdoor werd langzamerhand het heele raderwerk der samenleving binnen de grenzen van zijn belangstelling getrokken en hij filosofeerde op zijn wijze, van uit de realiteit, van uit de practijk over het beweeg der maatschappij. Hij hield daarom steeds grond onder de voeten. Hij werd lid van de gemeenteraad en zijn adviezen waren van groote deugdelijkheid. Zijn zoons, hij had er twee, werden aangestoken door de zwijgende geestdrift, die uit het geheel van de zaak straalde. Ze werden door en voor de zaak opgeleid en of ze examens wilden doen, kon de vader niets schelen. — Wie langeren tijd in zoo'n brandpunt van arbeid verkeert en daaraan op de een of andere wijze deelneemt, wordt meegesleurd in de stroom van energie, die vreugde wekt; en hij zal ervaren, dat het niet de *soort van arbeid* is, die hem meesleept, maar de *vreugde aan het doen zelf*. Daarom hecht ik geen al te groote waarde aan: beroepskeuze uitstellen tot 16 of 18 jaar. De koopman zond zijn zoons naar het buitenland om hen de wereld te laten zien. De een nam later de zaak van zijn vader over en de andere kreeg een

¹⁾ Dit artikel was reeds geschreven, toen het wetsontwerp M. O. verscheen. Anders was ik in mijn redenering van dit ontwerp uitgegaan. E.

filiaal in een andere stad. De vader zelf hield zich thans met andere dingen bezig. Hij hield voordrachten, die kerk en staat betroffen en was werkzaam als leider van verschillende verenigingen. Ziedaar, een organisch gegroeid leven op de basis van de arbeid. Uit en door de arbeid verdient hij zijn brood, uit en door de arbeid verwerft hij zich levensvreugde, uit en door de arbeid komt hij tot beschouwing en studie; uit en door de arbeid tot een idealisme, dat de werkelijkheid tot grondslag heeft. Geen bloedeloos „welfremdes” studeer-kamer-idealisme. Evenals deze enkeling groot geworden is van uit en door de arbeid, zoo moet eveneens een volk groot worden. Voor elk individu moet er gelegenheid bestaan op de een of andere wijze een synthese van arbeid en geestelijke groei, van arbeid + studie tot stand te kunnen brengen voor zich zelf. De beroepsopleiding moet de grondslag zijn, waarop of waarnaast de geestelijke ontwikkeling kan plaats vinden tot voortdurende bevreuging en vreugde van het individu en het geheele volk.¹⁾

Hier wil ik niet uitweiden over de noodzakelijke inkrimping der schoolprogramma's; niet over de enorme rijkdom der wetenschap, waarvan een mensch slechts een klein deel kan beheerschen; ook niet over de spreuk „kennis is macht”, om er naast te zetten „gezondheid, durf en karakter”; evenmin over de meer of minder belangrijke plaats van de wetenschap in de complete mensch, omdat de wetenschap steeds meer als werktuig wordt aangezien en de mensch als homo faber; maar langer wil ik stilstaan bij de jeugdbeweging. Deze jeugdbeweging schijnt zich door twee dingen te kenmerken, die wellicht één gemeenschappelijke wortel hebben: *geloof en daad*. Henri Massis en Alfred de Tardes, die een enquête onder de Fransche jeugd hebben gehouden, spreken van *faire et croire*. Dr. Robert Drill zegt in „Die neue Jugend”, dat de Neuwerk-jeugdbeweging tot devies heeft: *arbeiten und nicht spiritisieren*. Voor de daad is noodig juiste kennis van de realiteit, van de practijk en geen al te „graue Theorie”. We weten wel: Leicht neben einander wohnen die Gedanken, maar ook: Hart im Raume stossen sich die Dinge. Daarom is het noodig, dat de jonge mensch in de realiteit gezet wordt, dat hij uit de ervaring, uit het leven de moeite en krachtsinspanning moet leeren kennen, die noodig zijn om een heel klein stukje van een idee in werkelijkheid om te zetten. Deze ervaring maakt hen bescheiden, ernstig, wilsterk, bezonken; leert hen dieper het wezen der dingen erkennen. De daad zal hen dwingen, die kennis te verwerven, die noodig is, ook zonder schooltje zitten, want de daad dwingt tot het heilig moeten. Als dit faire et croire juist is, dan is het noodig, dat de oudere generatie, die met de jeugd meevoelt, zich opmaakt om voor dit faire et croire een arbeidsveld te vinden. Van de ouderen zijn er vele, die in de oude, hut gewende banen voortloopen en van dit faire et croire niets meer begrijpen. En dit kan gevaarlijk worden en tot vele onaangenaamheden leiden. In Duitschland hebben we daarvan reeds een staaltje gehad. In 1919 namelijk behaalde op een vergadering van de „frei-

¹⁾ Zie mijn „Arbeid + Studie” (Ploegsma, Zeist.)

deutsche" jeugd de „Entschiedene Jugend", zooals ze zich zelf noemden, de overwinning. Wat was deze „Entschiedene Jugend?" Ze trokken de uiterste consequentie uit de verkeerde vooronderstelling van de volledige tegenstelling tusschen Jong en Oud door hun oproep tot de „klassenstrijd van de jeugd" tegen de volwassenen.¹⁾ Over zoo veel dwaasheid moet men lachen — en toch opmerkzaam zijn. Daarom is het zaak dit faire et croire een arbeidsveld te geven, waar hun idealisme, hun geloof de spade in de grond kan zetten, om in korte tijd te leeren, dat andächtigt schwarmen leichter als gut handeln ist.

Nederland nu bezit daarvoor twee prachtige gebieden, waarop de jonge kracht kan arbeiden, waarop de jeugd haar gaven dienstbaar kan maken voor zich en de samenleving. Het eerste veld is het onderwijs. Ik heb in 't kort in „Arbeid + Studie" mijn meening daarover uiteengezet. Namelijk: *a* verbind aan de middelbare onderwijsinrichtingen, de universiteiten en hoogeschole arbeidsbureaux, waardoor de studeerendē een geschikte betrekking in de maatschappij kan verwerven en zoo zijn eigen studie kan bekostigen; *b* richt het onderwijs zoo in, dat in elke onderwijsinrichting een aantal leergangen zijn met een beperkt aantal lesuren. Hier vindt faire et croire een ruim arbeidsveld; hier is voor de jeugd een vruchtbare, maar zware klei te doorploegen.

Het tweede arbeidsveld is voor Nederland een bezit, dat het heeft boven vele andere volken. Dit veld is Indië, dat roept om arbeidskrachten. En zijn roep vindt in Nederland geen voldoende weerklank, ofschoon de regering al het mogelijke doet, om de Nederlanders aan te sporen hun kracht en kennis voor het rijke Indië dienstbaar te maken. Wat er gedaan wordt? Ziehier enkele dingen:

- a.* de studeerenden ontvangen een studietoelage. De opleiding voor 25 verschillende betrekkingen in Ned.-Indië geschiedt met Landsstren; doorgaans bedraagt die toelage f 1000.— 's jaars; in overweging is, die te verhoogen tot f 1200.— 's jaars,²⁾ benevens vergoeding collegegelden.
- b.* alle in Nederland voor 's Lands dienst aangenomen personen genieten met hun wettig gezin vrije overtocht 1ste en 2de klasse in Nederlandsche mailboten, zoodat de uitrustingskosten naar gelang van het ambt,
- c.* de regering (Koloniaal Instituut) laat lezingen houden ter voorlichting,
- d.* de Maatschappij tot nut van 't algemeen trekt jaarlijks speciaal voor lezingen over Indië f 1000.— uit,
- e.* de vereeniging „Oost en West" geeft werkjes uit ter voorlichting,
- f.* er bestaat een „Inlichtingsbureau voor den Indischen Dienst" bij het Ministerie van Koloniën,
- g.* ambtenaren kunnen voor eenige jaren worden gedetacheerd naar Indië en kunnen dan terugkeeren.

En niettegenstaande al deze moeiten van regerings- en andere zijde is er

¹⁾ Zie Dr. Robert Drill: Die neue Jugend (in dit tijdschriftnummer besproken).

²⁾ Juist hoor ik, dat de toelage f 1200 is geworden.

een tekort aan ambtenaren, zoo zelfs, dat men zijn blik laat vallen op buitenlanders.

Waarom, zoo vraagt men, meldt zich geen voldoende aantal ambtenaren aan? Welke zijn de oorzaken, die hen wecrhouden en op welke wijze kunnen deze uit de weg geruimd worden?

Ook de regeering heeft zich deze vraag voorgelegd. Ze heeft een Commissie benoemd, die deze oorzaken aan het licht heeft te brengen. De Commissie heeft aan de vakvereeningen een circulaire gezonden, om medewerking in deze materie, want de nood dringt. Het verslag van deze Commissie zie ik met spanning tegemoet. In de circulaire staat o.a.: „Al behooren Nederland en Indië bij elkaar, al zijn beide landen door velerlei geestelijke en stoffelijke banden verbonden, toch denkt het gros der Nederlandsche jongelingschap bij het kiezen van een arbeidsveld niet aan Indië in de eerste plaats of zelfs maar in gelijke mate als aan Nederland. Zeer velen in den lande denken zelfs in het geheel niet aan Indië als arbeidsveld, of, zoo zij er over denken, dan schakelen zij het dadelijk uit. De een wil niet naar Indië, omdat *bet zoover weg is, de ander wegens bet klimaat, de derde uit vrees voor bet verlies van gezondheid.* En hoe minder men van Indië weet, des te sterker komt daarbij *de onhartende vrees voor bet vreemde, bet gebeimzinnige.* Verbazingwekkend en betreuenswaard zijn de verkeerde voorstellingen, die velen zich over Indië en de Indische maatschappij maken.” Deze heele circulaire was waard hier afgedrukt te worden. Ik zal het niet doen, om ruimte uit te sparen. Maar toch wil ik enkele dingen nog naar voren halen: „De opmerking is meermaalen gemaakt, dat Indië op vele Nederlanders minder aantrekkelijk ja meer afstootend werkt dan op lieden van anderen landaard, ten deele nog als gevolg van de traditie die het gaan naar Indië als een bewijs van minderwaardigheid placht te beschouwen.” Deze hokvastheid der Nederlanders heb ik in mijn „Internationalisme, jeugd en onderwijs”¹⁾ al eens aangeroerd en daarvoor oorzaken aangegeven. Als een der oorzaken gaf ik op: het verbruik van energie gedurende een te lange studietijd. Want als iemand 26, 27 of 28 jaar is geworden, voor hij zijn studie kan afsluiten, dan is het te laat voor verreweg de meesten om een geheel nieuw milieu in den vreemde te scheppen. Wanneer iemand dit wil doen, dan moet hij gaan omstreeks zijn twintigste levensjaar, als de heele wereld nog voor hem openligt en dus ook Indië, wanneer de jonge, frissche energie in plaats van afgestooten, aangelokt wordt door de wijde wereld, door het vreemde.

Volle aandacht verdient de uiting van de Commissie, dat *velen bet gaan naar Indië als een bewijs van minderwaardigheid beschouwen.*

Nu kom ik terug op mijn ijzerkoopman en zijn zoon. Wanneer een koopman hier te lande zaken drijft, staan deze zaken als no. 1 op zijn levensprogramma. Als een koopman overzeesche bezittingen heeft, zal hij al het mogelijke doen om zijn zoon een opleiding te geven, dat ze later deze bezittingen kunnen beheeren en uitbreiden. Zou een koopman niet zoo handelen? Heeft Nederland dat ook met zijn zonen

¹⁾ Uitgever J. B. Wolters, Groningen.

en dochteren gedaan? — Of is dit geheel onjuist? Bekommert zich het gezin in Nederland niet om een bezitting in Indië, dat zoover weg is? Is het alleen de vader, die zich daarvoor interesseert? En deze enkele alleen nog maar voor het economisch voordeel? 't Is mogelijk. Maar ik ken gelukkig menschen bij name, al zijn het slechts weinig, die in Indië werkzaam zijn, misschien om een goede, geoorloofde belooning te verdienen, maar toch ook bezielde met de idee, Indië te ontginnen, arbeid te verrichten op allerlei gebied, om daardoor Indië omhoog te brengen. Zulke menschen kunnen Indië aan Nederland verbinden, zij zijn in staat niet alleen economische en politieke, maar ook geestelijke banden te leggen tusschen Nederland en Indië. Hoeveel er zoo zijn? Ik weet het niet. Maar een andere vraag. Is de belangstelling en geestdrift van Jong-Holland van jongsaf gewekt en gericht op het groote overzeesche rijk? Is hun gewezen op het groote arbeidsveld, dat daar nog ligt? Hebben ze gevoeld, want daar komt het op aan, dat Indië en Nederland een eenheid vormen? *Werd de werkzaamheid in Indië als gelijkwaardig gesteld met die hier te lande?* Wat heeft men door het onderwijs gedaan in dit opzicht? Heeft men stelselmatig de gelegenheid gegeven, zich *van jongsaf* voor Indie voor te bereiden? De lagere school behandelt Indie bij de aardrijkskunde evenals Duitschland of Engeland. In de middelbare scholen zijn de aardrijkskunde en de geschiedenis de vakken, waarbij Indië wordt behandeld. Ik hoor, dat er één school is, die een apart vak op haar programma heeft: Kennis van Nederlandsch-Indië. Dit alles is onvoldoende. Ik zou iets anders willen.

Meermalen heb ik erop gewezen, hoe noodzakelijk het is een middelbare school in het leven te roepen, die verschillende leerplannen bevat voor de opleiding van verschillende beroepen; H.B.S. en Gymnasium in hun tegenwoordige vorm zouden dan moeten verdwijnen. De Amerikaansche Highschool heeft zulke leergangen, die *gelijkwaardig* naast elkaar staan. Aan zoo'n Highschool *kunnen* zijn:

1. academic course.
2. commercial course.
3. agricultural course.
4. home-economics course.
5. manual-training course.
6. teacher-training course.

Wanneer wij een middelbare school bezaten met leergangen in plaats van H.B.S. en Gymnasium, zou er heel gemakkelijk een *Indische leergang* aan toegevoegd kunnen worden, een *Indische leergang gelijkwaardig aan een academische leergang*. Evenals men aan de 14 tot 18-jarigen de talen, kunst, zeden en gewoonten, de regeeringsvorm van een gestorven cultuur kan aanbieden, kan dit zelfs veel beter gebeuren met de talen, kunst, zeden en gewoonten van een volk, dat leeft, dat leeft nog wel in nauwe samenhang met *ons*; een volk in welks ontwikkeling voortdurend alle takken van dienst omvangrijker en intensiever worden en daarom steeds meer behoefte aan werkkrachten heeft. Er is thans een groot tekort aan werkkrachten op allerlei gebied. Laat Nederland zijn onderwijs reorganiseeren, dat b.v. naast een academische, of commerciële opleiding een Indische opleiding wordt gezet. In de groote steden als b.v. den Haag, waar veel menschen uit Indië zich neer-

laten, zou men daarmee kunnen beginnen, want het zijn dikwijls dezelfde families, waar de traditie van „naar Indië gaan” bestaat. De kinderen van deze families zijn dan ook van van huis uit besloten weer naar Indië terug te gaan. Zoo'n leergang zou, dunkt me, gauw genoeg druk bezocht zijn: *a* als de noodige stof ter voorbereiding kon worden aangeboden; *b* aansluiting van zoo'n leergang bij de verdere opleiding voor Indië kon worden gevonden. Dit zou dan de radicale oplossing zijn van het probleem, dat door het Departement van Koloniën in het werkje „Het Inlichtingsbureau voor den Indischen Dienst” naar voren is gebracht; daar staat namelijk: „Daartoe (Indië van werkrachten voorzien) is vooral noodzakelijk dat — daargelaten de wenschelijkheid om bij de opvoeding van ons volk volle aandacht te schenken, om bij het onderwijs, vooral bij het middelbaar, gymnasiaal en hooger onderwijs een zeer belangrijke plaats in te ruimen, aan onze overzeesche bezittingen — meer en beter dan tot dusver geschiedde, den Nederlander in het algemeen en het studeerende Nederlandsche jonge geslacht in het bijzonder duidelijk worde gemaakt wát en hóe — in verband met de nooden en behoeften van land en volk daarginds — ons pogen en streven, ons werken en leven in Indië is.”

Wat de inhoud van zoo'n Indische leergang moest zijn? Behalve andere vakken, speciaal die welke betrekking hebben op Indië: talen, land- en volkenkunde, godsdiensten, volkszededen en gewoonten, staatsinrichting, sociale wetgeving, geographie, enz.

Een groote moeilijkheid ligt er in de aansluiting van zoo'n Indische leergang aan de Indische beroepen. Maar zou ook dit bezwaar niet kunnen worden overwonnen?

Het Amerikaansche systeem van Volksontwikkeling

door WILHELM MÜLLER.

VIII.

Het Cooper Union-instituut.

Een school voor voorgezet onderwijs voor beide geslachten — Een tocht door het instituut — Een volksforum — Bevordering der kunstnijverheid — Doeleinden door deze inrichting nagestreefd — Wetenschappelijk en technisch vakonderwijs.

In beneden New-York aan de kruising van twee drukke straten staat een gebouw van bruinen zandsteen, zeven verdiepingen hoog.

Het is door den philanthroop Peter Cooper aan de stad geschonken en dient tot het geven van onderwijs. De kosten der exploitatie worden voor een deel gedekt door het verhuren der in de benedenverdiepingen gelegen kantoorlokalen en winkels. Den stichter van dit instituut stond bij de oprichting het doel voor oogen om voor volwassenen een neutrale instelling voor voortgezet onderwijs te openen, een inrichting die zich dan langzamerhand zou ontwikkelen tot een

polytechnische- en kunstacademie. Deze van een vooruitzienden blik getuigende toekomstplannen, die Cooper in zijn testament in algemeene trekken heeft aangegeven, gaan inderdaad in de laatste jaren hun verwezelijking tegemoet. Latere schenkingen van Edward Cooper, een zoon van den stichter, van Abraham S. Hewitt en van den royaalsten man van Amerika, n.l. Andrew Carnegie, maakten het mogelijk om nog meer zalen van het gebouw voor onderwijsdoeleinden in te richten en beproefde leerkrachten aan de instelling te verbinden. Eveneens kon nu tien jaar geleden het bestuur van het instituut dagcursussen openen, die een steeds grooter aantal bezoekers trokken.

Bij een tocht door het gebouw vindt men gelijkvloers, naast de ruimte welke door winkels in beslag wordt genomen, werkplaatsen voor houtsnijwerk en voor het modelleeren in klei. Op de tweede verdieping zijn verschillende klaslokalen en een groote zaal, welke volgens het testament van Cooper aan sprekers van iedere godsdienstige, politieke en sociale richting kosteloos ter beschikking gesteld moet worden. Hier hebben we dus te doen met een ruimte, die in de ware beteekenis des woords gewijd is aan de vrijheid en waarin de meest onbeperkte ontwikkeling der groote massa nagestreefd wordt. Inderdaad hebben reeds vele groote Amerikanen in deze zaal hun meening uitengesproken; een bonte rij van presidenten, geleerden, staathuishoudkundigen, geestelijken, rechters, kunstenaars, soldaten, industrie-koningen en hoofden der arbeiderspartij hebben hier duizende belangrijke kwesties behandeld en zoo er toe bijgedragen, dat de publieke opinie ingelicht werd.

Op de derde verdieping bevinden zich de leeszalen en een bibliotheek, welke ongeveer 20.000 boeken omvat en die openstaat voor het publiek. Door de schenking van Oswald Ottendorfer, een sociaal voelend man, vroeger eigenaar en redacteur van de „*New-York Staatscourant*“ is de Deutsche afdeling dezer boekerij zeer uitgebreid, zij vormt een groot percentage der geheele verzameling. Op de vierde verdieping is een museum voor kunstnijverheid, dat in het jaar 1899 door de kleindochters van Peter Cooper is opgericht. In deze dagen bezaten verschillende Amerikaansche groote steden wel reeds monumentale musca met mooie schilderijencollecties en schoone beeldhouwwerken, maar aan de kunstnijverheid had men nog weinig aandacht geschonken. In het Oosten der Unie was het het Cooper-instituut dat zijn zalen voor deze kunst opende en sinds dien tijd de kunstnijverheid op verstandige wijze heeft aangemoedigd en beschermd.

Laboratoria voor natuur- en scheikunde vonden een plaats op de vijfde verdieping, hier is een groote collegezaal, die meer dan 500 toehoorders kan bevatten. Een verdieping hooger bevinden zich de kunstschool voor vrouwen en de teekenzalen voor mannen, terwijl ook op de zevende verdieping teekenzalen zijn voor mannen, die 's avonds in dit vak les nemen. Hier zijn eveneens lokalen waar vrouwen onderricht krijgen in alle vakken, die op het moderne verkeer betrekking hebben, met name in telegraphie, stenographie en typen.

In het instituut worden zoowel mannelijke als vrouwelijke candidaten toegelaten, die niet onder de vijfsten en niet boven de vijf en dertig jaar zijn en die een examen hebben afgelegd in de eerste beginselen van algebra en meetkunde. Is men eenmaal als leerling aan-

genomen, dan kan men twee kanten uitgaan, nl. de wetenschappelijke en de kunstrichting. In de eerste afdeling krijgt men zijn opleiding voor ingenieur van het bouw-, machine- en electriciteitsbedrijf en wordt men opgeleid voor schei- en natuurkundige. De kunstafdeling is gewijd aan het schilderonderwijs in al zijn onderdelen, vooral maakt men daar veel werk van de kunstnijverheid. Ook voor tekenleeraar kan men hier klaar gemaakt worden. In alle cursussen wordt bovendien nog onderwijs gegeven in de eerste beginselen van staatsinrichting en staathuishoudkunde. In sommige klassen oefenen de leerlingen zich in declamatie, in het houden van redevoeringen en in het debatteeren.

Als iemand de avondcursussen, welke acht maanden van het jaar gegeven worden, gedurende vijf jaar heeft gevolgd, dan kan hij zich evenals in Chautauqua laten examineeren en zoo den academischen titel „bachelor of science” en de Cooper medaille verwerven, twee onderscheidingen, die hem zeker te pas zullen komen bij zijn verdere loopbaan. Den deelnemers aan de dagcursussen en den leerlingen der kunstafdeling worden na een bezoek van drie jaar soortgelijke diploma's uitgereikt. Ieder die geen geheelen cursus volgen kan, geeft men de gelegenheid om voor korteren of langeren tijd het onderwijs in een of meer vakken te volgen. Uit alle deelen des lands verschijnen dan ook architecten, leeraren, teekenaars en handwerklieden, die over een of ander wetenschappelijk probleem, over een geval, dat zich in de praktijk heeft voorgedaan, nadere inlichtingen willen verkrijgen of die op de hoogte willen komen van de nieuwste ontdekkingen der wetenschap; de leeraren zijn steeds bereid om in de collegezaal en in de laboratoria de weetgierigheid van al deze personen te bevredigen. Toch ligt het zwaartepunt van het onderwijs niet in de vakkundige opleiding, maar in de algemeene ontwikkeling, die het geeft.

Ieder jaar wordt gemiddeld door 2000 personen deelgenomen aan de gewone cursussen van het instituut. Het aantal menschen, dat zoo nu en dan eens komt om een lezing te hooren en de bibliotheek te gebruiken bedraagt zeker meerdere honderdduizend. Dankbare vereerders hebben voor den stichter van deze instelling een standbeeld opgericht. Maar het schoonste monument heeft Cooper toch voor zich zelf neergezet toen hij het steenen gebouw liet oprichten, waarin zoo velen den weg vonden tot een nuttig bestaan en tot een dieper levensbegrip.

Het Carnegie-instituut.

Praktische philanthropie — Bibliotheek, muziekzaal, zalen voor beeldende kunsten — Kosteloze concerten en openbare lezingen — Met de openbare school wordt rekening gehouden — Het opvoedkundig program der instelling — Toenemend aantal bezoekers.

Het Christendom, dat breed de moeilijkheden uitmeet, die de rijke moet overwinnen alvorens hij de hemelsche zaligheid deelachtig kan worden, komt door deze leerstelling in botsing met een der hoofdrichtingen van het moderne leven. ¹⁾ Voor hen, die niet tot het Christen-

¹⁾ Vooral in Amerika komt deze richting sterk op den voorgrond. Nog niet lang geleden begon een rechtsgeleerde een lezing over economie met de woorden:

dom behooren, bestaat er geen reden om met deze leerstellingen rekening te houden; veel geloovige Christenen trachten echter dit moeilijke probleem op te lossen door aan te nemen, dat deze woorden slechts golden ten tijde van Christus en dat zij geenerlei beteekenis hebben voor onzen modernen tijd. Maar er zijn ook heden nog veel Christenen, welke voelen, dat het voor rijke lieden inderdaad moeilijk is om te leven volgens de zedelijke beginselen van Jezus' leer; dat dit slechts mogelijk is als men het eerlijk wil en zich er gaarne offers voor getroost. Tot de meest bekende aanhangers dezer opvatting behoort de reeds zoo vaak genoemde philanthroop Carnegie, die de geboden van het Evangelie tracht op te volgen door zijn rijkdommen weg te schenken en aan te wenden ten bate zijner medemenschen. Carnegie's prachtig altruïsme komt wel zeer duidelijk uit in het merkwaardige gezegde: „een rijk man, die rijk sterft, is in mijn oogen ont-eerd." Deze industriekoning, die in 1847 zijn loopbaan in Amerika begon als een doodarm lecrjongentje in een constructiewerkplaats, predikt niet alleen zulke schoone beginselen, maar bracht en brengt ze nog steeds in praktijk met een mildheid, die eenig is in haar soort. Verschillende schenkingen van Carnegie werden reeds in vroegere hoofdstukken genoemd. Ditmaal zullen wij wat langer stilstaan bij een van zijn belangrijkste stichtingen, waaraan deze philanthroop reeds meer dan 43 millioen gulden heeft besteed.

In het centrum van Pittsburg staat op een terrein, dat vier acres groot is, het Carnegie-instituut en de Carnegie-bibliotheek. In een groot complex van gebouwen zijn ondergebracht: de bibliotheek met de muziekzaal, de kunstmusea, de natuurwetenschappelijke verzamelingen, de technische school met werkplaatsen en laboratoria.

De bibliotheek, waarvoor Carnegie het gebouw liet oprichten, wordt door de stad onderhouden en beheerd. Zij is kosteloos toegankelijk voor het publiek en voorzien van alle moderne inrichtingen, die er toe bijdragen om de schatten eener boekerij tot het ware bezit der gemeenschap te maken.

In de muziekzaal geeft het Pittsburger orkest onder leiding van Emil Paur 's winters verschillende soorten muziekuitvoering. Van groot belang is het voor de inwoners der stad, dat iederen Zaterdagavond en Zondagmiddag vanaf October tot Juni in deze zaal orgelconcerten plaats vinden en lezingen over muziek gehouden worden, die door bekwame kunstenaars op de piano en op het orgel worden verduidelijkt.

In de schilderijenzaal vindt men een rijke verzameling moderne kunstwerken, vervaardigd door schilders van verschillende nationaliteit; de Amerikaansche schilderkunst is er het sterkst vertegenwoordigd. De Deutsche-Amerikaan, welke deze verzameling bezoekt, zal het zeker betreuren, dat er slechts weinig stukken zijn van de hand van Deutsche meesters. De zaal voor beeldende kunst bevat een aantal voortreffelijke bronzen; de hoofdinhoud bestaat echter uit tal van

„de taak der beschaving is het opeenhopen van rijkdom." De beste en verstandigste elementen van het Amerika volk huldigen echter geenszins deze opvatting en ook uit dit boekje blijkt duidelijk, dat vele vooraanstaande Amerikanen nog altijd in de verbetering van het mensdom het hoofdoel van het leven zien.

goedgeslaagde copieën van karakteristieke voortbrengselen der oude en moderne bouwkunst. In de schilderijenzaal wordt ieder voorjaar een internationale tentoonstelling gehouden, die het den Europeeschen kunstenaars mogelijk maakt hun werken in de Amerikaanse Middenstaten aan de markt te brengen. Zoowel tot de orgelconcerten als tot de zalen der kunstafdeeling heeft het publiek op bijna elken dag der week vrijen toegang. Verder worden door het bestuur dezer afdeeling photographiën en goede reproducties van schilderijen en beeldhouwwerken voor het gebruik in de openbare scholen afgestaan. Aan de hand van deze platen vestigt de onderwijzer de aandacht zijner leerlingen op de schoonheid der kunstwerken en daardoor wordt bij het jongere geslacht de belangstelling voor de verzameling zelve gewekt. Ook de natuurwetenschappelijke, ethnologische en archeologische schatten, welke in het museum opgehoopt zijn, vormen zoowel voor de jeugd als voor de volwassenen een prikkel tot een vlijtig bezoek der verzamelingen. In de afdeeling voor archeologie zijn vooral oudheden uit Centraal- en Zuid-Amerika in groote hoeveelheid voorhanden. Het museum leent kleine wetenschappelijke collecties uit aan de inrichtingen voor onderwijs in de stad en in de naaste omgeving.

In een groep gebouwen is het eigenlijke instituut ondergebracht, d. w. z. de instelling die de opvoedkundige denkbeelden van den stichter moet verwezenlijken. Het instituut omvat ettelijke afdeelingen; een voor toegepaste wetenschap en toegepast teekenen, er is een tweede afdeeling voor leerlingen en gezellen, dan heeft men er nog een huishoudschool voor vrouwen. A. A. Hammerschlag, de directeur van deze instelling, omschrijft het ideaal, dat zij nastreeft als volgt: „Hier tracht men menschen gereed te maken tot het dienen der algemeenheid, niet door het geven van een uitsluitend intellectuele, aesthetische of praktische opleiding, maar door een opvoeding gebaseerd op alle drie richtingen en die tevens rekening houdt met den bijzonderen aanleg van den enkeling.”

De school voor toegepaste wetenschap moet de scheppende kracht van den jongen onderzoeker en denker vrije ruimte laten om zich te kunnen ontplooien, maar hem daarnaast radend en helpend ter zijde staan. Hoeveel uitvindingen zijn nooit tot haar voltooiing geraakt, omdat de uitvinder zonder middelen, zonder eenige ondersteuning en aanmoediging zijn krachten verbruikt had alvorens hij zijn doel kon bereiken? Derhalve is het een gelukkige gedachte geweest, den uitvinder, welke met zijn onderzoekingen bezig is, een plaats in te ruimen, waar hij de gunstige uiterlijke omstandigheden vindt, die noodig zijn voor zijn werk, waar hij tevens den raad en bijstand van hulpvaardige deskundigen kan verkrijgen.

In de school voor leerlingen kunnen handwerkslieden en technici zich verder in hun vak bekwamen en zich een algemeene ontwikkeling eigen maken. De school voor toegepast teekenen houdt de artistieke begaafdheid in het oog, brengt deze in aanraking met het streven der moderne bouwkunst en kunstnijverheid en tracht haar leerlingen zoo ver te brengen, dat zij op deze gebieden praktisch werkzaam kunnen zijn.

Van de bezoekers der dagcursussen wijdt een deel zich uitsluitend aan de studie en aan de toepassing in de praktijk. Andere leerlingen

daarentegen hebben reeds betrekkingen en volgen slechts het onderwijs in enkele vakken. Jonge lieden, die overdag hun bezigheden hebben, kunnen in de avondcursussen hetzelfde onderricht volgen, dat in de dagcursussen gegeven wordt.

De Margeret Morrison Carnegieschool, die zoo genoemd is naar een familielid van den stichter, is voor het vrouwelijk geslacht bestemd. Zij wil de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling van jonge meisjes bevorderen en geeft deze ook de gelegenheid om zich voor een beroep te bekwamen. Maar de hoofdzaak blijft toch de opvoeding van het meisje tot vrouw, moeder en hoofd der huishouding. Voor alle bezoeksters staan dan ook de volgende vakken op het leerplan: ethiek, geschiedenis, Engelsch, physiologic, gezondheidsleer, wiskunde, koken, handwerken en turnen. Later kan de leerlinge dan al naar haar neigingen, zich verder op de theorie der huishouding toeleggen, of zich voor een typisch vrouwenberoep zooals naaister of modiste bekwamen. Ook kan zij zich in het instituut voor kantoorbediende laten opleiden.

Ofschoon de Carnegiestichting nog niet lang bestaat en eenige afdeelingen zelfs nog in wording zijn, stroomen toch reeds van alle kanten der Unie, van uit Europa en zelfs van uit Azië de leerlingen toe.

De buitengewoon groote opbloei der industrie in Amerika wekte bij de Amerikanen een sterk bewustzijn van hun kracht en prikkelde den scheppingsdrang tot een gestadige en rustelooze werkzaamheid. Carnegie heeft met zijn schepping blijkbaar de bedoeling gehad om er voor te zorgen, dat dit krachtgevoel binnen de perken zou blijven en in goede banen zou worden geleid en dat de drang om te scheppen en voort te brengen zich niet zou uitputten in vergeefsche pogingen. Maar eerst de toekomst zal uitwijzen of dit doel werkelijk verwezenlijkt kan worden door verschillende inrichtingen, die naast elkaar staan en die een zeer uitgebreid en vaak zeer verschillend arbeidsveld omvatten. In de stichting van Carnegie laat zich, evenals dit het geval is bij de schoolstad en de jeugdrepubliek, een typisch Amerikaansche karaktertrek gelden, n.l. het verlangen om een plotseling opgekomen juist inzicht, direct zonder weifelende overweging in daden om te zetten. In deze neiging vindt men het ongeduld terug, dat jonge volkeren nu eenmaal eigen is; zij willen van het uitgestrooide zaad zoo spoedig mogelijk de vruchten genieten. Maar nog sterker spreekt uit deze stichting het onverwoestbare Amerikaansche optimisme, 't welk geloof, dat slechts sympathie en wat opbeurend vertrouwen noodig zijn om in den mensch het goede wakker te maken en hem te brengen tot een nuttig leven; het moet worden erkend, dat in de meeste gevallen dusdanige verwachtingen niet bedrogen worden.

Vereenigingen in dienst van de opvoeding.

De „national educational association” — Deze vereeniging vormt een aanvulling van de „bureaux of education” — De „public educational association” — Vereeniging van schoolvrienden — Vrouwen nemen in grooten getale aan deze beweging deel — Veelzijdige prestaties der vereeniging — Beteekenis voor het maatschappelijk leven.

De stuwende krachten, die het openbare leven in Duitschland en in Amerika zijn richting geven, hebben in beide landen een zeer ver-

schillenden oorsprong, een verschijnsel, dat geheel in overeenstemming is met het onderscheid tusschen deze twee staten. In Duitschland gaat het initiatief tot iets nieuws meestal uit van de regeering, of van haar vertegenwoordigers, de hoofden der verschillende departementen; in de Vereenigde Staten daarentegen is het vaak de groote massa, die den eersten stoot geeft tot een nieuwe beweging en het zijn dikwijls vereenigingen, welke in dit proces de rol van baanbreeksters spelen. Dit geschiedt zoowel op godsdienstig als op politiek en economisch terrein, ook opvoedkundige problemen worden op deze wijze meerdere malen een flink eind nader tot hun oplossing gebracht. In den laatsten tijd zijn het voornamelijk twee vereenigingen, die in deze op den voorgrond zijn getreden n.l.: de national educational association en de public educational association, gewoonlijk genoemd de N. E. A. en P. E. A.

Het materiaal, verzameld door het nationale „bureau of education“ te Washington wordt door middel van jaarverslagen en door periodieke publicaties ter kennis van het publiek gebracht, terwijl de dagbladers er uittreksels van geeft en deze bespreekt. Dit materiaal geeft inlichtingen omtrent het streven van de staten der Unie en van andere landen op onderwijsgebied. De commissaris van opvoeding verduidelijkt vaak deze gegevens door toelichtingen, soms ook ontwikkelt hij nieuwe denkbeelden en geeft hij raad, die „het Amerikaansche volk moet steunen bij het stichten en het in stand houden van een deugdelijk schoolsysteem en die het vraagstuk der opvoeding over het geheele land ten goede moet komen“. Zooals men dus ziet heeft deze ambtenaar der Unie generlei bevoegdheid om regelend in te grijpen in de opvoedkundige aangelegenheden der afzonderlijke staten. Ook de schoolautoriteiten van iederen staat en van elke stad zijn onderling volkomen onafhankelijk. Tengevolge van deze verhouding en door het groote verschil, dat er bestaat tusschen de behoeften der staten en tusschen die van de steden en het platteland is de ontwikkeling van het onderwijssysteem in Amerika zeer ongelijk. Tegenover al dit, vaak sterk uiteenlopende streven werkt de N.E.A. in een vereenigende en samenbrengende richting. Haar leden komen uit alle deelen der Unie. Wel kent men in Amerika vereenigingen, die de bijzondere belangen van verschillende groepen onderwijzers behartigen, maar in de N.E.A. werkt hoog en laag van de onderwijsvereld, de universiteitsprofessor en de onderwijzeres aan een dorpschool, kameraadschappelijk tezamen. Door de welsprekendheid van uitnemende leiders ontwaakt een groote geestdrift en wordt de overtuiging versterkt, dat de opvoeding een heilige zaak is, die, wil zij gedijen, evenmin de diensten van den eenvoudigsten onderwijzer als de leiding der vooraanstaande mannen op paedagogisch gebied kan ontberen. Ondanks de talrijke instellingen voor beschaving en opvoeding, die er in Amerika zijn, in weerwil van het sterk uiteenloopen harer doeleinden, ontstaat door deze samenwerking hoe langer hoe meer een uniform streven. De N.E.A. heeft er ook het hare toe bijgedragen, dat de vervreemding, die na den burgeroorlog tusschen het Noorden en Zuiden bestond, langzamerhand voor vriendschappelijke gevoelens plaats maakte. Op de vergaderingen door dit genootschap belegd, worden allerlei opvoedkundige problemen besproken

en daar, waar het doelmatig schijnt, neemt men besluiten. Alle groote dagbladen bevatten verslagen der zittingen en nemen een standpunt in ten opzichte der aldaar besproken kwesties. Op deze wijze en ook door het werk van plaatselijke comité's worden de schoolautoriteiten van iedere stad op de hoogte gebracht van de resultaten der vergaderingen; de richting van hun werken wordt dan ook vaak door deze berichten bepaald.

In den laatsten tijd is het aanzien der N.E.A. eenigszins gedaald door de onwettige handelingen van een harer voornaamste ambtenaren. Maar eerder nog mocht de oorzaak van dit verminderde prestige gezocht worden in het feit, dat enkele leiders blijkbaar de verzoeking niet konden weerstaan, om den grooten invloed van het genootschap aan te wenden ten bate van hun eigen belangen. Terwijl op de jaarvergadering te Boston in het jaar 1903 nog 34.083 gasten aanwezig waren, was dit aantal op de jaarvergadering, die in 1908 te Cleveland gehouden werd, gedaald tot 8.328 bezoekers. Uit deze sterke vermindering bleek wel heel duidelijk hoezeer het vertrouwen in de leiders der vereeniging geschokt was. Maar toch mag men verwachten, dat een beweging, die zoo sterk is, ook de macht zal hebben, de slechte elementen uit haar midden te verwijderen, om dan weer gelouterd haar zegenbrengenden arbeid te hervatten.

Terwijl tot de „national educational association" slechts leeraren en leeraressen worden toegelaten, ook al maakt men daar geen onderscheid tusschen den rang, die de leden in de onderwijswereld bekleeden, behooren tot de „public educational association" personen, die weliswaar geen onderwijs geven, maar die toch sterk doordrongen zijn van het groote belang der opvoeding. En het spreekt vanzelf, dat, waar het wel en wee der opgroeiende generatie den ouders en voornamelijk de moeders na aan het hart ligt, dat het in den beginne dus voornamelijk de vrouwen waren, welke in verschillende steden bijeenkwamen om de banden tusschen school en huis wat nauwer aan te halen. De drijfveer was hier niet alleen de zorg voor de eigen kinderen, maar het in breede kringen steeds dieper doordringend besef, dat de opvoeding der jeugd een zaak was, waaraan iedereen deel moest nemen. En daar in dit jonge land de mannen meestal in beslag worden genomen door den opbouw der staatkundige instellingen, door het beheer der gemeentezaken en door het exploiteeren van de onbeperkte mogelijkheden om geld te verdienen, waren het de vrouwen, welke zich bereid toonden om haar beste krachten te geven. Zij werden daartoe in staat gesteld door de algemeene beschaving, die zij zich eigen hebben gemaakt, door de aangeziene positie, welke zij innemen en door de bewegingsvrijheid, welke zij genieten. Deze vrouwen houden zich nu bezig met het bestudeeren van de natuur van het kind; zij interesseeren zich voor schoolwetgeving, voor paedagogische idealen en voor de verschillende methoden van onderwijs; op deze wijze werken ze samen met de leeraren. Maar aan den anderen kant wordt de arbeid der onderwijzers ook door haar gecontroleerd en zij ontzien zich niet, waar het haar goed dunkt, critiek uit te oefenen. Ofschoon de leden der P.E.A. voor het meerendeel vrouwen zijn, werden de meeste plaatselijke groepen toch door mannen georganiseerd, terwijl zij ook op den gang der zaken een beslissenden

invloed hebben. Het doel van dezen arbeid wordt door de statuten van de groep New-York als volgt omschreven: „De vereeniging wil de ware belangen van het schoolwezen bevorderen door de samenwerking van alle schoolautoriteiten, door een zaakkundige beoordeeling van paedagogische maatregelen, door het aanbevelen van doelmatige veranderingen en door het bewerken van het groote publiek ten gunste van de hervormingen, welke de mannen van het vak van plan zijn in te voeren of reeds ingevoerd hebben.”

Een voorbeeld van de resultaten door deze vereeniging bereikt vindt men in het jaarverslag van 1907 der P.E.A. te Philadelphia, een genootschap, dat uit een gelijk aantal mannen en vrouwen bestaat. De commissie voor het stedelijk middelbaar onderwijs van deze groep wist den raad van opvoeding tot den bouw van vier nieuwe hogere burgerscholen te bewegen; een tweede commissie hield zich bezig met het vraagstuk van abnormale kinderen en poogde dit probleem wat dichter bij zijn oplossing te brengen. Door samenwerking met de onderwijzers wist men te bereiken, dat de wetten op den leerplicht beter werden nageleefd. Verder werd met succes aangedrongen op het openen van eenige nieuwe schooltuinen. De leden der commissie voor spijbelende en weerspannige kinderen bezochten iedere week de inrichtingen waar deze slechte elementen ondergebracht waren. De raad van opvoeding denkt nu over het oprichten van koloniehuzen op het platteland voor kinderen, die zich aan kleine vergrijpen hebben schuldig gemaakt, dit alweer tengevolge van de bemoeiingen der P.E.A. Toen het onderwijs in handenarbeid op de scholen ingevoerd werd, heeft de groep den schoolsuperintendant geld gegeven ter oprichting van proefstations voor verschillende soorten handenarbeid. En ten slotte heeft de P.E.A. verscheidene openbare vergaderingen belegd, waarin enkele onopgeloste opvoedkundige vraagstukken door vakmannen besproken werden. De verschillende groepen der P.E.A. staan met elkander in verbinding. Zij houden jaarvergaderingen waar men over en weer mededeeling doet van de opgedane ondervindingen en waar men poogt de verwezelijking van het gezamenlijk program door het nemen van doeltreffende maatregelen weer wat verder te brengen.

Het is natuurlijk niet te vermijden, dat waar het leeken-element zulk een rol speelt, fouten gemaakt worden, hetzij door onvoldoende bekendheid met de bestaande verhoudingen, hetzij door de zelfoverschatting, die dilettanten veelal eigen is.¹⁾ Over het algemeen echter

¹⁾ De schrijver van het artikel „de schoolstad”, verschenen in de „Verzamelde paedagogische lezingen” schrijft zulke vergissingen voornamelijk toe aan een gemis aan perspectief of aan het onvermogen om op philosophische wijze het voor en tegen der dingen te kunnen overwegen. Inderdaad is het Amerikaanse eclectisme ertoe geneigd om iets niet te beschouwen in verband met de omgeving, maar om het te zien als een op zichzelf staande verschijning, ten gevolge waarvan het allicht overschat wordt. Ook in schoolzaken ziet men vaak door de boomen het bosch niet. Hier meent men soms, dat één bepaalde hervorming, bv. in het onderwijs in handenarbeid, op het gebied van de leer van het kind, of in zake het leekenonderricht het juiste paedagogische heilmiddel is, door welke tooverkracht alle andere opvoedkundige kwesties dadelijk en gemakkelijk opgelost kunnen worden.

is het optreden van de leden der P.E.A. voorzichtig en toch vol geestdrift, en dank zij deze vrijwillige helpers heeft het onderwijs steeds nieuwe vorderingen gemaakt en vermocht het menige gewichtige positie te veroveren.

De vrouwen en meisjes, die lid der P. E. A. zijn, behooren meestal tot de hogere standen. Het is niet te verbazen, dat de dames uit de upper ten, welke fabelachtige rijkdommen bezitten, die vrij zijn om te doen en te laten wat zij willen en die onbeperkt kunnen beschikken over haar tijd, haar dagen opvullen met schitterende bezuizerijen, met het bevedigen van haar nukken en grillen en met het zinloos verspillen van groote sommen. Maar toch zal men een vrouwentype als Adah uit Sodom's Ende, een drama van Sudermann, niet zoo gemakkelijk in Amerika vinden; het temperament, de levenswijze der Amerikaansche vrouw en ook de Amerikaansche zeden maken dit bijna onmogelijk. Het werken voor de idealen, die b.v. een P. E. A. nastreeft, is voor de meisjes en vrouwen der hoogste standen een zeer geschikte gelegenheid om het „noblesse oblige” in daden om te zetten, die passen bij den modernen geest. De Europeesche pers is nu eenmaal geneigd om hoog op te geven van de excessen waaraan sommige rijke Amerikaansche vrouwen zich bij tijd en wijle eens schuldig maken; zij deed beter om meer te spreken over den ernstigen maatschappelijke arbeid, die door zooveel vrouwen en meisjes verricht wordt, een arbeid, die de gemeenschap ten goede komt en haar innerlijk leven rijker maakt.

De School voor philantropie in New-York.

Systematische opleiding voor hen, die praktisch werkzaam willen zijn op het gebied der philantropie — Men leert de armenwijken der groote steden kennen — De misstanden, die een gevolg zijn van de situaties aldaar — Lezingen, debatten en bezoeken aan inrichtingen voor liefdadigheid — Program van een zomercursus.

Een school voor philantropie! Is naastenliefde dan aan te leeren; is zij niet veel eer een geschenk van den hemel? Barmhartigheid is als de verkwikkende regen, die op de dorstige aarde nederruischt; evenals de mensch toen de landbouw dit noodig maakte, leerde het kostbare nat op te vangen, te verzamelen en weer te verdeelen, evenzo hebben de ingewikkelde verhoudingen van het moderne leven den mensch er toe gebracht om de krachten, welke zich aan den dienst der volkswelvaart wilden wijden, te concentreeren en ze volgens een bepaalde methode in de richtingen te laten werken, waar zij de grootste resultaten kunnen bereiken. De natuur alleen vermag ons het verlangen te geven om onze medemenschen te helpen, maar de wijze waarop dit het beste zal geschieden, kan ons verteld en door ons geleerd worden; de school der philantropie wil ons daartoe in de gelegenheid stellen. In de middeleeuwen ging het beoefenen der liefdadigheid in de allereerste plaats uit van de kerk; haar instellingen op dit gebied vervulden de verplichtingen, welke de gemeenschap heeft tegenover haar armen en zwakken. In onzen tijd echter is de christelijke „charitas” tot een plicht van den staat geworden. Immers

de gezondheid en de tevredenheid van ieder burger, onverschillig of hij tot de rijken of tot de armen behoort, is van groot gewicht voor een normaal leven der maatschappij. Alle instellingen, die er toe bijdragen zulke waarden te behouden en aan te kweeken, bevorderen de algemeene welvaart. Om echter van het streven en werken dezer vereenigingen op de hoogte te komen is een grondige studie noodig. Dat wat tot dusver in de scholen voor middelbaar en lager onderwijs zoo terloops of in verband met de economie behandeld werd, wil de school voor philanthropie als hoofdvak op haar leerplan plaatsen, om op deze wijze zowel de theoretische mogelijkheden op dit gebied als de toepassing ervan in de praktijk te leeren kennen.

In New-York staat de president van de vereeniging tot bevordering der stedelijke welvaart aan het hoofd der onderneming; uitvoerend directeur is Samuel Mac Cune Lindsay. Onder zijn leiding vinden de samenkomsten plaats in de aula van het gebouw der vereenigde liefdadigheidsgenootschappen. Evenals op de Deutsche universiteiten bestaat het auditorium uit studenten en hospitanten, de school geeft haar leerlingen de gelegenheid om zich in een cursus, die een jaar duurt, grondig voor te bereiden op een werkkring in dienst der liefdadigheid. Op dezen cursus wordt in de allereerste plaats behandeld de situatie van die bewoners der groote steden, waarmede de leerlingen later door hun werk in aanraking zullen komen. Men brengt hen op de hoogte van de lichamelijke en geestelijke ellende, die een gevolg zijn van de toestanden in de armenwijken, men leert hun welke stedelijke en particuliere instellingen zich bezighouden met het verbeteren der misstanden, wat het doel en de werkmethode dezer genootschappen is, opdat de leerlingen zullen weten door welke vereeniging in bepaalde gevallen de meest afdoende hulp gegeven kan worden. Ook houden de studenten zich bezig met het bestuderen van de instellingen, die dienen tot de bestrijding van de ondeugd en van de misdaad; voorts onderzoeken zij de meestal negatieve methoden, waarmede de staat en de maatschappij zich tot dusver tegen kwade elementen hebben trachten te beschermen, als daar zijn: gevangenisstraf, plaatsing in tuchtscholen en strafkolonies. Ook worden de positieve opvoedende middelen, die humane menschen in plaats der oude straffen wilden stellen, in den cursus behandeld.

Uit het prospectus voor den zomercursus, die zes weken duurt, blijkt welk een groot arbeidsveld de school in dezen korten tijd wil ontginnen. De studenten werden toegelaten als zij in het bezit waren van een eindexamen van een „college” of wanneer zij konden aantoonen, dat zij de algemeene ontwikkeling bezaten, die een goede kweekschool voor onderwijzers of het doorloopen van alle klassen eener hooger burgerschool geeft. Ook moesten de candidaten minstens één jaar praktisch gewerkt hebben op een of ander gebied van maatschappelijk werk. Tevens moesten zij twee bekende boeken over dit onderwerp n.l. „American charities” van Warner en „Principles of relief” van Devine in een opstel bespreken en zoo het bewijs leveren, dat zij op de hoogte waren van den inhoud dezer boeken.

Hospitanten werden toegelaten op aanbeveling van een of andere liefdadigheidsvereeniging. Als zij 8 20 schoolgeld hebben betaald, krijgen de studenten een bewijs van inschrijving. Op het eind van den cursus

wordt een diploma uitgereikt aan alle deelnemers, die bij 90 % van de cursusverrichtingen aanwezig waren en die het hun opgedragen werk op bevredigende wijze hebben uitgevoerd. In het prospectus wordt erop gewezen, dat de zomercursus eigenlijk in hoofdzaak bedoeld is voor geoefende assistenten, om met hen ten eerste fundamentele kwesties der armenzorg te behandelen en ten tweede om opgedane ervaringen mede te deelen en voorstellen te doen, die den bloei der bestaande inrichtingen kunnen bevorderen. Derhalve achtte men de discussie over deze onderwerpen van nog meer belang dan de lezingen, waarvan 36 stuks gehouden werden o.a. over de volgende onderwerpen: het oprichten van nationale bureaux voor het kind, de behandeling van zieke kinderen in hospitalen, onverschuldte voedingsmiddelen voor kinderen, het spel van het kind, kinder-rechtbanken, arbeidsverzekering en kinderarbeid, kindervetgeving, toezicht op kinderen in inrichtingen, het kind op straat.

Zij, die de lezingen hielden waren alle autoriteiten op dit gebied. In aansluiting bij hun uiteenzettingen en besprekingen werd meestal een of andere inrichting bezocht, waar men zich kan overtuigen van het praktisch nut der verkondigde theorieën.

Een andere zomercursus, eveneens uitgaande van de school voor philanthropie, hield zich bezig met het verkruigen, het inrichten en exploiteeren van openbare kinderspeelplaatsen. Op iedere lezing volgde een tocht naar een speelterrein in de buurt, waar een schaar kinderen in volle vrolijkheid met verschillende spelletjes bezig was.

Naast de school in New-York zijn er nog twee inrichtingen, die hetzelfde doel nastreven: de Boston school of social workers en het Chicago institute of social science.

De Christelijke jongemannen-vereeninging.

Het ontstaan der vereeninging. — Zij verspreidt zich over de geheele wereld — Uitbreiding van arbeidsveld — Naast bidstonden, gezellige avonden en zorg voor lichaam en geest — Reorganisatie der vereeninging — Met plaatselijke behoeften wordt rekening gehouden — Studenten-vereeningingen.

In het jaar 1844 stelde de jonge koopman George Williams aan het bestuur der St. Paulskerk voor om jonge winkelbedienden der naburige wijken nu en dan tot een godsdienstige bijeenkomst uit te noodigen. De geestelijke heeren bleven echter zeer koel tegenover dit voorstel, waarop de jonge man die vol Christelijken ijver was, zijn plan alleen ten uitvoer bracht. In een eenvoudige kamer in Paternoster Row kwam hij samen met gelijkgezinde jongelieden; men bad daar gezamenlijk en wisselde het gebed met korte toespraken af.

Uit dit bescheiden begin groeide de Christelijke jongelings-vereening, die nu duizende groepen over de geheele wereld telt, maar die nergens zulk een groote uitbreiding heeft gekregen en zulke verschillende vormen heeft aangenomen als in Amerika.

Toen de eerste vereeningingen in de Unie opgericht waren, werd de richting ervan bepaald door het godsdienstig standpunt van den stichter. Onder de leiders bevonden zich echter bekwame zaken-

menschen, lieden met een helderen blik op de werkelijkheid. Zij zagen de mogelijkheden, die zich voor de nieuwe onderneming openden en door een doelbewust en resoluut optreden zorgden zij ervoor, dat het arbeidsveld der vereeniging steeds grooter werd. Men bepaalde zich niet meer tot het houden van godsdienstoefeningen, maar men organiseerde ook gezellige avondjes; later werd den leden zelfs gelegenheid gegeven tot het systematisch ontwikkelen van lichaam en geest. Naast de hoofdzal, bestemd voor de godsdienstige bijeenkomsten, werden er onderwijs-, lees- en conversatiezalen geopend, verder een gymnastieklokaal voorzien van alle benodigde werktuigen en een bad- en zweminrichting. Overal werden de nieuwste uitvindingen der techniek in toepassing gebracht. Bevoegde leeraren gaven onderwijs ook in het schermen en zwemmen. Men trachtte niet alleen kantoorbedienden als leden te winnen, maar ook jonge mannen, die in andere beroepen werkzaam waren, als daar zijn handwerkslieden, technici en studenten.

Het ligt voor de hand dat, waar het arbeidsveld der onderneming zich zóó sterk begon uit te breiden, dat ook in de organisatie een verandering moest komen.

In oorsprong was de Christelijke jongelings-vereeniging een genootschap van vrijwilligers. Gekozen ambtenaren gaven de leiding, de leden verrichtten het werk. Maar naarmate de taak der vereeniging zwaarder werd, werd het meer en meer noodig om gebruik te maken van krachten, die in een bepaalde richting opgeleid waren. Zij, die op godsdienstig of op paedagogisch terrein werkzaam zijn, heeten directeuren, zij krijgen hun opleiding in vakscholen en bezoeken meestal een van die merkwaardige inrichtingen, zooals de Boston school of social workers, de New-York school of philanthropy of het Chicago institute of social science, scholen, welke de wetenschappelijke basis voor maatschappelijk werk geven. Sinds jaren neemt de vereeniging naast jonge mannen ook jongens als lid aan en beide groepen worden in staat gesteld om in deze vereeniging hun vakkundige opleiding of hun algemeene ontwikkeling te verwerven of te voltooiën. Bij het geven van het onderwijs streven de leeraren naar het bereiken van praktische resultaten en gebruiken zij de methode van het aanschouwelijk onderwijs. Zoo wordt bv. in de jongensafdeeling der vereeniging te New-York bij het onderricht in de maatschappij-leer het denkbeeld van Gill gebruikt, dat deze paedagoog in zijn schoolstad heeft trachten te verwezelijken. De leerlingen beschouwen zich als de burgers van een stad. Ieder bezit een huis, drijft een zaak of oefent een bepaald beroep uit. De jonge burgers kiezen het stadsbestuur, een burgemeester en de gemeenteraadsleden, welke de zaken der gemeente moeten besturen. Men belegt vergaderingen, vaardigt bevelen uit, men dient voorstellen in tot het stichten van inrichtingen, tot den aanleg van straten en tot het aanbesteden van openbare werken, terwijl de leerlingen al deze plannen nader toelichten, aannemen of verwerpen. Indien het noodig is gaat men over tot de uitgifte van actiën om de kosten van al deze ondernemingen te dekken. Door deze methode leeren de deelnemers spelenderwijs de verschillende takken van het stadsbestuur kennen en verkrijgen zij een niet te onderschatten goeifendheid in het vervullen der plichten,

die later als burgers op hen zullen rusten. Zoo worden in de praktijk de onderwijslokalen dezer vereenigingen vaak de proefterreinen, waarvandaan menig denkbeeld op het gebied der methodiek of der opvoedkunde zijn weg vindt naar school en „college“.

Voor zooverre dit mogelijk is zoekt de vereeniging in haar pædagogisch streven tegemoet te komen aan de plaatselijke behoeften. Zoo neemt bv. op het platteland het onderwijs in de kennis der grondsoorten en in de verzorging van vruchtboomen een belangrijke plaats in op het leerplan. In een mijndistrict of bij de houthakkers van het „Far West“ wordt een houten loods of een oude spoorweg-coupé tot onderwijs- en clublokaal gepromoveerd. In de industrie-centra vestigt de vereeniging vooral haar aandacht op het onderricht in handenarbeid en houdt voor jongens van 12 tot 16 jaar cursussen in dit vak. Dit is des te belangrijker omdat tot dusver de autoriteiten van het openbaar onderwijs geen aandacht hadden geschonken aan de vakkundige opleiding der handenarbeiders; eerst nu beginnen zij daarvoor cursussen op te richten. Ook heeft de vereeniging de kunst verstaan om alle nationaliteiten voor haar streven te winnen.

In New-York, in een paleis, dat wel \$ 100.000 heeft gekost, komen slechts Franschen te zamen. In Chicago bestaan filialen der vereeniging, welke uitsluitend voor Scandinaviërs bestemd zijn. De stad Troy vereenigt in een gebouw tien verschillende nationaliteiten ter bestudeering der Amerikaansche geschiedenis. Voor het godsdienstig leven werden van veel gewicht de studentenvereenigingen, welke op initiatief van het genootschap aan universiteiten, „colleges“ en hogere burgerscholen opgericht werden. In deze groepen wordt niet datgene wat de verschillende christelijke secten scheidt, maar de schoonheid, die alle christenen vereenigt, naar voren gebracht. Hier komen aanhangers van elke belijdenis samen om gesticht te worden en gemeenschappelijken arbeid te verrichten. Honderde studenten, die tot dusver zich afkeerden van alles wat door de een of andere godsdienstige groep ondernomen werd, belijden in deze vereenigingen een christendom, dat zijn ideaal ziet in daden van naastenliefde.

Buitengewoon Lager Onderwijs.

De nieuwe Lager Onderwiiwet heeft in artikel 3 het „buitengewoon“ lager onderwijs onder haar werking gebracht, wat voordien, zooals Minister de Visser het in de Kamerzitting van 14 April 1921 omschreef: „onder de oude wet van 1878 eenvoudig à l'abandon was gelaten.“

In het 5e lid van genoemd artikel wordt dit onderwijs omschreven als dat

„wat gegeven wordt in scholen, bestemd voor kinderen, die wegens ziels- of lichaamsgebreken of uit maatschappelijke oorzaak niet in staat zijn geregeld en met vrucht het gewone onderwijs te volgen of wier gedrag het noodzakelijk maakt hun buitengewoon onderwijs te doen geven.“

Krachtens artikel 4 worden bij algemeenen maatregel van bestuur de soorten van scholen voor buitengewoon lager onderwijs aangewezen, waarop deze wet van toepassing is, terwijl voorts artikel 71 bepaalt, dat voor elk dezer soorten van scholen, eveneens bij algemeenen maatregel van bestuur, regelen worden vastgesteld o.a. ten aanzien van den omvang van het onderwijs en de opleiding der onderwijzers.

Van dit alles is tot nu toe nog niets geschied dan ten aanzien der zwakzinnigen, wier scholen bij Koninklijk Besluit van 31 Dec. 1920 Stb. 948 geregeld zijn.

Bij de behandeling van een amendement op de Leerplichtwet om ook voor dit onderwijs de leerverplichting in te stellen (zie Handelingen 1920/21 bl. 2069 tot 2075) kon de Minister terecht zeggen:

„De geheele materie van het buitengewoon Onderwijs moet echter nog in bijzonderheden geregeld worden. Dit is zeker niet gemakkelijk, vooral als men eens indenk't hoeveel, verschillende schakeeringen er op dit gebied bestaan.”

In de Memorie van Toelichting werd bij genoemd artikel 3 lid 5 als de bedoeling medegedeeld, om onder deze nieuwe rubriek van overheidszorg te omvatten allen voor wie de gewone lagere school met haar normaal leerplan, klassenindeeling enz. niet bruikbaar is.

Het wettelijk begrip buitengewoon lager onderwijs duidt dus niet aan een bepaalde *soort* van onderwijs met eigen pedagogische en methodologische kenmerken; het woord is niets anders dan een verzamelaam voor allerlei soorten van onderwijs, waartusschen onderling niet het minste verband staat en welke eenig gemeenschappelijk kenmerk negatief is: *geen* gewoon onderwijs.

De wetgever heeft daarmede thans binnen zijn bereik gehaald de zorg zoowel voor de lichamelijk als voor de geestelijk debiele kinderen, zoowel voor de normale kinderen onder zeer abnormale maatschappelijke omstandigheden als voor de kinderen met meer of minder abnormale of anti-sociale neigingen. Terecht heeft de wetgever de nadere regeling dus geheel aan de practijk overgelaten.

Tot nu toe zijn practisch de volgende soorten onderscheiden.

- a. blinden en halfblinden.
- b. doofstommen.
- c. slechthoorenden.
- d. spraakgebrekkigen.
- e. kinderen met lichaamsgebreken.
- f. zwakzinnigen.
- g. leerlingen voor een zoogenaamde strenge school.
- b. schipperskinderen.
- i. woonwagenkinderen.

Idioten en misdadige kinderen worden hierbij niet genoemd.

Het ligt geheel in de lijn van dit tijdschrift de bouwstoffen te helpen verzamelen voor de nadere wettelijke regelingen en de redactie stelt zich voor, den stand der ervaring omtrent inrichting, doel en verwachtingen voor elk dezer soorten te laten uiteenzetten door bevoegde krachten. Als eerste volgt hieronder een artikel over het onderwijs aan slechthoorende kinderen.

DE REDACTIE.

Buitengewoon Lager Onderwijs.

I. Onderwijs aan slechthoorende kinderen

door TINE MARCUS.

Ia den tegenwoordigen tijd, immers „de eeuw van Het Kind”, zal er wel niemand zijn, die er niet van doordrongen is, dat *elk* kind, onder welke omstandigheden het ook verkeert, recht heeft op en behoefte aan voor hem passend onderwijs. En waar tekorten gevonden worden, naar lichaam of geest, daar is men onvermoeid bezig, die tekorten aan te vullen en op te heffen. Speciaal onderwijs voor blinden, doofstommen, achterlijken e.d., daarvoor behoeft niemand een lans te breken, ieder die nadenkt ziet de noodzakelijkheid er van in. Anders is dit echter met *speciaal onderwijs voor slechthoorende!* Velen vragen nog: is dat noodig? En hierop antwoorden wij met een dringend: ja, het is *broodnodig!*

Verplaats U eens een oogenblik in den toestand van een S.H. kind op de gewone school. Voor ons, die het leed uit ervaring kennen, is dat gemakkelijk genoeg, maar voor U zal het noodig zijn, U daar eens geheel *in* te denken. Zulk een kind komt ter school met dezelfde behoefte aan kennis, met dezelfde belangstelling voor al *wat* nieuw is voor hem, met evengroote, wellicht meerdere ijver dan zijn makkers, maar helaas, al spoedig zal die leergierigheid en ijver veranderen in moedeloosheid en onverschilligheid. Ik geef toe, bij den één spoediger dan bij den ander, doch komen mocht het voor ieder kind, dat het onderwijs niet dan met *te* groote inspanning zal kunnen volgen. En dan is eerst recht het lijden aangevangen voor het kind en komt het vroeg of laat terecht onder het oordeel: dom of achterlijk te zijn. Welk een schromelijk onrecht! Ge zegt: we kunnen het S.H. kind toch vooraan plaatsen en er eenige meerdere aandacht aan wijden. En ja, dat zou wel *iets* helpen misschien, doch *nooit* zal het onderwijs voor hem daardoor even volledig zijn als voor het g.h. kind.

Bovendien, hebben we het recht van het eene kind meer inspanning te eischen, dan van 't andere? En het is voor een gewoon begaafd kind (want van de buitengewoon begaafden, die 't zelf met S.H.-heid wel tot No. 1 van de klasse kunnen brengen, spreken we hier niet; we nemen het gewoon begaafd kind als norm) dat het onderwijs niet dan broksgewijze volgen kan niet een zeer groote inspanning om „bij” te blijven? Werkelijk, *ge kunt* het U haast niet indenken, zoolang ge slechts oppervlakkig oordeelt. Ook al zou het den onderwijzer gelukken, de aandacht van het S.H. kind gedurig gaande te houden, dan *nóg* weet men immers niet wat hem ontgaan is, tijdens het onderricht.

Neen, het gewoon klassikaal onderwijs is voor een S.H. kind uit den booze en gelukkig hebben enkele warm-voelende of door ervaring geleerde personen de hand aan den ploeg geslagen en zich het lot van deze kinderen aangetrokken. Allereerst begon men met cursussen in liplezen en aanvullend onderwijs buiten de schooluren. Dat was reeds

een heele stap voorwaarts. Immers nu was het den kleinen niet meer zóó moeilijk het schoolonderwijs te volgen. Maar toch bleef de behoefte aan buitengewoon onderwijs bestaan en kwam men in April 1914 dan ook tot oprichting van de eerste school voor S.H. kinderen te 's Gravenhage. In 't zelfde jaar volgde Amsterdam het voorbeeld der residentie, terwijl er een jaar geleden een dergelijke school te Rotterdam geopend werd. Die scholen bleken een ware uitkomst te zijn en leverden prachtige resultaten.

Naar het voorbeeld der d.s. scholen hebben hier de klassen niet meer dan 12 leerlingen. De banken staan in hoefijzervorm om den onderwijzer heen geplaatst, zoodat ieder kind hem goed zien kan. Dat is noodig, omdat hier het *oog* moet aanvullen, wat het *oor* te kort komt. Liplezen is een van de eerste vakken, waarin het kind wordt onderwezen. Eigenlijk is het geen „vak” op zichzelf, maar het aanvullingsmiddel bij *alle* vakken. Dan worden ook dagelijks de geoorresten geoefend en het spreekonderwijs niet vergeten.

Behalve al deze voordeelen wat het onderwijs betreft, is ook het milieu waarin de kinderen hier geplaatst zijn van weldadigen invloed op hun geestelijken toestand. Hier geen achteruitzetting, geen minachting of spot van makkers, geen onrechtvaardige beoordeeling en geen overmatige inspanning.

Het is haast een wonder, zooals de kleinen hier binnen korten tijd veranderen. Nog zie ik b.v. het 7-jarig jongetje voor me, waarvan de onderwijzeres mij vertelde: „Hij is een beetje doof, maar overigens erg lui en achterlijk”. Bij onderzoek bleek het kind zwaar doof te zijn, maar noch lui, noch achterlijk. Integendeel, na overplaatsing op een onzer scholen werd het een ijverig en pienter leerling, die goede vorderingen maakte. En dit voorbeeld zou met vele andere kunnen aangevuld worden.

Door de oprichting onzer lagere scholen werd dus voorzien in een dringende behoefte. Toch was dit nog niet genoeg. Waar voor het normaal hoorend kind het gewoon lager onderwijs meestal onvoldoende blijkt, om het een goede plaats in de maatschappij te kunnen doen veroveren, zal het dit voor 't S.H. kind in nog mindere mate zijn. Dus wordt de leerling bij 't verlaten der school niet aan zijn lot overgelaten. In A'dam werd een fonds opgericht, naar een overleden vriend en weldoener der dooven „Het Sassefonds” genoemd, dat met raad en daad helpt. Voorlichting en ondersteuning bij beroepskeuze en vakopleiding is haar taak. Ook in den Haag is deze hulp te krijgen bij „de Vereeniging Steun a/h doove Kind”. Voorts is in vele plaatsen gelegenheid zich verder in de lipleeskunst te bekwamen.

Dit alles werd reeds gedaan, maar onze taak is hiermee nog lang niet afgelopen. Nog vele plannen en idealen staan op 't program en ziende op al wat reeds werd bereikt, gaan we met moed de toekomst tegen.

Vooreerst zien we uit naar *leerplicht* voor doove kinderen en wel naar een zoodanige wijziging van de reeds bestaande wet, dat de ouders, zoo noodig, *gehoorogen* kunnen worden hun kind naar een onzer scholen te zenden. Want helaas, die dwang is vaak noodig. Nog steeds zijn er onverstandige ouders, die meenen *uit liefde* hun kind niet tijdelijk te kunnen afstaan en niet weten, dat

ze juist daardoor een *wreedheid* begaan! Ze onthouden immers hun misdeeld kind, wat het niet missen kan? En waar overreding nu niet baten kan, daar wordt 'n kind 'n ouders een weldaad bewezen door *dwang*.

Zijn we nu eenmaal zoover, dan zullen natuurlijk onze drie scholen al de leerlingen niet meer kunnen opnemen, en is een *centraal instituut* noodig, met internaat voor kinderen van het platteland. Dit zal dan tevens een geschikt vereenigingspunt zijn, van waar uit hulp op ieder gebied aan onze jeugdige lotgenooten zal kunnen worden verstrekt. En dan gaan we steeds verder. Vakopleiding zal zich hierbij ook moeten aansluiten. Het is voor een S.H. moeilijker dan voor anderen een betrekking te vinden. *Goed* onderlegd te zijn in een vak is dus dringend noodig en door speciale vakopleiding kunnen we dat bereiken. Verder zal het ook moeten gaan van lager tot hooger onderwijs, zooals dat in Duitschland reeds voor de S.H. bestaat, in 't kort alle hinderpalen tot verdere ontwikkeling moeten uit den weg geruimd worden.

Ook speciaal *Gedult- en onderricht* is nog een onafgemaakt punt op het program. Willen we het kind waarlijk toerusten met alle wapenen voor den komende levensstrijd, dan mag dit hoogst belangrijk punt niet verwaarloosd worden. De mensch zal bij brood alleen immers niet leven?

Maar — als al onze plannen in vervulling gaan, *hoe* zullen we dan de kinderen in alle plaatsen vinden, opdat het niet ga, als met de bruiloft in de gelijkenis: de maaltijd was gereed — maar de gasten ontbraken?

Daar is werkelijk wel eenig gevaar voor, als we hierin niet veler hulp ondervinden. Ten eerste is er de reeds genoemde onwil der ouders hun kinderen af te staan, zelfs wel, om hun kinderen als „mideeld” te erkennen. Het zal ook niet genoeg zijn aan onderwijzers het aantal S.H. onder hun leerlingen te vragen. Een nauwkeurig onderzoek van Dr. K. v. d. Wal heeft aangetoond, dat van 802 slechthoorende kinderen slechts 233 als zoodanig door hun onderwijzers werden herkend en zelfs dat van 69 zéér doove kinderen maar 36 werden opgegeven. Zóó komen we er dus niet. De school-artsen moeten hier helpen. Onder hen moeten beslist oorspronkelijke oorspecialisten voorkomen, juist omdat doofheid zoo moeilijk is aan toonen en door leeken zoo vaak voor domheid en achterlijkheid wordt aangezien. Hun onderzoek moet dan allereerst gericht zijn op de doofstommenscholen en scholen voor achterlijke kinderen. Want daar wordt de S.H. jeugd bij voorkeur „opgeborgen”. Op de Rotterdamsche d.s. school werd er in 1913 zelfs een percentage van 35 aangetroffen. En is het niet een wreedheid, een slechthoorend kind, dat de taal vroeger gehoord en gesproken heeft, of die gedeeltelijk nog hoort, op één lijn te stellen met de doofstommen? Het gevaar is groot, dat het de spraak daar weer geheel verliest of op de onbeholpen wijze der doofgeborenen kinderen gaat spreken.

Dat ook een kind met gezond verstand niet thuis behoort bij de „achterlijken”, dat behoeft hier verder niet eens betoogd te worden.

En dan de vele kleinen, die nog op de gewone school dag aan dag tusschen hun goedhoorende makkers gebrek lijden aan geestelijk voedsel en in gevaar verkeerden onverschillig of werkelijk „achterlijk” te worden,

zij roepen om hulp. Hoe zullen we hen vinden? Ieder doe het zijne. Vooral het onderwijzend personeel der scholen lette op de leerlingen die als dom, achterlijk of onoplettend te boek staan. Men dringe in die gevallen toch op een nauwkeurig onderzoek door een oorarts aan. Slechts dan, wanneer eens en vooral gebroken worde met het „zoo erg is het niet“, dat ten opzichte van het slechthoorend kind zoo heel vaak wordt gehoord, kunnen we hopen eens al onze wenschen vervuld te zien.

Slechthoorendheid is voor het kind wel „erg“, zoodra dit door velen wordt ingezien zullen we komen tot het „zoo erg niet meer!“ Vóór dien, zal het „steeds erger“ worden.

Wij zijn op den goeden weg, maar hebben het doel nog niet bereikt. Toch zien we het reeds van verre verrijzen: het „Centraal instituut“ als middelpunt, een internaat, waar de kinderen behalve het passend onderwijs ook in een liefderijk en begrijpend milieu verkeeren; leerplicht waardoor geen enkel S.H. kind zijn onderwijs meer zal behoeven te ontberen, en als resultaat: een volkomen toegeruste en klaargemaakte S.H. jeugd, die vol moed en met gepast zelfvertrouwen het leven en de maatschappij tegemoet gaan en daarin wel strijd en moeite zal vinden door zijn gebrek, maar in volle wapenrusting, zeker meer kans heeft de overwinning te zullen behalen!

Een Volksuniversiteit in goede richting.

De volksuniversiteit te Amersfoort is de eerste in ons land, die getracht heeft in al haar cursussen den grondslag van modern ontwikkelingswerk te verwezenlijken n.l. die der zelfwerkzaamheid. Zij heeft daarom in de eerste plaats het aantal cursisten voor elken cursus beperkt tot 40 (o.i. een nog te hoog maximum, 20 ware beter) en in de tweede plaats elke les gesplitst in een uur waarin de docent aan 't woord is en een uur voor het vrije woord der cursisten. De voorzitter Dr. R. Miedema opende onlangs het tweede werkjaar van deze V. U. met een rede waaraan wij het onderstaande ontleenen.

Toen wij het vorig jaar onze V. U. oprichtten, konden wij daarover theoretisch onze gedachten uitspreken, onze wenschen openbaren, doch de praktijk zou moeten leeren of en in hoeverre deze gedachten en wenschen voor verwezenlijking vatbaar zouden zijn.

Nu wij echter op een eerste levensjaar terug kunnen zien, kan ook de stem van de praktijk haar geluid doen hooren, een geluid dat, zooals wij met vreugde kunnen constateeren, niet in disharmonie is met het geluid dat wij bij de oprichting lieten klinken.

Als doel stelden wij, dat ons instituut de geestelijke ontwikkeling zou bevorderen van Amersfoorts burgerij in al haar lagen en rangen en in al haar godsdienstige en politieke geschakeerdheid, maar bovenal van die grootte groep, die intellectueel niet meer dan lager onderwijs heeft genoten.

De geestelijke ontwikkeling, wel te onderscheiden van de verstandsverlichting. Want ons instituut wenscht niet het intellectualisme te

bevorderen en het voor te stellen alsof verstandelijkheid, veelweterij, het een en het al is, en in de hand te werken dat men over alles kan meepraten. Het wenscht niet een oppervlakkig vernisje van cultuur, van beschaving aan te brengen en aldus het dillettantisme te versterken, doch het wil medewerken om de menschen de oogen te openen voor het wezen der dingen, voor den eeuwigen achtergrond der dingen, voor het essentieele, om, met andere woorden, de menschen tot *meeuwen* te vormen in den volsten en hoogsten zin. Het zou natuurlijk dwaasheid zijn te beweren dat wij in den afgelopen cursus dit doel *bereikt* hebben, doch wel mogen wij verklaren, dat door de docenten in deze richting is gewerkt, een arbeid waarvan de resultaten niet kunnen worden gecontroleerd, doch in het geestesleven der cursisten worden geboekt.

Daarbij mogen wij als heuglijk feit naar voren brengen dat werkelijk alle lagen en rangen in hun verschillende godsdienstige overtuigingen en inzichten door ons werden bereikt en vooral de groep van hen, die niet meer dan lager onderwijs hadden genoten, bijzonder groot was.¹⁾

Evenals in Bestuur en Raad van toezicht onzer Universiteit Katholicken, Oud-Katholicken, Protestanten van rechtzinnige en vrijzinnige richting, anti-revolutionairen en sociaal-democraten vertegenwoordigd zijn, zoo vinden wij diezelfde groepen in onze cursuslijsten terug.

Heeft dus ten opzichte van de doelstelling onzer Volksuniversiteit de praktijk een gunstig geluid doen hooren, hetzelfde geldt in nog sterker mate van onze werkwijze.

Zooals bekend is stelden wij iedere cursus slechts open voor een zeer beperkt aantal deelnemers (hoogstens 40) in tegenstelling met de meeste Volksuniversiteiten die geen grens of veel wijder grenzen trekken.

Wij gingen daarbij uit van de gedachte dat, juist als het om geestelijke ontwikkeling, om mensch-vorming gaat, alleen heil is te verwachten van *kleine* studiekringen, waarin de mogelijkheid bestaat van een algemeene gedachtenuitwisseling en een nauw contact tusschen docent en student. Hoe groot het getal van cursisten, des te geringer deze mogelijkheid.

De praktijk alweer heeft bewezen dat wij hierin niet verkeerd hebben gezien. Daar gelegenheid gegeven werd tot onderlinge besprekken (alleen bij een enkele cursus geschiedt dit niet wegens den beperkten tijd van den docent) is er over 't algemeen zeer druk gebruik

¹⁾ Gegeven werden 16 cursussen, waaraan in 't geheel 562 personen deelnamen of gemiddeld 35 personen per cursus. Ruim 55 % der deelnemers behoorde in engeren zin, tot de arbeidende klasse, terwijl daarnaast door verschillende kleinere ambtenaren, bedrijfschefs en klerken, verplegers enz. dit procent stijgt tot pm. 70 % der deelnemers.

Ter illustratie geef ik hier eenige getallen.

Bezocht werden de cursussen o.a. door: 63 onderofficieren en minderen, 38 kantoorbedienden, 42 onderwijzers(essen), 43 ambtenaren (in dienst van rijk of gemeente), 16 winkeliers, 12 schilders, 12 timmerlieden, 9 verplegers (verpleegsters), 8 drukkers, 13 bankwerkers, 6 spoorweg arbeiders, 6 magazijnbedienden, 5 dienstboden, 7 reizigers, 4 machinisten, 4 kleermakers, 3 sigarenmakers, 6 klerken (H.S.M.), 3 wagenmakers, 2 meubelmakers, 1 zadelmaker, 2 analisten, 1 betonwerker, 1 suikerwerker, 1 metaalslijper, 1 transportarbeider, 1 wegwerker, 2 metselaars, enz.

van gemaakt. Ik wil hier alleen als leider van een der cursussen van 't vorig jaar uit eigen ervaring spreken en kan u dan verzekeren dat het uur van de bespreking dat op iederen voordracht volgde zeker niet het minst waardevolle was. Ten einde de bespreking zoo vruchtbaar mogelijk te doen zijn, gaf ik steeds, na ieder cursusuur, een vraagpunt op in verband met het behandelde, doch van zóó algemeen menschelijke strekking dat ieder der cursisten daar, zonder intellectuele kennis, een antwoord op kon geven. Deze vraag moest in de volgende week schriftelijk behandeld worden en dan bij mij ingeleverd vóór den cursusdag of zóó overdacht dat er een vruchtbare bespreking over mogelijk was. Verschillende cursisten hebben tot het laatst toe deze vragen schriftelijk behandeld, menigmaal zeer uitvoerig!). Ik geef toe dat dit voor de meesten een zware arbeid is geweest, maar een arbeid die m.i. van groote beteekenis is voor de geestelijke ontwikkeling. Wil er werkelijk sprake zijn van een volksuniversiteit, dan moet er ook gewerkt worden, zoowel door de docenten als door de cursisten. Meer dan ooit heb ik aan den lijve ervaren dat deze zijde van arbeid ook de taak van den cursusleider veel zwaarder maakt en de onderlinge bespreking een onbarmhartige critiek levert op de wijze waarop de docent zijn stof behandeld heeft, de critiek die er toe aanspoort niet over de menschen heen te spreken, geen termen te gebruiken die zij niet begrijpen, en vooral helder te zijn, duidelijk en eenvoudig. De meerdere moeite werd echter ruimschoots vergoed door de blijde ervaring, dat, ondanks de groote verschillen in godsdienstige overtuiging onder de cursisten, de gedachtenwisseling kon plaats hebben in volkomen eendracht en wederzijdsche waardeering, want ook *dit* heeft de praktijk ons geleerd dat werkelijk aan de wensch, bij de oprichting uitgesproken om vooral elkanders standpunt en inzicht te leeren kennen en waardeeren, door menigeen is voldaan.

Toch achten wij het niet overbodig deze wensch bij het begin van de nieuwe cursus nog eens krachtig te doen weerklinken. Gaat elkander hooren! Tracht elkanders standpunt en levensbeschouwing te begrijpen. Dan zal heel wat misverstand verdwijnen en wederzijdsche toenadering opgroeien. Een staf van uitnemende docenten waarborgt ons een degelijke en diepe behandeling van de aangekondigde onderwerpen. Van ganscher harte hopen wij dat de cursisten tegenover hen niet de rol van zwijgenden zullen vervullen, zooals maar al te lang bij lezingen en voordrachten gewoonte was, doch hen onbarmhartig zullen bestoken met de vragen die zij op het hart hebben, met de problemen waarmede zij zitten. De docenten zelf zullen hen daarvoor het dankbaarst zijn, omdat zij niet alleen het besef hebben van te *geven* maar ook van te *ontvangen*.

¹⁾ Een der cursisten schreef o.a. aan het einde van zijn stuk: „Zeg, dominee, als ik alle week een dergelijk antwoord moest geven was het nog méér noodig, dat mijn patroon ons den Zaterdagmiddag rust gaf en z'n schrijfmachine erbij leende.“

Feiten en Pogingen.

Internationaal Congres te Parijs.

Parijs, 4 April 1921.

Het derde Internationale Opvoedkundig Congres, uitgeschreven door het „Bureau International des Fédérations Nationales du Personnel de l'Enseignement Secondaire Publique" werd verleden week te Parijs gehouden en heeft geduurd van Maandag tot Zaterdag: 72 afgevaardigden, dertien verschillende landen vertegenwoordigend, waaronder Groot-Brittannië, waren aanwezig. Na eene rede van Monsieur Rey over de reorganisatie van Fransch middelbaar onderwijs, werden de vier volgende vragen aan de afgevaardigden voorgelegd:

1. Is in uw land het Middelbaar onderwijs kosteloos of niet?

2. Van welken stand zijn de leerlingen over het algemeen?

3. Is opleiding aan eene Middelbare school noodig om tot de Universiteit te worden toegelaten of is het mogelijk deze te bezoeken na enkel lager onderwijs?

4. En vooral: is het M. O. een onderwijs van cultuur, dat als éénig doel heeft het vormen van het intellect, of is het integendeel een technisch-uitlicits-opleiding?

Het congres toonde vooral belangstelling in de organisatie van het engelsche systeem, dat, evenals het noorsche, een zeker aantal kosteloze middelbare scholen omvat. De deensche afgevaardigde deelde mede, dat in zijn land M. O. vrij is voor alle kinderen, wier ouders niet meer inkomen hebben dan een bepaald bedrag.

In de meeste landen is er slechts een zeker aantal studiebeurzen, maar de jongere natiën zijn begonnen met een systeem van geheel-kosteloze middelbare scholen. Dit is het geval in Polen en Jugo-Slavië, waar, zooals de congresleden met genoegen vernamen, 280 scholen zoo goed als vrij zijn en waar het schooleld niet meer bedraagt dan 20 dinars per jaar. Wat den stand betreft blijkt het, dat de meeste kin-

deren tot den middenstand behooren. België echter bezit een dubbel M. O., waarvan de eerste graad (athénées, lycées, collèges) meer „bourgeois", de tweede graad (écoles moyennes) meer populair is. Polen stelt het M. O. uitsluitend beschikbaar voor de kinderen van de intellectueele arbeiders.

Tjecho-Slowakije en Jugo-Slavië zijn in dit opzicht alleen werkelijk democratisch. In bijna ieder land moet men verscheidene jaren een middelbare school gevolgd hebben om tot de universiteit te worden toegelaten. Deze bepaling is echter niet algemeen. Nederland b.v. heeft twee examens, die kunnen worden vergeleken met een toelatingsexamen, waarvan één niet uitsluitend gebaseerd is op het programma, gevolgd aan middelbare scholen.

Het congres uitte den wensch, dat het M. O. eene cultuur-opleiding zou blijven, en vooral niet gespecialiseerd of technisch zou worden. Grieksch-Latijnsche cultuur werd door de meeste afgevaardigden voorgestaan. De secretaris-generaal, Monsieur Bellette, las een schrijven voor, aan den Volkerenbond, waarin het Internationale Congres als zijn wensch uitprak, dat de Bond een minimum van verplicht onderwijs zou verzekeren aan alle kinderen tot 14 jaar.

Internationale schoolcorrespondentie en ruiling van leerlingen en leerkrachten bloeiden in 1909, in welk jaar de leerlingen van 1163 scholen geregelde briefwisseling hielden met buitenlandse kinderen, maar deze beweging is op het oogenblik bijna geheel tot stilstand gekomen.

Men was het er over eens, dat uitwisselen van leeraren midden in hun loopbaan uitzondering moet blijven, maar dat het ruilen van jonge onderwijzers mogelijk was en bevorderd moest worden.

Verder werd besloten om een internationaal Bureau op te richten tot het behandelen van schoolcorrespondentie en het ruilen van leeraren en leerlingen te vergemakkelijken. Verleden jaar slaagde een engelsche school er in om

over de 70 leerlingen naar Frankrijk te zenden.

De „Ligue des Amis de l'Enseignement” te Gent, bood op royale wijze aan om buitenlandsche leerlingen in groepen van tien te ontvangen om hen in de gelegenheid te stellen de stad te bezekken.

Wat de kwestie van universiteitsgraden betreft, hoopte het Congres, dat alle landen zoo ruim van opvatting zouden zijn om graden, behaald aan buitenlandsche universiteiten te beschouwen als gelijkstaande met die, behaald in eigen land.

Het is gewenscht, dat de onkosten, die in een land noodig zijn om toegelaten te worden tot de universiteit, voldoende zijn om ook tot buitenlandsche universiteiten toegelaten te worden. In Frankrijk wordt daarom het engelsche toelatingsexamen beschouwd als gelijkstaande met het fransche baccalaureat.

Het „Bureau International de la Federation Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Publique” geeft een verslag uit; het plan bestaat om dit „Bulletin” uit te breiden en het is te hopen, dat het allen zal bereiken, die in Middelbare Scholen werken aan europeesche en algemeen-menschelijke cultuur.

(Ontleend aan de Times Educational Supplement van 7 April 1921.) G.

Nedel. Volksuniversiteiten. ¹⁾

Een zeer belangrijk jaar hebben de Nederlandsche Volksuniversiteiten achter den rug en een nog belangrijker jaar zijn zij thans ingetreden. Twee dingen trekken in het voorafgaande cursusjaar meer in het bijzonder de aandacht. Allereerst de weigering der

¹⁾ Wij zullen ons thans onthouden van beschouwingen over het statistisch materiaal, enerzijds omdat enkele besturen, door het inkrimpen van het verslag ter wille van de zuinigheid, zeer schaarsch zijn met mededeelingen daaromtrent, anderzijds wijl het beschikbare materiaal geen belangrijke afwijkingen vertoont met vorige jaren. Daarom zij verwezen naar Volksontwikkeling, jrg. I 540 v.v.

subsidie-verhooging door den Minister. Deze weigering heeft de meeste, zoo niet alle besturen in de grootste moeilijkheden gebracht. Zij hadden immers, steunend op de toezegging van den Minister, hun exploitatie op de vert hoogde rijkssubsidie ingericht. Het moe-voor velen daarbij eenigszins ontoedrigend zijn geweest te bemerken, hoe weinig een adres aan de volksvertegenwoordiging weerklinkt in dit lichaam. De financiële vooruitzichten onzer volksuniversiteiten zijn dus niet schitterend, voor velen zelfs onrustbarend. Door den Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten is dan ook een petitionnement op touw gezet, ter verkrijging van de verhoogde subsidie voor het nieuwe jaar. Willigt de Minister het verzoek in, dan zal deze bedragen f 71657.94; een betrekkelijk klein bedrag, als men in aanmerking neemt het groote aantal volksuniversiteiten en het eind-cijfer van de begrooting van het departement van onderwijs.

Merkwaardig is in de tweede plaats het gestadig toenemen van het aantal V.U., niettegenstaande den geringen steun, die van overheidswege geboden wordt. Het zijn in hoofdzaak confessionnele V.U., welke in den laatsten tijd een plaatsje zijn komen vragen in de rij der zusterinstellingen. Door de R.K. V.U. is thans in overleg met de K.S.A. een commissie benoemd, om te komen tot oprichting van een bond van R.K. V.U. Dit moge een bewijs zijn voor de levensvatbaarheid en de groei-kraft van de beweging, op eigen beenen staan kan deze nog niet. Zij vormt weliswaar een mooie oase op het dorre en bijna onontgonnen gebied der ontwikkeling van volwassenden, toch dankt zij haar voortbestaan nog te veel aan den dauw, die van boven neervalt in den vorm van overheidssteunen en te weinig aan de bronnen, die zij zelf aanboorde. Een groote moeilijkheid levert daarbij op het feit, dat de V.U. door haar schoolsch karakter grotendeels staat buiten het veelzijdige leven. Hier en daar is men zich daarvan wel bewust. „Ieder, die zoekt,” zoo lezen wij in het nieuwe programma van de Haarlemsche V.U., „moet iets van zijn gading kunnen vinden aan de Volksuniversiteit. Niet alleen de degelijke werker, die zelf begeert aan

het werk gezet te worden; ook de door-snee-cursist of -cursiste, die na moeilijke dagtaak aangename, boeiende, echte, daarom niet minder geestelijke verpoo-zing zoekt op de leergangen der Volks-universiteit." De Haarlemsche V.U. heeft daarom haar cursussen gesplitst in „werk-cursussen" en in „luistercursussen" en deze „princiepel gescheiden".

Het principe van de zelfwerkzaamheid, of wat misschien juist is, van het zelfstandig medewerken aan een gemeenschappelijke taak, schijnt thans wel het pleit gewonnen te hebben. Waar men het beproefd heeft, gaat men al spoedig tot uitbreiding over. In een circulaire, gevoegd bij het nieuwe programma, deelt het Bestuur van de Rotterdamsche V.U. een en ander mede omtrent de opgedane ervaringen.

„Zoo namen aan het Scheikunde-practicum van Dr. B. 18 personen deel (er hadden zich 200 liefhebbers aangemeld, die wegens plaatsgebrek afge-wezen moesten worden), die gedurende 12 weken één avond in het scheikunde-lokaal van de H.B.S. bijeenkwamen, om daar aan de werkbanken practisch toe te passen, wat zij in de voorafgaande jaren op scheikunde-cursussen hadden geleerd. Een practicum op ander gebied werkzaam, was dat van Mevr. Boldingh-Goemans over „Voordrachtskunst". Ook hiervoor meldten zich deelnemers in grooten getale aan en reeds op den eersten dag van inschrijving was dit practicum volteekend. De zelfwerkzaamheid van deze groep bestond aanvankelijk in het doen van spreekoefeningen, om vervolgens over te gaan tot het zeggen van gedichten en proza uit de nieuwe Nederlandsche letterkunde. Op verzoek van de groep werd dit practicum met 4 lessen verlengd, maar ook toen nog bleek het enthousiasme en de lust tot verdere studie bij de deelnemers even groot als bij de eerste les, en niet-tegenstaande het feit, dat de zomer in het land kwam en de docente voor-loopig verhinderd was haar lessen voort te zetten, verklaarde de club, dat zij wenschte bijeen te blijven als studie-kring voor langere tijd en dat zij gaarne de welkelsche bijeenkomsten, ook zonder leiding, zouden voortzetten, om dan met September weer met frisschen moed de lessen te beginnen." Zooals men

elders in dit tijdschrift kan lezen, staat de Amersfoortsche V.U. zelfs op het standpunt, dat zij geen andere dan werk-cursussen organiseert.

De kunst begint eveneens wat meer belangstelling te ondervinden van de zijde der Besturen.

Het aantal concerten en tooneel-opvoeringen, hetwelk in de nieuwe programma's wordt aangekondigd, is weer aanzienlijk toegenomen. Jammer dat men in dit opzicht nog zoo weinig den weg der zelfwerkzaamheid opgaat. Toch wordt er hier en daar iets in dit opzicht gedaan. B.v. te Bussum, waar een troepje jongelui dezen zomer met zooveel succes een tweetal middeleeuwsche stukken opvoerden, dat op verzoek van het Bestuur onlangs wederom een opvoering plaats had. Thans werd voor het voetlicht gebracht het abele spel van Es-moreit. De voorstellingen werden door honderden bezocht en een uitbundig succes viel den spelers ten deel. De leider — Dr. A. Saalbron — deelde ons mede bereid te zijn met zijn „Ghesellen van den Spele" ook naar elders te trekken om te demonstreeren wat op dit gebied met eigen krachten kan bereikt worden.¹⁾ Wij hopen dat vele besturen het wakkere troepje zullen ontbieden.

Zelfs de Amsterdamsche V.U. heeft, na 8 jaar van miskenning, aan de kunst een klein plaatsje ingeruimd, in den vorm van een aantal concerten te geven, onder leiding van Sem Dresden. Moge het in deze stad, die zooveel bergt en voor velen verbergt aan kunstschatten in allerlei vorm, de eerste schrede zijn op een roemvollen weg. Wel jammer is het dat deze instelling zich nog zoo af-zijdig houdt van het principe der werk-gemeenschap, werk-cursussen, practica, studiekringen of hoe men het noemen wil. Prof. Steinmetz, voorzitter der V.U. A. komt in een kort artikelje in het nieuwe orgaan van deze V.U. tot de conclusie dat het practisch onmogelijk is, vanwege de hooge kosten. Het bedrag door Prof. Steinmetz berekend is inderdaad vrij hoog. Doch de vraag rijst: is die berekening juist, en de practijk schijnt uit te wijzen, dat de kosten

¹⁾ Wij meenen dat dit werk bij uitstek geschikt is voor Nutdepartementen, die zich willen „verjongen". (Red.)

niet zoo hoog behoeven te zijn. Bovendien heeft de Rotterdamsche V.U. het initiatief genomen tot een stap, welke ons zeer gelukkig lijkt en verstrekkende gevolgen kan hebben.

Wij hebben in het Aprilnummer 1920 van dit tijdschrift, bij de eerste bespreking van het jaerverslag der Rotterdamsche V.U. er op gewezen, dat een centraliseren van het ontwikkelingswerk door de V.U. — wat niet hetzelfde is als het centraliseren van de leiding — b.v. door het stichten van een eigen gebouw in het centrum der stad minder juist lijkt en dat het veel eer aanbeveling verdient decentraliserend te werk te gaan, omdat het werk dan allicht dieper gaat. Welnu, de Rotterdamsche V.U. heeft thans een eerste schrede gedaan op den weg der decentralisatie, zij het dan ook op andere wijze. De Centrale Commissie voor het Maatschappelijk Werk te Rotterdam, ingesteld door de Federatie der S.D.A.P. en den Rotterdamschen Bestuurdersbond, zal in het thans naderende seizoen in overleg en met steun van de Rotterdamsche V.U. een aantal studiekringen in het leven roepen, met ten hoogste 30 deelnemers. De leiders worden in overleg met het Bestuur van de V.U. door de leden zelf gekozen. De V.U. treedt dus hier niet zelfstandig op, doch geeft slechts leiding. Hier treedt tevens zeer sterk naar voren het beginsel der zelfregering, niet alleen doordat de leden zelf den leider kiezen, zij het dan ook na overleg, doch ook doordat een groep menschen van een bepaalde politieke

kleur voor zijn leden cursussen kan richten naar eigen goedvinden. Gaat daarmee niet de neutraliteit van de V.U. verloren? O.i. neen. Prof. Dr. Slotemaker de Bruïne heeft in een rede — te Zwolle — getiteld: Licht- en Schaduwzijden der Volksuniversiteiten, gewezen op drie verschillende betekenissen, welke het woord neutraliteit kan hebben: n.l. geen richting, één richting, alle richtingen, en dit laatste — z.i. het juiste — vatte de spr. zoo op, indien de verslagen zijner rede juist zijn, dat alle meeningen het recht moeten hebben zich te uiten, zonder zich te storen aan de toehoorders. Het gaat dus in dit geval om het recht van den docent om zich uit te spreken. Daarnaast staat het recht van groepen hoorders om zich den docent te kiezen, dien zij wenschen. De Rotterdamsche V.U. laat beide systemen naast elkaar tot hun recht komen. Het zal belangwekkend zijn gade te slaan welk systeem zich het krachtigst in de toekomst zal ontwikkelen. Slaagt de nieuwe poging van Rotterdam, dan zal de V.U. dus op den duur worden een ontwikkelingsraad op federatieven grondslag. Daarmede zal tevens verkreten worden, dat de politieke partijen als zoodanig meer belang zullen stellen in en meer steun zullen gaan verlenen aan de V.U. De V.U. zou dan stap voor stap de grenzen van haar bemoeiingen op het gebied der buitenschoolsche ontwikkeling kunnen uitzetten en de eenheid in de veelheid der bemoeiingen kunnen verzekeren.

M. A. II.

Boekbespreking.

The classics in Education.

Dit is de titel van een verslag, uitgebracht door een commissie, die een onderzoek had in te stellen naar de plaats van het Grieksch en Latijn in het onderwijssysteem van het Vereenigd Koninkrijk. In Engeland is men namelijk druk bezig evenals bij ons het onderwijs te reorganiseren. Lloyd George benoemde o.a. in November 1919 verschillende commissies, die de opdracht kregen verschillende takken van onder-

wijs te onderzoeken: één commissie voor het Engelsch, één voor natuurwetenschappen, één voor moderne talen en één voor de klassieken.

De laatste commissie nu is met haar rapport gereed. Ze deelt Lloyd George mee, dat ze 140 getuigen heeft opgeroepen, waaronder ook niet-onderwijsmannen. Ze noemt zelfs de Labourparty. En wat blijkt nu, wanneer men de kwaliteit der personen nagaat? Iets buitengewoon verbluffends: van de 140 getuigen zijn er in 't geheel..... een

tiental, die geheel buiten het onderwijs staan, alle overigen staan geheel of gedeeltelijk met het onderwijs in betrekking. En van de Labourparty kan ik er niet meer vinden dan... één, zegge één.

De inhoud bevat in de verdediging der klassieken geen enkel nieuw gezichtspunt.

De „Literary Supplement” van de Times van 28 Juli j.l. geeft kritiek op de samenstelling en op het werk van de Commissie. Enkele opmerkingen van de criticus mogen hier volgen:

a. Het ware beter geweest, als er meer menschen van de wereld, zakenmenschen en menschen van algemeene ontwikkeling en beschaving in de commissie gezeten hadden.

b. Het is mogelijk, het in bijna alles, wat de commissie gezegd heeft, eens te zijn en toch te meenen, dat ze in een opzicht het eigenlijke probleem nauwelijks onder de oogen heeft gezien. Dit probleem is dat van de tijd. De dag duurt nog altijd 24 uren; de hersenen van de schooljongens en schoolmeesters worden niet grooter. Van hen wordt geëischt, nu een dozijn vakken te studeeren, waaraan honderd jaar geleden niemand dacht.

c. In het onderwijs der klassieken zit een groote fout, want 70 tot 80% van de jongens verlaten de school zonder eenige verdere belangstelling voor de oude talen. Alleen brommen ze later, dat ze door deze studie zooveel tijd moesten verspillen. Waarom de klassieken niet beperkt tot jongens en meisjes, die neiging getoond hebben tot litteraire studie? De vijanden van het Grieksch en Latijn en van de leeraren deze talen zijn bijna allen het eigen maaksel van de docenten der klassieken.

d. Er zijn vorige voorstanders van de klassieken, die gelooven, dat, wanneer Engelsch eerst goed onderwezen werd, er minder jongens met Grieksch en Latijn zouden beginnen, maar veel meer deze talen zouden beheerschen en zich er in verheugen.

e. Deskundigen zijn, zooals bekend is, dikwijls de gevangenen van hun eigen vak.

f. Waarom hun, wier hersens de klassieken niet willen aan-

nemen, de weg naar de Universiteit te versperren?

g. Het ontbreekt het rapport aan de geest van vrijheid, die juist de geest van Griekenland was.

Tot zoover de Times.

Ofschoon de commissie niet wenschte aan de klassieken dezelfde overwegende rol van vroeger te geven, wil ze toch het heele onderwijs een honderd jaar terugschroeven. Het is, of hier menschen spreken, die van de laatste honderd jaar niets hebben gezien. Gelukkig, dat er drie andere niet-klassieke commissies met hun rapporten komen en dat de eindbeslissing ligt in handen van algemeen ontwikkelde en beschaafde niet-onderwijsmannen.

Het doet me genoegen, dat de criticus van de Times tot dezelfde conclusie komt, die door mij is uitgesproken: Maak het Grieksch en Latijn facultatief; de studie van de beide talen zal er door winnen.

Een opmerking zou ik nog willen maken: Wanneer we een eigen nieuwe cultuur verwachten, dan zal deze in de eerste plaats ontstaan uit een overvloed aan energie, die een gezond lichaam en een gezonde geest vooronderstelt, en niet uit de studie van een verouderde cultuur, uit de geschiedenis.

W. E.

Die neue Jugend von Dr. Robert Drill.

Een klein geschriftje, waarin de schrijver de jeugdbeweging in Duitschland behandelt. Talloos velen begripen nu nog niet, wat er onder de jeugd gaande is, uit welke oorzaken de jeugdbeweging ontstaan is. Er zijn krachten in het kind aanwezig, oerkrachten, die door een zoogenaamde cultuur worden verdrukt. Doch op zekeren dag beginnen deze krachten zich te uiten en de jeugdbeweging is er. Dat, wat de jeugd in onzen tijd in beweging gebracht heeft, is het verlangen, dat zich met elementaire kracht uit, om uit onze „moderne cultuur” te komen in een absoluut andere, natuurlijke toestand. Nog zeer veel menchen weten niet, dat deze cultuur al dood is. Het principe hiervan, dat de individueele mensch zijn ziel gebrek liet lijden en slechts beroeps- en genotmenschen kweekte, is dood. De eersten, die dit merkten, zoowel

in huis als school, was de jeugd. Ook in de school! Want een instituut dat slechts weten instampt, en niet opvoedt en leidt, moest haar teleurstellen. De eerste vorm der beweging was de „*Wanderwegel*." Deze zoekt de eenvoud en de natuur. In 1913 ontstond hieruit en uit eenige andere groepen de „*Freideutsche Jugend*", die de volgende woorden in haar basiser voorde: „De Freideutsche Jugend wil zelf bepalen, en daarvoor verantwoordelijk zijn, hoe ze met innerlijke waarachtigheid haar leven zal vormen." De jeugd verklaarde zich *autonoom*, wat een fout was. In 1919 ging de „*Entschiedene Jugend*" nog verder. Deze „*Entschiendenen*" trokken de uiterste consequentie uit bovenstaande woorden en lieten een oproep verschijnen tot „de klassenstrijd van de jeugd" tegen de volwassenen. Spoedig daarop werd de Freideutsche Jugend een chaos.

Hoe staat het met de socialistische jeugdbeweging. Het socialisme zelf, meent de schrijver, was oorspronkelijk een religieuze beweging, maar is in dogma's verstikt en in het levensmaterialisme verzonken.

Daarom heeft de jeugdbeweging in het socialisme dezelfde functie als elders. Op de vergadering, in Weimar gehouden, heeft Johannes Schull over „Jeugd en Socialisme" gesproken. In een van de stellingen, die door de socialistische jeugd hier werd aangenomen, staat, dat zij, die uit de arbeidersjeugdverenigingen komen, zich niet zonder meer bij de arbeidersbeweging kunnen aansluiten, omdat deze in haar innerlijk en uiterlijk leven te eenzijdig intellectueel en materia-

listisch gericht is, dan dat ze de irrationeële strevingen, die in de jeugdbeweging en door de oorlog weer opgeleefd zijn, zou kunnen bevredigen; daarom vormen ze binnen de grenzen der partij jong-socialistische gemeenschappen.

Een algemeene Jeugd-beweging in Duitsland is thans: die Neuwerkbeweging, een naam ontleend aan hun tijdschrift „das neue Werk". De geestelijke leiders zijn Eberhard Arnold en Georg Flemmig. In 1920 hadden ze een vergadering, die door jonge lieden uit alle kampen werd bijgewoond. Deze beweging breidt zich steeds meer uit, ofschoon ze opzettelijk geen propagandamaken. Het is ook geen „organisatie", maar de geestelijke beweging, die tot devies heeft: „dasz alles neu werde". Neuwerk is een protestantsche beweging, maar onkerkelijk, ofschoon de kerngedachte der beweging „het rijk Gods" is. Van de orthodoxie is ze gescheiden door het ondogmatisch zijn en de radicale wil, een nieuwe wereld te willen bouwen. Maar ook is ze gescheiden van de liberale theologie, omdat ze meer dan genoeg heeft van het intellectualisme, en bovendien deze theologie aanvoelt als iets, waarin geen stijl zit. De Neuwerkbeweging heeft overeenkomst met de Quakers. Ze wil een nieuwe wereld opbouwen niet door wetten, maar door het werk van mensch tot mensch; ze wil midden in het leven staan: arbeiden und nicht spintisieren.

De schrijver heeft een „arbeidsgemeenschap" van de Neuwerkbeweging te Sannerz bezocht en meent: „Hier wird etwas." W. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 2.

	Blads.
Het geneeskundig Hooger Onderwijs . . . Prof. G. Scheltema . . .	49
Het Hooger Onderwijs en de Volksontwikkeling.	
VIII. Het nieuwe Academische Statuut. (Slot) Prof. Ph. Kohnstamm . . .	56
Indië + Jong-Holland W. Emmens	66
Het Amerikaansche systeem van Volksontwikkeling. VIII. Wilhelm Müller	70
Buitengewoon Lager Onderwijs Redactie	83
Buitengewoon Lager Onderwijs.	
I. Onderwijs aan slechthoorende kinderen . . . Tine Marcus	85
Een volksuniversiteit in goede richting	88
Feiten en Pogingen.	
Internationaal Congres te Parijs G.	91
Nederl. Volksuniversiteiten M. A. H.	92
Boekbespreking.	
The classics in Education W. E.	94
Die neue Jugend W. E.	95



**LIJST VAN BOEKEN UITGEGEVEN ONDER REDACTIE
VAN DE NUTSCOMMISSIE VOOR VOLKSLECTUUR.**

- I. VOLKSBOEKERIJ (Ontspanningslectuur).
1. De Geldhater, door P. Rosegger f 0.20
 2. Het Pleegkind van den houtschipper,
door Alph. Daudet - 0.15
 3. De Brandstichter, door E. Wichert - 0.25
 4. De Overste, door August Sperr - 0.15
 5. Peter Halket in Mashonaland, door
Olive Schreiner - 0.20
 6. Bloed en IJzer, door Max Eyth - 0.25
 7. Een vroolijke knaap, door B. Björnson - 0.35
- II. KLEINE BOEKERIJ (Populair-wetenschappelijk).
1. Maarten Luther, door Dr. H. J. Toxopeüs f 0.30
 2. Elizabeth van Engeland, door Prof. Dr.
H. Brugmans - 0.30
 3. Jan Steen, door Corn. Veth - 0.30
 4. De zorg voor de gezondheid in het
leger, door I. H. J. Vos, arts - 0.30
 5. De ontsiering van stad en land, door
J. H. W. Leliman - 0.20
 6. Het ontwaken der natuur, door H. W.
Heinsius - 0.20
 7. Volkstuinen, door J. Heemstra - 0.30
- III. NUTSBOEKERIJ (ter voorlichting bij maatschappelijk werk).
1. Boek en tijdschrift, door J. W. Gerhard - 0.40
 2. Lichtbeelden, door W. C. v. d. Volkere - 1.—
 3. Tuinbouw in Friesland - 0.25
 4. Het Nut en het bibliotheekwezen, door
Annie C. Gebhard - 0.50
 5. De uitwerking van het nieuwe artikel
192 der Grondwet - 1.—
 6. Zorg voor de jeugd in Nederland, Zwit-
serland en Duitschland - 0.75
 7. De landarbeiderswet en hare toepas-
sing, door Prof. Mr. I. B. Cohen, 3e dr. - 1.50
 8. Het Kleuterstehuis, een handleiding
bij het bouwen van bewaarscholen,
door Dr. E. Bonebakker - 2.—

Vraag uitvoerige prospectus.

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, Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS.



Jan Nieuwenhuysen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING,
A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, J. W. GER-
HARD, Prof. Dr. H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS,
Dr. J. HOOYKAAS, A. C. HOVENS GREVE, W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA,
E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, I. KOOISTRA, K. TER LAAN, TH. LANCEE,
M. E. LELIMAN—BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER, P. OOSTERLEE,
Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE, M. E. H. SANDBERG—
GEISWEIT v. d. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H. TEN SELDAM, Dr. A.
DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Szn., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER,
B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN, C. F. A. ZERNIKE e. a.

DER
JAAR
F. 10

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F. 1-

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (BIJ DE
LEIDSCHESTRAAT), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f10.—, FRANCO PER POST f10.75.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

Dit tijdschrift is het orgaan van het Nutsinstituut voor
Volksontwikkeling, welk instituut is ingesteld door
de Nutscommissie voor Onderwijs.

Het Instituut stelt zich ten doel mede te arbeiden aan de verheffing
van het onderwijs en de opvoeding van het Nederlandsche Volk.

Het tracht dit doel te bereiken:

1. door in een centraal bureau van advies gegevens te verzamelen, welke eenzijdig zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.
2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.
3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die werkzaamheid op het gebied van Volksontwikkeling waaraan plaatselijk behoefte bestaat.
4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter behandeling van problemen van volksontwikkeling.
5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons land levende oude en nieuwe vruchtbrengende gedachten op het gebied der volksontwikkeling.
6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen Nederland en het buitenland te versterken, eenzijdig door bevordering van het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestudeering van buitenlandsche toestanden.

Het Instituut wordt bestuurd door een Raad van beheer, samengesteld als volgt:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. P. GUNNING,
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÉVE, Secretaris.

BIBLIOTHEEK RIJSGRONDEN



0229 9408



De organisatie van de Intellectuele Arbeid en Onderwijs-Opvoeding in de Volkenbond

door W. EMMENS.

Zeer belangwekkend is het, na te gaan, wat de Volkenbond ten opzichte van de intellectuele samenwerking en onderwijs en opvoeding heeft gedaan of niet gedaan. Om zoo nauwkeurig mogelijk te zijn, heb ik de rapporten en verslagen van de vergaderingen te Genève wel hier en daar iets verkort, maar mij zoo dicht mogelijk aan de text gehouden. Daar deze verslagen in de Fransche en Engelsche taal verschijnen en deze talen niets steeds met dezelfde begrippen werken, heb ik voor de duidelijkheid nu eens de Engelsche, dan weer de Fransche text genomen.

Overeenkomstig de wenschen op 18 Dec. 1920 door de Volkenbondsvergadering geformuleerd, wat betreft de intellectuele arbeid en overeenkomstig de gedachten, geaccepteerd door de Volkenbondsraad in zijn vergaderingen van 1 Maart en 27 Juni 1921 had de Algemeene Secretaris twee rapporten opgesteld.

Het eene (A 42 b) „L'activité éducative et l'organisation de travail intellectuel accomplies par l'Union des Associations Internationales” houdt zich bezig met het werk, dat tot nog toe door deze Unie van internationale vereenigingen is gedaan. Het tweede (A 42 c) „L'utilité d'un organisme technique pour le travail intellectuel” is een inleiding tot een ontwerp-resolutie, aanbevelende, dat de Vergadering aan de Raad zou vragen om een Commissie te benoemen, die in 1922 rapport zou uitbrengen over de maatregelen, die door de Bond genomen zouden kunnen worden, om de internationale uitwisseling op het gebied van intellectuele werkzaamheid te vergemakkelijken.

De inhoud van het eerste rapport (A 42 b) luidt:

Gedurende de eerste zitting van de Volkenbondsvergadering was naar aanleiding van een rapport, getiteld „Co-ordination of Intellectual Work”, de volgende resolutie aangenomen:

De Volkenbondsvergadering, goedkeurende de steun, die de Raad aan werken heeft gegeven, welke tot onderwerp hadden de ontwikkeling van de internationale samenwerking op het gebied van intellectuele werkzaamheden,

en in 't bijzonder de moreele en materiele steun, gegeven aan de Unie van Internationale Vereenigingen bij gelegenheid van de inaugureele zitting van de Internationale Universiteit en van de publicatie van de lijst van wenschen en besluiten van de Internationale Congressen, spreekt de wensch uit, dat de Raad moge voortgaan op deze weg en zooveel in zijn vermogen is, de pogingen bevorderen, die strekken om de internationale organisatie van de intellectueele arbeid te verwezenlijken :

en de Vergadering noodigt de Raad uit om met welwillende aandacht de pogingen te volgen, die reeds voor dit doel gedaan worden, deze onder zijn hooge bescherming te nemen, als het mogelijk is, en aan de Vergadering gedurende de volgende zitting een gedetailleerd rapport aan te bieden over de invloed van opvoeding en onderwijs, die het tot plicht rekent uit te oefenen op de ontwikkeling van een ruime geest van goede verstandhouding en samenwerking van de wereld, en verslag uit te brengen over de wenschelijkheid daaraan een vorm te geven in een technische organisatie, die met de Volkenbond verbonden is.

In overeenstemming nu met het eerste deel van deze resolutie zijn in dit eerste rapport de pogingen behandeld, die van persoonlijk initiatief zijn uitgegaan, om te komen tot internationale samenwerking op intellectueel gebied. In 't bijzonder had men daarbij de Unie van Internationale Vereenigingen te Brussel op het oog, en de instituten, die met deze Unie in betrekking staan.

Het werk van de Unie op moreel en intellectueel gebied is het werk van de stichters: de heeren La Fontaine en Otlet. De groote lijnen van deze pogingen dateeren van 1895, toen ze het *Internationale Bureau van Bibliographie* stichtten. Dit was een onontbeerlijk werk, niet alleen omdat het noodzakelijk was voor de ontwikkeling der wetenschappen, maar ook omdat het moest gebeuren om de intellectueele krachten van de wereld te organiseren. Van 1897 tot 1910 organiseerde dit Bureau vier internationale conferenties over Bibliographie en publiceerde een lijst van maatregelen, die door een duizend openbare of private inrichtingen in verschillende landen zijn aangenomen.

Toen de heeren La Fontaine en Otlet op deze wijze de eerste steen gelegd hadden, hebben ze te Brussel een groep nieuwe instituten in het leven geroepen, een centrum van internationaliteit. De „*Répertoire Bibliographique Universel*” bevat meer dan 12.000.000 kaarten. De „*Archives Internationales*” bevatten meer dan een miljoen documenten, die op het internationale leven betrekking hebben, vooral op het gebied van de Natuurwetenschappen, de techniek en de sociologie. Verder hebben ze gesticht de „*Bibliothèque Internationale*” met meer dan 500.000 boekdeelen, en het „*Musée International*”, dat door graphische en statistische voorstellingen de vooruitgang op alle gebieden van de internationale organisatie laat zien en tevens de eischen, die daaruit voortvloeien.

Het verleden heeft aan deze centralisatie veel te danken: de wereldpostunie, de verbreiding van het metriek en decimaal stelsel, het instituut van arbitrage tusschen de volken, de ontwikkeling van het internationaal privaatrecht, de overeenkomst voor het nemen van hygiënische maatregelen en de internationale samenwerking op het gebied van de wetenschap.

Men gaat voort met de Internationale centralisatie. Het doel van de stichters is: „het bereiken van een wereldorganisatie, gegrondvest

op het recht, op de ontwikkeling van wetenschap en techniek en op de onbelemmerde ontwikkeling van alle belangen, die de menschheid gemeenschappelijk heeft.

Alle verenigingen, die geen „*commercieel*“ karakter hebben, kunnen zich hier aansluiten. Het aantal verenigingen, dat tot de Unie behoort, steeg van 132 in 1910 tot 230 in 1914; het laatste getal is bijna de helft van alle erkende internationale verenigingen en vertegenwoordigt het grootste deel van die verenigingen, die van enig belang zijn of activiteit ontwikkelen. Om eenige te noemen: het instituut van het internationaal recht, de internationale vereniging tot bescherming tegen de tuberculose, het internationaal statistisch bureau, de internationale federatie van het personeel bij het openbaar middelbaar onderwijs, de internationale vereniging van de medische pers, het internationaal congres van sociale verzekering, de bond van Esperantisten¹⁾, de interparlementaire unie.

De Unie van Internationale Verenigingen is door een permanent Bureau te Brussel vertegenwoordigd. Na de oorlog bestond er nauwe samenwerking tusschen deze Unie en de Volkenbond. Sinds 1920 heeft de Unie haar werkzaamheden in drie nieuwe richtingen ontwikkeld: de publicatie van een lijst van wenschen en resoluties van internationale congressen, de schepping van een Internationale Universiteit en de vorming van een Internationaal Centrum.

Deze lijst is van buitengewoon belang voor het internationale leven, zoodat de Volkenbond, die dit anders zelf had moeten doen, voor de publicatie hiervan een subsidie van £ 1.500 gaf. Het doel van de Internationale Universiteit is een centrum van internationaal hooger onderwijs te scheppen; een zeker aantal studenten zal hier zijn intellectuele vorming kunnen voltooien door hen in de voornaamste internationale problemen in te leiden; op deze wijze zal men langzamerhand in alle landen een élite van eenige duizenden hebben, die invloed kunnen uitoefenen op de publieke zaken, de politiek en het onderwijs en die geschikt zijn om saam te werken aan de internationale verstandhouding en het werk van de volkenbond. De internationale studentenvereniging heeft op haar laatste congres te Praag in April 1921 in beginsel adhesie betuigd aan het plan.

De leergangen van de Internationale Universiteit zijn kort, het zijn zomercursussen. Drie belangrijke onderwerpen worden er behandeld: *a.* internationale kwesties (juridisch, economisch, technisch, enz.) *b.* vergelijkende studie van geschiedenis en tegenwoordige internationale instituten, *c.* de Volkenbond. De eerste leergangen van de universiteit te Brussel, werden bezocht door 47 professoren en ongeveer 100 studenten; de eersten 10, de laatsten 11 nationaliteiten vertegenwoordigend.

De vorming van een Internationaal Centrum werd mogelijk gemaakt in 1920, toen de Belgische regeering een vleugel van het Palais du Cinquantenaire te Brussel ter beschikking van de Unie stelde. Men heeft alle instituten, door de heeren La Fontaine en Olet opgericht, op één plek kunnen vereenigen.

¹⁾ Zie het artikel over Esperanto in dit nummer. (Red.)

De inhoud van het tweede rapport (A 42 c) behandelt de wenselijkheid voor de ontwikkeling van de internationale samenwerking op intellectueel gebied *een technische organisatie te scheppen*, die met de Volkenbond verbonden moet worden.

De intellectuele werkzaamheden kunnen niet hun volle ontwikkeling bereiken zonder centralisatie. De waarheid hiervan werd reeds lang vóór het bestaan van de Volkenbond gevoeld; een groot getal private of half-officiële organisaties waren in het leven geroepen om de internationale samenwerking te bevorderen. Niet alleen voor de praktische diensten, die daardoor aan de volken worden bewezen, maar ook voor zijn eigen toekomst kan de Volkenbond hier niet onverschillig blijven. Het is een werkzaamheid, die opvoedkundig genoemd mag worden — een werkzaamheid, die in elk land haar invloed doet gelden, intellectueel zoowel als moreel, op de nationale lichamen van geleerden en van de massa's. De Volkenbond kan b.v. de strijd tegen het gebruik van gevaarlijke geneesmiddelen en tegen de handel in vrouwen en kinderen niet voeren, zonder elk oogenblik met onderwijs- en opvoedkundige problemen in aanraking te komen en zonder verplicht te zijn, hulp te vragen aan allen, die bij het onderwijs in alle landen werkzaam zijn. De Raad is eenstemmig van oordeel, dat de Volkenbond de internationale organisatie van intellectuele arbeid en de internationale organisatie van het onderwijs op zijn programma moest zetten. De Raad zou wenschen aan de Vergadering een plan van actie voor te leggen, maar hij begrijpt, dat langs verschillende wegen reeds veel door particulier initiatief tot stand is gekomen, waarop voortgebouwd dient te worden en dat in geen geval dit werk dubbel gedaan moet worden.

De eerste taak is daarom een van studie en in de ontwerp-resolutie, die hier volgt, vraagt de Raad aan de Vergadering een Commissie van Onderzoek in te stellen, die bepaalde voorstellen aan de volgende Vergadering zou kunnen overleggen en die terzelfder tijd een voorloopig adviseerend lichaam voor de Raad zou vormen om de vraagstukken te bekijken, die binnen zijn bevoegdheid vallen.

Ontwerp-resolutie: De Vergadering doet een beroep op de Raad een Commissie te benoemen, om de internationale problemen te onderzoeken, die op de Intellectuele Samenwerking en Onderwijs en Opvoeding betrekking hebben.

Deze Commissie zal uit hoogstens 12 leden bestaan, die door de Raad benoemd worden. Zij zal aan de volgende Vergadering verslag uitbrengen over de maatregelen, die door de Volkenbond genomen moeten worden om de intellectuele samenwerking tusschen de volken te vergemakkelijken, in 't bijzonder wat betreft de uitwisseling van wetenschappelijke inlichtingen en methoden van Onderwijs en opvoeding.

In afwachting van het onderzoek van dit verslag door de Vergadering zal deze Commissie optreden als een adviseerend lichaam voor de Raad, die haar alle technische vragen van bovengenoemde aard, welke zich voor de volgende zitting van de Vergadering voordoen, mag voorleggen.

De studie van een ontwerp voor een Internationaal Onderwijsbureau, vermeld in het verslag van de Raad van 1 Maart 1921, zal eveneens aan deze Commissie worden opgedragen.

Over bovengenoemde twee rapporten heeft de Fransche afgevaar-

digde Léon Bourgeois verslag (A -42 a) uitgebracht, dat door de Raad 2 Sept. 1921 werd aangenomen.

De inhoud van dit verslag: Léon Bourgeois verzoekt daarin de Raad de beide voornoemde rapporten aan te nemen. Op het eerste gezicht beantwoorden ze niet aan onze verwachtingen, maar toch zijn ze meer passend dan andere verdergaande plannen. Wij zijn het er over eens, dat de Volkenbond geen t.dak heeft, die meer urgent is dan de groote factoren van het internationaal begrip te bestudeeren, de systemen en methoden van onderwijs en opvoeding en het wetenschappelijk en filosofisch onderzoek. Het zou ondenkbaar zijn, dat de Volkenbond zou trachten de uitwisselingsmiddelen voor materiele producten te verbeteren, zonder te trachten de internationale uitwisseling van ideeën te vergemakkelijken.

Geen Bond van volken kan bestaan zonder de geest van onderlinge intellectueele werkzaamheid tusschen zijn leden. Het is bijvoorbeeld duidelijk, hoe zeer de Bond zou profiteeren van alle nieuwe maatregelen, die door een meer bepaalde gelijkwaardigheid van de diploma's der verschillende landen en door een grootere ruil van stoelen tusschen de professoren der verschillende nationaliteiten zouden leiden tot een grootere uitwisseling van leermeesters en leerlingen tusschen de volken. Van nog grooter nut zou een vluggere en meer nauwkeurigere uitwisseling van alle wetenschappelijke onderzoekingen zijn, die gelijktijdig op verschillende punten van de wereld, ondernomen werden. Het gaat er niet om aan de oorspronkelijkheid van de nationale geesten te kort te doen, wier verscheidenheid juist de wezenlijke voorwaarde voor de algemeene vooruitgang van ideeën is. Integendeel, het gaat er juist om aan ieder van deze nationale denkers de gelegenheid te verschaffen, zich met grooter sterkte en levenskracht te ontwikkelen door het mogelijk te maken, dat ze vollediger uit de algemeene schat van kennis, methoden en ontdekkingen kunnen putten.

Wij zijn het er daarom over eens, dat de Volkenbond bij de eerste de beste gelegenheid stappen moet doen om te toonen, hoe nauw de politieke idee, die hij vertegenwoordigt, met alle zijden van het intellectueele leven, dat de volken vereenigt, verbonden is. Maar daar het geestelijk verband een vitaal verband is, moet men dit met grooter omzichtigheid behandelen dan de zuiver materiele betrekkingen. Systemen van opvoeding en onderwijs, wetenschappelijke en filosofische onderzoekingen kunnen leiden tot groote internationale resultaten, maar zij zouden nooit begonnen zijn of nooit gebloeid hebben, als ze niet aan de diepste nationale gevoelens gebonden waren. Om het gevaar van elk verwijt, dat men zich zou willen mengen in de nationale aangelegenheden, te ontgaan, waaraan de Bond zich ongetwijfeld zou blootstellen, wanneer hij op eigen verantwoordelijkheid een organisatieplan voor het intellectueele leven der volkeren voorstelde, moet de Bond aan zijn leden verzoeken een Commissie te benoemen, die uit de eerste mannen op het gebied van opvoeding en onderwijs en wetenschap moet bestaan en die een plan van actie heeft te ontwerpen. Het is dan zuiver een kwestie van vereenvoudiging, verduidelijking en uitbreiding van reeds bestaande betrekkingen. Men moet zich wenden tot de universiteiten, de geleerden en de academici om inlichtingen over de tegenwoordige uitgebreidheid dezer betrekkingen,

en over de onmiddellijke behoeften van hun scholen, hun laboratoria en hun vereenigingen, opdat de groote intellectueele stroomingen verstrekt worden.

Op de verdediging en de verbetering van de positie van de intellectueele werkers is de aandacht van de Bond reeds gevestigd. Naar zijn meening behoort deze speciale kwestie tot de competentie van het Internationaal Arbeidsbureau.

Bourgeois stelt daarom voor, dat de Raad de volgende ontwerp-resolutie bij de Volkenbondsvergadering aanbeveelt: (hier volgt de ontwerp-resolutie, vermeld in het tweede rapport (A 42c).

Deze drie rapporten (A 42a, A 42b en A 42c) werden naar de Vijfde Commissie van de Volkenbond verwezen en aldaar behandeld in de vergadering van 10 Sept. 1921. Voorzitter was Doherty.

De heer La Fontaine (België) was aangewezen om de discussies te openen.

Hij gaf een kort overzicht over de ontwikkeling en de uitgebreidheid van de beweging voor een internationale samenwerking op het gebied van intellectueele arbeid. Hij legde nadruk op de noodzakelijkheid het vraagstuk van de internationale organisatie van intellectueele arbeid te bestudeeren, geheel afgescheiden van de internationale organisatie van de intellectueele werkers. Het probleem van de verbetering van hun materieele positie geheel terzijde latende, waar evenwel nog veel te doen is, had de Unie van Internationale Vereenigingen reeds veel gedaan voor de ontwikkeling van een geest van internationale vereeniging, voor de versterking van het bewustzijn van hun gemeenschappelijk doel en voor de centralisatie van de pogingen dezer vereenigingen om in eigen sfeer — wetenschappelijk, juridisch, economisch, sociaal, enz. — de organisatie van het internationale leven te voltooien volgens dezelfde vaste beginselen als die, welke aan het nationale leven richting geven.

Hij gaf een overzicht van de internationale instituten van de Unie te Brussel, die reeds in dit artikel werden vermeld.

Kapitaal en arbeid zijn niet de twee essentiële factoren van de vooruitgang, zooals algemeen wordt verondersteld; het intellect moet in de eerste plaats de stoot geven tot alle menschelijke vooruitgang en productie en daarom hebben de denkers aanspraak op een bevoorrechte positie onder de werkers van de wereld, opdat zij nog grooter diensten mogen bewijzen als ze reeds gedaan hebben. Hij hoopte, dat de resolutie in het rapport van Léon Bourgeois zou worden aangenomen, volgens welke een commissie zou worden benoemd om het vraagstuk in bijzonderheden te onderzoeken en rapport uit te brengen aan de Volkenbondsvergadering van 1922.

Alvarez (Chili) hoopte, dat er spoedig een oplossing mocht komen, en verklaarde dat hij vóór het verder onderzoek der internationale conventies was, die het systeem der universitaire diploma's bevorderden, waarbij de vrije en algemeene uitoefening van alle beroepen werd veroorloofd, doch tevens vóór het onderzoek naar de voorzorgsmaatregelen om de hooge standaard van het onderwijs te waarborgen. Het zou van groot belang zijn de minimum-kennis op de middelbare

scholen, waaraan iemand moest voldoen om het hooger onderwijs te kunnen volgen, vast te stellen. Een andere vraag is het onderzoek naar de eenheid van de bestaande wetgeving ten opzichte van het litterair eigendom.

Na verdere discussie vroeg de President aan de Commissie, of het woord „education” dat zich in de resolutie bevindt, niet misverstaan kan worden, in deze zin, dat het zou kunnen inhouden, dat de Volkenbond zich voorstelt om de regeling van het onderwijs op zich te nemen.

De Commissie ging ten slotte accoord met de weglating van het woord „education”.

Ten opzichte van de intellectuele arbeid werd besloten overeenkomstig de ontwerp-resolutie van Léon Bourgeois aan de Vergadering voor te stellen, een Commissie van niet meer dan 12 leden te benoemen, zoowel mannen als vrouwen, om de internationale samenwerking op intellectueel gebied te onderzoeken.

Prof. Murray (Zuid-Afrika) werd aangewezen om verslag uit te brengen aan de Vergadering. Dit vond plaats op 21 Sept. 1921. Prof. Murray las het rapport voor en voegde er o.a. bij: In de internationale actie zijn 3 problemen: 1o. de internationale actie voor de bescherming van de intellectuele werkers; 2o. de internationale actie ter bevordering van kennis; 3o. de internationale actie ter verspreiding van de internationale geest. Het eerste probleem is thans van groot belang, daar de handarbeiders door hun politieke macht hun positie zeer verbeterd hebben. De intellectuelen, die zich daarentegen in een ellendige en benauwde positie bevinden, beginnen zich nu eerst te organiseren b.v. acteurs, leeraren, enz. De Commissie heeft de vraag te onderzoeken, of de Volkenbond iets kan doen om de actie van deze vereenigen te internationaliseeren. Wat het tweede probleem betreft, heeft de Commissie te onderzoeken, in hoeverre de internationale betrekkingen tusschen wetenschappelijke menschen of lichamen, die door de oorlog en het economisch verval werden afgebroken, hervat kunnen worden. Ten opzichte van het derde probleem kan verwezen worden naar het internationale instituut met de internationale universiteit te Brussel. Er blijft nog veel werk over te doen en de medeverking van de Volkenbond kan van nut zijn om de nationalistische tendenzen, die zich thans in het onderwijs van verschillende landen vertoonen, tegen te gaan. Deze nationalistische tendenzen vormen een van de grootste gevaren voor de menschheid.

Het is zeer gevaarlijk, dat alle nationalistische strevingen geconcentreerd worden in één enkele richting, dat het geheele onderwijs van een land alleen is gericht op eigen roem en eigen belangen. Het geschiedenisonderwijs heeft een zekere traditie, die in elk land alleen de militaire daden van dat land laat schitteren, zoodat in elk land de gelegenheid voor het ontstaan van minachting en zelfs van haat tegen de andere volken wordt gegeven. Dit is geen ware vaderlandsliefde en we moeten moeite doen om deze stand van zaken te wijzigen. In Engeland en Amerika zijn thans grootsche pogingen aangewend om het geschiedenisonderwijs te hervormen, in die zin, dat voor

de jeugd het ideaal van de Volkenbond geplaatst zal worden. Ook in andere landen vindt dit in meerdere of mindere mate plaats. De Volkenbond heeft te onderzoeken, of het mogelijk is of niet mogelijk is, aan deze beweging zijn stem te verleen. Dit probleem raakt zelfs de toekomst van de Volkenbond. De Vijfde Commissie gaat daarom accoord met het voorstel van Léon Bourgeois om een speciale commissie te benoemen.

Bellingarde (Harti) vraagt het woord met betrekking tot de weglating van het woord „education”. Hij zou willen, dat dit woord weer werd ingevoegd. Hij had juist gelezen, dat de Vijfde Commissie dit woord had geschrapt, om het verwijt te ontgaan zich met de interne aangelegenheden van het onderwijs in een land te willen bemoeien. Maar daar is geen kwestie van. De Volkenbond wil een internationale geest helpen vormen. Het onderwijs en de opvoeding wordt meer en meer wetenschappelijk beoefend. Er zijn algemeene opvoedkundige begrippen die voor alle menschen gelden. Elke staat heeft het recht zijn onderwijs in de lijn van zijn traditie te ontwikkelen, maar de onderwijsmethoden, die tot doel hebben de vermogens van de menschelijke geest tot ontwikkeling te brengen, kunnen op alle menschen worden toegepast — tot welke natie ze ook behooren.

Prof. Murray antwoordt, dat verschillende leden van de Vijfde Commissie het verwijt vreesden, zich door het woord „education” met het onderwijs der verschillende landen te willen bemoeien en dat „intellectuele samenwerking” insluit „education”.

Bellegarde gaat met de ommissie van het woord „education” accoord.

II. De organisatie van de Intellectuele Arbeid en Opvoeding-Onderwijs in de „Union des Associations Internationales”.

Deze vereeniging hebben we reeds eenige keeren genoemd „de Unie van Internationale Vereenigingen”. Wat er belangrijks bestond op internationaal gebied, is door de beide mannen, wier namen we ook reeds eenige keeren hebben genoemd, n.l. La Fontaine en Otlet, zooveel mogelijk tot eenheid gebracht, gecentraliseerd. In de „Publication no. 97” — Juni 1921 — van de bovengenoemde Unie, behandelen deze actieve menschen de „Organisation Internationale du Travail Intellectuel”. Het Congres van deze Unie had in September 1920 een motie aangenomen, waarin werd uitgesproken, dat de Volkenbond een internationale organisatie voor de intellectuele arbeid in 't leven zou roepen, gelijk aan die, welke de Bond reeds voor Handarbeid, Hygiëne en Economische Belangen had geschapen. Deze organisatie moest een zeer groote autonomie bezitten, evenals het Internationaal Arbeidsbureau. Het doel zou zijn de snelle ontwikkeling van wetenschappen en onderwijs te bevorderen door een concentratie van de werkzaamheden der drie groepen van organisaties: de groote nationale intellectuele instituten van de verschillende landen, de groote reeds bestaande of nog te stichten internationale vereenigingen voor studie- of onderzoeksdoeleinden, de groote reeds bestaande of nog te stichten internationale intellectuele inrichtingen (Bureaux scientifiques, Université Internationale, Institut International de Bibliogra-

phic, Bibliothèque Internationale, Musée International, Laboratoires Internationaux, Office International des Inventions et Brevets, Institut des Standards, Institut de Recherches sociales, etc., etc.).

Voor dit doel zou het wenschelijk zijn, dat de Volkenbond op korten termijn een Internationale Conferentie van Intellectueelen samenriep, belast met het uitwerken van de statuten van een dergelijke organisatie en tevens met de formulering van conclusies en aanbevelingen van wetenschappelijke aard over de problemen van de internationale wederopbouw, op dezelfde wijze als de Internationale Financiële Conferentie zoo juist die van zichzelf heeft geformuleerd.

Gehoor gevende aan deze wensch van de Unie heeft de Belgische delegatie op de Vergadering van de Volkenbond te Genève een motie ingediend, die door de Vergadering werd aangenomen. Deze motie bevindt zich in het rapport A-12b, zie blz. 97.

We zien dus, dat er tusschen de Unie en de Volkenbond in zeker opzicht nauwe samenwerking bestaat.

Nu heeft het bovengenoemd rapport van de Unie n.l., „Publication no. 97” ten doel: *a.* eenige van de onderdeelen van het op te lossen probleem nauwkeurig te omschrijven, *b.* een ontwerp voor een internationale conventie aan te bieden.

Wat *a* betreft, heeft het rapport zes onderdeelen:

1. *De intellectuele factor:*

De geheele economische productie, de uitwisseling en het transport daarvan zijn tegenwoordig door de techniek, die op de wetenschap gebaseerd is, afhankelijk van de natuurkunde, de wiskunde en de natuurlijke historie. De hygiëne en de openbare gezondheid berust op de biologische wetenschap en haar ontwikkeling. De heele administratie is op het recht gebaseerd, dat zich door de onophoudelijke vergelijking der wetgevingen ontwikkelt. De politieke, sociale en municipale organisatie ontleent meer en meer aan de geschiedenis en de vergelijkende sociologie beginselen om er vormen uit af te leiden.

Men telt in de wereld 280 universiteiten en inrichtingen van hooger onderwijs, een duizendtal inrichtingen, laboratoria, stations van onderzoek, 25000 professoren, een half miljoen studenten. De geheele jaarlijksche productie van boeken bedraagt bijna 180.000 eenheden, waarvan 10.000 tijdschriften gewijd zijn aan de regelmatige publicatie van oorspronkelijke werken. Deze productie wordt bewaard in de nationale bibliotheken van 60 landen en meer dan 1000 groote algemeene bibliotheken nemen dezelfde dienst op zich. Wetenschappelijke organisaties worden bij honderdtallen in de kultuurlanden geteld.

Van deze onmetelijke intellectuele krachten, van de mogelijkheden, die zij bevatten, is tot op deze dag niet voldoende gebruik gemaakt. En toch zijn ze gereed om de groote taak, welke verwezenlijking de menschheid met gerechvaardigd ongeduld verwacht, op zich te nemen.

Een nieuw feit is, zoo niet geopenbaard, dan toch in het volle licht geplaatst door de oorlog. De wetenschap is niet meer zuivere speculatie, eenvoudige weetgierigheid van de geest, die men kan laten in de kring van zijn dienaren. Zij is een ontzaglijke sociale macht, die gebruikt moet worden voor het welzijn van de geheele menschelijke

gemeenschap, een machtige factor voor de handhaving en ontwikkeling van de internationale beschaving. Daarom moet de Wetenschap georganiseerd worden.

2. *Ontwikkeling, die aan de reeds aanstaande internationale intellectuele organisatie gegeven moet worden.*

De intellectuele belangen zijn spontaan georganiseerd in een groot aantal bijzondere internationale vereenigingen; vereenigingen, die hetzelfde doel beoogen, hebben onder elkaar unies of federalies gevormd; tenslotte hebben een groot aantal samen de „Union des Associations Internationales” geschapen, wat getuigt van de groeiende behoefte aan organisatie. Tezamen hebben ze zekere takken van dienst, zekere instituten geschapen.¹⁾

Maar hun werkzaamheden zijn beperkt gebleven: hun beste plannen blijven slechts ontwerpen of simpele schetsen. Ze weten niet tot wie ze hun wenschen moeten richten. Een dergelijke stand van zaken zal niet kunnen voortduren zonder enorme verspilling van energie en zonder de maatschappij van onmetelijke weldaden te berooven.

Wat moet er gedaan worden?

In plaats van de oude conferenties, op weinig regelmatige tijdstippen gehouden, saamgeroepen met veel moeite, langs diplomatieken weg, is er een jaarlijksche en regelmatige conferentie noodig. In plaats van conferenties, gehouden met gesloten deuren, door ambtenaren en diplomaten, zijn er openbare conferenties noodig, waar de verschillende geïnteresseerde partijen sterk zijn vertegenwoordigd. In plaats van een particuliere internationale organisatie, ondersteund, deels door kleine subsidies, die de regeeringen geven, deels door vrijwillige bijdragen, en moeite doende om met de geheel onvoldoende middelen, publicaties te doen, takken van dienst en verzamelingen te organiseren, maatregelen van reglementatie voor te bereiden, zijn er permanente internationale bureaux noodig, die door de Volkenbond worden gesteund en door raden worden bestuurd, waarin tegelijkertijd vertegenwoordigers van verschillende landen en van de verschillende geïnteresseerde wetenschappen zijn. Er is tenslotte noodig een internationaal stelsel van controle en de mogelijkheid om zekere maatregelen door bemiddeling van de Volkenbond te doen opleggen.

Het conventie-ontwerp in „Publications no. 97” is met dit doel voor oogen in elkaar gezet. Terwijl aan de intellectueelen de hoogste mate van vrijheid wordt verzekerd, aan hen die zich vijden aan geestelijke arbeid, streeft het ontwerp er in de eerste plaats naar om hun het gereedschap, dat ze noodig hebben, ter beschikking te stellen.

Wordt vervolgd.

¹⁾ Zij, die hiervan meer willen weten, worden verwezen naar de enquête inzake de internationale vereenigingen, door „l'Union des Associations Internationales” (*Annuaire de la Vie Internationale*, 2 vol.) en ook naar de beschrijving van het werk van de Unie.

Esperanto en de samenwerking der volken

door J. W. SEVENHUIJZEN.

Oppervlakkig lijkt het een dwaasheid om thans, nu van alle zijden op inkrimping van de leerstof en op bekorting van den leertijd wordt aangedrongen, nog iets nieuws te gaan aanbevelen.

„Wie „Problemen“ door A. H. Gerhard, in dit tijdschrift heeft gelezen, zal echter met mij wel den slotindruk hebben gekregen, dat noch inkrimping, noch bekorting, maar dat *verandering* het wachtwoord moet zijn.

En die verandering *zal* komen als een gebiedende noodzakelijkheid, als een eisch des tijds. Hiervoor mag ik wel aanhalen een uitdrukking aan het slot van genoemde problemen: „Maar de maatschappelijke ontwikkeling is machtiger dan alle wetgeving.“

Wat zien wij nu in dezen tijd van die maatschappelijke ontwikkeling? Niet in een klein landje als het onze alleen, maar gezien over de geheele wereld? De onderste lagen van het volk willen niet meer misbruikt worden om de enkelingen te laten heerschen; ze *willen* niet meer ter slachtbank geleid worden, maar willen zelfstandig beoordeelen, wat in hun belang is, of in dat der geheele menschheid.

Wereldbonden van allerlei soort verrijzen als paddestoelen en allen streven er naar, eenheid te krijgen in denken en doen en overal klinkt het wachtwoord: „*novit weer vorlog!*“ De kreten van de stervende kinderen op de naakte velden van het hongerende Rusland klinken als zoovele hartstochtelijke protesten tegen wat de menschheid in de laatste jaren misdreef. Is het niet misdadig, nog een oogenblik te *durven* veronderstellen, dat de menschheid dulden zou, dat nógmaals zoo'n schriklijk wereldgebeuren de volken der aarde, na zich nog nauwlijks hersteld te hebben, *weer* in zoo'n poel van ellende storten zou? Ieder *geloove* in het komen van den verlangden wereldvrede, opdat geen enkel mensch, op winst belust, zijn belangen *durft* vastknoopen aan een komenden krijg en opdat geen enkele couraunt straffeloos een oorlog *durft* voorspellen.

Bijna alle wereldbonden dragen een sterk sprekend democratisch karakter en op de wereldcongressen wordt menigmaal protest aange teekend tegen wat de regeeringen de volkeren lieden deden; maar telkens stuit men op het gemis van het voertuig der gedachten. *Internationaal recht, internationale zeevaartwetten, internationaal telegrafisch schrift, internationale maten en gewichten, internationaal letter-, cijfer- en notenschrift, internationale congressen maar-geen-internationale taal.*

Men voelt algemeen, dat die er komen *moet* en ze *is* gekomen! Getuige het laatste Internationale Esperanto-congres te Praag, waar meer dan 2500 menschen uit 40 verschillende landen met elkaar van gedachten wisselden, waar *reglementen* werden besproken, *verslagen* werden uitgebracht, *toespraken* werden gehouden, *gedichten* werden voorgedragen, *liederen* werden gezongen, *alles* in ééne zoet-vloeiende taal, die nu eens de diepste snaar van ons gemoed deed trillen, dan

weer de vreugde ten top voerde en een schaterlach aan de hoorders ontlokte! Is het wonder, dat Dr. Nitobé, de vertegenwoordiger van den Volkenbond, de geestdrift bemerkende, die een rede van Prof. Privat uit Genève verwekte, later mededeelde, dat hij eerst niet van plan was te spreken, maar nu niet kon zwijgen.

Het was het 15e Wereldcongres, maar nog nooit was de belangstelling van verschillende regeeringspersonen zóó groot geweest. Het geheele Ministerie van de Tsjechisch-Slowakische Republiek vormde het Beschermheerschap en de Minister van Onderwijs, Dr. Susta, was zelf tegenwoordig om het Congres te begroeten. De President Masarik zond een zeer sympathiek schrijven. De Oud-Minister van Onderwijs, S. Habrman, bezocht een der werkvergaderingen en beredde er zich op, dat hij het onderwijs in Esperanto aan alle scholen der Republiek facultatief had gesteld. Minister Benès, vertegenwoordiger in den Volkenbond, zond een schrijven, waarin hij verklaarde, dat het denkbeeld van een internationale hulptaal thans geen utopie meer was, maar een vraagstuk, aan welks oplossing een gansche schare van intelligente mannen over de geheele wereld samenwerkten.

Hij beloofde het Esperanto ten allen tijde te zullen steunen en achtte het een waardevol hulpmiddel ter bevordering van den wereldvrede. De vertegenwoordiger van het „Roode Kruis“ deelde de resolutie mede, die genomen was bij de Internationale Conferentie van 30 Maart—7 April 1921, namelijk: „Overwegende, dat de moelijkheid der talen hindert of belet vele pogingen tot verwezenlijking van het internationale ideaal van het Roode Kruis, hetzij bij zijn hulp op het slagveld, hetzij in de gevangenkampen, of zelfs bij de conferenties, stelt het 10e Congres voor aan al haar organisaties, dat zij de studie van de hulptaal Esperanto aan haar leden aanbevele, speciaal in de groepen voor jongelui, want deze hulptaal is een van de machtigste hulpmiddelen voor onderling begrijpen en samenwerken op het terrein, waarop het Roode Kruis werkzaam is.“

De heer Blumel, vertegenwoordiger van het Int. werkliedenbureau te Genève, verklaart, dat hij voor het eerst van zijn leven een internationaal congres bijwoont, waar de menschen elkaar *verstaan*.

Dr. Nitobé was zóó ingenomen met de ontvangst in Praag, dat hij zich geroepen achtte aan de vooraanstaande personen in de Esperantobeweging in zijn hotel een afscheidsdiner te geven. Hier sprak hij o.a. het volgende:

„De eerste voorwaarde voor wereldvrede en voor de verwezenlijking van de idealen der pacifisten is, dat men elkander begrijpt en — een andere natie niet beschouwt als een barbaar. Immers, juist voor dat ideaal strijden de Esperantisten. Niet slechts als officieel vertegenwoordiger van den Volkenbond wensch ik U succes op uw werk, maar óók als Japanner, wiens ras zoo dikwijls wordt beschouwd als oorlogzuchtig. Echter, het Japansche volk is inderdaad vredelievend van aard. Dus in de eerste plaats als vertegenwoordiger van den Volkenbond — in de tweede plaats als Japanner en — in de derde plaats als vertegenwoordiger van mezelf als vredelievend mensch, wensch ik de Esperantisten veel succes!“

Waar de zaken zóó staan op het oogenblik en de Volkenbond in zijn algemeene zitting van 15 Sept. l.l. besloot om op voorstel van

13 vertegenwoordigde staten als punt van behandeling op de agenda te plaatsen; „het onderwijs in Esperanto aan de openbare scholen” is het toch zeker overbodig, de noodzakelijkheid te gaan betoogen, dat „de Maatschappij tot Nut van 't algemeen” zich óók voor de zaak gaat interesseeren. De „Volksontwikkeling” kan niet meer blijven binnen de grenzen van het nationalisme, ze moet die grenzen verbreken en zich ontplooiën in het internationale leven en daarvoor heeft ze een internationale taal noodig, Welnu, grijpt ze aan! Ze is er, en heeft de vuurproef doorstaan!

Eenmaal was er Volapük, maar het is ten onder gegaan, niet alleen omdat het verscheen in een tijd, toen er nog geen vraag bij het volk naar was, maar ook, omdat men te veel gelegenheid had gelaten om veranderingen aan te brengen, daardoor werd verwarring gebracht en bij gebrek aan een stevig fundament stortte het gebouw ineen. Het Esperanto heeft een grondslag aangenomen als *onaantastbaar*, zoodat een Esperantist in de beginjaren van 1886 nog steeds een boek kan lezen, dat heden geschreven wordt in die taal; al mag hij ook veel woorden en uitdrukkingen ontmoeten, die nieuw voor hem zijn.

Na het Esperanto zijn nog gekomen „Ido”, „Aulido”, „Esperantido”, „Novlatino” als zoogenaamde betere stelsels, maar ze zijn onverbidde-lijk afgewezen, omdat ze het fundament aantastten. De knappe menschen, die zoogenaamd verbeteringen wilden aanbrengen en nu bezig zijn, om in kleinen kring het reuzenwerk van Dr. L. L. Zamenhof afbreuk te doen, vergefen, dat, voor wat het Esperanto heeft gewrocht, een gansch menschenleven noodig was. Dit zij een waar-schuwend woord voor onze filologen, die straks, als ze zien, dat het met Esperanto waarlijk ernst wordt, zich in hun studeerkamer zullen terugtrekken, om zelf naar *hun* idee iets hoogers, iets schooners, iets logischer te scheppen.

Ach, dat gaat zóó maar niet! Ons Esperanto is opgekweekt, is geënt op frissche loten van oude boomen; vervolgens gesnoeid, gekweekt, verplant en uitgezaaid; weer opnieuw gestekt en aldus ver-keerg men over de geheele aarde schoone boomen, die reeds rijke vruchten afwerpen. Zoudt gij, geleerden, dat reuzenwerk opnieuw willen aanvaarden? Begin het niet, het is immoreel, want hoogstens hebt ge het moois, dat reeds de menschheid siert, in zijn groei ge-stuit. Aanvaardt het Esperanto en als het eenmaal als officieele taal door de geheele wereld is vastgesteld, beproef dan met uwe groote gaven op taalgebied langs officieelen weg enige wijzigingen aan te brengen, die de ervaring misschien zal eischen.

Heb ik nu wellicht de belangstelling van den lezer voor het Es-peranto gewekt, dan wil hij ook nog wel nader vernemen, hoe het gevormd is en wat men er reeds mee bereiken kan.

Voor deze taal heeft de ontwerper in de eerste plaats de stammen ontleend aan de Romaansche en Germaansche talen ($\pm 75\%$ Romaansch, $\pm 20\%$ Germaansch en $\pm 5\%$ Slavisch). De klinkers en medeklinkers zijn zóó gekozen, dat alle menschen, uit welke natie ook, ze kunnen uitspreken. Zamenhof koos bij voorkeur die stammen, welke in het grootst aantal talen gelijk waren, zoodat het leeren van Esperanto voor de meeste menschen een verrassing is; ieder treft er zijn bekende vrienden in aan. Verder heeft hij een 26-tal

vernuftig bedachte achtervoegsels er aan toegevoegd, en een tiental voorvoegsels, die aan de woordvorming een rijk arbeidsveld bieden.

Vooral deze arbeid bleek mij voor de jeugd van zeer groote vormende waarde. De zelfst.nw. gaan uit op een *a*, de bijv. nw. op *a*, de bijwoorden op *e* en de werkwoorden en vorm-woorden op *i*. De vervoeving vraagt slechts een eenvoudige toevoeging achter de stammen: voor den teg. tijd *as*, den verl. tijd *is*, den toek. tijd *es*, de voorw. wijs *as* en de gebiedende wijs en aanvoegende wijs *u*. Voor de heidrijvende deelwoorden heeft men in dezelfde volgorde *ant*, *int* en *ant* en voor de lijdende deelwoorden *al*, *il* en *ol*. Als men nu nog weet, dat men aan het lijdend voorwerp en aan bepalingen, met uitsluiting van die, welke door een voorzetsel genoegzaam als zoodanig erkend worden, een *u* toevoegt, dan weet men de hoofdzak van de geheele grammatica, die geen enkele uitzondering kent. Met een sleutelkje, waarin de stamwoorden en de enkele regels worden vermeld, gewapend, kan ieder wetenschappelijk mensch met wiskundige zekerheid een in Esperanto geschreven brief vertalen.

In onze beweging zijn voorbeelden bekend, dat bijzonder ontwikkelde personen op taalgebied het Esperanto in den trein leerden en er op een congres gebruik van konden maken. Onze ervaring is echter óók, dat politieagenten en tramconducteurs met geringe schoolkennis gewapend, vrij vlug de taal konden leeren.

Ook met schoolkinderen kon men al aardig wat bereiken. In 't algemeen kan men de resultaten afmeten naar de ontwikkeling en vaardigheid, die de leerling op ander taalgebied heeft. Hierbij moet ik opmerken, dat het leeren van Esperanto zeer bevorderlijk was aan het beter begrijpen van eigen taal en de vorming ervan beter tot de kinderen doordrong. Dezelfde ervaring heeft men in Engeland gehad en eenige Inspecteurs, die omtrent genomen proeven verslag aan de Regeering moesten uitbrengen, hebben er met nadruk op gewezen, dat het leeren van Esperanto een beter inzicht in eigen taal gaf en bevorderlijk was aan het leeren van levende talen. Met Esperanto als brug leert men zeer gemakkelijk elkaars talen. Menig treffend staaltje zou ik daarvan kunnen mededeelen en niet van hooren zeggen, maar van zelf beleven. In Engeland en Bulgarije ken ik een paar gevallen, waarbij het Esperanto aan de kinderen als moedertaal is geleerd; met de Bulgaarsche kinderen heb ik zelf in den dierentuin tijdens het Esp. congres te Antwerpen gesproken.

Men denke echter niet, dat het gebruik van het Esperanto het betreden van een hoogere sfeer in de taal belet. Waar men de werken van Shakespeare in het Esp. meesterlijk heeft vertolkt, moet men begrijpen, dat het vermogen van deze taal onbegrensd is. Hare bruikbaarheid stijgt met het toenemen der ontwikkeling van den gebruiker. Het Engelsche kerkgenootschap heeft onder de noodige controle het Nieuwe Testament in het Esp. doen vertalen. Dr. Zamenhof zelf heeft het Oude Testament uit het Hebreeuwsch vertaald. Beide werken zijn een genot, om ze te lezen. Het schijnt ons toe, of ze mooier zijn dan in het Nederlandsch. Eenige technische woordenboeken zijn reeds verschenen en vele zijn in bewerking, waaronder ook een voor de diplomatie. Weet men wel, dat Orlando en Wilson, menschen, die mede beschikten over het wel en wee van Europa,

nooit rechtstreeks met elkaar hebben kunnen spreken? Hoe treurig was het gesteld in deze bij de ontmoeting van Hare Majesteit, de Koningin der Nederlanden en den Japanschen Prins! En dat zijn de hoogstgeplaatsten: de Hollanders hebben wel den naam, dat ze verbazend goed op de hoogte zijn met de moderne talen, maar men moge hiervan echter geen te groote verwachting hebben, want menigmaal bleek ons, esperantisten, wanneer we met Duitsche, Engelsche of Fransche esperantisten bij Nederlanders aanlandden, die geen Esperanto kenden, dat die landgenooten op het vreemd terrein nog echte brekebeenen waren. In het buitenland is echter de toestand nog veel ongunstiger. Er zijn nog zoo weinig menschen, die onberispelijk in vreemde taal geschreven werken kunnen vertalen. Een interessante proef, vóór den oorlog reeds genomen, gaf voor Esperanto een gunstige beslissing: Tristan Bernard, een bekend Fransch tooneel-schrijver, beklagde zich vele malen, dat zijn werken zoo slecht vertaald werden en, wíl hij kennis had genomen van het Esperanto, dat hem uiterst geschikt voorkwam als hulpmiddel daarbij, liet hij een zijner werken in 't Italiaansch, Spaansch, Duitsch, Engelsch, Russisch en Esperanto vertalen door beëdigde translatcurs; en daarna weer door andere in 't Fransch terug. Dit geschiedde onder contrôle van de Parijsche Academie. Het resultaat was, dat *Italiaansch* en *Esperanto* het stuk volkomen juist terug gaven, het Spaansche bracht slechts geringe afwijking; via het Duitsche en het Engelsche was veel veranderd en over de Russische taal kwam het geheel misvormd terug.

Ook Romain Rolland heeft in dit opzicht de beste ervaringen van Esperanto. Aan een mijner Esperantovrienden, die verlof had gekregen om een zijner werkjes in het Esperanto te vertalen, schreef hij o.a. „De verbreiding van het Esperanto onder de menschheid zal zeker niet voldoen, om de oorzaken van vredeverstoring weg te nemen, want immers in elk land, waar een gemeenschappelijke taal wordt gesproken, heerscht toch op heden nog de gruwelijkste onecnigheid; maar — Esperanto zal een keuze doen uit de geesten der wereld, ze zal de geestverwanten op allerlei gebied verbinden, die nu over de geheele wereld zijn verspreid en slechts zijn gescheiden door de slag-boomen van het taalverschil. Zoo zal zich boven alle strijdvragen betreffende rassen, klassen of partijen een internationaal volk vormen.”

Naast de algemeene vereeniging, die zich ten doel stelt taalvraagstukken op te lossen, congressen te houden en propaganda te maken voor de verbreiding van de wereldhulptaal, is in 1908 een andere vereeniging ontstaan, die zich meer ten doel stelt het internationaal verkeer met behulp van Esperanto te bevorderen. Deze vereeniging heet de U. E. A. (Universala-Esperanto-Asocio). Uit de volgende omschrijving van het doel blijkt, dat deze vereeniging haar oorspronkelijke, beperkte werkkring heeft uitgebreid:

- a. De verbreiding van het Esp. als internationale wereldhulptaal.
- b. De vergemakkelijking van allerlei zedelijke en stoffelijke betrekkingen onder de menschen zonder onderscheid van ras, nationaliteit, geloof of taal.
- c. Het aankweken van een sterk gevoel van eensgezindheid onder zijn leden, het ontwikkelen van kennis van en het kweken van eerbied vóór vreemde talen.

2). Het instellen van internationale diensten voor alle menschen, wier geestelijke en stoffelijke belangen zich uitstrekken over de grenzen van hun stam- of taalgebied.

Tijdens het laatstgehouden Congres te Praag is een samensmelting voorbereid van de beide vereenigingen, die hoogstwaarschijnlijk tijdens het volgend congres te Helsingfors in Finland tot stand zal komen. Het is mij op dit Congres alweer gebleken, hoe we hier werkelijk met een internationale gedachtenwisseling hebben te doen.

In 1908 bezocht ik het 3e Int. Congres voor Teekenonderwijs te Londen, in 1912 te Dresden het 4e. Op geen der Congressen was daarvan sprake. De zittingen werden in den regel zeer slecht bezocht: was er een Fransche voordracht, dan zaten er bijna alleen Franschen te luisteren; achter in de zaal verschenen langzamerhand de Engelschen, die de plaats der Franschen innamen, toen een Engelschman het woord zou voeren; terwijl dan daarna de Duitschers op kwamen dagen om een volgenden spreker in hun taal te hooren. Om te maken, dat er werkelijk nog eenigen invloed van uitging, had men te voren gezorgd voor een vertaling van de rede in de drie moderne talen (bij het 4e Congres verschenen ze ook gedeeltelijk in het Esperanto).

Het Congres te Praag echter was er weer een, waarbij alle leden in dezelfde conditie waren, alleen de meerdere of mindere bedrevenheid in het Esp. was van invloed op den gunstigen uitslag van de deelname aan de discussie, en bij gelijke bedrevenheid in de taal was het succes aan den bekwaamste in het onderwerp, dat aan de orde was. Geen enkele natie was bevoorrecht: hier heerschte het ware internationalisme.

Jammer, dat in ons land het Esperanto nog zoo weinig in onderwijzerskringen is doorgedrongen. Geheel anders is dat in veel andere landen, waar zij juist de kern van de beweging vormen. Voor het laatstgehouden Congres waren 237 onderwijzers als leden ingeschreven. De vakvergadering van hen was de drukst bezochteste. De internationale onderwijzers-esperanto-vereeniging, die tijdens den oplog was ontworicht, werd opnieuw geconstitueerd en besloten werd de „Pedagog Revuo“ opnieuw te doen verschijnen. De volgende punten werden als richtsnoer vastgesteld:

1. Onderlinge gedachtenwisseling in de „Revue“, en mondeling op bijeenkomsten over onderwijskundige en paedagogische vraagstukken.
2. Wederkeerige bezoeken van de leden ter kennismaking van hunne instellingen voor onderwijs en opvoeding.
3. Het uitwisselen van leerlingen gedurende de vacantie.
4. Het regelen van de correspondentie der leerlingen.
5. Hulp aan misdeelde collega's en de verbetering van hun rechtspositie.
6. Bevordering van het onderwijs in Esperanto en het verbeteren der methode.

Ik zou te veel plaatsruimte behoeven, wanneer ik mijn ervaringen moest mededeelen over de 12 jaren, in welke ik reeds Esperanto-les geef aan kinderen van 11—14 jaar, doch de jongste ervaring op dit gebied wil ik den lezer niet onthouden:

Ik bezocht in Dresden een openbare les in het Esperanto, gegeven

door een onderwijzer aan een 20 tal meisjes. Ze hadden een jaar les gehad, een paar uren per week. De onderwijzer besprak een plaat en de kinderen antwoordden vlot; daarna sprak hij met hen over alledaagsche zaken en liet toen eenige meisjes wat gedichtjes in het Esp. voordragen. Hij eindigde met een meerstemmig lied. Het publiek, dat de geheele gymnastiekzaal vulde, was in extase, maar die verrukking steeg ten top, toen op verzoek van den leeraar een drietal onderwijzers uit vreemde landen, waaronder ook ik me bevond, gelegenheid kregen, om met de meisjes over een willekeurig onderwerp te praten. Een Deensche onderwijzer vertelde ten slotte een anecdote, waarbij de kinderen in een schaterlach uitbarstten. Het succes was volledig. Enkele van die meisjes correspondeeren nu met mijn leerlingen, doch de vraag uit het buitenland is zóó groot, dat ik onmogelijk aan aller verlangen kan voldoen. In Huddersfield (Engeland) geeft de gemeente subsidie voor de correspondentie, zóódanig, dat ieder kind per maand één brief en wekelijks één briefkaart mag schrijven. Een mijner leerlingen had verleden jaar 42 correspondenten. Het is te begrijpen, dat hierin stagnatie *moet* komen. 't Is te hopen, dat onze internationale vereeniging in deze een betere regeling kan scheppen.

In Praag woonde ik een tentoonstelling bij van teekeningen en voorwerpen, gemaakt op de les in handenarbeid, waarbij de leerlingen zelf de versiering hadden aangebracht, ja ook het sierpapier zelf hadden gemaakt. Met eenige nieuwe zaken maakte ik kennis, waaronder in het bijzonder moet genoemd worden het vervaardigen van stempeltjes uit vlier- en wilgenhout. Ik kocht een serie van die stempeltjes en kreeg, onder belofte van teekeningen mijner leerlingen te zullen zenden, ook een serie teekeningen mee. Deze heb ik na mijn reis in school tentoongesteld en nu begon dadelijk het voorbeeld te trekken. Vele mijner leerlingen hebben reeds met de stempeltjes randversieringen ontworpen, sommigen hebben uit aardappels, kurken en garenklosjes zelf stempeltjes gesneden en de landkaartjes ermee versierd. We zullen dit werk te gelegentijd voortzetten en onze methode er mee verrijken. We hebben natuurlijk aan die belofte voldaan en een groote collectie teekeningen naar Moravië gezonden en reeds vernomen, dat ze ook daar zeer de belangstelling trekken.

Op mijn terugreis bezocht ik eenige scholen in Chemnitz en Auerbach. In de laatste stad leeren nu een paar honderd kinderen Esperanto, in de hoop, dat ze na Pinksteren van 't volgend jaar een gastvrij onthaal voor eenige weken zullen vinden bij Nederlandsche Esperantisten, wier kinderen ook Esperanto leeren. De ervaring moet nog leeren, hoe de kinderen zich tegenover elkaar zullen houden. Reeds nu zijn een 13 tal Deutsche kinderen hier gelogeerd bij Haarlemsche families, waaronder slechts enkele Esperantisten. Het Esperanto was nog te weinig wederzijdsch beoefend, om een conclusie te kunnen trekken.

Het volgend jaar, 17 April, zal in Genève op uitnodiging van het Instituut „Rousseau” een conferentie worden gehouden, waarin door de Internationale Onderwijzers-Esperanto-vereeniging het onderwerp zal behandeld worden betreffende algemeene invoering van het Esperanto op de scholen en waaruit men hoopt een technisch advies aan den Volkenbond te kunnen laten voortvloeien. Het voorloopig programma is:

1. Mededeeling van opgedane ervaring *a.* in lagere scholen
b. in middelbare scholen.
2. Pedagogische waarde van het Esp. als logische voorbereiding van de studie der levende talen.
3. Invloed van het Esperanto op de kinderen met het oog op sociaal, humanitair en nuttigheidsgebied.
4. Organisatie van het onderwijs in Esperanto (keuze van methode en de studiejaren).
5. Officieele invoering van Esperanto in de scholen.
(De internationale overeenkomst in deze op te dragen als advies aan den Volkenbond).

Zou het niet wenschelijk zijn, dat in afwachting van de dingen, die komen zullen, de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in haar afdelingen het onderwerp aan de orde stelt?

'n Jubileum in de geschiedenis van de Volksontwikkeling

door P. L. VAN ECK Jr.

De *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* heeft in 't begin van dit jaar z'n 50-jarig bestaan herdacht. In opdracht van 't hoofdbestuur heeft bij die gelegenheid de algemene sekretaris, J. Tews, 'n *Festschrift* samengesteld, getiteld *50 Jahre deutscher Volksbildungsarbeit*.

Uiterlijk — formaat, papier, druk — heeft 't heel weinig van 'n „Fest“-schrift: de tijden zijn er niet naar; maar wat er in te lezen staat mag, in 't algemeen gesproken, de werkers in deze vereniging, en zeer zeker ook 't duitse volk in z'n geheel, tot dankbaarheid en vreugde stemmen. En buiten Duitsland moge voor zusterverenigingen deze vereniging 'n voorbeeld zijn van werkkraft, volharding, geestdrift, waardoor resultaten bereikt zijn die getoond mogen worden.

Zoals 't altijd met grote plannen gaat, de gedachte waart rond, en vat post in de hoofden, lang voor 't tot uiting en uitvoering komt. De kruiddamp van Sedan was in dit geval de oorzaak dat de iedee vaste vorm ging aannemen. Uitgaande van de overweging dat de volkschool geen voldoende ontwikkeling waarborgde, dat de verheffing van die school echter 't werk was van de regering, maar dat de verdere ontwikkeling en opvoeding van de rijpere jeugd 'n zaak was voor 't partiekuliere initiatief, stelde men zich 't doel voor ogen om overal waar dit mogelijk zou zijn verenigingen voor volksontwikkeling te stichten, en deze in één grote organisatie samen te brengen. Wel dient hierbij vermeld te worden, dat men daarbij oorspronkelijk niet op 't oog had de volksontwikkeling *om zichzelf*, dat men daarbij dus niet „neutraal“ was — zoals we dat in onze dagen noemen; maar dat men hoopte ermee 'n dam te kunnen opwerpen tegen de sociaal-demokratiese beweging. Hierover behoeft nu wel niets meer gezegd te worden: na 't 50-jarig bestaan van de stichting kunnen we wel konstatieren, dat de *bedoeling* schipbreuk heeft geleden. Maar we

kunnen met erkentelijkheid en bewondering vervuld zijn voor 't krachtige werken in de richting van 't *doel*. Dit zoekt de vereniging te bereiken door:

1. 't houden van besprekingen over de vrije volksontwikkeling in openbare vergaderingen van de vereniging;
2. 't bevorderen en ondersteunen van bestaande ontwikkelings- en dergelijke verenigingen, 't meewerken aan de stichting van scholen voor voortgezet onderwijs¹⁾, van bibliotheken, leeszalen, e.d., door 't aanstellen van leerkrachten, door 't houden van voordrachten, en door alles wat verder ter bereiking van 't doel wenselijk is;
3. 't verlevendigen van de belangstelling voor de taak van de volkschool, en voor 't streven, deze naar de eisen van de tijd te ontwikkelen, in 't bijzonder ook van de scholen voor voortgezet onderwijs²⁾);
4. 't streven naar 't tot stand komen van 'n bond van verenigingen, die zich de verheffing van de volksontwikkeling tot taak hebben gesteld;
5. 't uitgeven van 'n periodiek verschijnend verenigingsgeschrift;
6. 't opstellen en verspreiden van vlugschriften, die geëigend zijn, om de geestelijke en zedelijke ontwikkeling van 't volk te bevorderen;
7. 't uitzenden van rondreizende onderwijzers.

Zo luidde, en zo luidt noch, artikel 2 van de statuten, vastgesteld onder leiding van 't eerste bestuur, waarvan Dr. Schulze-Delitsch voorzitter was; en wiens naam sedert onafscheidelijk met die van de vereniging verbonden zou blijven³⁾.

En nu noch iets over 't *Festschrift*. Ieder die op 't terrein van de volksontwikkeling werkzaam is, kan ik aanraden 't te lezen.

'n Inleidend hoofdstuk geeft 'n overzicht van de geschiedenis van de vrije volksontwikkeling, vanaf de middeleeuwse gilden tot onze dagen. Dan wordt de stichting van de jubilerende vereniging herdacht. 't Volgend hoofdstuk schetst aan de hand van de verschillende jaarverslagen de ontwikkeling van de vereniging; en, heel in 't kort, ook van de „Verbände“ en „Zweigvereine“. De verdere hoofdstukken dragen tot titels: Einrichtungen und Leistungen der Gesellschaft, Leistungen der Hauptstelle, Mitgliederschaft der Gesellschaft von 1871—1921, Leitung und Mitarbeiter der Gesellschaft, Einnahmen und Ausgaben. 't Geschrift, ruim 80 bladzijden klein en dicht bedrukt, besluit met 'n Sachregister.

Natuurlijk staan er ook veel sijfers in 't boekje. Enkele daarvan laat ik hier ten slotte volgen. Ik neem alleen maar de begin- en eindgetallen van 'n rij. Men zal wel begrijpen dat de ontwikkeling niet altijd regelmatig is gegaan; maar veelal met schommelingen. Men denke vooral ook aan de oorlogsjaren, die in sommige gevallen de getallen abnormaal deden dalen.

¹⁾ Vak- en „herhaling“scholen.

²⁾ Misschien mag ik er hier even op wijzen, dat ik in Vragen van den dag 1915, blz. 352 vgg. en blz. 461 vgg. voor onze verschillende verenigingen die op 't terrein van de volksontwikkeling werkzaam zijn, 'n samen werking als in de „Gesellsch. f. Verbr. v. Volksbildung“ heb aanbevolen — waarbij ik me 't Nut als de initiatief-nemer dacht.

Stichting en ondersteuning van volksbibliotheken.

In 1872, 16.
In 1920, 6817 met 135668 banden.

Uitlening van lichtbeelden.

In 1902 (voor 't eerst) 125 reeksen met 7500 plaatjes.
In 1920 4279 " " 256740 "

Uitlening van films.

In 1912 (voor 't eerst) 59.
In 1920 1905.

Verkoop van kleine volksgeschriften.

In 1872, 1300.
In 1920, 21952.

Ingekomen stukken.

In 1886, 2788
In 1920, 57352

Verzonden stukken.

5570.
96037.

Verenigingen-leden.

In 1871/72 158
In 1920/21 7053

Personen-leden.

1299.
5527.

Deze 7053 verenigingen-leden zijn als volgt verdeeld:

Arbeidvereine	190	Truppenteile	18
Bücherei- und Lesevereine	1151	Turnvereine	101
Bildungsvereine	515	Lehrvereine	768
Bürgervereine	213	Logen	96
Frauenvereine	55	Genossenschaften	146
Gesangvereine	59	Gewerkvereine	55
Gewerbevereine	240	Landwirtschaftl., gewerbl. u. volkswirtsch. Vereine	96
Handwerkvereine	46	Beamtenvereine	149
Jugendvereine	417	Wissenschaftliche Vereine	115
Kasinos und gesellige Vereine	37	Magistrate und Gemeinde- vertretungen	983
Kaufmännische Vereine	182	Schulvorstände	802
Kirchenvorstände	191	Gemeinnützige Vereine	180
Kreisausschüsse	98	Volkshochschulen	166
Kriegervereine	60		

De inkomsten en uitgaven bedroegen in deze 50 jaren 11.600.000 Mk.

Van de inkomsten worden hier vermeld:

Kontributies.

In 1871/72 ruim 19000 Mk.
In 1920/21 " 150000 "

't Verenigingstijdschrift.

In 1872/73 ruim 1800 Mk.
In 1920/21 " 48000 "

Volksbibliotheken.

In 1872/73 ruim 2200 Mk.
In 1920/21 " 600000 "

Van de uitgaven worden hier vermeld:

Plaatselijke ontwikkelingsdoeleinden.

In 1873/74 ruim 12900 Mk.
In 1920/21 " 20000 "

't Verenigingstijdschrift.

In 1871/72 109 Mk.

In 1920/21 ruim 84000 Mk.
Volksbibliotheken.

In 1871/72 311 Mk.

In 1920/21 ruim 690000

Dit heel korte overzicht van 't *Festschrift* besluit ik met dezelfde wens als de vervaardiger ervan: „Glückauf der Gesellschaft für Volksbildung für das neue halbe Jahrhundert“.

Over de werk cursus Natuurkunde aan de Haarlemsche Volksuniversiteit ¹⁾

door J. J. HAAK.

Gaarne wil ik hier op verzoek van de Redactie een uitvoerig verslag geven van mijn werk cursus over een natuurkundig onderwerp, en wel omdat ik met zooveel genoegen de cursus heb geleid, doch voornamelijk omdat naar mijn meening dergelijke cursussen en zoodanige waarde hebben, dat zij groote factoren kunnen zijn op het gebied der Volksontwikkeling en een belangrijke plaats dienen in te nemen in de programma's der Volksuniversiteiten.

Hoe goed wij in het oprichtingsjaar (1919—1920) in Haarlem ook slaagden met de keuze onzer docenten, hoe bevredigend het aantal cursisten was, dat zich liet inschrijven, het Bestuur meende al dadelijk te moeten vaststellen dat de ingeslagen weg, zooals die ons aangegeven werd door de andere Universiteiten, niet helemaal de juiste was. Al die cursussen met een groot aantal toehoorders waren ongeschikt om het „volk“ te leeren werken; het contact tusschen leider en deelnemer was noodwendig te gering om streng een systeem ter bestudeering van een of ander onderwerp bij te brengen aan die velen, die wellicht nooit serieus hadden doorgewerkt; het waren heilzame voordrachten voor hen, die al eenigszins wisten wat studie was, dus eigenlijk voor hen, voor wie de Volksuniversiteit in eerste instantie niet is, of voor hen, die juist door de Volksuniversiteit al wat meer onderlegd waren; het gros zou bij deze groote cursussen inderdaad toehoorder zijn, het zou luisteren naar de wijze woorden, maar alleen ook luisteren.

O, neen, van onwaarde waren ze geenszins, deze „luister cursussen“ maar „werk cursussen“ moesten er naast staan; leergangen met een beperkt aantal leerlingen, waar daadwerkelijk kon worden aangepakt, waar de docent zijn menschen bij naam en toenaam kende om met hen de moeilijkheden te zoeken en uit te pluizen, om een ieder te leeren werken, elk naar zijn aard!

Die combinatie! luister- en werk cursussen! daar moest naar worden gestreefd!

¹⁾ De redactie van Volksontwikkeling zou er prijs op stellen van de verschillende Volksuniversiteiten ervaringsmateriaal te ontvangen betreffende werk cursussen in den geest als de hier beschrevene. Van soortgelijke cursussen buiten verband met volksuniversiteiten, zou zij ook gaarne op de hoogte worden gesteld.

De proef werd genomen. Als lid van het Dagelijksch Bestuur droeg men mij op de eerste pogingen te doen; tijdens de Bestuursvergaderingen kon men dan uit de eerste hand vernemen hoe de ervaringen waren en wat de resultaten werden. Ik koos als onderwerp: Magnetisme en Electriciteit in onderling verband. 6 lessen, vooral niet te veel, het wordt gauw te zwaar. Een onderwerp op electrisch gebied trekt altijd (een beetje reclame moest er bij!); het is een afgerond geheel, dat men niet zoo pasklaar in de leerboeken vindt; d'r zit systeem in: eerst magnetisme, dan electriciteit, ten slotte electromagnetisme; en ook, het is een onderwerp met tal van demonstratieproeven. Met deze proeven kon ik alles reddén en wist ik zeker, dat ik er iets van maken zou. Ik zou de experimenten doen eerst onder het regelmatig betoeg door voor het geheele auditorium, en ze na afloop van de les nog eens herhalen met de cursisten er vlak bij. Dan had ik gelegenheid te peilen of ik te diep was gegaan of te veel aan de oppervlakte gebleven. Gemakkelijk konden de cursisten terugkomen op besproken punten, die nog niet goed begrepen waren. Zoo in een gemoedelijk onder onsje zou ik ze wel aan het praten krijgen, eerder in elk geval dan wanneer dat praten gebeuren moet van de zitplaatsen af tot den man die zoo ver weg staat, zoodat men hard moest praten en precies, terwijl iedereen je dan nog zat op te nemen.

Even goed vond een meergevorderde de gelegenheid naar aanleiding van een proef zijn vragen te stellen, die wat verder reikten dan het behandelde in de les. Ik kon die vragen beantwoorden, zonder dat de anderen er mee vermoed werden, zonder dat de beginners er door zouden worden in de war gebracht.

Beginners en meergevorderden! Dit is een kardinaal punt. Op de luistercursussen kan men ze niet ontdekken, men spreekt daar niet tot elk individu, men oreeft voor een geheel. Het is uitgesloten dat men daarbij de beginners bevredigt en hun iets van waarde meegeeft; dat gaat alleen goed voor meergevorderden. Daar wordt niet serieus gevraagd; daar worden geen bezwaren geopperd en geen conclusies getrokken waarover men ernstig kan debatteeren. Als dat door een enkeling nog eens gebeurt, is die vast en zeker geen beginner, integendeel. Op de werkcurcus schift men ze direct. Als ze niet uit den hoek komen tijdens de les, komen ze toch voor den dag bij de demonstreertafel. In het gesprek, dat vaak gaat van man tot man, kan de docent rekening houden met de aanleg van dengene, tot wien hij spreekt.

Toch is het natuurlijk wenschelijk, dat men niet al te veel verschil heeft wat betreft de vóór-opleiding. Het allerbeste is dat een ieder profiteert van een kwestie, door één te berde gebracht. De geheele cursus mag zich niet vervelen, omdat „die ééne“ altijd wat vraagt, waarvan de rest niets begrijpt.

De hier bedoelde éénheid in de cursisten kan men op een werkcurcus vrij goed verkrijgen. De docent verkoopt daartoe zelf de toegangskaarten en maakt eerst een praattie met degenen, die zich opgeven; hij wikt en hij weegt, en ontraadt enkelen te komen omdat de lessen hun niet geven wat zij er van verwachten.

Op deze manier heb ik het aangepakt. Een 50-tal meldde zich aan. Die heb ik dadelijk verdeeld over 2 groepen, elk van 25. Een werk-

curcus moet in de eerste plaats klein zijn. Eerst is groep I, toen groep II afgewerkt; de stof is dus 2-maal precies op dezelfde manier behandeld, 2 maal 6 lessen. Dat kon heel goed vóór de Kerstvacantie, zooals in den aanhef al beweerd is. Met plezier heb ik de lessen gegeven. Er heerschte al gauw een vrijmoedige geest; de menschen kenden elkaar; er werd van alles en nog wat gevraagd; onderling ging men aan het redevoeren over de gestelde problemen; vooral raakten de gemoederen in beweging als er staande vergadering werd gehouden om de proeven heen. Korte syllabi werden dankbaar geaccepteerd; notities werden gemaakt tusschen de regels in, notities, waarop ik zelf vaak doelde, als ik het noodig vond sommige punten flink te laten onderlijnen. Op deze wijze is het gelukt zonder eenige pressie natuurlijk, maar alleen op verzoek, een 5-tal verslagen los te krijgen over het behandelde. Twee daarvan waren zoodanig opgesteld en gaven zoo juist aan dat de lessen waren begrepen, dat het Bestuur er een testimonium voor toekende. Dien kant moet het op; de deelnemers moeten aan den arbeid; de leiders geven alleen den weg aan; de toehoorders moeten zich zelf vormen.

Het verloop was zeer gering, maar nog aardiger; de deelnemers vroegen om een vervolgcursus. Hetzelfde onderwerp, dezelfde grondbeginselen en dan allerlei toepassingen daarvan. Van elke groep kwamen er 15 terug, die trouw tot aan het eind toe van de Kerstvacantie zijn gekomen. Ik heb behandeld de machine van Wimshurst, condensatoren, galvanometers, motor en dynamo, inductor van Ruhmkorff. Ook weer 6 lessen, 2 maal achter elkaar.

Dat was in de ware zin een B-cursus. Hier wist de docent precies wat hij aan zijn hoorders had, dat zij allen op dezelfde basis stonden en dat er geen B-cursisten in schijn waren, zooals dat bij zelf-classificatie ongetwijfeld in groote mate het geval steeds zal zijn.

Toch is gebleken dat het met deze vervolgcursus te ver ging. Het werd te lastig. Ik heb duidelijk geconstateerd dat de vragen en opmerkingen van gehalte verminderden. De menschen deden hun best, maar het fijne van de zaak ontging hun. Ik heb ook geen enkel verslag ontvangen.

Daarom hebben we het dit jaar iets anders gedaan. Eén cursus vóór de Kerstvacantie van 8 lessen voor een beperkt aantal deelnemers; dezelfde cursus ná de Kerst. Alles voor beginners, A-cursussen derhalve. Zoo gaan we een jaar door om te zien of de belangstelling blijft. Vanzelf komen er dan meer gevorderden, die ook door den docent als zoodanig worden beschouwd. Dan is de tijd er, om nog eens aan de B-leergangen te beginnen.

Wel hebben we dit jaar meerdere werkcurcussen ingelascht, n.l. over scheikunde en over sterrekunde, vóór en ná de Kerst; over wijsbegeerte en over literatuur alleen ná de Kerst. Wat de aanmelding betreft is het zeer naar wensch gegaan. Al deze cursussen vóór de Kerst zijn geheel bezet, en voor elk staan er nu al kandidaten genoteerd voor ná de vacantie.

Ik voor mij twijfel er niet aan of deze soort cursussen zullen blijken van blijvende waarde te zijn. Toegegeven men treft maar een klein contingent personen tegelijkertijd. Echter men treft te goed, liefst zóó goed, dat ze een volgend jaar terugkomen, en nog eens,

en weer. Dan vormt men de ware broeders, die er grondige zelfwerkzaamheid voor over hebben, dan krijgt men een degelijke kern van cursisten waarop de docent kan bouwen, dan maakt men een basis voor de Volksuniversiteit, waarop het groote argument tegen haar zoo gerechtvaardigd bestaan, dat van de kweeking van aangewaarde schijngelerde, geen stand kan houden.

Het Amerikaansche systeem van Volksontwikkeling

door WILHELM MÜLLER.

IX.

Parochiescholen en onderwijsinrichtingen der kerkgenootschappen.

Reeds in zeer vroege tijden bestonden scholen van verschillende kerkgenootschappen — De katholieke hogere onderwijsinrichtingen en de protestantsche parochiescholen — De lagere scholen der kerkgenootschappen en de openbare scholen — Redenen om de parochiescholen te laten bestaan — De houding der protestantsche en katholieke geestelijkheid tegenover het openbare onderwijs.

Tot de inrichtingen in dienst der opvoeding, die niet uit publieke middelen betaald worden, behooren de scholen door de kerk gesticht en verschillende andere onderwijsinrichtingen. Zij staan slechts in zooverre onder het gezag der onderwijsautoriteiten van iederen staat, als zij zich moeten houden aan bepaalde voorschriften, het leerplan en de scholieren betreffende. Maar in het beheer der scholen, in het aanstellen der leerkrachten, in de keuze der vakken, welke zij buiten de verplichte willen laten onderrichten, zijn zij geheel vrij. Terwijl in de groote steden de katholieke parochiescholen in de meerderheid zijn, vindt men op het platteland meer scholen der protestantsche kerk, vooral daar waar de bevolking voor een groot deel bestaat uit Duitsche boeren en hun nakomelingen. Beide soorten scholen worden voornamelijk gesteund door den stroom van immigranten. De stedelijke statistieken over het bezoek dezer inrichtingen zijn niet nauwkeurig. Volgens het verslag van den nationalen commissaris van opvoeding werden in het jaar 1907 de particuliere scholen van Amerika door 1.304.547 leerlingen bezocht; op rekening der katholieke scholen kwam daarvan een millioen, een cijfer dat wel juist zal zijn. De overige 304.547 leerlingen bezochten particuliere onderwijsinrichtingen van den meest verschillende aard; ook de scholen der protestantsche kerk moeten daaronder gerekend worden, hiervan bezitten de lutherschen het grootst aantal onderwijsinrichtingen.

In verschillende deelen des lands waren reeds lang voordat de openbare scholen bestonden deze kerkelijke onderwijsinrichtingen tot bloei gekomen. Waar de katholieke zendelingen der 17de en 18de

eeuw hoofdzakelijk hun aandacht aan het hooger onderwijs wijdden, zorgde de duitsche protestantsche zendeling ervoor, dat in de nieuw gestichte kolonies, naast de kerk ook een school opgericht werd, waarin de jeugd de Bijbel en de gezangen van Luther in den kernachtigen taal van den hervormer leerde kennen en zoo op godsdienstig gebied in de goede richting geleid werd. Te samen met de gewone particuliere scholen hebben de christelijke scholen den weg gebaard voor de openbare neutrale lagere school en daarmede het land een grooten dienst bewezen, die zeker niet onderschat mag worden.

Veel katholieke middelbare scholen verheugen zich reeds in een goeden roep. De professoren, meestal leden van de een of andere monniksorde, waren vooral op het gebied der talen vaak de meederen van de leeraren aan de openbare school. Toen echter deze instellingen tot bloei kwamen onstond daarin een verandering; wel presteerden de katholieke scholen ook heden ten dage nog veel op het gebied der klassieken, maar zij houden meestal vast aan de scholastische tradities van het verleden. De onderwijsinrichtingen hebben slechts in geringe mate een invloed ondergaan van de groote hervormingsbeweging, die heden ten dage het onderwijs geheel wijzigt.

De protestantsche scholen voor meergevorderden worden door Schuricht met lof vermeld in zijn werk over het streven der Duitse schoolondernemingen in Amerika; hij verklaart, dat zij de goede eigenschappen der Amerikaansche inrichtingen zoeken te vereenigen met de voordeelen der Duitse gymnasia. Wat echter de katholieke en protestantsche instellingen voor lager onderwijs betreft, die kunnen zich over het algemeen niet meten met de openbare scholen. In Cincinnati b.v. zullen de hoofden der scholen vaak de ondervinding opdoen, dat de kinderen, die zoo nu en dan uit de scholen der kerk bij hen komen, achter zijn bij hun leerlingen van denzelfden leeftijd. Van roomsche zijde beweert men, dat de saeculiere of reguliere geestelijken, welke voor het meerendeel de leerkrachten der katholieke scholen vormen, het geven van onderwijs als hun levenszaak beschouwen, iets wat van de leeraren der openbare school slechts in beperkte mate gezegd kan worden. Voor velen is het beroep van onderwijzer slechts de overgang tot een werkkring, die grootere geldelijke voordeelen afwerpt. Tot op zekere hoogte is dit verwijt waar, maar door de veranderingen in de economische verhoudingen en door de verbetering der onderwijzerssalarissen valt juist op dit punt een verandering ten goede op te merken. Bovendien mogen de onderwijzers aan de openbare scholen, vooral zij die in de laatste tientallen jaren zijn aangesteld, beweren, dat zij in de kweekscholen een grondiger vakopleiding hebben ontvangen en een dieper paedagogisch inzicht hebben verkregen dan de meeste onderwijzers aan de katholieke scholen.

Het verbeteren van het openbaar onderricht heeft tot gevolg gehad, dat veel particuliere instellingen ten gronde zijn gegaan. Toen het Duitse onderwijs-systeem in de neutrale openbare scholen der Middenstaten werd ingevoerd, sloten de meeste Duitisch-Engelsche scholen, welke indertijd onder den invloed van de bannelingen van '48 opgericht waren, haar deuren, en de leerlingen gingen over naar de openbare school. Wel lieten de Katholieken en onder de protestanten de Lutheranen hun eigen particuliere scholen voortbestaan; dit ge-

schiedde omdat volgens hun geestelijke leiders het godsdienstonderwijs het belangrijkste deel van het onderwijs vormt. In het oprichten en bij het in standhouden hunner onderwijsinrichtingen hebben de Katholieke kerkgenootschappen een groote organisatorische bekwaamheid en offervaardigheid aan den dag gelegd. Wel merkt men terecht op, dat hun angstvallig waken voor het gebruik der Duitsche taal hier een voorwaarde is van zelfbehoud en in dienst gesteld wordt van de belangen van hun kerk, maar men mag toch ook niet vergeten, dat hun bemoeiingen in deze richting ook een ethische basis hadden. Het grootste deel der Duitsche immigranten, die op rijperen leeftijd in Amerika komen, is niet in staat de Engelsche taal voldoende machtig te worden. Willen zij op hun kinderen pädagogischen invloed uitoefenen, dan moeten zij het Duitsch gebruiken en dus eischen zij, dat ook de school door het geven van grondig onderwijs in deze taal hen het vervullen van zulk een gewichtige taak gemakkelijker maakt. Reeds in 1846 werd deze opvatting gehuldigd door een Amerikaan, die zich kon heenzetten over zijn vooroordeelen en die toentertijd in de wetgevende vergadering van Ohio sprak ten gunste van het verplicht onderwijs in het Duitsch in de openbare scholen van de streken met een groot percentage Duitschers. Inderdaad wist deze man met zijn ruimen blik en zijn warm hart de wetgevers van dien staat er toe te brengen een wet in dien geest uit te vaardigen. Daar, waar de openbare school niet bereid is tot deze concessie, is het voortbestaan der kerkelijke onderwijsinrichtingen uit ethische overwegingen gerechtvaardigd.

Het standpunt, dat de Duitsche protestantsche kerkgenootschappen innemen tegenover de openbare school, was en is nog steeds geheel anders. De Lutheranen hebben op grond van de godsdienst- en gewetensvrijheid, welke hun door de grondwet gewaarborgd is, hun eigen scholen; zij houden echter bij de inrichting rekening met de bepalingen der wet op den leerplicht en hun verhouding tot de openbare scholen is een volkomen vriendschappelijke ¹⁾.

De ultramontaansche vleugel der Katholieken daarentegen opende van den kansel en in de pers een heftige campagne tegen de openbare school ²⁾. Op dit gebied hebben de Katholieken in de laatste

¹⁾ Dr. Waller, de president der Missouri-synode, legde in 1871 de volgende verklaring af, die ook door de verdere synodale vergaderingen werd overgenomen: „De openbare scholen zijn een politieke noodzakelijkheid en in een republiek van groter betekenis dan in een monarchie. Indien ons iets gelegen is aan het welzijn van ons tweede vaderland, dan gebiedt ons onze plicht als Christenen de openbare school mee te helpen handhaven”. (Wisconsin's Deutsch-Amerikaner Band II S. 151).

²⁾ In het jaar 1850 schreef de Milwaukee Seebote: „een instelling (n.l. de neutrale openbare school), die tegen de wetten en tegen de constitutie indruischt, waarvan dus reeds van te voren zeker is, dat zij moet ten ondergaan, een instelling, waarvan ons de ondervinding in duizende gevallen heeft geleerd, dat zij een noodlottigen invloed heeft, kan niet gehandhaafd worden met sophismen door een minderwaardig egoïsme bedacht: deze instelling zal en moet verdwijnen.”

Op een vergadering te Cincinnati zeide een zekere Piatt: „het tegenwoordige systeem van de neutrale openbare school is geen zegen, maar een vloek; ons

jaren hun taktiek gewijzigd en zelden vindt men nu nog in hun organen aanvallen op de neutrale openbare school. Daarentegen nemen vele in een andere gewichtige kwestie een standpunt in, dat weleens verschilt met de zienswijze der protestanten. De Lutheranen maken er slechts aanspraak op bijzondere scholen te mogen stichten voor wier onderhoud zij zelf de middelen geven. Vooraanstaande Katholieke geestelijken en leeken verklaren echter, dat de Staat slechts het recht heeft te bepalen wat voor soort schoolonderwijs gegeven zal worden en tot hoever men daarmee zal gaan. In de keuze der inrichtingen moeten de ouders geheel vrij zijn. Deze opvatting is volkomen juist. Maar, beweert men verder, het schoolgeld dat door de Katholieken betaald wordt, mag niet gebruikt worden voor de instandhouding der openbare scholen, dit moet slechts de Katholieke onderwijsinrichtingen ten goede te komen. Ook deze eisch schijnt op het eerste gezicht billijk te zijn. Evenwel volgens de uitspraak van bekwaame rechtsgeleerden is de bewering, dat de staat andere scholen dan die welke in dienst der algemeenheid staan, uit de Staatskas moet bezoldigen, in strijd met de grondwet. Bovendien, wanneer men den Katholieken toestond wat noch Lutheranen, noch andere kerkgenootschappen gegeven werd, zou zoo'n concessie eerder het karakter dragen van een privilegie dan van het erkennen van een goed recht. En ook vergeet men niet de gewichtige nationale bezwaren, die het onmogelijk maken om aan zulk een eisch gevolg te geven.

In zijn constitutioneele geschiedenis der Vereenigde Staten zegt Professor Van Holst, dat het systeem der openbare neutrale school zonder overdrijving gekenschetst mag worden als een der krachtigste steunpilaren der democratie, daar het de kinderen opvoedt tot een verstandig gebruik van vrijheid en zelfregeering. Nu ligt het voor de hand dat deze instandhoudende invloed der scholen grooter zal zijn, naarmate zij meer elementen der bevolking omvatten. Daarom zouden ook de levensbelangen van den Staat aangetast worden, indien men

katholiek godsdienstig onderwijs zal hen (de kinderen) tot goede republikeinen maken." (Wisconsin's Deutsch-Amerikaner Band I blz. 160. 161).

In het jaar 1875 schreef the Newark Catholic Citizen: „de gouverneur, die aftreedt, weet dat de rechten der katholieke ouders in New-Yersey niet beschermd worden, want hier moeten katholieke ouders belasting betalen voor het onderhoud der openbare scholen, terwijl zij tevens hun eigen scholen moeten onderhouden. De Heer kan zulke rooverspraktijken niet goedkeuren, ofschoon zij door de wet beschermd worden.”

De katholieke geestelijke Hennessey verkondigde in het jaar 1885 van den kansel, dat alle personen, welke hun kinderen naar de openbare school zouden zenden, tijdens hun leven ongesloten zouden worden van de sacramenten en na hun dood geen christelijke begrafenis zouden kunnen krijgen. In Georgia vaardigde bisschop Grosz in 1882 een bevel uit, waarbij hij aan alle katholieke meisjes het bezoek der openbare scholen verbood (Schuricht, Geschichte der Deutschen Schulbestrebungen in Amerika S. 111 en 112). De bewering der katholieke geestelijkheid, dat de openbare school atheïstisch is, is onwaar. De openbare school is neutraal op religieus gebied, maar is niet de vijand der godsdienst. In de meeste steden begint het onderwijs met het lezen van een stuk uit den Bijbel. De overgrootte meerderheid der leeraren en leerareessen is aangesloten bij een of ander kerkgenootschap en er zijn zelfs veel goede katholieken onder hen.

op Staatskosten een afzondering der jeugd, die op een godsdienstig verschil berust, zou bevorderen. Dan zou men ook in Amerika, wat tot dusver niet het geval is geweest, kwesties krijgen van kerkelijk-politieke aard, dan zou de rampzalige splitsing, die in zooveel Europeesche landen merkbaar is, ook in de Unie de meestal goede verhouding tusschen de kerkgenootschappen onderling verstoren. En de verwezelijking van een der hoogste idealen der volksschool, n.l. het opwekken van een sterk gevoel van saamhoorigheid, zou niet meer geaamd mogen worden als een der schitterendste resultaten van het Amerikaansche systeem van volksontwikkeling.

Chautauqua's onder leiding der kerk.

Navolging der oorspronkelijke Chautauqua's — Verhouding tusschen deze en de nieuwe instellingen — Katholieke, methodisten en joodsche vacantie-cursussen — Invloed der Chautauqua's — Minderwaardige prestaties der zwakkere instellingen.

Het Amerikaansche gezegde „Nothing like trying”, niets gaat boven probeeren, bevat veel waars. Bij de meeste menschen bestaat de lust om te experimenteeren, en deze neiging kiest gaarne de opvoeding als oefenterrein. Daar wil men vaak met meer geesdrift dan juist inzicht het nieuwe invoeren alleen omdat het nieuw is. Waar evenwel het goede resultaat zoo duidelijk blijkt als bij het Chautauqua-systeem is het zeker verklaarbaar, dat men van verschillende kanten dit voorbeeld tracht na te volgen. Kerkelijke vereenigingen, wereldlijke liefdadigheids-genootschappen, „colleges” en universiteiten hebben soortgelijke vacatiecursussen in het leven geroepen, die alle Chautauqua's genoemd worden. Het zijn geheel op zich zelf staande lichamen, die ongeveer hetzelfde doel nastreven als de oorspronkelijke Chautauqua's en dit met soortgelijke middelen trachten te bereiken. Zij staan tot deze in een verhouding, die vergeleken mag worden met den band tusschen de Grieksche koloniën en het moederland. Tegenwoordig zijn er in Canada en in de Unie meer dan vierhonderd van zulke Chautauqua's. Tot de meest bekende instellingen behooren verschillende Chautauqua's, die van een kerkgenootschap uitgaan, zooals de katholieke vacatieschool in Plattsburg aan het Champlainmeer. De deelnemers, meestal leeraren, leeraresen en studenten verstaan de kunst om hun studie te combineeren met ontspanning. De groote toeloop bracht de directeur van deze school, Dr. Conaty ertoe, om ook in het oude middelpunt der Fransch-Katholieke beschaving, in de stad New-Orleans een winterschool te openen. Het zachte klimaat en de goede naam van dezen directeur en van de onderwijs-inrichtingen in de stad, droegen veel bij tot den snellen opbloei van die onderneming. In beide scholen worden natuurwetenschappelijke en humanistische vakken gedoceerd, vooral in deze laatste wetenschappen wordt door uitnemende leeraren college gegeven; ook de overige methodes van Chautauqua worden hier in toepassing gebracht.

De kust van New-Yersey is bedekt met druk bezochte badplaatsen. In een van die plaatsjes Ocean Grove, wordt al sinds jaren door de Methodisten een zomercursus gegeven, waarvoor men van heinde

en ver naar Ocean Grove komt. De bijeenkomsten worden gehouden in een groote open rotunde, beschut door een op palen rustend dak. Zij dragen meestal een godsdienstig karakter; er wordt gepreikt en gebeden, men zingt er psalmen en luistert naar muziekuivoeringen. Ook bespreken bekende redenaars in deze rotunde de vraagstukken van den dag, die zij meestal van uit een ethisch gezichtspunt beschouwen. Van nieuwere datum is de joodsche Chautauqua, die eveneens aan de kust van Jersey in Atlantic city haar zetel heeft. Ook hier staan op het program populaire lezingen, studiecursussen, leesgezelschappen, godsdienstoefeningen en uitspanning. Al deze godsdienstige chautauqua's stemmen daarin overeen, dat leerlingen en leeraren niet uitsluitend behooren tot het kerkgenootschap, waarvan de cursus uitgaat, maar vaak andere richtingen zijn toegedaan.

Het ligt voor de hand, dat het Chautauqua-systeem door zijn doel, zijn indeeling en door zijn sterke uitbreiding in hooge mate er toe bij heeft gedragen om nuttige kennis te verspreiden en geestelijke belangstelling op te wekken. Zelfs vermag dit systeem zijn invloed over den oceaan uit te strekken, want verschillende vacantie-cursussen in Engeland volgen het voorbeeld der oorspronkelijke chautauqua's. Toch is het ontstaan van zooveel deze vereenigen in alle deelen van Amerika niet onverdeeld gunstig te noemen. Wel zijn er nieuwe inrichtingen, die door een krachtige organisatie, door bekwame leiders en ruime geldmiddelen groote resultaten kunnen boeken, maar daarnaast zijn er ook zwakkere instellingen, die minderwaardige prestaties leveren, daar zij werken moeten met ongeschikte leerkrachten, over beperkte middelen beschikken en veelal in de noodzakelijkheid verkeeren om met naburige chautauqua's te moeten concurreren. Het zou beter zijn als de lust tot navolging, die den Amerikanen in het bloed zit, op dit terrein wat ingetoomd werd, want hier dreigt de kwaliteit door de kwantiteit te verminderen.

Hieronder volgt een opgave van de voornaamste vakken, die in de cursussen van het jaar 1907-'08 behandeld zijn en het aantal lezingen, dat men aan ieder onderwerp heeft gewijd:

Geschiedenis, literatuur, economie, politiek, kunst.

Aantal lezingen.

Engelsche literatuur in de 19de eeuw	28
Eenige profeten der 19de eeuw en hun missie op sociaal gebied	6
De „gentlemen“ in de werken van Shakespeare	6
De groote Amerikaansche dichters	6
Geschiedenis der opvoeding	6
Moderne geschiedenis	29
De ontwikkeling der Nederlandsche natie	6
Oostersche beschaving	8
De vrijheidshelden en de helden der revolutie	6
Tijden van crisis in de Amerikaansche geschiedenis	6
Staatshuishoudkundige problemen van den tegenw. tijd	5
Het vraagstuk der spoorwegen	3
Arbeidsproblemen	6

	Aantal lezingen.
De regeeringen van het moderne Europa	4
De Amerikaansche regeering	5
Problemen waar de hedendaagsche Amerikaansche burgerij zich voor gesteld ziet	4
Stedelijk bestuur	14
Paedagogische vraagstukken en de taak der opvoe- ding in den tegenwoordigen tijd	6
Moderne methoden ter bevordering der volkswelvaart Schets van een kunstgeschiedenis der wereld	9
Idealen door de kunst in de 19de eeuw nagestreefd	6
De muziekbeoordeeling	8
De toonkunst	9
De opera's van Wagner	6

Algemeene en toegepaste wetenschap.

De aanwinsten van de wetenschap en van het moderne onderzoek	9
Het zonnestelsel	6
Electriciteit en magnetisme	8
Electriciteit en radium	5
Theorie en praktijk der moderne electrotechniek	26
Algemeene natuurkunde	8
Kracht en beweging en hun invloed op onze omgeving Geluidslcer	10
Warmte opgewekt door beweging	8
Licht en kleur	8
Verlichtingstechniek	11
Anorganische scheikunde	8
Toegepaste scheikunde	8
Het bereiden der moderne kleurstoffen uit koolteer	8
De aarde en haar geschiedenis	6
De grondslagen van de algemeene en de menschelijke ontwikkeling	8
De wet der voeding	5
Eerste hulp bij ongelukken	5
Handelsaardrijkskunde	4
De metallurgie van ijzer en staal	6
Natuurkunde en beschrijvende aardrijkskunde	5

Wil men een maatstaf hebben van de beteekenis der chautauqua's voor de verdere ontwikkeling van volwassenden, dan kan men er op wijzen, dat de hoogste klasse der avond hogere burgerscholen, de openbare lezingen in New-York en de chautauqua's te vergelijken zijn met de cursussen der Weensche en Berlijnsche volksuniversiteiten. Alleen verspreidt zich hun invloed over een grooteren kring van toehoorders.

Onder de deelnemers bevinden zich vele lieden, die zich uit eigen kracht materiel omhoog hebben gewerkt of die zich los hebben weten te maken uit een beperkte en enge gedachtenleer en gekomen zijn tot een wijderen blik op het leven. Bij zulke menschen is de ver-

worven kennis geen dun beschavingsvernijze, maar een kracht, die wortelend in de ondervinding, het geheele wezen staalt en sterkt. Vaak verrassen juist deze lieden hun meer beschaafde medetoehoorders door hun scherp oordeel en door hun frisschen kijk op de dingen. En als zulke mannen en vrouwen aan de discussie deelnemen, dan dragen zij er toe bij, dat er een geestelijk contact tusschen hoogere en lagere klassen ontstaat. Dan dienen deze samenkomsten als de brug, die een vruchtbare verbinding mogelijk maakt tusschen de impulsen, ontstaan uit de duizende directe indrukken van het leven en het methodische denken.

Het verslag van den superintendent der New-Yorksche afdeling over deze lezingen bevat geen nauwkeurige mededeelingen omtrent het beroep dat de deelnemers uitoefenen, evenmin over de verhouding waarin de beide sexen en de verschillende beroepen aan de cursussen deelnemen. Maar wel kan men uit een reeks van brieven opmaken, welke indrukken de toehoorders der hoogere en lagere standen in deze lezingen opgetlaan hebben. Eenige van deze brieven worden hieronder geciteerd.

„Om mijn dankbaarheid voor de ontvangen weldaden te bewijzen, wil ik hier vertellen, dat ik in verschillende wijken der stad over de tweehonderd lezingen heb gevolgd van de voordrachtenreeks die over de meest uiteenlopende zaken handelde, waarin een mensch belang kan stellen. Ik heb daar veel geleerd en naar ik geloof, ben ik door deze lezingen een beter echtgenoot, vader en advocaat geworden dan ik voorheen was, misschien zelfs een beter mensch.”

„Volgens mijn meening moet het groote voordeel van de door den stedelijke raad van opvoeding georganiseerde lezingen gezocht worden in het feit, dat zij de bewoners van een streck tezamen brengen op een wijze, die aan hun waardigheid van staatsburger ten goede komt. Dit voordeel wordt m.i. nog vergroot door de omstandigheid, dat de toehoorders na de lezing samen blijven om het gehoorde te bespreken en om aan den spreker van den avond vragen te stellen.”

„Daar de belastingbetalers de openbare school bekostigen, mogen zij er voordeelen van verwachten, welke zij inderdaad ontvangen. Duizende jonge menschen, die vroeger hun avonden zoek brachten in tweede rangs ontspanningslokalen, wennen er zich langzamerhand aan, lezingen te volgen.”

„Zij, die aan het hoofd van een gezin staan, kunnen uw streven (dat van den superintendent) waardeeren. De kennis, die wij opdoen, zal ons in staat stellen onze kinderen beter op te voeden.”

„Ik moet den geheelen dag zwaren handarbeid verrichten. Als ik echter denk aan die prachtige en leerzame lezingen, die mij 's avonds wachten, dan krijg ik het gevoel van een schooljongen, die hooft een goed cijfer te zullen krijgen.”

Een arbeider in een fabriek van gummi-artikelen schrijft: „deze lezingreeks moet vroeger of later den mensch tot een hooger plan verheffen, zijn denken sterker maken en hem een verfijning geven, die hem tot een beter burger zal doen worden en die hemzelf en de algemeenheid van veel nut zal zijn.”

Als bewijs, dat door deze voordrachten de lust tot lezen zeer toeneemt kan de volgende mededeeling dienen.

„Naar aanleiding van lezingen, die professor Teroksbury hield over het verre Oosten, werden een aantal boeken, die dit onderwerp behandelden in een bepaalde zaal van de Norris-Highschool ter beschikking van het publiek gesteld. Het resultaat was, dat 28 boeken 32 maal uitgeleend werden.”

Zulke woorden van lof, die ingegeven werden door spontane en eerlijke waardeering der avondlezingen in New-York zijn zeker ook van toepassing op de beste prestaties der Chautauqua's.

Bioscoop en Volksontwikkeling

door Dr. R. MIEDEMA.

Dat de bioscoop, zooals deze tot nu toe wordt geëxploiteerd, nog slechts in zeer geringe mate dienstig is aan de volksontwikkeling en in de meeste gevallen eer van volksontaarding gesproken kan worden, is een stelling die in dit tijdschrift zeker niet verdedigd behoeft te worden. Daar zijn wij het allen wel over eens. Zelfs de strenge censuur, in verschillende plaatsen van gemeentewege uitgeoefend, kan daaraan weinig veranderen. Doch er is minder eenstemmigheid wanneer wij trachten een antwoord te geven op de vraag of de bioscoop, mits goed geëxploiteerd, wel van groote beteekenis voor de volksontwikkeling zou kunnen worden. Er zijn er nog velen, die de bioscoop als onderwijs- en opvoedingsmiddel onbruikbaar vinden of schadelijk. Nog onlangs werd in dit tijdschrift (Aug.-Sept.-nummer, blz. 511 vv.) deze meening neergeschreven door Mej. E. C. Knappert, die de vrees uitsprak dat de bioscoop de lust tot zelfonderzoek bij het kind zal verminderen of dooden.

Ik ben echter een andere opvatting toegedaan en heb de overtuiging dat de bioscoop, bij goede exploitatie, zeer zeker de volksontwikkeling kan bevorderen en vooral ook bij het onderwijs uitnemende diensten kan verrichten.

Volkomen ben ik het in deze eens met den directeur der Gemeenlijke schoolbioscoop te 's-Gravenhage, den Heer D. van Staveren, wanneer deze in zijn werkje: „De Bioscoop en het onderwijs” schrijft, dat de bioscoop een leemte in het onderwijs aanvult, en er op wijst hoe tal van onderwerpen (de beschrijving van ver verwijderde landen, van industrieën, van cultures, het groeiproces van dieren en planten) met behulp van de bioscoop voor de leerlingen eerst recht *levend* worden¹⁾.

Het gevaar dat de leerlingen, door het versneld tempo, waarin zij de dingen waarnemen, de lust zouden verliezen om rustig in de natuur te gaan waarnemen, wat op de film in enkele minuten aan hen voorbijging, schijnt mij geheel uit de lucht gegrepen. Integendeel. Het verlanging om het geziene, zoo het binnen het bereik ligt (hetgeen natuurlijk met tal van onderwerpen uitgesloten is) nu ook in natura te

¹⁾ Zie ook het artikel van denzelfden schrijver in het Juli-nummer van dit tijdschrift: De bioscoop in dienst van het onderwijs en de volksontwikkeling, blz. 468 vv.

gaan waarnemen, wordt er niet weinig door versterkt en geprikkeld. De bewondering voor de natuur, voor het bewegende, het levende en dus het essentieele in de natuur kan door de bioscoop slechts bevorderd worden, nooit gedood.

Wie om een voorbeeld te noemen, eenmaal het ontluiken van planten, duizende malen versneld, door middel van een filmbild heeft mogen aanschouwen, is gegrepen door de ongelooflijke schoonheid van beweging, die wij zelf niet kunnen zien, al hadden wij nog zoo veel geduld en zich toch telkens in onze nabijheid herhaalt.

Evenmin als er eenig gevaar in is om een voorwerp met een mikroscoop duizende malen te vergrooten, is het gevaarlijk om een beweging, een proces te versnellen.

Doch het is eigenlijk niet zoozeer mijn bedoeling om de waarde van de bioscoop als onderwijs- en opvoedingsmiddel te bepleiten, als wel om de Nutsdepartementen er op te wijzen dat hier een schitterend arbeidsveld braak ligt, waarop zij prachtig werk tot nut van het algemeen kunnen gaan verrichten.

Daar tot op dit oogenblik zoo goed als alle bioscopen hier te lande nog in handen zijn van ondernemers, die haar exploiteeren als kostwinning (de groote bioscooppaleizen in onze groote steden toonen maar al te duidelijk dat er een zoet winstje uit wordt gehaald) en deze ondernemers uit den aard der zaak zich weinig door opvoedkundige en ethische motieven laten leiden, doch enkel vragen wat het publiek graag ziet, daarbij meestal speculerend op lage hartstochten en sensationele elementen, daar is het m.i. de taak van 't Nut om thans ook de exploitatie van bioscopen ter hand te nemen en voorstellingen mogelijk te maken waaraan wel opvoedkundige en ethische motieven ten grondslag liggen. Daarmede verricht het dan een dubbel waardevollen arbeid. Want ten eerste verhindert het in plaatsen waar tot dusverre nog geen bioscoop is, de oprichting van een bioscoop die enkel als kostwinning wordt beschouwd, en vervolgens leert het de menschen zien dat er ook goede en mooie, en niet minder boeiende voorstellingen gegeven kunnen worden, en ontwikkelt aldus de smaak, al geef ik onmiddellijk toe dat dit niet snel zal gaan en vooral in den eersten tijd de beroepsbioscopen weinig concurrentie te vrezen hebben.

Doch bovenal voor het schoolonderwijs zullen deze Nutsbioscopen van beteekenis worden. De instelling van de *gemeentelijke* schoolbioscoop zal namelijk wel tot eenige der grootste gemeenten van ons land beperkt blijven.

De vraag is echter of het practisch mogelijk is dat de Nutsdepartementen zulk een arbeid gaan beginnen. In mijn geest zie ik reeds menig Nutsbestuurder zeer bedenkelijk kijken. Een bioscoop exploiteeren? Maar daar is toch geen denken aan. Waar zal men de financiën daarvoor vinden?

Toch aarzel ik niet de gestelde vraag bevestigend te beantwoorden, ook al weet ik niets van de financiële gesteldheid der Nutskassen. Er zijn namelijk twee wegen mogelijk om tot het doel te komen.

De eerste weg is deze, dat men, in plaatsen waar zich een bioscoop of bioscopen bevinden, een dezer theaters afhuurt voor het geven van eigen voorstellingen, waarbij gebruik wordt gemaakt van het bioscoopapparaat en de daarbij behorende bediening. Vooral in de

kleine plaatsen geven de bioscopen meestal slechts op eenige avonden van de week voorstellingen en wordt het toestel en menigmaal ook de zaal op de andere avonden niet gebruikt, terwijl dit natuurlijk overdag zoo goed als nooit het geval is. De exploitant zal dus gaarne bereid gevonden worden op deze wijze zijn inrichting productief te maken.

De tweede weg is deze, dat men, in plaatsen waar geen bioscooptheater is of waar men het om een of andere reden niet huren kan, zelf een bioscoopstelsel aanschafte of een aan het Nutsdistrict behorend toestel laat komen op geregelde of ongeregelde tijden.

De eerste weg is reeds sedert meer dan een jaar door het Nutsdepartement „Amersfoort” ingeslagen. Wij kunnen daarbij dus van eigen ervaring spreken en, laat het mij er onmiddellijk aan toevoegen, van een groot succes.

In een afgehuurd bioscooptheater, hebben wij reeds menige voorstelling, zoowel voor de jeugd, als voor de volwassenen gegeven. Vooral onze schoolbioscoopvoorstellingen voldoen uitmuntend. In samenwerking met de gemeentelijke autoriteiten en de hoofden van middelbaar en lager onderwijs, bereiken wij bij iedere serie van voorstellingen ± 2000 kinderen.

Om u een indruk te geven van zulk een voorstelling-serie beschrijf ik u de laatstgehoudene op 15 en 16 Nov. l.l.

- Ons programma luidde:
1. De vlieg en de mug.
 2. Boterbereiding.
 3. Kijkjes op Java.
 4. Kerstverhaal.

Op den Dinsdagochtend 10½ uur kwamen Gymnasium, Industrie- en Huishoudschool, L. School C ¹ en C ² te samen	295	leerl.
Dinsdagmiddag 1½ uur de L. Scholen C ² , C ⁴ , C ³ , A ¹ , A ⁷	297	„
„ 3 uur Handelsschool, School B, A ⁴	290	„
Dinsdagavond 7½ uur Handelsschool, Herhalingschool en onderwijzend personeel	220	„
Op den Woensdagochtend 10½ uur Rijksopvoedingsgesticht, Normaalschool	295	„
Woensdagmiddag 1½ uur H.B.S., L. School A ⁸	295	„
„ 3 uur Ambachtssch. en L. Scholen A ² , A ³ , A ⁴ , A ⁵	299	„

Samen 1991 leerl.

Van de Lagere Scholen komen alleen de hoogste klassen. Aan ieder der schoolhoofden wordt tijdig een programma toegezonden met de titels en omschrijving der films (in zoover dit mogelijk is) met verzoek deze onderwerpen te voren in de klasse te bespreken.

Het aantal films, dat voor dergelijke voorstellingen geschikt is, breidt zich gelukkig steeds meer uit.

De groote filmfirma's H.A.P. en Pathé bezitten een rijk voorraad waardevol materiaal, terwijl het Koloniaal Instituut beschikt over een uitnemende serie films van Indie's natuur, cultures, bewoners, gebruiken, enz.

Wat de tweede weg betreft, tot mijn groote vreugde kan ik hier mededeelen dat het District „Utrecht” der Mij. tot nut v. 't algemeen bezig is stappen te doen om tot de aanschaffing van een bioscoop-

apparaat te komen, dat als reizende schoolbioscoop zal worden ingericht, doch ook voor Nutsavonden, kinderbijeenkomsten enz. zal kunnen dienen.¹⁾

Het districtbestuur is reeds in relatie getreden met de omliggende gemeentebesturen, teneinde zich van hun medewerking te verzekeren. Het ligt in de bedoeling om voor de bediening van dit toestel iemand te zoeken, die van zoo breede ontwikkeling is en zooveel liefde koestert voor dit mooie ontwikkelingswerk, dat hij tevens als explicateur kan optreden en dus de capaciteiten bezit om zich in allerlei verschillende, uiteenlopende onderwerpen zóó in te werken dat het zien van de films naast een genoegen ook een les wordt van groote beteekenis voor het onderwijs.

Ik verwacht hier beter resultaten van, dan van de werkwijze die door de, in het Juninummer van dit tijdschrift besproken Haagsche bioscoopcommissie (blz. 429) wordt voorgesteld, waarbij iedere school een eigen bioscoopstelsel zou moeten aanschaffen. Wellicht dat men nog eenmaal zóó ver zal komen, doch dit zal m.i. niet gebeuren vóór het centrale bioscoopstelsel jaren heeft gefunctioneerd en op den duur bewezen van welk een waarde het filmbeeld voor het onderwijs is. Verder onderstreep ik de bezwaren, door den Heer van Staveren in het Julinummer (blz. 471 vv.) over deze zaak in het midden gebracht.

En nu tenslotte nog iets over de kosten. De ervaring leert ons dat deze bij een goede exploitatie, tot een minimum gereduceerd kunnen worden. Bij de schoolbioscoop-voorstellingen ten onzent wordt van ieder kind 10 cent als toegangsprijs gevraagd. Dit bedrag is (wanneer wij geen bijzondere onkosten maken door bijv. een explicateur van buiten de stad te doen komen) voldoende om deze onkosten te dekken. Het spreekt echter wel vanzelf dat bij de vaststelling van dit bedrag rekening moet worden gehouden met plaatselijke omstandigheden. Het is best mogelijk dat op een andere plaats 20 ct. geheven zal moeten worden, zoo goed als 't ook mogelijk is dat voor dit doel gemeentelijke subsidie wordt verstrekt, wat eigenlijk niet meer dan billijk is.

Voor de huur van films wordt over 't algemeen $1\frac{1}{2}$ à 2 cts. per meter en per dag berekend. Daar men voor een met explicatie toegelichte voorstelling niet meer dan ± 14 à 15 honderd meter noodig heeft (duur van de voorstelling $\pm 1\frac{1}{2}$ à 2 uur) zijn de kosten daarvan dus ± 25 à 30 gulden per dag. Houdt men de film meerdere dagen, dan wordt op deze prijs reductie gegeven. De prijs van de films van het Koloniaal Instituut bedraagt slechts $\frac{1}{2}$ cent per meter, terwijl men bovendien zeer uitvoerige en gedocumenteerde beschrijvingen ontvangt van iedere film.

Ik hoop door dit artikel de aandacht der departementen gevestigd te hebben op een uitgestrekt terrein, waarop nog heel weinig gearbeid is, doch dat bij een energiek aanpakken van den kant van het Nut prachtige resultaten zal opleveren en niet weinig kan medewerken tot de ontwikkeling van ons volk.

¹⁾ Naar ik verneem is reeds tot aanschaffing overgegaan.

Ontwikkeling van volwassenen

Kijkjes over de grenzen door J. Hovens Greve.

I. Inleiding.

Ieder weet wat een stoel is, maar als we de omschrijving van het begrip stoel zouden vragen in een gezelschap dat juist bezig was de gewichtigste vraagstukken van dezen tijd genoeglijk en tot ieders stichting op te lossen, dan zou ieder iets anders zeggen. 't Zou een aardige oefening zijn en de verschillende definities zouden kijk geven op het karakter en het peil van ontwikkeling van hun stellers.

Het zakelijke type, de soort die zich in den regel met inwendige zelfgenoochzaamheid „maar" 'n man van de practijk noemt, bedenkt zich niet lang, zet z'n gezicht in een wegwerpende plooi en zegt een stoel? — da's 'n stoel en sluit stijf zijn lippen en daarmee de debatten en kijkt U aan: „maak me eens wat!"

Het verwante type, dat echter nog enkele resten van angst of eerbied voor de school in zijn onderbewustzijn met zich draagt, denkt: de stoel — en dan zet hij 'n komma, maar na dit bewijs van nadenken vervolgt hij al spoedig kregel: — is een ding om op te zitten. Maar nommer drie, die uit neiging tot tegenspraak zijn scherpzinnigheid heeft ontwikkeld, zegt: neen — alle stoelen zijn wel dingen om op te zitten, maar alle dingen om op te zitten zijn geen stoelen. Daarop volgt een oogenblik van gemelijk of respectvol zwijgen, een vruchtbaar moment — want nu is ontdekt, dat er een probleem is.

Zie, dit is een stukje ontwikkeling van volwassenen in zijn primitiefsten vorm; ontwikkeling van volwassenen is voor een belangrijk deel het doen zien van problemen en de daarop volgende oefening ter oplossing er van.

Zoo gezien is het volle leven de ware ontwikkelingschool voor volwassenen, het legt ons onophoudelijk problemen voor en wij worstelen om de oplossing er van en de uitdrukking „het leven — een school" is zeker niet door een schoolmeester uitgevonden maar door den zoekenden mensch, die zich steeds van zijn onwetendheid bewust is, een bewustzijn dat, naar men fluistert, niet een specifiek schoolmeestersbezit is.

Maar als de ware ontwikkelingschool het leven is, wat hebben wij dan nog met speciale ontwikkelingsarbeid voor volwassenen van noode? Heeft de primitieve mensch niet genoeg aan de problemen, die de natuur hem stelt en ontwikkelen zich lichaam, verstand en gemoed bij hem niet in die mate, als zijn levensomstandigheden dit eischen? Aangenomen dat dit zoo ware, dit laat-maar-groeien systeem kan in onze maatschappij niet worden toegepast, enerzijds omdat de problemen van dien aard zijn geworden, dat voor velen naast de leering, die 't leven als vanzelf biedt, leiding bij hun zoeken een dringende eisch is geworden, anderzijds omdat het stellen van problemen en het oplossen er van een onmisbaar middel is geworden,

om aan het sleurleven, waarin wij allen haast chronisch dreigen te vervallen, kleur en fleur en meerderen inhoud te geven.

Het laatste behoeft misschien eenige toelichting voor wie met zijn eigen problemen al genoeg te stellen heeft en die dus hem gelukkig prijst, die aan de raadselachtigheid der dingen niet ziek. Maar wie weet, hoe vlak en plat het leven verstrikt voor duizenden en tienduizenden in onze vermaterialiseerde wereld, die voelt dat het noodzakelijk is die „veel te velen" in aanraking te brengen met laten we 't nu niet meer probleem noemen maar het „Wonder".

Als ons leven rijk zal zijn, dan moet het Wonder er een rol in spelen. Als we ons nooit verwonderen zijn we geestelijke stakkers, maar als we intens bewonderen zijn we rijk, met of zonder materielen welstand.

In een belangwekkende Engelse bundel essays over ontwikkeling van volwassenen¹⁾ vertelt een der schrijvers, een werkmán, decoratieschilder, die zich langen tijd bezig hield met het bestudeeren van den sterrenhemel: „Some time ago, a very practical friend of mine was advising me „to drop this nonsense, and begin to do something that would bring some pleasure into my life; to make money". „Look at me", he said, „I have been to Paris for a month". „My dear sir", I answered, „you are a very good fellow, but when you speak of „nonsense" you speak nonsense and when you speak of pleasure you have no idea of it. To Paris forsooth! Why, sir, I take week-end trips to the Milky Way and it would be futile to attempt to describe you the pleasure I get from these cosmic excursions".

'n Uitstapje naar den Melkweg inplaats van naar Parijs! Daar had z'n collega „niet van terug", maar wij in ons heart of hearts, hebben wij een dergelijken geestelijken opstopper ook niet noodig somwijlen?

Als wij 't antwoord op die pijnlijke vraag hebben gegeven, weten we meteen, dat het vraagstuk van de ontwikkeling der volwassenen niet een specifiek arbeidersvraagstuk is.

Men realiseere zich slechts dat alle arbeiders het ontwikkelingsniveau van — bijvoorbeeld den welbekenden handeldrijvenden middenstand zouden hebben bereikt en men voelt onmiddellijk, dat wij daarnaar niet zouden willen streven, met andere woorden, dat ook aan die middenstandsontwikkeling fouten kleven en elementen ontbreken, die we zouden willen verbeteren of aanvullen.

Neen, het probleem van de ontwikkeling van volwassenen is een probleem van u en mij en van wie boven en wie beneden ons staan in inzicht en wijsheid.

Er zijn veel „brandende" kwesties tegenwoordig. Ik voor mij geloof, dat er geen van meer beteekenis is, dan die van de geestelijke ontwikkeling van den mensch. Daartegenover vallen vragen van belasting, loon, arbeidsduur, valuta, dumping of anti-dumping en malaise weg of misschien is 't beter te zeggen al deze vragen zijn onderdeelen van de eene groote vraag „hoe leven wij 't leven 't best" en hebben in laatste instantie slechts waarde door de wijze waarop zij geestelijke krachten in ons wakker maken.

¹⁾ Cambridge essays on adult education, edited by R. St. Parry, Cambridge 1920.

De twintigste eeuw is in het jaar 1900 door Ellen Key gestempeld tot de eeuw van het kind en de eerste decennia hebben inderdaad sterk in het teken van de opvoeding van het opgroeiend geslacht gestaan en deze belangstelling zal zeker in het eerstvolgende 10-tal jaren tot daden voeren, waaraan nu eenmaal veel theoretische bespiegeling en propaganda vooraf moesten gaan. Maar al is die belangstelling gelukkig sterk gewekt, de oorlog heeft ons een nieuwe phase doen intreden en het kan zeker op zijn creditzijde geschreven worden indien we over de geheele wereld kunnen constateeren, dat de geestelijke ontwikkeling der volwassenen van de peripherie naar 't centrum der belangstelling van onze volkspedagogen is getrokken.

Dat is volkomen begrijpelijk voor wie zich maar eens even goed indenkt in de gevoelens, welke tallozen van ons in de eerste oorlogs-jaren hebben doorgemaakt. Hoeveel ontmoedigden hebben toen hun idealisme verloren. Hoevelen hebben ons niet gezegd: Nu zien we 't toch, alle beschaving van al die eeuwen, waarop we niet zonder trots en eerbied terugblikten, zij blijkt slechts een vernis te zijn, de mensch is nog dezelfde brutaal als in den oertijd. Die zoo spraken vergaten dan dat juist hun droefheid en teleurstelling een bewijs was dat wij niet op het peil meer staan van een oertijd, die zeker niet zoo zedelijk verontwaardigd zou zijn geweest als de onze. En zelfs al het geschrijf en gekonkel en geknoei van de couranten om recht te praten wat krom was, was al evenzeer een bewijs van verderf als een van geloof in den eerbied der menschheid voor wat goed is en waar en schoon.

En uit dien eerbied, die leefde te midden van moord en verraad en verfijnde vernietiging, is geboren de wil om al die volwassenen, die ten oorlog trokken en die periodiek aan verveling en oorlogswalging dreigden te gronde te gaan, geestelijke verfrissing te brengen, door lectuur, door cursussen, door spel.

In de reuzenlegers was een geheele dienst, zij het veelal maar half officieel noodzakelijk geworden om hierin te voorzien. En in landen als het onze, die buiten den oorlog bleven, maar die jaar in jaar uit honderd duizenden mannen aan hun gewone omgeving onttrokken, ontstond ook een gansch nieuw interesse voor de geestelijke verzorging van die velen welke aan de versuffing van al te lange fortendienst en militaire oefening, die tenslotte haast doelloos scheen, waren blootgesteld.

Wat Generaal Kleinhens en zijn staf in dit opzicht gedaan hebben, of althans hebben trachten te doen, verdient zeker waardeering, ook van hem, die weet dat tal van hooger geplaatste militairen zich bitter weinig hebben laten gelegen liggen aan deze hunne toch zoo belangrijke plicht.

Hoe duidelijk heeft deze periode ons doen voelen, dat als de regeering telkenjare tal van jonge mannen in bepaalde centra verzamelt tot oefening in den wapenhandel en wat daarmee samenhangt, dat zij dan eenzijdig de plicht heeft te zorgen, dat voor de geestelijke ontwikkeling van die velen minstens evenzeer gebouwen, materiaal en leerkrachten beschikbaar moeten zijn als voor de ontwikkeling van hun weerbaarheid. En dat zij anderzijds met vreugde deze kostelijke gelegenheid om de geestelijke volkskracht te verhoogen moet aan-

grijpen. Welk een buitengewoon volksontwikkelingsmiddel dat voor het grijpen lag is tot nu toe jarenlang onopgemerkt en ongebruikt gebleven.

Wij mogen den oorlog dankbaar zijn dat zij dit opzicht onze oogen geopend heeft.

Zoo opgevat zal de algemeene dienstplicht een zegen zijn voor ons land en is de loting een paskwil, dat den vrijvallenden het gevoel geeft aan iets onaangenaams ontkomen te zijn inplaats van dat, zooals ik onlangs van Zwitserland las de gebrekkige landszonen gaafheid en gezondheid simuleeren om toch vooral niet afgewezen te worden.

Welk een taak is hier voor den minister van onderwijs in samenwerking met zijn ambtgenoot van oorlog weggelegd!

De oorlog, die dus de aanleiding was, dat in vele kringen meer dan tot nu toe de aandacht op de ontwikkeling van volwassenen werd gevestigd, is afgelopen.

„Van de nawerking genieten we nog steeds“, grommen we af en toe, zoo niet dagelijks.

Ja — van de nawerking genieten we ook op dit gebied — maar nu eens zonder reden tot grommen of 't moest zijn uit de overweging dat zoo'n grove prikkel noodig was om ons recht wakker te maken.

Zoo gaat het niet langer, dat is niet alleen de overtuiging van hen die tijdens den oorlog hun best deden een geestelijk tegenwicht te vormen tegen den materielen druk, maar die overtuiging heeft om zich gegrepen in alle landen en komt hier sneller, daar langzamer tot formulering van wenschen en omzetting van strevende krachten in daden.

Als we nu vol enthousiasme met het ontwikkelingswerk der volwassenen zouden willen beginnen, dan stuiten we onmiddellijk op allerlei praktische bezwaren. We zullen in de eerste plaats ontdekken, dat er ongetelden zijn die de meest elementaire kennis missen, die kunnen lezen noch schrijven, noch rekenen ondanks leerplichtwet en commissiën tot wering van schoolverzuim. Wij mogen met gouden vruchten op zilveren schalen tot hen komen, zij missen de organen om de geboden spijzen te verteren. Men moet hierover niet licht denken en meenen, dat dit tekort nu langzamerhand wel niet zooveel meer voor zal komen. Wie spreekt met de werkgevers van groote fabrieken, die zich aan den ontwikkelingstoestand van hun personeel wat laten gelegen liggen, weet dat dit euvel oneindig veel meer voorkomt, dan men zou vermoeden.

Een avondschool of een Zaterdagmiddagschool voor volwassenen, die voorziet in deze behoefte aan elementaire kennis is een instituut, dat in geen gemeente, die zich respecteert zal mogen ontbreken.

In dit verband wil ik niet nalaten de aandacht te vestigen op de plannen verleden jaar uitgewerkt door den toenmaligen Wethouder van Onderwijs van Utrecht, den Heer van Leeuwen, die ze helaas door bijzondere omstandigheden zelve niet zal kunnen verwezenlijken. Hij heeft daarbij de volwassenen wat hun behoefte aan ontwikkeling betreft in vier groote groepen gesplitst:

1o. degenen met onvoldoende kennis van elementair lager onderwijs. De talloze verrichtingen waartoe dit onderwijs ons in staat bedoelt te stellen

moeten met hen worden beoefend: lezen, schrijven, rekenen, postformulieren invullen en — niet te vergeten belastingbiljetten, krantenberichten weergeven — oppervlakte-, inhoud- en procentenberekeningen maken enz.

2o. degenen, die zich op het gebied van de uitgebreid lager onderwijsvakken willen bekwaamen, dus in de beginselen van vreemde talen, handelskennis, boekhouden, natuurkennis ook op 't gebied van land- en tuinbouw,

3o. degenen die zich met het oog op de levenspraktijk op een of ander vak meer willen toeleggen en dus vakonderwijs wenschen als kantoorbedienden, kleine winkeliers, ambachtslieden, huisvrouwen enz.

4o. degenen die zich willen toeleggen op een vak van wetenschap of kunst of die bekend willen worden met voortbrengselen van kunst of letteren of met de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek.

Een meer gedetailleerde uiteenzetting heb ik gegeven op blz. 39 volgende van den tweeden jaargang van dit tijdschrift.

Het plan is aantrekkelijk door zijn overzichtelijkheid en zijn zake-lijkheid en een gemeentebestuur, dat zich opmaakt om het onderwijs aan volwassenen te regelen zal zeker goed doen met van dit wel- doordachte voorwerk gebruik te maken.

Als voorstander van het persoonlijk initiatief zou ik slechts willen zeggen, dat zoo'n gemeentebestuur zich zooveel mogelijk op den achter- grond behoort te houden. Practisch zal dit hierop neerkomen, dat de minst aantrekkelijke vormen van voorziening in bestaande behoefte aan het gemeentebestuur te beurt vallen. Het bestuur dat een hooge opvatting van zijn taak heeft, zal hierin geen bezwaar zien, de functie van leiding geven is onvermijdelijk verbonden met zelfopoffering.

Tot die minder aantrekkelijke vormen van volksontwikkeling zullen zeker moeten worden gerekend de zooeven genoemde scholen voor analphabeten en dergelijke. Al kunnen we gelukkig constateeren dat van particuliere zijde in sommige plaatsen van ons land goed werk is verricht in deze, zal het in een omvang worden ter hand genomen, die eenigszins beantwoordt aan de behoefte, dan zullen de gemeenten meer woordjes moeten meespreken dan zij tot nu toe deden.

Veel meer tot de fantasie sprekend en daarom aantrekkelijker is het vrije ontwikkelingswerk, dat het eindpunt van elk ontwikkelings- systeem behoort te zijn. Indien ergens dan kan de overheid hier gerust een afwachtende houding aannemen. Zij kan dit niet alleen gerust doen, maar zij behoort het ook te doen. Natuurlijk moet zij financieel steunen om een behoorlijke functioneering van het werk mogelijk te maken, maar overigens moet zij hier de vrije krachten laten werken. Die eisch is inhaerent aan het vrije ontwikkelingswerk.

Het is geen gemakkelijk op te lossen vraag aan welke soort van ontwikkelingswerk in ons volk de meeste behoefte bestaat en men kan er zeker van zijn, dat deze behoefte gevarieerd is naar den aard der bevolking, die in ons kleine landje al verbandend uiteenloopt. Dit feit op zich zelf zou reeds voldoende zijn om vrijheid van beweging in de eerste plaats voor dit werk op te eischen. Maar, zou men kunnen zeggen, het bestuur van één stad kan toch een oordeel hebben over de geestelijke behoeften van de bevolking, voor een dergelijk klein gebied komt het bovenstaande argument te vervallen. Maar nu laat het tweede argument zich gelden, dat geheele bevolkings- groepen beter in hun behoeften gekend worden door hun vertrouwens- mannen, dan door het stadsbestuur en dat zij zich ook beter tegenover

die vertrouwensmannen uiteen dan tegenover een min of meer heterogeen lichaam dat hun vreemd is. Er bestaan in dit opzicht remmingen waarvan velen van ons geen notie hebben. Zoo had ik onlangs een gesprek met een leider van een christelijke school wiens werk en opvattingen van een voorbeeldige ruimheid getuigen. Hij had in een ouderavond die hij zelf leidde en waarin hij ditmaal over onderwerpen van hygiënischen aard sprak een vrijzinnig arts meegebracht. Na afloop kwamen zijn parochianen tot hem met de mededeeling: „als dominee dat weer doet komen wij niet terug.“ „Waarom niet?“ „Dan kunnen wij ons niet uitspreken zooals wij dat willen.“ Mogelijk glimlacht men hierom, maar eigenlijk ligt aan deze schijnbare geborneerdheid een gevoeligheid ten grondslag, die we in den tegenwoordigen tijd dikwijls smartelijk missen en waarvoor we eerbied moeten hebben.

Wil men nu nog in overweging geven: dat dan van gemeentewege de vertrouwensmannen worden aangewezen, ieder voor de groep, die daaraan behoefte heeft, dan meen ik, laat men dan liever werkelijk van onderop de vraag inplaats van van boven het aanbod laten komen, dan komt het principieel der zelfwerkzaamheid, die grondslag der moderne paedagogie tot zijn volle recht en daarmee de ambitie, de werkkraft, het volhoudingsvermogen altemaal factoren zonder welke geen blijvend en intensief werk verricht wordt.

Ik ben hierbij even blijven staan, omdat onder bepaalde groepen een neiging bestaat om dit werk in de handen der overheid te leggen. Het zou te betreuren zijn indien die neiging veld mocht winnen, omdat hierbij particulier initiatief, vindingrijkheid, zuinigheidszin en opofferingsgeest zouden worden uitgeschakeld, eigenschappen, die niet rudimentair mogen worden, doordat aan hun geen eischen worden gesteld. Dat ware een oneconomisch gebruik van de volkskracht. Maar de overheid heeft er zich dan ook voor te hoeden, door schrielheid van subsidie den drang naar gemeentebeheer van dit werk te bevorderen, een drang, die door de houding van tal van gemeentebesturen wordt versterkt.

Leidt nu de consequentie van het zooveen gehuldigde principieel der zelfwerkzaamheid tot een absolute passiviteit van de geestelijke leiders van ons volk? Moeten zij maar afwachten tot gevraagd wordt? en kritiekloos geven wat gevraagd wordt?

Wie zou zóó bloedeloos theoretisch willen zijn? Er bestaan behoeften in objectieven zin genomen, die subjectief niet gevoeld worden. De behoefte is er daarom evenzeer, al moet het bewustzijn ervan nog geweekt worden. Zoomin als wij een bleekzuchtig meisje, dat niet weet dat haar iets deert de frissche lucht en 't buitenleven zouden willen onthouden, zoomin kunnen wij de geestelijke anaemie, die veelvuldiger voorkomt dan de lichamelijke, passief dulden zonder ons in te spannen ook hier genezing te brengen. Het spreekt vanzelf, dat we daarbij niet opdringen moeten, maar door voorzichtig toegediende prikkels tot ontwikkelingsdrang wekken.

En veel minder kunnen we kritiekloos geven wat gevraagd wordt. Och arme wat wordt er al niet gevraagd ook door volwassenen. Ik wil eens een oogenblik uit de school klappen. Eenigen tijd geleden was ik uitgenoodigd om een feestrede te houden ter gelegenheid van

de viering van een zooveel jarig bestaan van een onzer departementen. Na de openingsrede van de voorzitter en den toespraak van den algemeenen secretaris begon de „ware” feestelijkheid. Een brave voordrager uit een der naburige plaatsjes hield het publiek bezig met mopjes van een goedaardig soort; niets onfatsoenlijks was er bij en drie brave muzikanten vulden de tusschenliggende gaatjes. De buste van Jan Nieuwenhuizen stond mooi in 't groen en glimlachte en dat heb ik ook maar gedaan, 'n beetje om de menschen, 'n beetje om mezelf.

(H'orik vervolgd.)

Mag men spreken van „het Amerikaansche opvoedingssysteem”?

door W. EMMENS.

In werkelijkheid bestaan er evenveel opvoedkundige systemen in Amerika als er sterren voorkomen in de nationale vlag. En onder die 48 sterren „verschilt de eene ster in heerlijkheid met de andere ster.” Dit niet onaardige beeld, dat voorkomt in het Octobernummer van „Volksontwikkeling”, is ontleend aan de „Times”.

Hoe verschillend de opvoedkundige systemen ook mogen zijn, ze hebben evenals de 48 sterren in de nationale vlag een gemeenschappelijk fond, ze hebben gemeenschappelijke grondslagen, gemeenschappelijke principes, die een tegenstelling vormen met de beginselen in andere landen, zoodat men met het volste recht kan spreken van „het Amerikaansche systeem”. Welke zijn die beginselen?

We zullen er eenige nader naar voren halen.

Twee factoren hebben in Amerika gewerkt om het onderwijs aldaar zich op geheel andere wijze te laten ontwikkelen dan b.v. in Duitschland, welks onderwijsstelsel voor verschillende landen in Europa voorbeeldig was. De eerste factor is „the far West”. Het Alleghanygebergte scheidt ongeveer van het Noorden naar het Zuiden de Vereenigde Staten in twee stukken, waarvan New-York en omstreken het oudste en meest ontwikkelde deel vormt; westelijk van dit gebergte tot San Francisco liggen de onmetelijke „New lands”, waar duizenden en duizenden zich neerlieten om het land te ontginnen. Hier waren geen gemakken; de strijd om het bestaan ging hier geheel uit van den mensch als individu, zonder meer. Toevalligheden van geboorte of opleiding hielpen slechts weinig. „It was a struggle from the start.” Alle menschen waren gelijk en daarom gold de eisch: Onderwijs voor allen of niemand. Tegelijk met de ontwikkeling in de „far west”, deed de tweede factor zich gelden in het Oosten n.l. New-York en omstreken. De fabrieksmenschen hoopten zich hier op in de steden. Van 'smorgens vroeg tot 'savonds laat werkten niet alleen de mannen, maar ook vrouwen en kinderen in de fabrieken.

De arbeiders gingen uit zelfverdediging over tot het stichten van vakverenigingen, die zoo machtig werden, dat ze de staten, waarin ze leefden, dwongen tot onderwijs voor allen.

„The west“ en „the east“ van Amerika kwamen dus beide tot het resultaat: onderwijs voor allen. Het Zuiden van Amerika bleef achter. Hier waren groote katoenplantages, waar de kinderen van de negers en de „poor whites“ werden uitgesloten van het onderwijs, daar de plantagebezitters aan hun kinderen op eigen kosten onderwijs verschaffen. In het Zuiden dus geen democratie als in het Westen en geen georganiseerde werklieden als in het Oosten, die onderwijs voor allen konden bewerken. — Oorspronkelijk waren er weinig scholen voor verder onderwijs dan de lagere scholen.

Daarom was het noodig een overgang te hebben tusschen de lagere school en de colleges en universiteiten. Deze leemte werd aangevuld door de high-school (H. B. S.), naar het model van de oude „grammar-schools“.

Thus the system of education in the United States was produced, zegt William F. Russell, B. A., Ph. D., Dean of the College of Education, State University of Iowa. Hij spreekt dus wel degelijk van een *Amerikaansch onderwijsstelsel*.

Een van de beginselen van dit stelsel is dus de aaneensluiting van het lager, middelbaar en hooger onderwijs. Russell geeft het *Amerikaansche onderwijsstelsel* in het volgend schema:

Normal age											
25—26	} University	} Medical school	} Law school	} Ph. D. Degree	} M. A. Degree						
24—25											
23—24											
22—23											
21—22	} Senior	} College	} High school	} Some Normal school	} Normal school						
20—21						} Junior					
19—20							} Sophomore				
18—19								} Freshman			
17—18	} 4th year High School	} High school	} Some Normal school	} Normal school							
16—17					} 3rd year High School						
15—16						} 2nd year High School					
14—15							} 1st year High School				
13—14	} Grade 8	} Ele-mentaryschool	} Normal school	} Normal school							
12—13					} Grade 7						
11—12						} Grade 6					
10—11							} Grade 5				
9—10								} Grade 4			
8—9									} Grade 3		
7—8										} Grade 2	
6—7											} Grade 1

Het tweede beginsel is de democratische richting.

Russell zegt: The poor people's school is now the elementary school, the first step in education designed for every citizen of the United States.

Het derde beginsel is de aanbieding van gelijke ontwikkelingskansen, daar aan de Universiteiten een arbeidsbeurs is verbonden.

Het vierde beginsel is het stelsel van leergangen, dat thans ook voor een deel in het wetsontwerp op het M. O. voorkomt.

Het vijfde beginsel is de vrijheid van de leerling als individu; de leerling stelt — ruwweg gezegd — zijn eigen programma vast. Elke school heeft daardoor de mogelijkheid uit te groeien tot iets eigens.

Wanneer het corps van leeraren in Nederland niet oversteelt wordt met te veel lesuren, en ze zich van de traditie los kunnen maken, heeft Nederland bij het verschenen wetsontwerp gelukkig eveneens de kans, elke school tot iets eigens te laten uitgroeien. We volgen met of zonder opzettelijkheid Amerika een heel eind in deze richting.

Na het bovenstaande meen ik wel te mogen zeggen, dat men kan spreken van *het Amerikaanse onderwijs- of opvoedingsstelsel*.

Feiten en Pogingen.

Ontwikkelingsraad te Delft.

Het stelsel van den ontwikkelingsraad is een organisatievorm, die eigenlijk in ons land eerst de aandacht getrokken heeft na het verschijnen van het artikel van Prof. Casimir in „De Opbouw” van November 1918. Practisch had het denkbeeld onder een anderen naam echter reeds voordien toepassing gevonden in het Amsterdamsch Comité tot ontwikkeling en ontspanning van werkloozen. De aanleiding tot het stichten van dit Comité was de buitengewoon groote werkloosheid, die uitbrak in het begin van den oorlog. Dit comité — waarin alle partijen — ook de R.K. — vertegenwoordigd waren, heeft uitstekend werk geleverd gedurende de vier jaren van zijn bestaan. De pogingen, die na het verschijnen van het artikel van Prof. Casimir in het werk gesteld werden om in verscheidende plaatsen van ons land ontwikkelingsraden op te richten zijn bijna alle deerlijk mislukt. Het essentiele van den ontwikkelingsraad nl. tot het bijeenbrengen van alle partijen zonder uitzondering — bleek zeer moeilijk te verwezenlijken. Uit kortzichtigheid of bekrompen partijpolitiek? Wie zal het uitmaken. Elders, b.v. in Hessen en Wurtemberg, is men gelukkiger geweest. Daar bleek het zelfs mogelijk om landelijke organisaties te scheppen, waar alle partijen van uiterst links tot uiterst rechts in vertegenwoordigd zijn. Mischien dat in ons land het woord „neutraliteit” de steen des aanstoots is. In

het Juninummer van dit tijdschrift hebben wij medegedeeld hoe door verwarring en misverstand de oorspronkelijke opzet van het Instituut voor de Rijpere Jeugd te Rotterdam zwaar gehavend uit de discussies is te voorschijn gekomen. Het beginsel van den ontwikkelingsraad ging daarbij geheel te loor. Thans is de kwestie echter voor ons geheele land weer aan de orde gesteld door de algemeene vergadering van de Mij. tot Nut van 't algemeen en voor Rotterdam in het bijzonder door den onlangs benoemden adviseerenden ambtenaar voor de opvoeding van de rijpere jeugd. Een ten stadhulze gehouden vergadering heeft althans voorloopig dit resultaat opgeleverd dat vertegenwoordigers van de verschillende partijen zitting hebben genomen in een commissie, welke zal hebben uit te maken of het mogelijk is een gemeenschappelijk terrein van actie te vinden. Dit zal wel niet zoo moeilijk te vinden zijn, als de goede wil er maar is. Voorop moet natuurlijk staan dat men zich niet gaat mengen in interne aangelegenheden van elke groep afzonderlijk. Er is daarbuiten voorloopig genoeg te doen voor een ontwikkelingsraad. Dat bewijst ook het verslag van den ontwikkelingsraad te Delft, die het eerste levensjaar achter den rug heeft en vol moed en energie het tweede levensjaar is ingestapt. Het verslag, waaruit wij hier enkele grepen zullen doen, maakt een zeer behoorlijken indruk. Het toont aan dat met ijver en overleg gewerkt is. Op de oprichtingsvergadering, welke plaats vond op 1 April

1920 waren vertegenwoordigd 21 verenigingen. Daarvan traden 15 organisaties tot den O.R. toe, terwijl 24 personen zich als lid opgaven. In den loop van het jaar, zegt het verslag, bleek het aan het Bestuur, dat federatieve samenwerking met alle richtingen mogelijk was. Het Bestuur stelt zich ten doel zooveel mogelijk gegevens betreffende alle verenigingen, die zich bezig houden met ontwikkeling en ontspanning in de gemeente Delft te verzamelen. Door vergelijking van de verkregen gegevens blijkt meermalen, dat samensmelting of opheffing van verenigingen wenschelijk of mogelijk is. Er werd eveneens getracht het bezoeken van reeds bestaande inrichtingen van voortgezet onderwijs te bevorderen. Daarom werden ook hiervan bijzonderheden verzameld en in de plaatselijke bladen gepubliceerd, wat menigeen wegwijs heeft gemaakt. Een tweetal commissies werden ingesteld en belast met het opstellen van een overzicht van wat gedaan wordt voor jeugdige personen en wat voor volwassenen boven de 20 jaar. Het Bestuur hoopt in deze rapporten een goeden grondslag te verkrijgen voor verdere uitbouw. Daar het veel sympathie voelde voor een vereniging, die clubs zou organiseren voor de jeugd heeft het de oprichting daarvan bevorderd. Voorts heeft het den Wethouder van onderwijs zijn adhaesie betuigd met de plannen tot instelling van een schoolbioscoop.

Wij willen echter niet verheelen, dat één ding ons bevreemd heeft in dit verslag. Dat is n.l. het standpunt door het bestuur ingenomen ten opzichte van het verleenen van finantiëlen en anderen steun. Het rapport zegt daaromtrent: „Het Bestuur heeft zich op het standpunt gesteld, dat het niet op zijn weg ligt om de verenigingen, die op het gebied van ontwikkeling werkzaam zijn, finantiëel te steunen.”

Wij zouden willen vragen: wat is er tegen, ... mits het geld er is? Ook werd, zoo vervolgt het verslag, door een der aangesloten verenigingen verzocht om een subsidie aanvraag bij den Gemeenteraad te willen ondersteunen. Het kwam het bestuur voor, dat, indien het deze subsidieaanvraag bij den Gemeenteraad ging steunen, er voor hem geen reden zou zijn, om een door een andere

vereniging, die werkzaam is op het gebied van ontwikkeling en ontspanning, gevraagde steun te weigeren. In verband hiermede zou een ondersteuning spoedig zijn kracht verliezen waardoor het bestuur besloot zich niet op dezen weg te hegeven.”

Wij gelooven dat de ontwikkelingsraad hier een prachtige gelegenheid heeft laten voorbijgaan om zijn positie te versterken. Het komt ons voor dat het steunen van verenigingen, wel degelijk op den weg ligt van den ontwikkelingsraad, want dat is ook een vorm van organiseerend leiden. Dat een steun, omdat hij aan meerdere verenigingen verleend wordt, aan waarde zou inboeten, komt ons onjuist voor, mits die steun strikt billijk en rechtvaardig is en niet klakkeloos verleend wordt aan groepen, die dien steun niet verdienen. De O.R. is, dunkt ons, het aangewezen lichaam om in dezen den gemeenteraad van advies te dienen en wij gelooven, dat dit college zich beter verantwoord voelt, wanneer het bij het voteeren van gelden op een ernstig advies van den O.R. steunt. Het is zelfs denkbaar dat de gemeenteraad een globale som voteert en de verdeling via B. & W. aan den O.R. overlaat. De O.R. kan op die wijze een zeer gewaardeerde schakel worden tusschen overheid en verenigingen. Dit geldt in het bijzonder voor Delft, waar blijkens het verslag de burgemeester en de wethouder van onderwijs het Bestuur mededeelden: „dat zij voor het streven van den O.R. veel sympathie gevoelden.”

M. A. H.

Een nieuw dorpshuis.

Te St. Anna Parochie (Fr.) is dezer dagen het gebouw der Stichting „Ons Huis” geopend. De uitnodigingen tot bijwoning daarvan gingen uit van het bestuur der Stichting „Ons Huis”, het bestuur van het Nutdepartement, en dat van de „Vereniging tot stichting en instandhouding eener Openbare Leeszaal en Boekrij in de gemeente het Bildt”.

Reeds uit deze onderteekening blijkt, dat daar de ware samenwerking in den rechten vorm is tot stand gekomen. Drie afzonderlijke verenigingen, elk

met behoud van eigen specifiek werk en van het eigen kringetje van getrouwen, elk met een eigen verband met een groter geheel — in dit geval resp. de Mij. tot Nut van het Algemeen, de Ons Huis-beweging en den Provincialen Bond van Openbare Leeszaalen en Boekenrijen in Friesland, federaal samenwerkend aan de totstandkoming van een geheel dat elk afzonderlijk niet had kunnen stichten: ziedaar wat op het platteland juist noodig is. En toch is St. Anna de eerste plaats in ons land waar Ons Huis en Leeszaal in volledige samenwerking tot stand kwamen.

De noodzakelijkheid van dit werkverband gaat er nog niet in op de dorpen: men beseft niet dat elke vereeniging haar eigen aantrekkelijkheid heeft voor bepaalde groepen, dat elk haar eigen aanspraken op steun en subsidies meebrengt, dat 3 of 5 vereenigingen veel meer contributie kunnen ophalen dan één enkele, die voor alles wil zorgen. Herhaaldelijk meent een nieuw opgerichte vereeniging „Dorpshuis“ of „Ons Huis“ dat nu alle andere wel kunnen opdoeken, meent een Nutsdepartement een Dorpshuis te moeten negeeren of bestrijden, acht een Dorpshuisbestuur onnoodig een aparte Leeszaalvereeniging op te richten, enz. Vindt men samenwerking van vereenigingen onmogelijk, die van verschillende politieke of kerkelijke richtingen acht men meestal kortaf onmogelijk. Ook dit toont St. Anna anders. Daar is een Nutsbestuur dat aan z'n leden voorstelt de Nutsboekerij over te brengen naar Ons Huis: daar is een Ons Huis-bestuur dat daartoe een afzonderlijke boekenkamer en wachkamerij ter beschikking van het Nutsbestuur stelt en dit inzake de uitleeningswijze geheel vrijlaat. Daar is een Gereformeerd predikant die — na kennisname van al de lectuur die als wisselbibliotheek achtereenvolgens in de Leeszaal zal worden geplaatst — verklaart: „mijn laatste bezwaren zijn opgeheven“ en die bestuurder van de Openbare Leeszaal wordt. Daar zijn socialisten onder de bestuurders van Ons Huis, die meewerken aan de benoeming van een Gereformeerde predikantsdochter tot leidster der naastlezen in „Ons Huis.“

Ook de openingsavond toonde dat Ons Huis een schakel is. Twee bestuurders van den Provincialen Bond van Leeszaalen en de directeurs der Leeszaalen te Francker en te Leeuwarden gaven achtereenvolgens uiting van hunne blijdschap over de komst van het goede boek op het platteland.

„Alle gegevens, die in boeken te vinden zijn, behooren bereikbaar te zijn voor elken waarlijk belangstellende, ook in het afgelegenst gehucht,“ zeide een hunner. Een welonderwezen stedeling, voor wien alle bronnen van kennis toegankelijk zijn, kan zich eenvoudig niet voorstellen, hoe goed zo'n uitspraak een boerenhart doet. Een afgevaardigde van het Nutsdistrict Friesland deed meer dan alleen gelukwenschen: hij erkende, hier voor een groot deel van zijn twijfel aan de mogelijkheid van dergelijk ontwikkelingswerk te zijn bevrijd.

De Ons Huis-beweging was tegenwoordig door eene afgevaardigde van het Adviesbureau voor Ons Huiswerk te Amsterdam, die schetste wat naar hare meening van dit soort werk te St. Anna noodig en mogelijk zou zijn. Eene tentoonstelling vanwege hetzelfde Adviesbureau van slويد, lichte houtarbeid, raffiawerk en handwerkjes, gaf aan ouderen en jongeren terstond een overzicht van het werk, dat hun in den loop der jaren in handen zal worden gegeven.

Door kleine verbouwingen heeft het bestuur een ruim, degelijk heerenhuis voor haar werk geschikt gemaakt. Beneden bevat het rechts van de breede gang een groote kamer voor kleine bijeenkomsten: daarachter het leeszaal met gezellige banken langs de raamwanden en aan de andere zijden om en om een boekenkast en een ingebouwd bankje. Links van de gang de zeer ruime vertrekken van den huisbewaarder. Boven: een door uitbreking verkregen langwerpige zaal met veel ramen, geschikt voor lezingen en lessen en vooral voor tentoonstellingen. En verder de Nutskamers en de (nog niet ingerichte) clubjeskamers.

Voor rekenaars en twijfelaars, die altijd meenen dat een Dorpshuis schatten kost, nog de volgende zakelijkheden.

Het ruime, stevige gebouw is gekocht voor f 6000.— en bracht tusschen den

aankoop en de opening f 1000.— huur op. De verbouwing kost ruim f 3000.— Deze bedragen zijn verkregen door hypotheek en rentelooze voorschotten (aandeelen van f 25.— en f 10.—, van gemeentenaren van allerlei stand, ook uit andere buurten der gemeente het Bildt. Het gemeentebestuur steunt de Leeszaal met f 450.— jaarsubsidie, waardoor deze Vereniging in staat wordt gesteld, huur te betalen voor het voor haar ingerichte vertrek, daardoor mede de Ons Huis-exploitatie mogelijk makende, zooals Ons Huis eerst het leeszaaltje heeft mogelijk gemaakt.

Want een afzonderlijk gebouw met conciergewoning, alleen voor een dorps-leeszaal, is bijna overal onbereikbaar. En waar mogelijk, verkwestend en ongewenscht, want de volkswontwikkeling is veel meer gediend met combinatie. Wat kunnen de leiders der Nutsbibliotheek niet prachtig opvoeden voor de Leeszaal! Zij kunnen verwijzen naar lectuur die zij niet hebben, maar die „beneden rechts“ voor ieder kosteloos ter lezing licht, b.v. een tijdschriftartikel met portret betreffende een schrijver, wiens boeken zij uitleenen. Wie er aan toe is en het kan betalen, kunnen zij aanmoedigen om voor f 1.25 lid der Leeszaalvereniging te worden en lezer

der wisselbibliotheek. Zoo houdt het Nut meer boeken beschikbaar voor zijne overblijvende lezers. De Leeszaal krijgt door deze gelcidelijkheid een extra-kans van slagen: het is nu geen ladder waaraan de onderste sporten ontbreken. De leiders der boekereien kunnen verder hunne lezers verwijzen naar cursussen, verband houdend met hun lectuur of hun beroep. Omgekeerd kunnen de boekenaanvragen eene aanwijzing worden voor bepaalde behoeften aan lessen of algemeene voorlichting op cursussen. Zelfs zonder stoffelijke noodzaak is zoo'n combinatie verkiezelijk boven afzonderlijke inrichtingen.

Het is het heerlijk noodlot der dorpen, dat daar alle ontwikkeling afhankelijk is van de bereidheid tot samenwerking. Wordt de strijd om het bestaan veelal gezien als het bevechten van andere individuen, hier is het alternatief: samen vooruit of allen achteruit.

En daarom is het geval St. Anna-Parochie zoo belangrijk. Want daar is alles gedaan zooals het moet. Een reisje daarheen (op eigen kosten), moest voortaan de boete zijn voor ieder die, zonder eenig nader onderzoek, nog aankomt met het stereotiepe: „bij ons is zoo iets toch onmogelijk.“

G. Bahler—Boerma.

Persoverzicht.

BUITENLAND.

'n Proefschool.

In de November-afl. van *Neue Bahnen* staat 'n uittreksel uit de „Internationale Erziehungs-Rundschaу“, over „de geestelijke grondbeginselen van de Waldorfschule“. De „Freie Waldorfschule“ in Stuttgart is 'n geesteskind van Dr. Rudolf Steiner. In 't genoemde uittreksel lezen we over de pedagogiese denkbeelden die aan bedoelde school ten grondslag liggen. 't volgende. „'t Inzicht in de onvruchtbaarheid van alle intellektualisme voor de opvoeding heeft Steiner in z'n rede bij de opening van de Waldorfschool ten duidelijkste uitgesproken. Zelfs waar 't als de tot nu toe zo hoog geschatte

wetenschappelijke denkwijze de opvoeding tracht nader te komen, schiet 't ten enen male te kort. En dit te-kort-schieten heeft 'n zakelijke reden. De wetenschap in haar tegenwoordige vorm omvat slechts dode materie; eerst als 't leven uit de dingen verdreven is, worden ze haar object. Zo grote waarde die voor de natuurwetenschappelijke kennis en 't onderzoek van de wereld gehad heeft, en zo moeilijk onze beschaving zonder haar te denken is — zo weinig vermog ze 't wezenlike van de opvoeding tot stand te brengen. Want hier gaat 't om 't tegenovergestelde, om 't begripen van 't levende. 't oogenblik, 't menselike, 't is hier te doen om 'n centraal begripen van 't geestelike, en daartoe is deze wetenschap

niet in staat. En niet alleen in de mens wordt 't geestelike als 't beslissende erkend, maar alle dingen treden van hieruit in 'n nieuw licht. „In de geestelike denkwijze van de mensheid moet de overtuiging komen, dat geest in alles wat natuur is leeft, en dat men deze geest kan kennen”.

„Dergelijk begripen van 't geestelike maakt de school los van de gebondenheid aan 'n bepaalde trap van de historische ontwikkeling. Nooit is er iets afs, waar aan deze denkwijze wordt vastgehouden. En boven al 't verledene en tegenwoordige uit, wordt opvoeden schouwen in toekomstig leven. „De onderwijzer moet in zeker opzicht proef zijn”, zegt Steiner; want de onderwijzer heeft te maken „met wat leven moet in de toekomstige generatie, niet in 't heden”. Vanuit dit oogpunt komt er nieuw inzicht in de wezenlike vragen van opvoeding. De zekerheid van 't menselike als 't doel van alle opvoeding geeft daaraan richtlijnen. Daar de opvoeding de weg tot waarachtige menselikeheid, tot schepend zijn, en dit haar enig doel is, daar verdwijnen de vragen die bij de opvoeding tot 'n bepaalde ding-kultuur altijd meer vanuit de niet te bedwingen levendigheid van 't kind voor de opvoeder opduiken.

Deze denkwijze schept 'n nieuwe, erbidige verhouding van de opvoeder tot de jonge mens. Er moet 'n gemeenschap groeien waarin 'n mens van deze gaandheid met kinderen samenkomt. „Kinderziel en onderwijzerziel moet één zijn door 'n onderbewuste geheimzinnige band, die van de onderwijzersgeest overgaat in de kindergeest” (en zoals te hopen is, ook omgekeerd). „'n Onderwijzer die ontroerd is door de geestelike inhoud van de dingen die hij tot de kinderen zegt, moet op hun leven inwerken. 't Zal 'n proef zijn van de geestelike kracht en oprechtheid van de onderwijzer, in hoever m dat gelukt. 't Is 'n geheimzinnige wet, volgens welke men, als men de dingen in 'n zekere orde stelt, men niets goeds in 't onderwijs kan bereiken. Want men kan wezenlik slechts dat op 't kind over-

dragen, waaraan men zelf geloof, vanuit 't diepst van z'n ziel.” Van hieruit komt Steiner op tegen de overschatting van de eksperimentele psychologie en haar toepassing in 't schoolwezen. 't Is niet mogelijk 't levende in de mens zo te begripen; daarvoor is slechts één weg. „We moeten de gehele mens in ons ontwikkelen, dan zal deze gehele mens verwant zijn met dat wat we pedagogies-artisiek bij 't kind van binnenuit te vormen hebben”.

Bij zulk 'n opvatting is er geen plaats voor de scheiding van de mensen volgens een-of-andere uiterlike maastaf. Wanneer opvoeding niet meer is africhting tot 'n gegeven, bepaalde ding-samenhang, maar vorming van binnenuit, ontplooiing van 't eigenlijk menselike in 't kind, dan moet 't verschil tussen begaafden en niet-begaafden van geringe betekenis zijn. Totaal onmogelijk is 't dat eraan gedacht zou kunnen worden, door een of andere soort van „tests” aan uitgezochten 'n onderricht van hoger waarde te geven. „Werkelik sociaal is 'n schoolwezen eerst, als 't ernst maakt met de gedachte, dat de kennis van de wordende mens grondslag van alle opvoeding moet zijn. Dat betekent juist dat aan alle mensen, rijk of arm, „begaafd” of „onbegaafd”, dezelfde opvoedkundige zorg wordt besteed, dat alle kinderen wordt bijgebracht wat nodig is, om ze tot volle menselikeheid omhoog te voeren. Niet aldus zal men te werk gaan, dat men uit de weinig aanbiedende volk-school die zoekt, die men meer wil aanbieden; maar omgekeerd, men zondert slechts die uit, die tengevolge van al te geringe begaafdheid niet kunnen meekomen. Dus geen uitkiezen naar boven, maar opvoeren van alle kinderen, en uitkiezen naar onderen in de weinige ziekelijke gevallen waarin opvoeding niet mogelijk is”.

Zoon school kan slechts daar ontstaan, waar in 'n degelik maatschappelijke kring van mensen kennis van deze aard werkelijk leeft. Deze voorwaarde schijnt voor de Waldorfschool in hoge mate vervuld”. v. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 3.

Blads.

De organisatie van de Intellectuele Arbeid en Onderwijs-Opvoeding in de Volkenbond	W. Emmens	97
Esperanto en de samenwerking der volken	J. W. Sevenhuijzen	107
'n Jubileum in de geschiedenis van de Volks- ontwikkeling	P. L. van Eck Jr.	114
Over de werkcurcus Natuurkunde aan de Haar- lemsche Volksuniversiteit	J. J. Haak	117
Het Amerikaansche systeem van Volksont- wikkeling. IX	Wilhelm Müller	120
Bioscoop en Volksontwikkeling	Dr. R. Miedema	128
Ontwikkeling van volwassenen. Kijkjes over de grenzen door J. Hovens Greve		132
Mag men spreken van „het Amerikaansche opvoedingssysteem“?	W. Emmens	138
Feiten en Pogingen.		
Ontwikkelingsraad te Delft	M. A. H.	140
Een nieuw dorps huis	G. Bxbler—Boerma	141
Persoverzicht.		
Buitenland. 'n Proefschoon	v. E.	143



ouders!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen
en met vaste medewerking van O. Barendsen?

===== Prijs f 0.90 per kwartaal. =====

Abonneert U Constantijn Huijgensstraat 118,
Amsterdam of vraagt proefnummer.

Beschikbaar.

Beschikbaar.

VOLKS ^{17B 387} 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, Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS.



Jan Nieuwenhuyzen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING,
A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, J. W. GER-
HARD, Prof. Dr. H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS,
Dr. J. HOOYKAAS, A. C. HOVENS GREVE, W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA,
E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, I. KOOISTRA, K. TER LAAN, TH. LANCEE,
M. E. LELIMAN-BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER, P. OOSTERLEE,
Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE, M. E. H. SANDBERG-
GEISWEIT v. d. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H. TEN SELDAM, Dr. A.
DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Szn., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER,
B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN, C. F. A. ZERNIKE e. a.

PER
JAAR
F. 10

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F. 1-

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (BIJ DE
LEIDSCHESTRAAT), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f10.—, FRANCO PER POST f10.75.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

Dit tijdschrift is het orgaan van het Nutsinstituut voor
Volksontwikkeling, welk instituut is ingesteld door
de Nutscommissie voor Onderwijs.

Het Instituut stelt zich ten doel mede te arbeiden aan de verheffing
van het onderwijs en de opvoeding van het Nederlandsche Volk.


Het tracht dit doel te bereiken:

1. door in een centraal bureau van advies gegevens te verzamelen, welke
eenerzijds zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het
gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt
zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.
2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere
scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.
3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der
Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die
werkzaamheid op het gebied van Volksontwikkeling waaraan plaatselijk
behoefte bestaat.
4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter be-
handeling van problemen van volksontwikkeling.
5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons
land levende oude en nieuwe vruchtbrennende gedachten op het gebied der
volksontwikkeling.
6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen
Nederland en het buitenland te versterken, eenerzijds door bevordering van
het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar
dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestu-
dering van buitenlandsche toestanden.

Het Instituut wordt bestuurd door een Raad van beheer, samengesteld
als volgt:

Prof. Dr. F. H. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. F. GUNNING,
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÈVE, Secretaris.





De organisatie van de Intellectuele Arbeid en Onderwijs-Opvoeding in de Volkenbond

door W. EMMENS.

II.

3. *De werkende factoren van de in 't leven te roepen organisatie.*

Intellectueel is, wie zich wijdt aan de zuivere of speculatieve wetenschap: de geleerde, die de wetten zoekt van de natuur, de mensch en de maatschappij; de historicus, die de archiven van het verleden doorkoort; de wijsgeer, die moeite doet om de groote vragen op te lossen, welke zich aan het menschelijk verstand opdringen. Maar niet minder is een intellectueel de schepper: de uitvinder, die aan zijnsgelijken nieuwe middelen verschaft om partij te trekken van de natuurkrachten; de schrijver, die nieuwe ideeën in omloop brengt of karakters schept; de kunstenaar, die schoonheid in vormen, lijnen, kleuren, woorden of klanken uitdrukt. Reken onder de intellectueelen tenslotte de leeraar, die de wetenschap voortplant. In 't kort, een intellectueel is feitelijk een speculatief mensch, die zich met ijver toelegt op het kennen, het scheppen of het onderwijzen. Bovendien zijn intellectueelen, doch in mindere en verschillende mate zij, die vrije beroepen uitoefenen door de bespiegeling met de daad te verbinden.

In de tegenwoordige maatschappij, in 't bijzonder sedert de door de oorlog veroorzaakte economische revolutie, worden de intellectueelen niet behandeld als zij behandeld moesten worden, als *deze* waarheid wordt erkend, dat de gedachte de wereld heeft gemaakt en *deze* leidt. De intellectueelen worden niet alleen in omstandigheden gebracht, hunner onwaardig, maar ze zijn ook het voorwerp van een soms schandelijke exploitatie. Het is van belang, dat hun een positie verzekerd wordt overeenkomstig de rol, die ze edelmoedig in het leven hebben vervuld en bovenal overeenkomstig de zending, die hun in de thans plaats grijpende hervormingen te beurt is gevallen.

4. *De te stellen doeleinden:*

Een algemeene organisatie van de wetenschap moet de mantregelen overwegen, die op verschillende gebieden genomen moeten worden: het wetenschappelijk onderzoek (gemeenschappelijke laboratoria, programma's en onderzoekingen, een opsomming van de natuurlijke rijk-

dommen), het bewaren van de resultaten (bewijsstukken, bibliotheek, bibliographie); de unificatie (eenheden, maten, terminologie); de wetenschappelijke discussie (betrekkingen tusschen de vereenigingen en de universiteiten); de publicaties, de verspreiding (algemeen onderwijs, schoolprogramma's, universitair onderwijs).

Op deze verschillende gebieden is reeds belangrijk werk verricht, maar bij gebrek aan samenwerking, aan verstandhouding, bovenal aan voldoende middelen, was het resultaat gering.

Wat de toepassingen van de wetenschap op economische en sociale aangelegenheden betreft, is er in de toekomst aanleiding om de algemeene vooruitgang te verwezelijken door het samenbrengen van alle particuliere pogingen en te streven naar deze vooruitgang volgens de beginselen, uitgesproken door de best bekendstaande wetenschappelijke autoriteiten, om alle vroegere resultaten van de cultuur ten dienste van de massa, van hun welzijn en van hun volledige ontwikkeling bijeen te brengen.

5. *De concentratie van de pogingen:*

Aan het tegenwoordig tijdstip van ontwikkeling en van wederzijdse betrekkingen tusschen al haar deelen gekomen, moet de menschheid een groot collectief brein scheppen. Tot nog toe heeft ze slechts particuliere intellectuele centra gevormd en al bezit ze ook een heele reeks daarvan, het centrum van deze centra ontbreekt nog. Welnu, een brein is Geheugen, Verstand en Wil. Alles moet worden opgeteekend, wat de menschheid in den loop der eeuwen heeft geleerd, en alles wat ze elken dag leert. Op de basis van deze kennis moeten de meest algemeene ideeën worden uitgewerkt; zulke, die het meest de toekomst van het heele menschelijk geslacht raken. Deze ideeën moeten tenslotte de drijfveeren van de collectieve werkzaamheid worden en door een geschikt mechanisme in daden worden omgezet. Evenmin als de menschelijke hersenen op zichzelf energie voortbrengen, maar eenvoudig de krachten van het organisme regelen, evenmin behoeft ook het brein van de Menschheid direct de heele onmetelijke sociale arbeid te verrichten, doch het heeft te waken over zijn ordening. Niet door centralisatie, maar door decentralisatie en samenwerking moet men voortschrijden. De secundaire centra moeten voortgaan al het werk te verrichten, dat verdeeld en onder elkaar uitgedeeld wordt. Maar deze centra moeten verbonden worden met een enkel geheel, tot een hooger centrum, waaraan ze het resultaat van hun werkzaamheden kunnen meedeelen en waarvan ze een versterkte stelselmatige impuls voor hun bedrijvigheid kunnen ontvangen.

6. *Aandeel van het intellect in de organisatie van de internationale gemeenschap.*

De ervaring heeft aangetoond, dat de internationale politiek tegenwoordig niet rationeel gevoerd kan worden, als men de economische factoren verwaarloost; want een reële solidariteit vereenigt al de elementen van het leven. Zij leert ook, dat de politiek slechts op onvolledige, halve besluiten kan uitloopen, als ze de intellectuele factoren niet in aanmerking neemt. De vertegenwoordigers van het intellect evengoed als die van de Arbeid, van de Industrie en van

de Financiën, behooren begrippen te formuleeren om zich naar de vooruitgang te kunnen richten en deze begrippen, deze wetten, die de samenleving beheerschen, bekend te maken; zij behooren aan te toonen, dat de objectieve gevolgtrekkingen van de wetenschap de grondslag van de hoogere doeleinden vormen, die aan de werkzaamheden van de menschen gesteld worden.

Om deze reden moet, behalve de particuliere maatregelen van organisatie, een meer algemeen werk ondernomen worden. De gelegenheden in de wereld kunnen niet langer uitsluitend beslist worden, nu eens door financiële oligarchieën, die onderlinge strijd voeren en de politici gevangen houden, dan weer door de arbeidersmassa's, die het plumpe wapen van de staking hanteeren, uitsluitend met het doel hooger salarissen te veroveren. De eersten zoowel als de laatsten verliezen het algemeene doel uit het oog, dat aan een ontwikkelde maatschappij als de onze gesteld moet worden. De heldere kijk op dit doel, het hooge bewustzijn der sociale verantwoordelijkheid ten opzichte hiervan, het inzicht, dat alleen de volledige samenwerking van de pogingen, verhelderd door de kennis van hetgeen is, dit doel kan bereiken, zijn in werkelijkheid slechts bij de intellectueelen van onze tijd aanwezig.

Zij nu zijn de eenigsten die niets te zeggen hebben, die nooit geraadpleegd worden, ofschoon er zonder hun gewichtige werkzaamheden bijna niets van het grootsche sociale gebouw, waarop onze generatie zoo trotsch is, had kunnen tot stand komen. Naast de Arbeid en het Kapitaal in onderlinge strijd, moet een plaats aan het Intellect gegeven worden, aan deze superieure en belangelooze kracht van samenwerking en harmonie.

En hoe gerechtvaardigd is deze opleiding thans, waar de noodzaak dwingt om een volledige ontwikkeling van de Volkenbond, door het Verdrag in 't leven geroepen, te bereiken en van de Bond een bemiddelingsorgaan voor alle belangen, die een universeel karakter dragen, te maken. Er moet een beroep gedaan worden op de wetenschap en de door haar ontstane instituten, om de conflicten tusschen de volken te helpen oplossen, de strijd tusschen arbeid en kapitaal, de problemen van de verdeling en het gebruik der natuurlijke rijkdommen. De wetenschap moet tenslotte instaatgesteld worden, om aan de natuur vlug het geheim van nieuwe bronnen van energie en rijkdom te ontrukken, die de verwoestingen van de oorlog kunnen herstellen en de welvaart der volkeren vermeerderen. Slechts een wereldorgaan kan dergelijke werken aanpakken en de verwerkelijking daarvan verzekeren.

Hierop volgt een ontwerp van een internationale conventie. We zullen dit ontwerp, dat de techniek van de organisatie behandelt, hier niet artikelsgewijze opnemen. Het bestaat uit 6 hoofdstukken: I. Leden en organen in 't algemeen; II. De algemeene conferentie; III. Het internationaal bureau; IV. Wijze van werken; V. Financiën en verslagen; VI. Beschikkingen op de conferentie betrekking hebbende.

In hoofdstuk II art. 6 wordt gezegd, hoe de conferentie wordt samengesteld, door wie de afgevaardigden worden aangewezen. Voor

dit doel zijn de groote internationale vereenigingen, die zich door de Volkenbond hebben laten erkennen, in bijzondere secties verdeeld, die de volgende takken vertegenwoordigen:

1. Zuivere wetenschap;
2. Techniek;
3. Economische, juridische en sociale wetenschappen;
4. Ethica;
5. Medicijnen en hygiëne;
6. Geschiedenis;
7. Letterkunde en talen;
8. *Onderwijs en opvoeding*;
9. Kunst.

III. Beschouwing.

Wat de organisatie van de intellectuele arbeid betreft, dit zullen we eerst laten rusten. Alleen op „éducation”, onderwijs en opvoeding, zullen we dieper ingaan.

Als resultaat van de Volkenbondsvergadering van 1921 kan dus worden vastgesteld: *dat men uit het voorstel van Leon Bourgeois, waarin „éducation” naast de intellectuele samenwerking stond, „éducation” heeft geschrapt, om dit begrip op te nemen in het algemeene begrip „intellectuele samenwerking”.*

Uit het conventie-ontwerp van de Unie, die nauw met de Volkenbond samenwerkt, blijkt, *dat deze Vereeniging „éducation” als één van de negen sectie's beschouwt.*

Nu rijzen er verschillende belangrijke vragen: Is de houding van de Volkenbond en de Unie tegenover „éducation” juist? Is de methode van deze beide instellingen juist, wanneer men let op de beginselen en het wezen van de Volkenbond? Wat is in de eerste plaats noodig, wanneer de Volkenbond zijn eigen bestaan niet in gevaar wil brengen? Is het tempo, waarin de Volkenbond ten opzichte van opvoeding en onderwijs werkt, het juiste?

De Volkenbond heeft in de allereerste plaats haar ontstaan te danken aan het streven, om de vrede tusschen de volken te helpen bewaren. Te dien einde zoekt hij op het gebied van arbeid en economie de middelen om mogelijke conflicten bij voorbaat uit den weg te ruimen. Zal evenwel het begrip Volkenbond inhoud krijgen, zal er van samenwerking der verschillende staten sprake zijn, zal de Volkenbondsraad leiding kunnen geven, dan moet elke staat ten opzichte van zijn eigen souvereiniteit een stukje prijsgeven. Dit is te regelen door de politici. Na een dergelijke voltooide regeling is men nog ver verwijderd van een vaste basis voor de Volkenbond, want het zijn de onbewuste massa's der volkeren door middel waarvan oorlog gemaakt wordt. Het komt er dus in de eerste plaats op aan deze van elkaar verschillende staten op te voeden voor het ideaal van de Volkenbond.¹⁾ Want hiermede is het wezenlijk bestaan van de Volkenbond zelve gemeoid. Dat wat het wezen van een zaak,

¹⁾ Nadat dit artikel reeds geschreven was, lees ik in de N. R. C., dat Prof. van Hamel op een vergadering in den Haag op 8 Dec. j.l. verklaard heeft over-

van een persoon of van een vereeniging is, mag nooit worden prijs gegeven, op straffe van ondergang. De „education” is op de vergadering te Genève aangeroerd, maar om het gevaar van het verwijt, zich met de interne onderwijszaken der verschillende staten te willen bemoeien, heeft de Vergadering er toe gebracht, bij de behandeling van opvoeding en onderwijs het wezen van de Volkenbond uit het oog te verliezen. Inplaats van de „education” te laten verslinden door de „intellectuele samenwerking”, had men verder moeten gaan en als no. 1 op het programma moeten zetten: *het wezen en de toekomst van de Volkenbond d.w.z. education*. Deze „education” is voorloopig de belangrijkste taak van de Volkenbond; daarom had deze los gemaakt moeten worden van de intellectuele samenwerking. Een eigen zelfstandige commissie had de „education” voor de Volkenbond ter hand moeten nemen; let wel, ik zeg niet de „education” van de verschillende staten. Zou een dergelijke commissie „voor de opvoeding tot het ideaal van de Volkenbond”, die zich strikt binnen deze grenzen hield, geen vrijheid van handelen van alle leden van de Volkenbond hebben kunnen krijgen? Want het lid zijn is het accepteren van deze „education”. Het is onhoudbaar. Licht in dezelfde lijn niet de handelwijze, die één van de secretarissen van de Volkenbond toepast om aan de middelbare scholen en gymnasia in Nederland berichten van de Volkenbond toe te zenden met het doel, ze bij het onderwijs te laten behandelen? Hierover deelt de N. R. C. van 25 Sept. 1921 (ochtendblad) het volgende mede:

Volkenbonds-ideeën op school.

Het secretariaat van den Volkenbond is sinds eenigen tijd doende in verschillende landen de Volkenbondsidee ingang te doen vinden bij de jonge generatie. Wat Nederland betreft tracht het o.a. zijn doel te bereiken door aan de gymnasia en middelbare scholen een zijner populaire publicaties toe te zenden, het z.g. resumé mensuel des travaux de la Société des Nations, dat op het oogenblik officieel in het Fransch en het Engelsch uitkomt en dat door verscheidene nationale Volkenbondsvereenigingen in andere talen wordt overgezegt; vermoedelijk zal het volgende jaar ook een Chineesche uitgave verschijnen.

In een aan de hoofden van gymnasia en inrichtingen van middelbaar onderwijs gerichte circulaire, die ondertekend is door onzen landgenoot prof. J. A. van Hamel, chef van de juridische afdeling van het Volkenbonds-secretariaat, wordt o.a. gezegd:

„Het algemeen secretariaat van den Volkenbond te Genève zou het op prijs stellen, indien de tegenwoordige jonge generatie der beschaafde volkeren vertrouwd geraakte met de geschiedenis en vooral ook met de praktische werkzaamheden van den Volkenbond, opdat de Volkenbondsidee haar intrede moge doen in den politieke gedachtegang van hen, die over eenige tientallen jaren de verantwoordelijke en ontwikkelde burgers van hun land zullen zijn

tuigd te zijn, *„dat de bond de belangstelling en het geloof van de groote menigte noodig heeft en zooel bij als zijn buitenlandse vrienden, die met hem in de bureaux van den Bond samenwerken, hebben daarom besloten daaraan in hun vaderland bekendheid te geven.”*

en daarmee ook deel zullen uitmaken van de internationale samenleving.

Wij hebben gemeend hiertoe te kunnen medewerken door voor de scholen lectuur ter beschikking te stellen, die kan dienen ter voorlichting, hetzij direct van de leerlingen of wel van die leeraren, die aan de leerlingen bijzonderheden willen mededeelen over de nieuwe organisatie van de betrekkingen tusschen de staten, welke bezig is zich onder den naam Volkenbond te ontwikkelen."

Een groot aantal hoofden van gymnasia en inrichtingen van middelbaar onderwijs hebben reeds den Volkenbond doen weten, dat de inhoud met de leerlingen besproken wordt.

Het vervijt, waarvan de Volkenbondsvergadering sprak, zou niet geopperd kunnen worden door de deelnemende staten, omdat „opvoeden voor de Volkenbond” het wezen van de Bond zelve is. Deze opvoeding moet daarom plaats vinden, men kan haar niet op zij zetten, omdat men daarmee de Bond zelve op zij zet. En wat moet, als uitvloeisel van het wezen eener zaak zelf, verdient onmiddellijk met tact, maar ook met kloekheid te worden aangepakt en doorgevoerd. Een Commissie, alleen bestemd voor de opvoeding tot de Volkenbond, had niet alleen even ter vergadering van de grootsche betoogingen voor het ideaal van de Volkenbond in Amerika en Engeland moeten herinneren, neen, ze had deze betoogingen moeten gebruiken om ook in andere landen zulke stroomingen te voorschijn te roepen of te versterken, want in alle landen leeft in meerdere of mindere mate hetzelfde besef. Vooral op de Jeugdorganisatie van verschillende richting had de Bond direct vat kunnen krijgen. Ze zouden onwillkeurig een richtingspunt in de Bond hebben gekregen. Wat het doel van bovengenoemde betoogingen in Engeland en Amerika was? Opvoeden voor de Volkenbond. Uit het verslag, dat door de League of Nations Union in Engeland aan de Nederlandsche Vereeniging „Volkenbond en Vrede” werd toegezonden blijkt, dat men alle moeite bij de regeering heeft gedaan, om de onderwijzers het recht toe te kennen, het geschiedenisonderwijs van breeder standpunt uit te mogen doceeren; de jeugd te mogen opvoeden in de idee van de Volkenbond. Ofschoon Mr. Fisher aan de afgevaardigde mededeelde, dat hijzelf ook op dat breeder standpunt stond, wilde hij toch aan het verzoek, in het openbaar bovengenoemd recht van de onderwijzers uit te spreken, niet voldoen.

Hieruit blijkt, hoe rijp de tijden zijn voor het ideaal van de Volkenbond, hoe men wenscht het geschiedenisonderwijs te plaatsen op een breeder standpunt om aan het chauvinisme minder gelegenheid te geven met zijn verpestenden adem de massa's te vergifigen. Als er oorlog moet zijn als opgenomen in het plan der Schepping, laat dan het holle chauvinisme niet de aanleiding zijn. Hoe langer de Bond wacht en aarzelt om zijn ideaal te propageeren, hoe vruchtbaarder veld het chauvinisme in verschillende landen vindt. Tegen de internationale strooming „opvoeding voor de Volkenbond” met het noodzakelijk nationaal gevolg „het geschiedenisonderwijs op breeder standpunt” kan de souvereiniteit van een staat, als lid van den Volkenbond, zich niet verzetten. Het benauwend chauvinisme, dat zijn volk het uit-

verkoren volk der aarde is, is een hinderpaal voor de Volkenbondsidee en moet daarom vallen. Nu de Volkenbond geen afzonderlijke commissie voor opvoeding en onderwijs had en de betoelingen in Amerika en Engeland heeft laten voorbijgaan, spreekt het vanzelf, dat in de eerste plaats gezorgd moet worden, dat zoo spoedig mogelijk helder en duidelijk over de geheele aarde de *inboud* van het ideaal van de Volkenbond door een *daad* nader tot de massa's wordt gebracht. Hier zullen sommigen zich weer afvragen: wordt daardoor geen afbreuk gedaan aan het wezen der natie? Volstrekt niet, elke Staat, die lid is van den Volkenbond, *moet* het willen. Maar bovendien de mentaliteit van een volk wijzigt zich: door het nieuwe, waarvan een deel in de Volkenbond belichaamd is en waardoor de geesten anders gericht zijn geworden, heeft het verleden van eigen volk wel het echt nationale behouden, maar het chauvinisme op de achtergrond gedrongen. Uit deze nieuwe aanvoeling van het verleden blijkt tevens het aanbreken van een nieuw tijdperk voor de menschheid. Verliest een volk door deze mentaliteit niet zijn traditie? Volstrekt niet.

Elk volk met zijn individueele eigenschappen is de maker, de schepper van zijn traditie. Het mag evenals een mensch de historische traditie afbreken, wanneer het zich daarbij maar *psychisch* getrouw blijft, want het wezen van een volk woont in zijn psyche. De historie, die het doorleefd heeft, is slechts een klein stukje van dit wezen. Evenals een mensch, in andere omstandigheden geplaatst, eerst merkt, welke rijke mogelijkheden hij in zich draagt, zoo is het ook met een volk. En aan deze mogelijkheden de kans te geven zich te ontplooiën, is leven.

Welke *daad* is dan voor de opvoeding van de massa's het eerst noodig? „De ontwikkeling van de verkeerstechniek is de ijzeren constitutie van het internationale leven,” zegt Prof. Heringa. Het geraamte, want de massa's der volkeren vormen het vleesch en het bloed, dat samen moet groeien tot een eenheid. Daarvoor is opwoeling der geesten noodig, een opwoeling, die in tegenovergestelde zin als het chauvinisme werkt. En dit kan gebeuren, door een wereldbetooging te organiseren met een internationale vergadering van historici en onderwijsmannen, die bezield zijn door de Volkenbondsidee, als centrum. Tot in de verste uithoeken der landen, tot in de verborgen diepten der volksziel moet het ideaal van de Volkenbond doordringen. Het is onmogelijk zal men zeggen, dat de oorlogvoerenden elkaar nu reeds zullen ontmoeten. Ten eerste duurt de voorbereiding van zoo'n grootsche werelddemonstratie, met de verdeeling der rollen, met de bestudeering en schifting van de verschillende vraagstukken eenige jaren. En deze jaren moet men niet vruchteloos laten voorbijgaan, integendeel, voortdurend moet in het openbaar door allerlei middelen gewezen worden op de toekomstige werelddemonstratie, zoodat de aandacht en het denken der volken voortdurend op dat punt wordt gericht en geconcentreerd. Ten tweede zal men de meest geschikte, tactvolle menschen voor het voetlicht kunnen brengen en ten derde kan er zooveel in eenige jaren veranderen. We leven snel, razend snel.

De ontwikkeling van de techniek congrueert niet meer met de mentaliteit der massa's. Deze mentaliteit is verre ten achter bij het

karakter der verkeerstechniek. De massa's zijn in meerder of minder mate op dit punt onbeweeglijk gebleven, getuige het bijna niet te verklaren oplaaiend chauvinisme tijdens de oorlog. Dit conflict tusschen de ontwikkeling der verkeerstechniek en de ongericht gebleven mentaliteit der massa's naar de nieuwe koers moet zoo spoedig mogelijk uit de weg geruimd worden. Het zou daarom een buitengewoon goede daad van de Volkenbondvergadering geweest zijn, indien ze een zelfstandige commissie voor de „education" benoemd had, die onmiddellijk in overeenstemming met het wezen der Volkenbondsidee kon handelen. Hoe vlug de verkeerstechniek zich heeft ontwikkeld? „In Internationalisme, Onderwijs en Jeugd" heb ik reeds eenige cijfers gegeven: „In 1860 waren er 820 stoomschepen, in 1900 daarentegen 12.289. Het laadvermogen van de Savannah, het eerste stoomschip, mat 350 ton, de moderne schepen hebben een inhoud van 20 tot 30.000 ton (of meer). In 1850 was de gezamenlijke lengte der spoorwegen 38.568 K.M., thans meer dan één millioen K.M. De snelheid is gestegen van 30 tot 80 à 100 K.M. De telegraaf en telefoon omspannen de wereld; wat luchtscheepvaart en draadlooze telegraphie beteekenen, heeft ons deze oorlog geleerd. En het gevolg dezer enorme ontwikkeling is geweest, dat er op allerlei gebieden internationaal georganiseerd werd. In 1910 op wetenschappelijk gebied alleen 614 internationale organisaties en congressen." De volksmentaliteit heeft met deze ontwikkeling niet gelijke tred gehouden. Heele volksgroepen leven nog zelfs op een geestelijk standpunt van vóór 1860. Nog eens, het zou een daad van betekenis van de Volkenbond zijn geweest hier vlug en moedig de leiding genomen te hebben, om het wezen van zijn eigen bestaan te verzekeren.

Want wat is het gevolg van het dralen van de Bond in dezen? Dat thans in verschillende landen geen aanleiding bestaat de volksmentaliteit op de toekomst, op het ideaal van de Volkenbond te richten zooals in Amerika en Engeland is geschied, maar dat de volksmentaliteit zich oplost in de ideeën van voor 1860.

Wat niet onmiddellijk het wezen van de Volkenbond raakt, wat niet onmiddellijk de „education" voor dit ideaal raakt, moet met voorzichtigheid worden aangepakt. Hiertoe behooren de organisch gegroeide onderwijssystemen der verschillende landen. In al deze stelsels zijn twee elementen terug te vinden: *a.* datgene, wat behoort tot het algemeen menschelijke, dus wat geldt voor elk mensch, tot welke natie hij ook behoort; *b.* datgene wat behoort tot het ras, tot de stam.

Een zelfstandige Commissie voor opvoeding en onderwijs van de Volkenbond had onmiddellijk kunnen beginnen deze twee elementen uit de onderwijs-systemen af te zonderen, zoodat alle volkeren een duidelijk bewust inzicht kregen in deze systemen. Het algemeen-menschelijke, door wetenschappelijke onderzoekingen gesteund, zou overeenkomstig zijn eigen wezen spoedig bij de volkeren, die hierin achteraan mochten staan, zonder dwang, geheel vrijwillig worden aangevaard. Dan zou een regeling van onderwijsbevoegdheden, het recht van studie, het uitoefenen van beroepen enz. in de verschillende landen heel wat gemakkelijker tot stand gebracht kunnen worden. Dit te behandelen is nog niet aan de orde.

Daarom bepaal ik me voorloopig tot deze conclusie:

a. de Volkenbond sceppe zoo spoedig mogelijk een zelfstandige Commissie voor opvoeding en onderwijs;

b. de Volkenbond drage de commissie op, zoo spoedig mogelijk een wereldcongres van opvoeding en onderwijs voor te bereiden, waardoor de mentaliteit der massa's naar het wezen van de Volkenbond worde gericht en waarop in de allereerste plaats onderwijs-mannen-historici van gedachten wisselen;

c. De commissie neme onmiddellijk de studie van de opvoedings- en onderwijssystemen ter hand om in de eerste plaats de betrekking tusschen de nationale opvoedings- en onderwijssystemen en de opvoeding voor de internationale idee van de Volkenbond te verduidelijken.

Om de Volkenbondsraad, die tastend voortschrijdt, behulpzaam te kunnen zijn door hem te toonen, wat er in de volkeren omgaat, zou het *Hoofdbestuur van de Nederlandsche „Volkenbond en Vrede“*, aan *gelijksoortige verenigingen in de verscbillende landen aan andere daarvoor in aanmerking komende verenigingen een uitnoodiging kunnen richten, om gezamenlijk aan de Volkenbondsraad de wensch te kennen te geven, de bovengenoemde werelddemonstratie te houden met een congres van onderwijsmannen-historici als centraal punt.*

Tot slot een woord van dank aan den heer Van der Mandere, die me met zijn bekende bereidwilligheid en vriendelijkheid alle verslagen en bescheiden deed toekomen die ik noodig had.

Buitengewoon Lager Onderwijs.

II. Het Dooftommenonderwijs en zijne regeling

door P. ROORDA, Oud-Directeur van het Instituut voor Dooftommen te Groningen.

Nu het dooftommenonderwijs weldra zal behooren tot het „Buitengewoon Lager Onderwijs“ en derhalve een voorwerp van Staatszorg zal uitmaken, is het zeer zeker het gunstige oogenblik een uitgebreiden kring van lezers in de gelegenheid te stellen, iets naders aangaande de wijze, waarop dooftomme kinderen tot ontwikkeling worden gebracht, en aangaande datgene, wat het dooftommenonderwijs zou kunnen bevorderen, te vernemen. Gaarne maak ik daarom gebruik van de mij aangeboden gelegenheid dit te doen.

Er zijn op dit oogenblik vijf scholen voor dooftommenonderwijs in ons land. Het *Instituut voor Dooftommen te Groningen*, opgericht in 1790 door Henri Daniël Guyot, aan wien de Nederlandsche dooftommen het meest verschuldigd zijn, daar hij het is, die hun banden heeft verbroken; het *Instituut voor Dooftommen te St. Michiels-Gestel* voor Roomsche-Katholieken (1840); de *Inrichting voor Dooftommenonderwijs te Rotterdam* (1853); het *Instituut voor Dooftommen te Dordrecht* (1889), uitgaande van de vereeniging „Eiffatha“, die op Gereformeerden

grondslag staat, en de *School voor doofstommen te Amsterdam* (1909). De scholen te Groningen, Rotterdam en Amsterdam zijn toegankelijk voor alle gezindten, terwijl er twee confessioneele scholen zijn, die te St. Michiels-Gestel en te Dordrecht. De Instituten voor Doofstommen-onderwijs te Groningen, St. Michiels-Gestel en Dordrecht zijn in hoofdzaak internaten, die te Rotterdam en Amsterdam uitsluitend externaten.

Op dit oogenblik worden er te Groningen 158 doofstomme kinderen onderwezen, waarvan 3 feitelijk op een voorschool geplaatst moesten worden; te Rotterdam 151, waarvan 13 in de voorschool voor jeugdige leerlingen zitten; te Amsterdam 95, waarvan 18 in de voorschool; te St. Michiels-Gestel 219, 112 jongens, 99 meisjes en 8 kinderen van de voorschool, en te Dordrecht 62, waarvan 2 beneden de zes jaar. In de eigenlijke scholen worden dus onderwezen $155 + 138 + 77 + 112 + 99 + 60 = 641$, terwijl er $3 + 13 + 18 + 8 + 2 = 44$ voorschoolkinderen zijn. In de Katholieke school te St. Michiels-Gestel worden de jongens en meisjes afzonderlijk onderwezen, zoodat er in ons land feitelijk zes scholen voor doofstommen zijn.

Stel u voor, geachte lezer, dat een van uwe kinderen doof geboren wordt, of, wat voor het onderwijs hetzelfde is, doof wordt, voordat het heeft leeren spreken. Omdat het doof is, houdt het spoedig op de geluidjes te maken, die vaders en moeders van jonggeborenen als muziek in de ooren klinken, daar het voortbrengen dier geluidjes hemzelf geen genoegen verschaft. Bovendien belet zijn doofheid uw kind de klanken, die de moeder in zulk een overvloed voorzegt, na te bootsen. Het kind leert dus niet spreken. Denk u er eens in, wat dat beteekent. Het doofstomme kind mist nagenoeg alles, wat uw hoorend kind verstandelijk en zedelijk ontwikkelt. Het hoort niet, waarom iets niet gedaan of wel gedaan moet worden; het hoort den blijden, droevigen, troostenden, verbiedenden klank uwer stem niet. Gij kunt het niet voorzingen, niet voorlezen. Het belangrijkste zintuig, waardoor gij, zelfs als gij niet gezien wordt, ontwikkeling kunt aanbrengeu, ontbreekt. Al besteedt gij ook al uw beschikbaren tijd aan uw doof kindje, al maakt gij ook zoo veel mogelijk gebruik van de zintuigen, die het heeft, gij kunt het nooit in ontwikkeling gelijk maken aan uw hoorend kind.

Wat moet de onderwijzer met het kind doen, wanneer het op school komt? Hij moet het leeren nabootsen, wat ieder met verstand begaafd wezen gelukkig van nature doet, maar welk vermogen oefend moet worden. Hij moet het de bewegingen van den mond en van de overige spraakwerktuigen, die noodig zijn voor het voortbrengen van klanken, leeren namaken. Hij moet het deze klanken tot woorden leeren verbinden, hij moet het leeren spreken. Hoe moeilijk dat is, weet alleen de onderwijzer; hoe ontevreden hij is over het verkregen resultaat, dat toch in vele opzichten zoo bevredigend is, weet alleen hij. De klanken op de goede hoogte te brengen, de verbindingen correct en vloeiend te maken, het accent te doen plaatsen, waar het wezen moet, dat is een reuzentaak.

Neem aan, dat het kind eenige woorden heeft leeren spreken. Wat heeft het daaraan, als het de beteekenis dier woorden niet kent? Steeds moet verband gebracht worden tusschen het woord en het voorwerp, dat er door wordt aangeduid.

Dat dit niet gemakkelijk is, weten ook de onderwijzers van normale, hoorende kinderen, weten ook de hoogleraren aan onze universiteiten, maar hoe moeilijk het is, wanneer men met doove kinderen te doen heeft, beseft bijna niemand. Toch moet dit verband worden aangebracht, indien men er niet tevreden mee is, zijn doove leerlingen tot papegaaien te maken, maar hen wil opleiden tot denkende wezens, die vragen stellen, hun gedachten aan anderen mededeelen en ontwikkeling zoeken door middel van de gesproken en geschreven taal, ook wanneer de onderwijzer er niet bij is en na den eigenlijken schooltijd.

Men zal gemakkelijk inzien, dat het aantal leerlingen van een klasse niet groot kan zijn. Gemiddeld moet het niet grooter zijn dan 8. Heeft men met normale doove kinderen te doen, dan kan men het aantal ongestraft wat grooter nemen, maar heeft men een klasse van 8 minder goed begaafde en zwak begaafde kinderen, dan zullen de vorderingen bedroevend gering zijn. Daarmee mag en wil men zich niet tevreden stellen. Behoorlijke ontwikkeling is immers voor een kind, voor een mensch, alles.

Het aantal leerlingen per onderwijzer moet dus gemiddeld niet grooter zijn dan 8.

Het ligt voor de hand, dat een doof kind geruimen tijd op school moet zijn, als men het in ontwikkeling eenigszins het hoorende kind wil doen naderen. Tot nu toe duurde de leertijd op de eigenlijke school doorgaans 9 jaren. De kinderen werden opgenomen, als ze 7 jaar oud waren en verlieten de school, als ze den leeftijd van 16 jaar hadden bereikt. Minder goed begaafden bleven dikwijls nog één jaar langer, soms 2 jaren. Het zou evenwel verkieslijk zijn den cursus tot een 10-jarigen te maken en het opnemen een jaar te vervroegen. Het dient evenwel mogelijk te blijven den cursus voor zwakker begaafden met een paar jaren te verlengen.

Bij het bepalen van den duur van den cursus moet men niet uit het oog verliezen, dat men het doofstomme kind gedurende den leertijd ook geschikt wil maken voor het uitoefenen van een vak of een beroep, zoodat het bij zijn ontslag geheel of gedeeltelijk in zijn eigen onderhoud zal kunnen voorzien. Dit is een zaak van het grootste belang, omdat de ouders van de meeste doofstomme kinderen hard moeten werken om hun brood te verdienen. Wacht men met het kiezen van een vak, totdat het kind van school is, dan is het moeilijk een geschikten patroon te vinden, die lust en tijd heeft voor de opleiding van een doofstomme. Reeds op school moet derhalve het vak of het beroep gekozen zijn en de voorbereiding daartoe hebben plaats gehad.

De eigenlijke schooltijd moet voor het normaal begaafde kind 10 jaren duren en de vakopleiding moet daarin voor een groot gedeelte begrepen zijn.

Tot nu toe heb ik alleen gesproken van kinderen, die doof geboren zijn of op zeer jeugdigen leeftijd doof zijn geworden. Dit zijn de zoogenaamde *eigenlijke* doofstommen. *Oneigenlijke* doofstommen zijn zij, die nog aanzienlijke gehoorresten bezitten, niet zooveel, dat ze op de wijze van normale kinderen, zij het dan ook met moeite, kunnen leeren spreken, maar dat ze, al is het dan ook onvolkomen, ver-

schillende klanken van elkaar kunnen onderscheiden en eenige woordjes, die hun zeer dikwijls duidelijk zijn voorgezegd, meer of minder volkomen kunnen leeren uitspreken. Oneigenlijke doofstommen noemt men ook die kinderen, die doof of bijna doof zijn geworden, toen ze reeds konden spreken en die tengevolge daarvan hun taalbezit niet op de gewone wijze hebben kunnen aanvullen.

Zowel de oneigenlijke als de eigenlijke doofstommen kunnen goed begaafd, minder goed begaafd en zwak of zeer zwak begaafd zijn. (Werkelijk zwakzinnigen kunnen op een school voor doofstommen niet onderwezen worden. De enkelen, die op advies van den dokter, bij wijze van proef tot de school zijn toegelaten, moeten ontslagen worden, zoodra hun zwakzinnigheid voldoende is gebleken). Het is dus duidelijk, dat het verschil tusschen de leerlingen van eenzelfde leerjaar zeer groot kan zijn en dat een goede klassenverdeeling zeer groote moeilijkheden oplevert. Op de groote scholen, de Groningsche en de Rotterdamsche, kan men nog van ieder leerjaar een goede en een minder goede afdeeling hebben, op de andere is dit in de meeste gevallen onmogelijk.

Alleen een goede indeeling der leerlingen maakt goed onderwijs mogelijk. Het beste onderwijs kan alleen gegeven worden, wanneer leerlingen van ongeveer dezelfde bekwaamheid in een niet overbevolkte klasse zijn vereenigd. Wordt aan deze voorwaarde niet voldaan, dan is dit ten nadeele van het onderwijs. Laat mij de getuigenis aanhalen van den inspecteur van het doofstommenonderwijs in den staat New-York, A. C. Hill, die in de „Volta Review“ een serie artikelen heeft geschreven, waarin hij o.a. zegt: „Om de beste resultaten bij het onderwijs aan doofstommen te bereiken, moeten de klassen goed zijn ingedeeld. Sommige klassen komen haast niet verder, kunnen om zoo te zeggen alleen de pas markeeren, omdat zij uit zoo veel verschillende soorten van leerlingen bestaan. De dommen en de schranderen, zij, die nog wat hooren kunnen en de totaal dooven, zij, die gemakkelijk aflesen en zij, die zich het liefst van gebaren bedienen, de intellectueel normalen en de kinderen met afwijkingen zijn te zamen gebracht op gekunstelde en willekeurige wijze. Het streven van den onderwijzer is met lamheid geslagen door zulk een combinatie. Vijftig procent van den tijd wordt verspild. Noch de zwakke leerling, noch de knappe maakt vorderingen. Onder zulke omstandigheden komt men nooit vlot vooruit; de resultaten zijn gering.“

In 1919 heb ik met behulp der directeuren en klasse-onderwijzers een onderzoek ingesteld naar de klassenverdeeling aan al onze scholen voor doofstommen. Het onderzoek bracht aan het licht, dat deze overal zeer veel te wenschen overliet en dikwijls slecht was te noemen, niet uit nalatigheid, maar omdat een betere indeling niet te verkrijgen was onder de omstandigheden. Bij een lezing, gehouden in den zomer van dat jaar te Amsterdam op de ledenvergadering der „Vereeniging ter bevordering van het doofstommenonderwijs in Nederland“¹⁾ heb ik daarop gewezen en voorgesteld, dat de besturen van alle scholen,

¹⁾ *Het doofstommenonderwijs in Nederland in verband met de wenselijkheid van een indeeling der leerlingen naar bekwaamheid en lichamelijke gesteldheid*, opgenomen in het jaarverslag van 1919 van het Instituut voor Doofstommen te Groningen.

tenminste van de niet confessionele, dus die van Groningen, Rotterdam en Amsterdam, zich met elkaar zouden verstaan om te komen tot een bevestigende indeeling. Op de laatste ledenvergadering van bovengenoemde vereeniging, dczen zomer gehouden te St. Michiels-Gestel, is nog eens overtuigend gebleken, dat nagenoeg alle doofstommen-onderwijzers ten zcerste verlangen naar een goede klassenverdeeling. Wil men deze indeeling niet op de door mij voorgestelde wijze, goed, laat men dan een betere indeeling voorstellen. Het eenige, wat ik ten behoeve van goed onderwijs voor alle Nederlandsche doofstommen verlang, is, dat men nauwgezet overweegt, welke indeeling in ons land mogelijk is, en hoe men het best het doofstomme kind kan dienen. Mocht men meenen, dat de voordeelen van het tegenwoordige stelsel grootcr zijn dan de nadeelen, welnu, laat men het dan bestendigen. Waarom zou men evenwel verandering vreezen, indien deze wenschelijk is?

Een goede indeeling der doofstomme leerlingen naar bekwaamheid en lichamelijke gesteldheid is volstrekt noodig voor het verkrijgen van goede onderwijsresultaten.

De oprichting van op zichzelf staande kleine scholen, waar een goede indeeling onmogelijk is, moet met alle kracht worden tegengegaan.

Verschillende methoden worden gebruikt bij het onderwijs aan doofstommen. Op alle Nederlandsche scholen volgt men thans de spreekmethode, waarbij men uitgaat van het gesproken woord en het aflezen van de lippen.

Naast het gesproken woord komt zoo spoedig mogelijk het geschreven woord. Dit kan ook in de lucht worden geschreven met den vinger of door middel van het vingeralfabet. Verder bedienen de doofstommen zich van gebaren, in hoofdzaak natuurlijke gebaren, meer of minder overvloedig aangevuld door kunstmatige. Het is hier de plaats niet uit te weiden over de verschillende methoden, die gevolgd worden en gevolgd kunnen worden en over de voor- en nadeelen, die iedere methode heeft. Wel dien ik er op te wijzen, dat de methodenkwestie veel zuiverder zou kunnen worden gesteld, wanneer men, bij een goede indeeling naar bekwaamheid en lichamelijke gesteldheid, voor iedere categorie van doofstomme leerlingen, die methode zou kunnen gebruiken, die voor haar het best wordt geoordeeld.

Eén ding is bovendien zeker en wel, dat de *beste* methode nog moet worden gevonden.

De oplossing der methodenvraag moet door niets worden belemmerd.

Sommige der thans bestaande scholen zijn in hoofdzaak internaten, andere zijn externaten. Zoowel het internaat als het externaat heeft zijn voordeelen en zijn nadeelen. Naar mijn meening moet men bij de tegenwoordige regeling niet vragen, of een externaat te verkiezen is boven een internaat of omgekeerd. Men behoort te vragen, welke kinderen op een externaat dienen geplaatst te worden en voor welke een internaat verkieslijker is.

Alleen bij een goede indeeling kan de questie internaat of externaat tot haar recht komen.

Vele ouders, die den geheelen dag hard moeten werken, kunnen zeer weinig tijd geven aan hun doof kind, terwijl anderen voor zijn behoorlijke opleiding geheel ongeschikt zijn. Voor kinderen beneden

de 6 jaar behoort derhalve, oneindig veel meer dan voor hoorende kindertjes, die toch allen bewaarschoolonderwijs kunnen genieten, gelegenheid tot ontwikkeling te bestaan.

Het zal de aandacht hebben getrokken (zie blzd. 154), dat van de 44 kinderen, die thans onderwezen worden of behoorden te worden op een voorschool, 13 te Rotterdam zijn en 18 te Amsterdam. De ouders van die kindertjes wonen bijna allen te Rotterdam of te Amsterdam. De bevolking dier plaatsen is groot genoeg om voldoende materiaal te kunnen leveren voor een voorschool. Groningen, St. Michiels-Gestel en Dordrecht verkeeren in geheel andere omstandigheden. De kindertjes, die in aanmerking zouden komen voor een voorschool, moeten bijna allen het ouderlijk huis verlaten en goede huisvesting moet voor hen gevonden worden. Hieraan zijn groote kosten verbonden, die de scholen tot nu toe niet hebben kunnen dragen. Dit zal waarschijnlijk weldra anders worden, zoodat men kan verwachten, dat het aantal der voorschoolkinderen langzamerhand zal toenemen. Uitsluitend fröbelonderwijs moet aan deze kinderen niet gegeven worden. Het is ongetwijfeld raadzaam, ernstig te beproeven, of met het leeren spreken niet op zeer jeugdigen leeftijd kan worden begonnen.

Bij de benoeming van onderwijskrachten aan een voorschool moet daarmee ongetwijfeld rekening worden gehouden, opdat het articulatie-onderwijs aan bevoegde krachten kan worden toevertrouwd.

Het voorschoolonderwijs verkeert nog in het stadium van proefneming. Zijn vrije ontwikkeling mag door niets belemmerd worden.

Voor allen, die mijn redeneering tot hiertoe met aandacht gevolgd hebben, moet het duidelijk zijn, dat een doofstom kind, veel meer nog dan een hoorend kind, onderwijs noodig heeft. Leerplicht, die reeds voor hoorende kinderen bestaat, is dus een gebiedende eisch voor doofstommen. Toch bestaat hij nog niet. Men zal vragen, of er dan nooit op is aangedrongen, of men nooit op het hooge belang er van voor doofstommen gewezen heeft. Tallooze malen is dit reeds geschied. Een adres aan de Regeering is uitgegaan van de Besturen van alle Nederlandsche doofstommenscholen; in audienties is er bij verschillende Ministers op aangedrongen; het onderwijzend personeel van scholen voor doofstommen heeft adressen verzonden, de Vereeniging ter Bevordering van het Doofstommenonderwijs in Nederland heeft zich tot de Regeering gewend.

Geen onderwijzer van doofstommen bestaat er, die niet verlangt, dat alle doofstommen onderwijs genieten, zij het dan ook, dat een enkele een anderen vorm dan leerplicht zou verkiezen. Ook door de doofstommen zelf, die de zegeningen van goed onderwijs hebben leeren kennen en die weten in welken jammerlijken toestand hun niet onderwezen lotgenooten verkeeren, is een dringende bede om leerplicht tot de Regeering gericht. In het nummer van Augustus 11. van „Ons Tijdschrift", orgaan voor oud-leerlingen van Nederlandsche inrichtingen voor doofstommenonderwijs, bejammert de heer Woltersom, een oud-leerling van het Groningsche Instituut, het nog, dat bij de laatste wijziging van de leerplichtwet aan de doofstommen geen recht is geschied. Hij zegt o.a. „De Regeering is er voor het geheele volk, en de doofstommen behooren daar ook toe. Ze zijn voor de wet ook volkomen gelijk aan de hoorenden. Ze moeten even goed als hun hoorende

medemenschen belasting betalen en zich evengoed aan de wet onderwerpen. En waarvoor is indertijd de leerplichtwet ingevoerd? Toch zeker in het belang van het geheele volk en vooral van het toekomstige volk. Opdat de kinderen van thans later bekwame, nuttige leden der maatschappij worden en in hun ontwikkeling niet belemmerd worden door onwil van hun ouders of voogden, welke reden dezen dan ook mogen hebben. Dus een wet, die de kinderen tegen hun ouders beschermt. Zulk een wet lijkt onnatuurlijk, maar voor een aantal ouders is ze niettemin noodzakelijk. Maar het is ook hoog noodzakelijk, dat ze ook voor doofstommen geldt. Zoo goed als hoorende hebben ook doofstomme kinderen recht op wettelijke bescherming. En is het geen schande, dat die hier voor hen niet in de leerplichtwet bestaat?"

Bij de behandeling der gewijzigde leerplichtwet heeft de Minister in het uitzicht gesteld, dat na de vaststelling der maatregelen van bestuur voor iedere afdeling van het buitengewoon lager onderwijs, zou kunnen worden overwogen, in hoeverre en met welke wijzigingen de leerplichtwet voor de verschillende categorieën van kinderen zou kunnen gelden. Met deze overweging dient evenwel de grootst mogelijke haast te worden gemaakt. Laat ieder, die iets voelt voor misdeelde kinderen, in casu voor de doofstomme kinderen, al zijn invloed aanwenden om er voor te zorgen, dat ieder doofstom kindje onderwezen wordt. *Zonder onderwijs is een doof kind, zedelijk en maatschappelijk, verloren.*

Aan de invoering van den leerplicht voor doofstommen zijn ongetwijfeld moeilijkheden verbonden, maar waarom zouden in Denemarken, Noorwegen, Engeland, Pruisen en in zeer veel andere landen, waar reeds leerplicht bestaat, die moeilijkheden wel kunnen worden overwogen en in Nederland niet?

Leerplicht voor doofstommen is een gebiedende eisch.

Bij de keuze van onderwijzers en onderwijzeressen bij het doofstommenonderwijs moet men met zorg te werk gaan. Zij moeten geduldig zijn, zich nooit tot drift laten vervoeren en toch levendig zijn. Wat zij gevoelen, moet op hun gelaat, in hun oogen te lezen zijn. Bovenal moeten zij groote liefde hebben voor kinderen en een levendige begeerte al het goede, dat er in hen is te ontwikkelen en het kwade te stuiten. Zij moeten godsdienstig van aard zijn, opdat zij het godsdienstonderwijs, dat op doofstommenscholen gegeven wordt, met liefde kunnen geven en het godsvertrouwen bij hun leerlingen kunnen bevestigen.

Daar zij aan allerlei kinderen van geheel verschillenden aanleg en lichamelijke gesteldheid het voor hen passende onderwijs moeten kunnen geven, moeten zij intellectueel begaafd zijn. Zij moeten zich rekenschap willen geven en weten te geven van alles, wat zij doen, terwijl zij, bij alle zelfstandigheid, die zij moeten bezitten, zich toch bewust moeten zijn, dat zij zich moeten voegen in het school- en leerverband.

Het duurt natuurlijk een geruimen tijd, voordat zij goed doofstommen-onderwijs kunnen geven; voordat het eenigszins goed is, zeker een jaar of vijf; voordat het goed is, nog veel langer. Volontairs en tijdelijke leerkrachten kan men daarom op een doofstommen-

school niet gebruiken. Het ligt dus voor de hand, dat een leerkracht, die een jaar of vier bij dit onderwijs geweest is en dan weer heengaat, zijn leerlingen niet heeft kunnen geven wat een goed onderwijzer had kunnen doen; hij zelf heeft geleerd tot schade van zijn leerlingen. Een doofstommenonderwijzer, die goed is gebleken, moet bij het doofstommenonderwijs blijven. Hij moet zich oefenen in datgene, wat speciaal voor zijn onderwijs noodig is. Hij moet de klankleer volmaakt goed kennen, psychologisch goed onderlegd zijn, zich goed inwerken in de algemeene methodenleer, bekend zijn met de verschillende methoden, die bij het doofstommenonderwijs gebruikt zijn en gebruikt worden, niet domweg al de kinderen over één kam scheren, maar weten, welke methode de beste is voor ieder individueel kind en hij moet kunnen medewerken tot verbetering van het doofstommenonderwijs. Bovendien moet hij de moderne talen kennen om te kunnen lezen, wat er in de wereld op zijn klein maar belangrijk gebied wordt gedaan.

Zijn beroep moet hem daarom een goed bestaan verschaffen, opdat hij niet in verzoeking komt naar een anderen tak van onderwijs over te gaan. Wat andere onderwijzers meer kunnen verdienen door het behalen van verschillende akten, moet hem worden gegeven door de diploma's, die hij behaalt, diploma's, die voor al de scholen dezelfde moeten zijn en alleen moeten worden uitgereikt na een goed afgelegd, door de Regeering gecontroleerd examen.

De onderwijzers moeten door onderricht op speciaal voor hen ingerichte cursussen en door hen verder in de gelegenheid te stellen grondige kennis op te doen, een goede opleiding ontvangen voor hun moeilijk werk en goed betaalde diploma's kunnen verwerven.

Het salaris van een doofstommenonderwijzer moet zoodanig zijn, dat hij om financiële redenen nooit zal overgaan tot een anderen tak van het gewoon of buitengewoon lager onderwijs.

In het belang van onze doofstommen, die toch ieder verstandig en weldenkend mensch zal willen zien opgroeien tot nuttige en gelukkige leden der maatschappij, hoop ik, dat het doofstommenonderwijs, als afdeeling van het „buitengewoon lager onderwijs" een tijdperk van ongekenden bloei zal tegemoet gaan.

Vacantie-kinderen in Denemarken

door A. L. VERSCHOOR.

Als aanvulling van mijn mededeelingen over hetzelfde onderwerp in het April-nummer van den vorigen jaargang, kan ik nog enkele bijzonderheden vertellen over de kinder-uitwisseling tusschen stad en land, zooals die zich in Denemarken in de allerlaatste jaren heeft ontwikkeld.

De jaarlijksche trek onder de schooljeugd is nog in vollen gang, en verandert ook niet wezenlijk van karakter; 't eenig verschil is, dat, hoewel de Directie van het Lager Onderwijs te Kopenhagen nog steeds het oppertoezicht heeft over de kinderen, die bij pleegouders

buiten zijn uitgenoodigd, de administratie en de practische leiding in handen van een comité zijn overgegaan. Dit comité belast zich met het plaatsen van de oproepingen in de provinciale bladen en verdeelt de kinderen over de aangeboden plaatsen.

Uit de statistische gegevens, die ik van de Directie van het Lager Onderwijs ontving, blijkt wel, dat de aanbiedingen in den laatsten tijd niet toenemen, maar toch bereikte het aantal gratis reisbiljetten door spoorweg- en stoombootdirecties afgegeven in 1917, het eerbiedwaardige cijfer van 17015. Dat jaar sloeg nu wel het record, want in 1918 daalde het aantal, waarschijnlijk door de toenemende moeilijkheden van het vervoer, tot 16087, maar in de jaren daarna vertoont het weer een stijging tot ruim 16300. Van de reizigers waren er maar tusschen de 300 en 400 die gebruik maakten van de bemiddeling van het comité voor het vinden van een vakantieverblijf; de overige 16000 hadden zelf directe uitnoodigingen van familieleden of van vroegere pleegouders. Wel een bewijs, dat er in den loop der jaren een prettige, duurzame vriendschapsverhouding is ontstaan tusschen gastvrienden en gasten, en dat de beweging niet wordt verzaard en belemmerd door noodeloozen officieelen en administratieve rompslomp. De leiding die er noodzakelijkerwijs zijn moet, dringt zich niet ongewenscht op.

Ik moet in dit verband even een bewijs aanhalen, hoe de gezinsverpleging hier in Denemarken als de beste vorm van kinderczorg wordt beschouwd, die alleen verdwijnt, daar waar het aantal der verzorgden al te groot wordt en men dus wel tot „groepsverzorging” moet overgaan. Toen bijv. in 1873 het Armbestuur van Kopenhagen iets wilde doen om aan behoeftige lijdertjes aan scrofulose een betere verpleging en gezondere lucht te bezorgen, werd een aantal van die kinderen tot hun veertiende jaar uitbesteed bij visscherfamilies aan de Seelandsche kust. En een paar jaar later nam men de proef met de uitzending van groepjes kinderen naar 't eiland Bornholm, waar de heerlijke zee- en dennenlucht zoo'n goede uitwerking heeft bij de lichte long-aandoeningen. Ook hier werden de kinderen verpleegd in gezinnen; de bevolking, bestaande uit visschers en kweekers, is vrij welvarend en het Bornholmsche zandige strand biedt een beter speelrein dan de kiezels en keien van de Seelandsche kust. Een paviljoen aan zee deed dienst als kleedlokaal voor en na het bad en als speelzaal bij slecht weer, en de pleegmoeders fungeerden beurt om beurt als badvrouw.

De gemeente Frederiksberg, de voorstad van Kopenhagen, begon in 1882 ook met haar zwakke en herstellende jeugd onder de pupillen van het armwezen bij de kustbevolking uit te besteden. Maar het werk breidt zich uit en er zijn langzamerhand op het betrekkelijk kleine terrein van de kuststreek in de buurt van de hoofdstad niet genoeg geschikte gezinnen meer te vinden, zoodat men is moeten overgaan tot het bouwen van kinderhuizen of sanatoria voor niet ernstige patientjes en zwakke kinderen, die de 3 à 4 zomermaanden de zeelucht moeten genieten.

Om weer tot de reizende en trekkende schooljeugd terug te keeren: zooals overal, hebben ook hier de vakantie-kolonies aan groote scharen

van kinderen heerlijke zomerweken bezorgd; ze houden echter vast aan het beginsel van alleen kinderen op te nemen, die op geen andere wijze naar buiten kunnen. Het zijn voornamelijk de Kopenhaagsche vereenigingen van gemeente-onderwijzers en van gemeente-onderwijzeressen, die hier het initiatief hebben genomen en de leiding in handen hebben. Nu is vooral hetgeen er door de onderwijzersvereeniging voor de jongens gedaan wordt buitengewoon aardig. Dit werk omvat de gewone vacantie-kolonie, die op een bepaalde plaats, al of niet in eigen gebouw, wordt ondergebracht en vandaar uit kleinere of grootere tochten maakt; verder de speciale kolonies voor zwakke kinderen en dan hoort er nog toe het organiseeren van fietstochten en voetreizen voor de grootere jongens van de gemeentelijke M. U. L. O. scholen.

De vereeniging heeft eenige eigen koloniehuzen in verschillende plaatsen van het land en verder eenige groote buitenplaatsen en publieke gebouwen in bruikleen voor enkele maanden. En vooral heeft zij overal haar vrienden en helpers.

Uit de jaarverslagen van 1917—'20 kan ik enkele bijzonderheden mededeelen. In 1917 zond de vereeniging ongeveer 1700 jongens uit in 47 kolonies met 82 onderwijzers; dat jaar vertoonde een groote stijging bij de voorgaande, het aantal blijft dan weer ongeveer constant. Maar de inkomsten stijgen van 1917 tot '20 van omstreeks 70.000 tot 113.000 kronen, alleen het gemeentesubsidie is in dat tijdvak van 13.000 op 40.000 kr. gebracht. In 1920 werd ook voor het eerst op de scholen geld ingezameld tot een bedrag van ruim 13.000 kr.

Zooals ik reeds zeide, de kolonies hebben op vele plaatsen hun vrienden onder de bevolking; een enkele keer is er zelfs een proef genomen om de jongens het middagmaal te laten gebruiken bij verschillende families, die hen hadden uitgenoodigd; het ging uitstekend, maar het schijnt, dat het toch bij die ene proefneming is gebleven. Maar in de verslagen lees ik van eigenaren van buitenplaatsen, die jaar op jaar aan de kolonie een tuinfeest aanbieden, van andere goede vrienden die grootere uitstapjes organiseeren of zich uitsloven om, daar waar geen eigen gebouw is, de jongens onder te brengen, soms ook de plaatselijke bladen opwarmen om propaganda te maken voor de zaak.

In 1919 werden er voor 't eerst kolonies georganiseerd voor de kinderen uit het herwonnen gedeelte van Zuid-Jutland en zelfs kreeg men er een paar kolonistjes uit Flensborg en andere Duitsch gebleven plaatsen. 't Was bij wijze van proefneming, want de kinderen spraken de taal van hun vaderland nog niet, zelfs de Deensch voelende ouders kennen die meestal maar heel gebrekkig. Maar de gezelligheid leed daar niet onder, de nieuwe burgers schenen zich best thuis te voelen onder hun landgenooten. In 1920 werd ook in Zuid-Jutland zelf een kolonie georganiseerd.

Voetreizen werden in de laatste jaren gemaakt met clubjes grootere jongens door Jutland en op Bornholm; ook een paar fietstochten door Seeland en Jutland. Maar de mooiste vacantiereis was die naar Noorwegen in 1920. 't Was een voetreis van 16 dagen, met als uit-

gangspunt Christiania en vandaar over Hallingdal, Sognefjord en Gudvangen naar Bergen. Terug over Christiania, waar de jongens nog deel konden nemen aan een groote schoolbijeenkoms in de openlucht. Het heele clubje, dat de jaren daarvoor in eigen land had gereisd, verklaarde eenparig dat deze reis het glanspunt was in hun leven.

De provinciaaltjes onder de schooljeugd reizen nog elk jaar naar de hoofdstad; de „Vereeniging tot bevordering van het verblijf van plattelandskinderen in Kopenhagen“ vierde onlangs haar 25-jarig jubileum, en in een brochure waarin haar wordingsgeschiedenis wordt verteld, herdenkt zij dankbaar haar pioniers. Onder hen in de eerste plaats den fabrikant Olander, die als kleine jongen behoord had tot de vacantie-kinderen, die jaar op jaar door bemiddeling van de school naar buiten hadden mogen gaan en die steeds die heerlijke zomerweken en de gastvrijheid en zorg van zijn pleegouders in dankbare herinnering heeft behouden. Hij was onder de eersten die zich aanmeldde, toen er sprake was van iets te doen voor de kinderen van buiten.

De grootste zomercampagne had Kopenhagen in 1916 toen de vereeniging als gastheer moest optreden voor 194 scholen met 10.039 kinderen. Het vinden van logies is echter nooit moeilijk geweest, niet alleen kunnen er groepen worden ondergebracht in gymnastieklokalen en brandweerposten, maar in later jaren kreeg men van de gemeente de beschikking over 50 slaappleaatsen in het „Algemeen Hospitaal“ het tehuis voor oude lieden of, zooals men het tegenwoordig noemt „de stad der ouden“. Nu is die een der bezienswaardigheden van Kopenhagen; ze maakt den indruk van een vriendelijke, moderne tuinstad, gegroepeerd om een mooi centraal gebouw. Daar eens te hebben gelogeerd is op zichzelf al een heel bijzondere ondervinding. En als tegenhanger wordt dan, door bemiddeling van het Ministerie van Oorlog een andere afdeling van de gasten gehuisvest in een van de kazernes, terwijl de soldaten in 't kamp zijn. De cantinehouder zorgt daar voor hun ontbijt.

Wat in al de verslagen treft is de flinke steun, die men overal in 't land ondervindt; niet alleen door giften en subsidies maar vooral ook zich uitend in meewerken en meeleven. In die enkele vacantieweken geniet de reizende volksjeugd in alle kringen hartelijke belangstelling.

Onderwijs en volksoontwikkeling ¹⁾

door C. F. A. ZERNIKE.

Men is gewend, sommige perioden in de geschiedenis als een „tijd van overgang“ aan te duiden, maar welbeschouwd mag men dien naam aan ieder tijdvak geven. Alles is steeds in beweging; bestendig is alleen de onbestendigheid. Toch is in sommige tijden

¹⁾ Referaat, gehouden op de Alg. Verg. der Ver. voor Paedagogiek op 29 Dec. 1921.

het tempo der beweging sneller dan in andere: is het tempo heel snel, zoodat men de komende verandering als het ware zien kan, dan spreekt men — en dan zeer te recht — van een overgangstid-perk. Zoo bijv. de eerste helft der 16e eeuw, toen het humanisme zijn zegetocht hield door West-Europa, toen de middeleeuwsche scholastiek van haar voetstuk werd gestooten, toen de dageraad eener nieuwe wereld aan de kimmen gloorde. Es ist eine Freude, jetzt zu leben, riep Ulrich von Hutten uit, en dat woord krijgt te dieper beteekenis, als men denkt aan de vele moeiten en wederwaardigheden, waarmee het leven van dezen man was vervuld. Het is een verjongingskuur, een renaissance, die men in zulk een tijd beleeft; met stormachtig geweld wordt het oude besprongen en de mensch jucht in de zegepraal, die hij in de toekomst ziet voltrokken.

Zulk een tijd beleefde men opnieuw in de tweede helft der achtentiende eeuw. Met verhelderde oogen en verlicht verstand zag men de oude wereld met hare bouwvallig geworden instellingen aan. Adeldom en priesterheerschappij hadden eeuwen lang de menschheid onderdrukt, maar nu zou de mensch zich van alle voorgdij ontdoen en zich mondig verklaren; zijn verstand zou hem voorlichten en de aardsche gelukzaligheid zou zijn deel zijn. Ontwikkeling, beschaving, verlichting waren de bevrijdingsleuzen, waarmee hij de toekomst tegentrad. De kerk mocht blijven bestaan, maar de school zou toch hooger waarde hebben voor de vrijmaking van het menschelijk geslacht. Niet de kerk, maar de staat zou de bevorderaar zijn van het geestelijk leven; van hem zou het onderwijs behooren uit te gaan; schoolplicht zou niet noodig zijn, want de ouders zouden allerevege het hooge belang van het onderwijs inzien en hunne kinderen geestdriftig ter schole zenden.

Zoo krachtig was deze beweging, dat zij de donkere jaren van de Napoleontische heerschappij heeft overleefd. Fichte verlangde in zijn Reden an die deutsche Nation een algemeene staatsopvoeding der jeugd om althans aan het volgende geslacht het geluk te doen deelachtig worden, dat het heden zoo droevig had gemist. Ook in ons land weergalmden dezelfde profetieën. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen stond aan de spits der beweging. Luisteren wij een oogenblik naar de geestdriftvolle woorden, waarmee de feestredenaar dier Maatschappij in 1818 de Algemeene Vergadering opende. Het onderwerp zijner rede was: „de verlichting en beschaving des volks, als de voorname waarborgen van den roem en welvaart onzes vaderlands.“ Na hulde gebracht te hebben aan het voorgeslacht, door hem een volk van wijzen en helden genoemd, ging de spreker als volgt voort: Uit zulke wijzen en helden, Nederlanders! zijn wij voortgesproten, en aan hunne uitstekende vorderingen in kennis, kunde en deugd hebben wij de welvaart te danken, waartoe ons vaderland eenmaal is opgestegen. Of is het geen bewijs, deels van verlichting, deels van beschaving, dat het licht der meer gezuiverde wijsbegeerte en Godgeleerdheid van ons tot onze naburen is overgegaan; dat dit gezegend land aan de Christenwereld het eerste voorbeeld heeft gegeven, hoe eene burgermaatschappij, in weervil van het verbazendst verschil van Godsdienstige begrippen en Kerkgenootschappen, en bij het grootste belang, dat een ieder in zijn

denkwijze stelt, echter vrij, vreedzaam en gelukkig kan samenleven; dat orde, reinheid en huisbeleid, gepaard met godsvrucht, wetenschap en menschenliefde, in dit land haren troon gevestigd en bewaard hebben, en dat al deze onloochenbare blijken van ware verlichting en beschaving ons vaderland tot het toppunt van waren luister hebben opgevoerd, waarop geene andere natie kan roemen?

Tot zoover de redenaar van eene eeuw geleden. Zinsbouw en woordenkeus zijn allengs veranderd, maar de gedachte, die aan deze woorden ten grondslag ligt, heeft lang haar leven gerek en is nog niet gestorven. Verlichting en beschaving te bevorderen door voortgaande verbetering van het onderwijs is het wachtwoord der 19e eeuw geweest.

Toch bleef teleurstelling niet uit. Reeds in 1821 schreef de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen eene prijsvraag uit over „de oorzaken van het vervloeien van aangeleerde kundigheden bij jongelieden na het verlaten der scholen, met aanwijzing van gepaste middelen ter voorkoming daarvan.” De bekende philantroop W. H. Suringar zond een antwoord in, dat met goud werd bekroond. Opmerkelijk mag het heeten, dat de prijswinnaar met zijn eigen oplossing niet tevreden was; twintig jaar later toch loofde hij persoonlijk f 300 uit voor de beste beantwoording van dezelfde vraag. Niet minder dan 65 antwoorden kwamen in, waaronder dat van een Duitscher, den Seminariedirektor Dr. Curtman den uitgelooften prijs verwierf. De klachten bleven echter aanhouden en zijn nog niet van de lucht. Het sneller levenstempo der latere jaren heeft blijkbaar ook een sneller tempo in het vergeten aangebracht; men spreekt nu althans niet meer van het „vervloeien,” maar van het „vervliegen” der leerstof. Al deze teleurstellende ervaringen hebben echter niet vermocht, de hooge waardeering van het onderwijs als voornaamste factor van volksontwikkeling aan het wankelen te brengen.

De Wet van 1857 breidde het aantal scholen en het aantal leer- vakken uit; de Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863 schiep de hogere burgerscholen; buiten alle wetten om ontstonden de ambachts- en teekenscholen. De twintigste eeuw deed voor hare voorgangster niet onder; het aantal middelbare scholen neemt in de laatste jaren steeds toe. De Christelijke partijen, zoowel van protes- tantschen als van katholieken huize, die langen tijd min of meer vijandig hebben gestaan tegenover het middelbaar onderwijs, volgen nu in steeds vernielden pas het door den Staat gegeven voorbeeld, en zoo zijn reeds een aantal Christelijke en Katholieke hogere burgerscholen opgericht, welker aantal, indien het onlangs ingediende ontwerp op het Middelbaar Onderwijs wet zal zijn geworden en de subsidies voor het bijzonder onderwijs ook daar zullen zijn verhoogd, zonder twijfel nog sterk zal toenemen. Wij hebben nu ook een wet op het nijverheidsonderwijs gekregen, die nog steeds op uitvoering wacht; een wetsontwerp op het bewaarschoolonderwijs is reeds ingediend en een wet op het handelsonderwijs is aangekondigd; de snel zich uitbreidende bijzondere lycea zullen eerlang met hun concurrenten van overheidswege mogen wedijveren. Inderdaad, de dom- heid en het onverstand zullen weldra uit hunne laatste schuilhoeken zijn verdwenen en volksverlichting en beschaving zullen op haar zeg- tocht geen belemmering meer ontmoeten!

Is het in onzen tijd, met de ervaringen, die wij in de laatste jaren hebben opgedaan en met al wat wij in enger en wijder kring om ons heen zien, niet tergend wreed, zoo te spreken? Wat zouden de lofredenaars van eene eeuw geleden wel zeggen, indien zij onze tegenwoordige wereld konden aanschouwen? Zeker, zij zouden voor een deel tevreden kunnen zijn. De kennis is toegenomen. Het aantal analphabeten neemt zienderoogen af. De natuurwetenschappen en in haar gevolg de techniek, hebben eene alle verwachting beschamende hoogte bereikt. Het levensgemak en het levensgenot zijn toegenomen. Het bezoeken van vreemde landen, voor 100, voor 50 jaar nog eene weelde, aan slechts weinigen beschoren, is bijna algemeen geworden. De gezondheidstoestand is verbeterd, de levensduur verlengd, de armoede verminderd. Maar is het levensgeluk nu ook vermeerderd? Heeft de oorlog niet een ellende gebracht, waaraan wij niet geloofd zouden hebben, indien zij ons van te voren was aangezegd, en gaat de vrede, die op den oorlog is gevolgd, niet elken dag voort, evenveel, zoo niet meer rampen te brengen, dan de oorlog heeft veroorzaakt? Is de beschaving toegenomen? O, zeker, er waren in vroeger eeuwen ruwheden, die niet meer geduld worden, maar is de verjinde gemeenheid, die er voor in de plaats getreden is, zooveel beter? Ik durf de balans niet opmaken, maar wel durf ik zeggen, dat de welvaart en de gelukzaligheid, waarvan de verlichtingsmensen eens hebben gedroomd, nog niet over ons gekomen zijn.

Ik hoor de tegenwerping al. Het onderwijs draagt toch niet de schuld van het kwaad, dat ge noemt. Andere factoren, buiten het onderwijs om en strijdig met zijnen geest, hebben al die rampen over ons gebracht. Ik spreek het niet tegen, merk alleen op, dat die factoren dan toch sterker bleken, dan onderwijs en opvoeding, en stel dus opnieuw de vraag: Is ons verbeterd en uitgebreid onderwijs van wezenlijke waarde voor het levensgeluk zoowel van het individu, als van de gemeenschap?

Het algemeen volksonderwijs is niet meer dan een eeuw oud en dus valt het gemakkelijk, in het verleden terug te blikken, toen er zoo ongelijk veel minder scholen en minder onderwijzers waren.

Ik denk allereerst aan de latere Middeleeuwen. Wie heeft toch de heerlijke kathedralen en de sierlijke raadhuizen van West-Europa en Italië gebouwd? Van het meerendeel zijn de bouwmeesters onbekend. 't Was de stadstimmerman, maar de bevolking, welke die gebouwen zag verrijzen, heeft blijkbaar de noodzakelijkheid niet ingezien, de namen der bouwmeesters voor het nageslacht te bewaren. Zagen zij de schoonheid niet van wat onder hun oogen tot stand kwam? Waren zij er minder verrukt over, dan de tourist, die ze in onze dagen bezoekt? Of leefde de schoonheid zoozeer in hunne ziel, dat zij het buitengewone niet opmerkten? Welke smid heeft de kunstige doophekken vervaardigd, die onze oude kerken versieren, en de gedreven gouden en zilveren bekers, die bij den eeredienst gebruikt werden? 't Zal de overste van het gilde der graf- of der goudsmeden zijn geweest, maar zijn naam weet niemand meer. Waar mogen zij dat werk hebben geleerd? Zonder twijfel in de werkplaats huns meesters, want ambachtsscholen of nijverheidsscholen of technische hoogeschoolen waren volkomen onbekend.

Ik denk aan de gouden eeuw onzer historie. Welke academie van beeldende kunsten mag Rembrandt hebben bezocht, of Frans Hals, of Vermeer, of Quellinus? Op welk conservatorium mag Sweelinck hebben gegaan? Toen onze vlag op alle zeeën wapperde en Barentz, Bontekoe, van Neck en hoe die tallooze andere zeevaarders geheeten mogen hebben, den aardbol doorkruisten van het ijzig Noord tot het zingend Oosten, hadden wij geen enkele kweekschool voor de zeevaart. De Trompen, de De Ruyters, de Evertsens, de Kortenaers hebben de zeemacht der zeven provinciën doen eeren en vreezen, zonder dat zij aan eenig Instituut voor de Marine hunne opleiding genoten hadden.

Ik kan niet nalaten, hier eene halve bladzijde uit Busken Huets Land van Rembrand in te vlechten. De schrijver handelt hier over de stichting der Kaapkolonie:

„Zelfs op een zoo bescheiden arbeidsveld als de Kaapkolonie ziet men eene soort van mannen bezig, gelijk Nederland daarvoor er geen had aan te wijzen; lieden, geroepen tot het vervullen eener taak waaraan door hunne voorouders nooit gedacht was, voor welke hunne vaders hen niet had kunnen opleiden; waarin zij aan geene instelling des moederlands onderwezen waren; die zij vervullen moesten uit eigen aandrang, naar eigen inzicht, zonder andere, dan algemeene voorschriften, enkel met op de plaats zelf verzamelde kundigheden tot gids, en van welke zij niettemin zich kwijten, alsof zij hun leven lang dit werk bij de hand gehad hadden.

„Heeft de Compagnie omstreeks 1650 iemand noodig, geschikt om aan de Kaap, waar niets dan Hottentotten wonen, en nog door geen ander Europeesch volk een station is opgericht, zulk een station voor haar te gaan vestigen, aanstonds vindt zij het verlangde in Jan van Riebeeck, scheeps-chirurg van zijn ambacht, maar, ofschoon nog jong, een beproefd zeereiziger, in Azië thuis, of het Nederland ware. Hij is een klein kereltje, opvliegend, kordaat, met een ijzeren gezondheid. Tien jaren staat hij aan het hoofd eener wordende volkplanting, en spreidt, naast tien gebreken, minstens twaalf deugden ten toon.

„Behoefte de Compagnie in 1672 een Indisch hoofdlambtenaar, aan wien zij, in de moeilijkste omstandigheden, met volle gerustheid het bouwen eener citadel in de Kaapstad kan opdragen, zij heeft de hand slechts uit te strekken. Niemand heeft ooit gehoord of beweerd, dat Isbrand Goske onderwijs in de vestingbouwkunde ontvangen had. Maar hij metselt een kasteel van stavast, en levert het proefondervindelijk bewijs, dat geen kogels uit het gebergte zijn burcht bereiken kunnen.”

Busken Huët gaat nog verder voort, maar ik meen genoeg aangevoerd te hebben, om uw twijfel te wekken. Zooveel blijkt hier toch wel uit, dat een volk een tijdperk van krachtig nationaal bewustzijn, zich ook uitend in nationale kunst, kan doorleven zonder een georganiseerd schoolwezen te bezitten. Toen wij machtig waren, hadden wij geen scholen, toen het verval zich aankondigde, gingen wij scholen bouwen: zouden scholen wezenlijk een symptoom van decadentie zijn?

Deze onderstelling gaat zoo regelrecht tegen het algemeen gevoelen in, dat wij de zaak wat nader moeten onderzoeken.

Dan begin ik met de begrippen „school” en „onderwijs” scherp

van elkander te onderscheiden. De kunstzinnige bouwmeesters der middeleeuwen en der nieuwere tijden, de begaafde handwerkslieden uit die dagen, de schilders, de zeevaarders, de oorlogshelden, zij allen hebben wel onderwijs genoten, ook, en wel zeer bepaaldelijk in het vak, waarin zij hebben uitgemunt, maar zij kregen dat onderwijs in en door de practijk. Er bestond in de eeuwen, die vóór ons liggen, niet de minste dwang om te leeren; men vertrouwde alleen op den innerlijken drang, die sommigen naar de kunst, anderen naar de wetenschap, weer anderen naar het avontuurlijk leven dreef. Onze kooplieden beheerschten de wereldmarkt en verspreidden welvaart onder de bevolking, al hadden zij geen einddiploma van een handelsschool in den zak. Wie lust en aanleg had, kon leeren wat hij begeerde of noodig had. Het heeft aan Anthony van Leeuwenhoek's room als grondlegger der microscopie blijkbaar niet geschaad, dat hij slechts het nederig ambt van kamerbewaarder van Heeren Schepenen van Delft vervulde. Leeghwater, de molenmaker uit De Rijk, die den Beemster droogmaalde, en die, had men hem laten begaan, ook de Haarlemmermeer zou hebben drooggelegd, heeft het voldoende onderscheiding geacht, toen hij bij de feestelijke inwijding van den droog-gemaakten Beemster, waar Maurits en Frederik Hendrik met tal van andere hoogwaardigheidsbekleeders tegenwoordig waren, ook uitgenoodigd werd, ja, maar . . . om de gasten aan tafel te bedienen. De officiele wetenschap was aan onze hoogescholen vertegenwoordigd en tal van beroemdheden zijn daaraan verbonden geweest, maar de allergrootste, de grondleggers en wegbereiders, moest men daarbuiten zoeken. Naast van Leeuwenhoek en Leeghwater mag men Stevin, Swammerdam, Spinoza en Christiaan Huygens plaatsen, die buiten de universiteiten hun ontdekking, ieder op eigen gebied, bekend maakten. De wetenschap was toen, veel minder dan in onze dagen, een middel tot broodwinning geworden.

Gelegenheid tot onderwijs was er blijkbaar genoeg, maar het was nog bijna geheel ongeorganiseerd. De schilder studeerde op het atelier van een beroemd meester, de musicus, de beeldhouwer, de handwerksman, zij volgden allen denzelfden weg. De uitslag was schitterend; hoe komt het dan, dat wij dien beproefden weg verlaten hebben?

Zijn het economische oorzaken, die tot deze koersverandering hebben geleid? Is het het grootbedrijf, het fabriekswezen, het kapitalisme, begeleiders en gevolgen van het stoomwezen, die de omkeering hebben aangebracht? Mogelijk is het, dat aan deze factoren voor onzen tijd eenige invloed moet worden toegekend, maar het begin der omkeering openbaarde zich reeds in vroegeren tijd, met name in de laatste tien-tallen jaren der achttiende eeuw. Inderdaad, in de denkbeelden der Aufklärung moeten wij de diepste wortelen zoeken der gewijzigde verhoudingen. En dan wijs ik op drie gronddenkbeelden van deze geestelijke periode:

1^o. het geloof aan de geestelijke gelijkheid van alle menschen;

2^o. de overtuiging, dat aan het menscheijk verstand de opperste leiding zoowel in het persoonlijk als in het maatschappelijk leven moet worden toevertrouwd; en

3^o. de aanwijzing van den Staat, als drager en bevorderaar der volksontwikkeling en beschaving.

De wetenschap moest nu voor allen en kon ook voor allen zijn. Onkunde was den mensch onwaardig. Indien slechts de beletselen werden weggenomen, zou ieder mensch zich aan de bronnen der wetenschap willen laven. De kerk, wier roeping het geweest was, de menschheid te verlichten, had hare roeping schandelijk verwaarloosd en nu moest de georganiseerde burgermaatschappij, d.i. de Staat, die taak overnemen. De wetenschap zou nu doen, wat het geloof in vroeger tijd gepretendeerd had te doen: den mensch geestelijk vormen. Wetenschap behoorde niet te zijn een som van wetenswaardigheden, neen, zij moest buiten alle detailkennis om, geestelijke beschaving brengen. Het geloof aan de formeele waarde der leervakken was geboren. Zoo naderde de achttiende-eeuwsche Aufklärung haar geestelijke voorgangster, de 16e eeuwse renaissance, die immers ook de gedachte hoog hield, dat verstandsontwikkeling den mensch zou ontbolsteren en verfijnen. Waar echter de renaissance aristocratisch gekleurd was en zich niet bemoeide met het lagere volk, dat tot hare hoogte toch niet zou kunnen reiken, zoo was de Aufklärung met haar geloof aan de gelijkheid der menschen zeer wezenlijk democratisch. Wel werd de draagwijdte van deze beginselen niet onmiddellijk tot het einde doorschouwd, maar de 19e eeuw ging op den eenmaal ingeslagen weg voort en zoo breidde de staatsbemoeiing met de organisatie van het onderwijs op alle trappen en in alle graden zich steeds meer uit.

Het volk werd niet zoo gemakkelijk als de leiders overtuigd van de onmisbaarheid van het onderwijs en zoo moest de leerplicht worden ingevoerd om de weerspanningen te dwingen, de zegeningen van het onderwijs aan hunne kinderen niet te onthouden. En het middelbaar en in de laatste jaren ook het meer uitgebreid lager onderwijs zijn eerst tot grooten bloei gekomen, toen een reeks van voorrechten aan het bezit van het einddiploma verbonden werd. Bij het Bestuur der Vereeniging voor het m.u.l.o. kan men een lijstje bekomen, waarin al de voorrechten worden opgesomd, aan het bezit van het diploma verbonden. Want om zulk een diploma is het te doen. Ouderwetsche paedagogen mogen nog ooreen over de formeele waarde der studie, de leerlingen en vooral hunne ouders, hebben daarvoor geen oog, maar weten dat de toekomst verzekerd is, als men zulk een diploma heeft verkregen. Eerst had zulk een schriftelijk bewijs van doorgelopen schooljaren alleen waarde voor de zich in aantal steeds uitbreidende Staatsbetrokkingen, later volgden ook groote maatschappelijke bedrijven, bankinstellingen, handelskantoren, spoorwegen dat voorbeeld. Men kan haast in onze maatschappij niets meer worden, als men zulk een schoolgetuigenis niet bezit. Niet de kennis, maar het diploma heeft waarde.

Als nu de school, of misschien moest ik liever zeggen: de onderwijzer, met die evolutie was meegegaan en zich had afgevraagd, welke kennis de leerling in den gekozen werkkring het eerst en het meest noodig had, dan zou hij den door het uitzicht op het diploma opgewekten ijver op een voor den leerling nuttig doel hebben kunnen richten. Wij zijn echter gevangen gebleven in den gelijkheidswaan en de vereering van de algemeene ontwikkeling. Wij wijden bij het voortgezet onderwijs alle leerlingen in de geheimen der mechanica en der natuurkunde in; men kan geen commies der posterijen worden,

zonder de valwetten, de holle en holle lenzen, benevens de wrijvings-electriciteit bestudeerd te hebben; ook mag men geen vreemdeling zijn in de ademhalingswerktuigen der visschen en de gedaanteverwisselingen der insecten; de eigenschappen der vierkantsvergelijkingen mogen ons evenmin vreemd zijn als de theorie der gebroken en negatieve exponenten. Verreweg het meeste laat ik rusten; 't was mij alleen te doen, in een voorbeeld aan te toonen, hoe groot de incongruentie is geworden tusschen de opleiding en den werkring, waar men opgeleid wordt, korter gezegd: tusschen het middel en het doel.

Men moet geen enkele kennis geringschatten; indien werkelijk het einddiploma van welke school dan ook de waarborg leverde, dat al de op de school onderwezen leerstof des leerlings geestelijk eigendom was geworden, dat zou men ons volk in de productie van zoovele encyclopaedische talenten ieder jaar geluk mogen wenschen, maar wie de zaken van nabij kent, weet wel beter. Hij weet, hoe de leerlingen, de goede wel te verstaan, blokken en zwoegen, en hoe weinig aantrekkelijks de leerstof voor de meesten van hen heeft. Men zou ten slotte den winnaar van het einddiploma van harte geluk kunnen wenschen, niet in de eerste plaats van wege de door hem verworven kundigheden maar veeleer uit hoofde van den getoonden moed en de bewezen volharding. Maar dan vraagt men zich toch onwillekeurig af: zou men die goede kwaliteiten niet op beter en nuttiger doel hebben kunnen richten? Wij toch hebben nu genoeg ervaring opgedaan, om te kunnen verzekeren, dat kennis vermeerderden om haar zelfs wille slechts voor weinig menschen een begeerlijk doel is; het is niet waar, dat de mensch in het algemeen haakt naar wetenschap; de meeste onderwijzers studeeren niet, de meeste studenten studeeren niet; de meeste professoren... Hier moet ik halt houden, want hier zou mij geen oordeel passen. Ik denk echter aan Moleschot, een der meest beroemdde onder onze 19e eeuwse hoogleraren, die eens in een Gidsartikel, ter ere van zijn vriend en evenknie Donders geschreven, zich de uitspraak veroorloofde: „Nu weet men, dat onder ons, professoren, de middelmatigheid troef is.”

Ik gewaagde zooveel van de economische factoren, die wellicht mee hun invloed hebben doen gelden op de veranderde geestesrichting tusschen, laat ons zeggen: de 17e en de 20e eeuw. Die factoren zijn inderdaad aanwezig. De verhouding tusschen het aantal zelfstandige werkers en ondergeschikten is in de laatste eeuw, onder den invloed van het grootbedrijf en de uitvinding van stoomkracht en elektrische energie, zeer sterk in het nadeel der zelfstandige werkers gewijzigd. Het aantal „bazen” is veel kleiner, het aantal „knechts” veel grooter geworden. Die veranderde verhouding heeft zonder twijfel op de ontplooiing der menschelijke energie nadeelig ingewerkt. De mensch is meer werktuig geworden; de noodzakelijkheid, om zijn eigen weg door het leven te zoeken, om zelf plannen te maken en uit te voeren, om zelfstandig inzicht te verkrijgen, is verzwakt. De zucht naar avonturen, het wagen en het durven kunnen geen voldoende bevrediging meer vinden. De vliegeniers van onzen tijd herinneren nog in de verte aan de ontdekkingsreizigers der 16e en 17e eeuw, maar hun getal is klein. Levensrust en levenszekerheid vooral zijn nu de meest begeerde objecten van 's menschen streven. Heel het maatschappelijk

leven gaat meer op eene machine gelijken en in die machine een gewillig rad of een volgzaam stang te zijn, is nu veler levensdoel. Wat zoeken de ouders voor hun kinderen? Een vast gesalarieerde betrekking, met uitzicht op pensioen. Wanneer de zoon dat heeft bereikt, kan de vader met gerustheid zijn hoofd nederleggen: het doel zijner opvoeding, dikwijls met veel opoffering nagejaagd, is bereikt. Wat een schrik kan er niet komen over een ouderpaar, als zoonlief komt vertellen dat hij schilder of musicus of toneelspeler wil worden! Dat geeft onrust, dat geeft onzekerheid. Commies ter secretarie of spoorwegambtenaar geeft toch een veel veiliger bestaan. Zoo werken de evolutie der maatschappelijke organisatie en de persoonlijke neiging van den enkelen mensch in dezelfde richting, en de vraag, welke van beide oorzaak is en welke gevolg, lijkt mij even onvruchtbaar als de vraag of de kip er het eerst geweest is, dan wel het ei.

Zoo is dus heel het aanzien der wereld veranderd, alleen de school is dezelfde gebleven. Zij heeft zich niet aangepast aan de gewijzigde omstandigheden. Haar hoogste doel is nog altijd: algemeene ontwikkeling! Het renaissance- en het Aufklärungs-ideaal wordt nog steeds door haar nagejaagd. Wat goed en nuttig kon zijn voor enkelen, is nu tot doel gesteld aan allen. Tusschen de schoorsteenen onzer fabriekssteden wordt nog altoos plantkunde onderwezen, wijl, naar men meent, dit leervak het onderscheidingsvermogen ontwikkelt; onze aanstaande predikanten moeten wiskunde leeren, wijl dit vak een leerschool geacht wordt voor logisch denken. Zoo gaat het over heel de linie voort, bij het lager, zoowel als bij het middelbaar onderwijs; ja zelfs de vakschool kan zich van dat oude denkbeeld nog niet losmaken en mengt nog heel wat theoretische ballast onder hare praktische leeringen. Voor velen is het vakonderwijs nog een minderwaardige vorm van onderwijs, dat toegelaten kan worden, om domme jongens bepaalde handigheden te leeren, maar dat toch eigenlijk aan het verheven doel van ontwikkelend onderwijs niet kan bijdragen. Toen er sprake van was, het handelsonderwijs onder het vakonderwijs op te nemen, kwam er, vooral van de leeraren der handelsscholen, groot verzet, en onze minister van onderwijs is voor dat verzet geweken en is nu bezig een afzonderlijke wet op het handelsonderwijs te ontwerpen. Wis- en natuurkunde, scheikunde, algemeene geschiedenis mochten hier noodzakelijk behouden blijven om het algemeen ontwikkelend karakter der school te kunnen handhaven.

De menschen der practijk, die over het algemeen een instinctmatigen afkeer van politiek en wetgeving hebben, verbazen zich genoeg over dat onvruchtbaar streven en geven daarover hun afkeuring te kennen, maar daar zij in de volksvertegenwoordiging geen zeggenschap hebben, verliest hun stem zich in de ijle ruimte. Men luistert liever naar de deskundigen en die deskundigen zijn de schoolmeesters van hooger en lagere rang. Indien het onderwijs niet door den Staat en de wetgeving beheerscht werd, zou er alle kans zijn, dat er mannen opstonden, die zich van het oude dogma wisten te bevrijden en een betere weg insloegen, maar met de vrijheid van het onderwijs is het in ons land voor onafzienbaren tijd gedaan. O, bittere ironie der geschiedenis; de nazaten der mannen, die eene halve eeuw geleden zoo dapper voor de vrijheid van onderwijs hebben gestreden,

hebben het ideaal hunner vaderen gansch verloochend, door met zilveren koorden zich aan de staatskas te laten binden. Zij hebben hun vrijheid voor de financiële gelijkstelling verkocht. Heel het onderwijs is een staatsfunctie en al onze onderwijzers zijn staatsambtenaren geworden; de priesterheerschappij heeft men afgeschafte, de schoolmeestersdwingelandij heeft men er voor in de plaats gekregen.

Wij, onderwijzers van allen rang en stand, wij hebben de wijsheid in pacht en hebben liefst, dat de leeken zich niet met ons werk bemoeien. Toch worden wij dikwijls genoeg opgeschrikt door een stem uit de levenspraktijk, die over ons werk minder gunstig oordeelt, dan wij recht meenden te hebben te verwachten.

Nog zeer onlangs las ik een klacht van iemand, die blijkbaar over genoeg gegevens beschikt, om een oordeel te vellen. Een zeer vooruitstrevend man daarenboven, die aan verheerlijking van het verleden geen behoefte heeft. Hij schreef:

„Over het geheel genomen, moet ons volksonderwijs slecht zijn. Wie als ondergeteekende genoodzaakt is eene zeer uitgebreide correspondentie te voeren met allerlei menschen, die eene rol spelen in het organisatie-leven, dus de beste adepten van het volksonderwijs, staat verbijsterd over de magere resultaten van dit stuk volksopvoeding over de geheele linie. Het eerste, wat men toch mag verwachten, is dat een afgeleverde leerling, die het geleerde blijft toepassen, eenige vaardigheid zal bezitten in het formuleeren van eenvoudige gedachten omtrent aangelegenheden, waarin hij volkomen thuis is. Zulk resultaat wordt echter door onze lagere school slechts bij uitzondering bereikt en zelfs het voortgezet onderwijs schijnt hierin weinig verbetering te brengen. De aan ons onderwijs bestede tijd, moeite en geld schijnen ons als grootendeels vermorst toe. Lezen en schrijven, het komt nauwelijks als onbeholpen techniek tot zijn recht... voor den gemiddelden krantenlezer uit het tijdperk van den leerplicht is een eenigszins gedegen betoogje veel te zware kost en een slechts even uit den sleur vallend briefje gaat boven zijn begrip.

„Dit is een ontzaglijk vraagstuk uit cultureel oogpunt beschouwd, want als de massa behoorlijk kon lezen en schrijven, hoe veel geestelijke verwarring zou worden voorkomen, hoeveel hooger zou niet het peil onzer conversatie rijzen, en, hoe ontzaglijk veel schade en schande zou bij allerlei in het dagelijksch leven uitblijven, terwijl nu geestelijke stunteligheid den menschen allerlei parten speelt. De schier wanhopige pogingen op het stuk van methodologie geven dan ook genoeg te verstaan, dat in de onderwijswereld de erkenning van vruchteloos werken vrij algemeen is. Maar men schijnt hoe langer hoe verder van het beoogde doel af te raken, gezien het feit, dat de oudere generaties, voor zooveel zij onderwijs genoten, op het stuk van toegepaste schoolkennis een veel beter figuur slaan dan de jongere.“¹⁾

Is het oordeel van dezen schrijver juist? Ik durf geen antwoord geven, al ken ik enkele verschijnselen, die mij zou zouden nopen in zijn pessimistische beschouwingen te deelen. Maar indien dan al de schoolkennis is vervluchtigd, is althans in algemeenen zin de geestelijke ontwikkeling van ons volk in de laatste eeuw toegenomen? Moeilijk

¹⁾ C. van der Pol in „De Hervorming“ van 3 Dec. 1921.

te beantwoorden vraag, maar ik meen toch van wel. Mij schijnt bijv. het bijgeloof minder grof dan in vroeger tijd; het treedt althans minder in het openbaar op, maar als ik denk aan de vele kwakzalvers, die een rijk bestaan leiden, aan de magnetiseurs, aan de kaartlegsters en andere helderziende vrouwen, die volstrekt niet alleen door dienstmeisjes en schippers, maar evenzeer door dames uit den goeden stand geraadpleegd worden; als ik ten slotte, om het nieuwste te noemen, denk aan de mediamieke schilderstukken, onlangs in onze residentie tentoongesteld, dan wil de juichtoon over onzen verstandelijken vooruitgang toch niet hoog in mij opklinken.

De schrijver, dien ik zooeven aanhaalde, heeft te recht opgemerkt, dat deze verschijnselen onder de onderwijzers niet onopgemerkt zijn gebleven. Inderdaad vonden methodische vragen een tiental jaren geleden veel belangstelling onder ons; nu zoekt men het meer in de kinderkennis, de paedologie, maar al is dit alles niet zonder gunstigen invloed gebleven, grondige verbetering is er tot nog toe niet het gevolg van geweest. Het is een hard gelag voor den zich voelenden onderwijzersstand en er zal nog heel wat moeten gebeuren, eer men de waarheid erkent, die met groote kracht zich aan ieder onbevooroordeelde opdringt, de waarheid, dat de beteekenis van de school en het onderwijs niet zoo groot is, als men een eeuw lang heeft gemeend en dat dus aan ons, onderwijzers, niet zoo hooge rang in de geestelijke wereldorde toekomt, als wij ons wel eens hebben ingebeeld. De eenvoudige waarheid is, dat de mensch niet zooveel kennis noodig heeft om goed en gelukkig te leven, wat ook maar een wijze beschikking is, want hij zou toch de geestelijke kracht missen, zich die kennis eigen te maken.

Om aan zijn bewering kracht bij te zetten, klaagt de schrijver, dien ik het laatst aanhaalde, dat bijna niemand in staat is Vondel te lezen, ook niet in een breed gecommenterde uitgave. Maar ik antwoord: daar taalt ook niemand naar en 't is ook niet noodig. Laat ons nu eens volkomen nuchter oordeelen: Hoeveel Nederlanders, ook al gaf men hun het meest volmaakte onderwijs dat zich denken laat, zouden zoover te brengen zijn, dat zij in hun vrijen tijd met plezier Vondel ter hand nemen? Hoeveel onderwijzers zouden er wel, na het verkrijgen der hoofdakte een oog slaan in het werk van den prins onzer dichters? En wat van Vondel waar is, geldt van alle kunsten en alle wetenschappen: zij zijn voor de kleine minderheid. Daaraan is niets te veranderen, door geen enkel middel, geen lager, middelbaar of hooger onderwijs, geen Nutsvoordrachten, geen volks-universiteiten, door niets, niemandal, zelfs niet door den paskwil van het algemeen kiesrecht.

Und stellst du dich auf ellenhohen Sockel

Du bleibst doch immer was du bist.

En zoo is het goed. Informeer eens, als ge 't noodig mocht oordeelen, bij uwe dienstbode, uw kruier, uw barbiër, de dames mogen hare costuumnaaister er bij betrekken. Altemaal heel fatsoenlijke menschen, op wier leven niets is aan te merken, die — laten wij een uitzonderingsgeval onderstellen — tevreden en gelukkig zijn. Ga eens na, hoe zij hun geestelijk leven verzorgen. Allicht zijn zij lid van een toneelclub, of van een zangvereeniging, die een paar maal per jaar

eene uitvoering geeft, gevolgd door bal. Zij lezen verder hun volksblad, meestal de advertenties en de gemengde berichten. Verder houden zij van de bioscoop en gaan zoo nu en dan naar den schouwburg, liefst naar een revuc of naar een ander mooi en boeiend stuk, Lazaro de Veehoeder, of iets dergelijks. Indien zij „christelijk” zijn, valt de schouwburg weg en gaan zij naar de kerk of naar de bijbel-lesing. Mochten zij socialistisch zijn, dan bezoeken zij volksvergaderingen en praten wat over „kapitalisme” en „uitbuiting”. Al deze verschillen hebben echter op het geestelijk gehalte van den mensch weinig invloed. In ietwat hooger en kring leest men graag een mooi boek, liefst uit de romantische school, van Van Lennep, Cremer of Oltmans; ook wel, de vrouwlijke helft bovenal, van Marlitt, Heimbürg of Melati van Java. Waarom zou men daar niet mee tevreden zijn?

't Is waar, soms ontmoet men nog anderen. Menschen, die veel lezen, maar er niet veel van begrijpen, geestelijke parvenu's; zij hebben een oordeel over het Christendom, het Katholicisme, het Marxisme en het materialisme. Zij lijken op die gefortuneerde, pronkzuchtige Amerikanen, die in Europa mooie schilderstukken en dure antiquiteiten opkopen, om zekeren praal ten toon te spreiden in hunne salons en in hunne gesprekken. Dat is een onverdraaglijk, althans een heel ongenietbaar soort menschen. Bernard Canter moet dezulken op het oog gehad hebben, toen hij zijn parodie schreef: „de overwinning der analphabeten.” „Opeens,” zoo zegt hij, „kwam er eene strooming, die zich begon te verzetten tegen de verdere uitbreiding van het onderwijs... De brave lieden, die zoo voor algemeen onderwijs hadden geijverd en gehoopt hadden, dat deze aarde een paradijs zou worden, zoodra alle menschen wijs waren, bleken gedwaald te hebben. De menschen werden niet wijs, slechts geleerd, wat heel iets anders bleek te zijn. Met de geleerdheid kregen de menschen, mannen en vrouwen, al de nadeelen, die aan geleerdheid verbonden zijn, als verstrooidheid, gebrek aan voeling met de praktijk des levens, gemis aan belangstelling voor de algemeene zaak door samentrekking van alle interesse voor 't eigen speciale studievak, pedanterie, eigenwaan, vak-fanatisme, dorheid van geest, gebrek aan samenlevingskunst en weetjeswaan. Het getal gepromoveerden was zoo groot geworden, dat men de niet-gepromoveerden beschouwde zooals in vroegere jaren de analphabeten. Met dat al ging het er in die geleerde wereld bedroefd uitzien. Het aantal sollicitanten voor heel en half wetenschappelijke betrekkingen steeg tot in het oneindige, terwijl men voor de meer nederige vakken geen menschen kon vinden. Een courant, die een straatreporter zocht, ontving 7949 sollicitanten, voor het meerendeel gepromoveerden, van alle faculteiten. Om de betrekking van amanuensis, claviger, pedel werden gevechten geleverd door doctoren in de wis- en natuurkunde, in de scheikunde, in de filosofie, in de rechten en in de geneeskunde. Zocht men echter spekslagersknechts, kruideniersbedienden, winkeldames voor manufactuurwinkels, dan bood zich niemand aan en dienstmeisjes waren niet meer te vinden, tenzij dat men ze een bibliotheek naast de keuken inrichtte. Zoo kwam het, dat de honoraria voor alle vakken, waarbij boekenkennis noodig was, onrustbarend daalden, terwijl de loonen voor de vakken, waarbij die kennis niet noodig was, zeer

stegen. Een flinke bakkersknecht bedong een loon van f 80 tot f 100 per week, terwijl een commies, meester in de rechten, al zeer verhoogd was, een dergelijk honorarium als maximum in de maand te behalen.

„Toen kwam eindelijk een moedig man voor den dag met het voorstel, het leeren weer wat te gaan beperken, den schoolplicht af te schaffen en het onderwijs alleen voor diegenen toegankelijk te maken, die er veel voor over hadden. Dat wekte eerst een storm van verontwaardiging, maar de man hield vol. Ten slotte dreef hij het door, dat men met een honderdtal kinderen de proef zou nemen. Men zou ze lezen noch schrijven leeren en zien wat er van hen terecht kwam. Hoe vreemd zagen de onderwijs-fanatici er van op, toen die kinderen, jongelingen geworden, waarlijk bruikbare menschen bleken in de maatschappij. Zij waren eenvoudig, bescheiden, oplettend, uitstekende opmerkers, bezaten een geoeftend geheugen, legden zich op hun vak toe, uitsluitend en geheel, met hart en ziel.

„Op eens begon de reactie. Weg met het algemeen onderwijs! heette het. Weg met de gepopulariseerde wetenschap, weg met het foynbecwerk, weg met de volksbibliotheek, weg met den schooldwang, weg met de sensatie-lectuur, weg met de „Bildung“.

Dat is eene parodie, eene persiflage, maar de ernstige ondergrond valt er toch niet moeilijk in te erkennen. Wat zullen wij nu doen? Onze scholen afbreken en geen nieuwe meer bouwen? Natuurlijk niet, maar we zullen wel trachten wat meer evenredigheid te brengen tusschen de onderwijs-verschaffing en de werkelijk gebleken behoeften. Onze paedagogiek zal real-paedagogiek moeten worden. Ik kan bijv. de sterke toeneming onzer hogere burgerscholen niet toejuichen, overtuigd als ik ben, dat het intellect onder ons volk niet zoozeer is toegenomen, dat een veel grooter deel dan voorheen behoefte heeft aan middelbaar onderwijs. Het kan niet missen, of het peil van dit onderwijs zal moeten dalen, naarmate het aantal leerlingen toeneemt. Klachten van dien aard worden trouwens in de hoofdstad reeds waargenomen. Men zal strenger moeten zijn met de toelating. Jarenlang heb ik mij tegenstander betoond van het toelatingsexamen, bewerende, dat de hoofden der lagere scholen veel beter dan de leeraren der middelbare school, zouden kunnen uitmaken, welke leerlingen al of niet voor dat voortgezet onderwijs de noodige geschiktheid hebben. Mijn lang gekoesterde wensch is vervuld; de toelatingsexamen over heel de linie zijn afgeschaft, maar ik vraag mij met schrik af, of wij niet van den wal in de sloot zijn geraakt. Door de invoering van eenheidsschool en het vervallen van eenige kennis van het Fransch als toelatingseisch drijven wij nog een goed eind verder in de verkeerde richting. Het middelbaar onderwijs is alleen voor de minderheid geschikt en het blijft wenschelijk, dat die minderheid daartoe op afzonderlijke wijze worde voorbereid. Het is eene miskenning van den aard en de roeping der algemeene volksschool, haar de voorbereiding voor het middelbaar onderwijs op te dragen. Daaronder zal niet alleen de minderheid, die daarvoor geschikt is, maar evenzeer, ja nog meer, de meerderheid, die daarvoor ongeschikt is, te lijden hebben.

Het volksonderwijs hebbe een ander doel. Dat doel zou ik wenschen

te omschrijven als: opvoeding, voornamelijk door middel van onderwijs. „Opvoeding” behoort voorop te staan, al behoort alle hoogheid en verhevenheid aan dat woord ontnomen te worden. Wie als doel van de schoolopvoeding stelt: de zelfstandige zedelijke persoonlijkheid, weet niet wat hij zegt, of houdt van het spelen met klankvolle woorden. De school oefene eenvoudig in het gewennen aan goede gewoonten, terwijl haar onderwijs er op gericht is, den leerlingen die geestesgewoonten en die voorbereidende kundigheden eigen te maken, welke onontbeerlijk zijn, om later het geestelijk leven van zijn land en volk, voor zoover zijn aanleg toelaat, mee te leven.

Op ons drukt een last van meer dan 100 jaren, misschien moest ik zeggen: van eenige eeuwen, en het is moeilijk, ons daaraan te ontworstelen. Toen men het volksonderwijs losmaakte van de kerk, wist men aan de lagere school geen andere bestemming te geven, dan eene verbleekte navolging van het geleerden-onderwijs en nu wij het verkeerde daarvan inzien, is het heel moeilijk, ons van die oude en vaede met vuur verdedigde denkbeelden los te maken. Daarom is het zoo bijzonder leertrijk te luisteren naar wat in onze Indische gewesten alzo wordt verhandeld in zake het inlandsch onderwijs. De Javanen vraagt om vrijmaking, zegt men, en nu is het in de eerste plaats noodig, dat de jeugd daar in de dessah onderwijs ontvangt. Er wordt wel geen jaargang van de Indische Gids gesloten, of men heeft er een of meer bijdragen over dit onderwerp in kunnen vinden. Merkwaardig snel gaat daar de evolutie. In 1916 klinkt het nog in ouden trant: ¹⁾ Het is allereerst noodig, dat de hersenen der leerlingen op de school een ontwikkelingsproces doormaken, zoodat zij logisch leeren denken en redeneeren. In 1919 heet het: ²⁾ Als minimumeisch mag zeker gesteld worden: het leeren lezen, schrijven, rekenen. De ervaring toch heeft reeds geleerd, dat met analphabeten meestal niets valt aan te vangen. Als basis voor elke verdere ontwikkeling zijn daarom deze drie vaardigheden onmisbaar.”

Maar nu komt het merkwaardige. Dat laatste opstel was geschreven meer dan een jaar, voordat het gepubliceerd werd. Die tijd was voldoende, om den schrijver een ander inzicht te geven, waarvan hij in een naschrift kond doet. Hij verhaalt daar van een proef, die ter Oostkust van Sumatra genomen zal worden door den heer K. de Way, onderwijzer te Amsterdam, onder de koeliekinderen van een der op Deli gevestigde Tabaks-maatschappijen. Er wordt daar bij herhaling geklaagd over de leerlingen, die van de zendingsscholen komen; zij toonen zoo weinig begrip en inzicht, zij kunnen zoo slecht waarnemen en denken. 't Is waar, zij kunnen lezen, schrijven en rekenen, maar alles machinaal, zonder recht verstand. Nu stelt genoemde onderwijzer zich voor, de kinderziel te openen, haar belangstelling in te boezemen voor dingen en verschijnselen om haar heen. Hij wil het kind leeren, de handen te gebruiken, leeren waarnemen, leeren denken, leeren doen, en dan komen vaardigheden, als lezen, schrijven en rekenen pas in de tweede plaats. Zij mogen op den duur niet achterwege blijven, maar het zou best kunnen zijn, dat

¹⁾ J. Hobbema, Onderwijs en praktijk.

²⁾ M. Joustra, „Volksonderwijs en „Volks”onderwijs in Ned. Indië.”

de kinderen van zijn school na een bepaalden tijd daarin lang zoo knap niet waren, als zelfs kinderen van een primitieve dessa-school. Het komt er minder op aan, dat zij het leeren, als hoe zij het leeren.

De schrijver, die zoo snelle bekeering heeft doorgemaakt, werd in zijn meening versterkt door twee mededeelingen, beide van dezelfde Oostkust van Sumatra. Hem werd verteld van geheel ongeletterde Javanen, die, dank zij de opleiding in de praktijk, de zoo samengestelde locomotieven met overhitten stoom van de Deli-spoorweg-maatschappij wisten te beheerschen, terwijl een daar gevestigde geneesheer niets dan lof heeft voor de inlandsche helpers aan het pathologisch laboratorium te Medan, die met groote nauwkeurigheid microscopische onderzoekingen verrichten, proeven doen en dergelijke, zonder dat zij een schoolsche opleiding hebben gehad.

Gelukkig het land, waar men nog van meet af aan beginnen kan! Als men daar nu maar niet op het onzalige denkbeeld komt, dat allereerst een wet op het inlandsch onderwijs noodig is! Die zou alles kunnen bederven.

Met lust te leeren werken, dat is toch eigenlijk de beste opvoeding, die eene school geven kan. Er zit zonder twijfel reeds een pädagogische tendenz in heel onze schoolinrichting. De dwang, die daar geoefend wordt, kan heilzaam zijn. Reeds het op tijd beginnen en eindigen is een goed ding. Het is voor het volgend leven van den leerling van het uiterste gewicht, dat hij leere, zich aan eenigen plicht te onderwerpen, zijne dwalende gedachten vast te binden, orde te brengen in zijn doen en laten. Te leeren stilzitten en luisteren is ook goed, mits men rekening houde met de kinderlijke kracht, wil men: met de kinderlijke zwakheid. Stuurschheid en grimmigheid zijn aan deze eischen volstrekt niet inhaerent. De school kan een opgewekt en vroolijk leven bevorderen, al zal uitgelatenheid daar alleen bij wijze van uitzondering mogen voorkomen. Aan de schoonheid en de kunsten, die haar aankweeken, gunne men een ruime plaats. Bij verreweg de meeste kinderen loopt de weg naar het verstand en naar den wil over het gevoel. Bij de meeste volwassenen trouwens ook. Op alle scholen wordt gezongen, maar hoe weinig komt het voor, dat de schooltijd met het zingen van een lied geopend wordt! Toch zou dit zoo wenschelijk zijn, om een goede stemming onder de kinderen te brengen. Vlak naast mijn school staat de Christelijke Hoogere-burgerschool. Die school heeft een vergaderlokaal, waarin alle leerlingen zich des morgens een kwartier voor den aanvang der lessen verzamelen. Dan wordt er een godsdienstig lied gezongen, een gedeelte uit den Bijbel voorgelezen en een gebed uitgesproken. Boven het eenvoudig spreekgestoelte, dat in dat lokaal is aangebracht, leest men de woorden: Een dag zonder gebed is een dag zonder zegen. Mij hebben die woorden altijd getroffen. Misschien, waarschijnlijk zelfs, zullen velen onzer de gedachte, in die woorden uitgedrukt, op andere wijze willen vertolken, maar de waarheid, die er in ligt, zullen wij toch allen moeten erkennen. Het lijkt mij een bewijs van geestelijke armoede, dat op onze openbare scholen niets daarvoor in de plaats gekomen is. Aan de niet-intellectuele vakken behoort bij ons onderwijs ruimere plaats te worden gegeven. Toen ik nog schooljongen was, hadden wij, de leerlingen der beide hoogste klassen,

avondschool van 5—7 uur en onze onderwijzer — ik houd zijn nagedachtenis nog altoos in eere — verliet meer dan eens op die avondlessen het gebaande pad. Daar heb ik kennis gemaakt met de schoonste gedeelten van het toen pas uitgekomen gedicht: „De Schepping” van Ten Kate, met verzen van Da Costa en Vondel. De onderwijzer las ze voor, wij schreven ze op, leerden ze uit het hoofd en droegen ze voor. Van het reken- en taalonderwijs dat wij op die school kregen, zou ik niets meer weten te vertellen, maar die avondlessen staan mij nog levendig voor den geest. Toen op 1 April 1872 allerwege in den lande de 300-jarige gedenkdag van de inneming van Den Briel werd gevierd, was de school feestelijk versierd en voerden de oudste leerlingen een door den onderwijzer vervaardigd toneelstukje op, de inneming der stad door de Watergeuzen voorstellende, en ik zie mij zelf nog, als Rochus Meeuwissoon, op een springplank uit de gymnastiek voortgetrokken, met een bijl de sluisdeuren openhakkende. Toneelvoorstellingen op scholen door de leerlingen zijn trouwens al heel oud; dat ook groote dichters daarvoor de stof geleverd hebben, bewijst de Athalie van Racine. Schoolfeesten zijn ook in onzen tijd niet zoo heel zeldzaam, maar men doct, naar het mij voorkomt, te veel voor de kinderen en laat hen zelf nog te weinig werkzaam aandeel in dat alles nemen. Zoo wordt ook de handenarbeid nog veel te eng opgevat; wat ik althans op tentoonstellingen daarvan gezien heb, kon slechts zelden mijn bewondering opwekken. De schoolwerktuinen, die hier en daar bestaan, geven, naar mij dunkt, een navolgenswaardig voorbeeld. De nieuwe onderwijzersopleiding, die wij wachtende zijn, zal goed doen, in die practische richting een paar forsche schreden voorwaarts te doen. Wat mij betreft, mag men de paedologie voor minstens driekwart deel daaraan opofferen.

De nieuwe wet op het nijverheidsonderwijs opent de gelegenheid, het vakonderwijs op de werkplaats te verkrijgen. Indien dat voorkomen gelukt, zal veel gewonnen zijn; mogelijkerwijs zal de methodische gang van het onderwijs bij den meester smid of meester timmerman iets te wenschen overlaten, maar dat gebrek wordt toch ruimschoots vergoed door het groote voordeel, dat de leerling hier onmiddellijk voor de werkelijke practijk geplaatst wordt en dat andere, niet minder hoog te schatten voordeel, dat slechts weinige leerlingen te gelijk de lessen des meesters zullen volgen. Klassikaal onderwijs in handvaardigheid is toch nooit meer dan van den nood eene deugd maken.

Onze vakscholen zullen daarenboven moeten leeren, veel onnoedigen ballast over boord te werpen, met name heel wat wiskundig onderwijs. 't Is zeker waar, dat de natuur- en scheikunde als wetenschappen den stevigen onderbouw van wiskundige beschouwing niet kunnen ontberen, maar onze aanstaande technici hebben niet de wetenschap noodig, maar de practijk. Onze rijpere jeugd wordt op scholen van allerlei aard nog veel te veel vermathematischeerd, een gevolg van het oude bijgeloof, dat wiskundige studie zoo bij uitstek geschikt zou zijn, logisch te leeren denken. Wie de rechte plaats uitzoekt waar hij een spijker zal inslaan en dat werk met goeden uitslag volbrengt, heeft evenzeer eene proeve van logisch denken gegeven, als wie een vierkantsvergelijking oplost.

Den slechten Mensch muz man verachten

Der nie bedacht, was er vollbringt.

Juist, men moet den mensch denkend leeren werken, dan zal hij ook werkend leeren denken.

Als een schrede in de goede richting mag het beschouwd worden, dat in het nieuwe wetsontwerp op het middelbaar onderwijs meer vrijheid van beweging wordt geschonken aan de openbare, zoowel als aan de bijzondere scholen van middelbaar onderwijs, waaronder ook de gymnasia en lycea zullen behooren. Van de 32 lesuren van 50 minuten die het maximum vormen van het aantal, dat in de beide laagste klassen mag worden gegeven, behoeven slechts 26 uren aan de verplichte vakken te worden besteed; de overige 6 zijn vrij en kunnen naar goedvinden der gemeente- en schoolbesturen besteed worden aan de zoogenaamd vrije vakken: godsdienstonderwijs, kerkgeschiedenis, handenarbeid, gezondheidsleer, kunstgeschiedenis, zang of muziek. Ook in de drie hoogste klassen worden 6 uur vrij gegeven en op hogere burgerscholen voor meisjes zelfs 10 uur.

Deze vrijheid van leerplan verdient alle toejuicing. Niet, dat wij geen grootere vrijheid zouden verlangen, maar gewend als wij sinds de invoering van het middelbaar onderwijs zijn aan de gesloten programma's, waar niets af kan en niets bij mag, verheugen wij ons over iedere poging tot losmaking van dien strakken band. Scholen, die het zouden aandurven, zonder staatshulp te bestaan, zouden nog veel meer soepelheid in hun leerplan kunnen aanbrengen. Men gedraagt zich nog altijd alsof de leervakken eener school een fraai mozaïek vormen, waaraan geen steentje mag ontbreken, zonder het geheel te schaden. Men komt toch de waarheid meer nabij, wanneer men die leervakken vergelijkt bij de schotels van een overvloedigen maaltijd, waarbij men wel gevoed kan worden, zonder zich van ieder gerecht te bedienen. Ik ontken de moeilijkheden niet, die de toepassing van deze denkbeelden in de praktijk zouden veroorzaken, beeld mij dan ook allerminst in, eene oplossing van het probleem aan de hand te doen, maar zou reeds tevreden zijn, indien men zich aan dat denkbeeld leerde gewennen en door praktische proefnemingen tot eene bevredigende uitvoering trachtte te geraken. De Amerikaansche Hight schools zouden ons allicht den weg kunnen wijzen. Allereerste eisch zou daartoe echter zijn: minder wettelijke voorschriften en grootere vrijheid voor gemeente- en schoolbesturen. En het uitzicht daarop lijkt wel voor goed afgesloten.

Ik ben aan het einde van mijn inleiding, die misschien wel wat al te kaleidoskopisch is geweest, maar waaraan ik toch nog één opmerking moet toevoegen, die mij van het hoogste belang lijkt. Hoe de maatschappij zich ook ontwikkelde, zoo zal toch voor de overgrootste meerderheid der kinderen het stelselmatig schoolonderwijs niet langer dan tot het 13e of het 14e levensjaar worden uitgestrekt. Dat is echter niet de belangrijkste periode in de menschelijke ontwikkeling. Van veel grooter betekenis is de volgende periode, die van 13 tot 18 jaar. De groote fout onzer volksvrienden is juist geweest, dat zij die waarheid niet

hebben ingezien. De mensch ontvangt zijn beslissende opvoeding niet vóór, maar na zijn twaalfde jaar. Een begin van beterschap is de instelling geweest — in 1917 — van eene Staatscommissie tot onderzoek naar de ontwikkeling der jeugdige personen van 13 tot 18 jaar. Dat er op dit gebied reeds betrekkelijk veel gedaan wordt, bewijzen de beide bundels rapporten, door die Commissie in 1918 uitgegeven. Zonder twijfel doen de Katholieke patronaten, de Christelijke Jongelingsverenigingen, de Padvinderverenigingen en nog vele andere dergelijke een zeer nuttig werk. Daar hier alles van het particulier initiatief uitgaat, zijn de krachten, voornamelijk de financiële krachten, beperkt; dat de staat hier geldelijke steun verleene, is dan ook een der voorname wenschen door genoemde Commissie in haar Verslag uitgesproken. Deze wensch is, voor zoover mij bekend is, nog niet ingewilligd, wel heeft de regeering aan een anderen wensch gevolg gegeven, door het instellen van een Centralen Jeugdraad. Of deze Raad reeds eenigen practischen arbeid heeft verricht, is mij tot heden niet ter oore gekomen. „Vrije jeugdvorming” is de goedgekozen naam, dien de Commissie gegeven heeft aan het opvoedingswerk, dat doelbewust op onze jongelingschap behoort toegepast te worden. Het leek mij goed, hier, te midden onzer Paedagogische Vereeniging, op de hooge waarde van dat werk, zij het met een enkel woord, te wijzen. Wie heeft ze niet in zijn leven leeren kennen, die veelbelovende jongens, die tegen de menigvuldige verleidingen en verzoeking van die moeilijke levensperiode niet opgewassen bleken. Wie maakt de som op van de volkskracht, welke in die jaren verloren gaat!

De opvoeding heeft wel een begin, maar zij heeft geen einde. Zoo zal wie over volksoepvoeding denkt, niet meenen dat zij met het 18e levensjaar is voltooid. Heel de samenleving werkt op de opvoeding harer leden, zoowel in gunstigen, als in ongunstigen zin en de gunstige factoren te vermeerderen en te versterken, behoort het aanhoudend streven te zijn van allen, die hun volk liefhebben. Met ingenomenheid mag gewezen worden op het zich steeds uitbreidend getal openbare leesalen, op volksconcerten en goedkope toneelvoorstellingen, door overheidssteun mogelijk gemaakt. Men zou wenschen, dat opvoedkundige overwegingen van dezen aard in alle overheidsbemoeiingen haar invloed konden doen gelden. Laat ons de hoop uitspreken, dat de ontwerpers onzer sociale wetten mee door zulke overwegingen zich verder zullen laten leiden; dat zij daarbij wel eens misleid zullen worden, mag men veilig aannemen, maar op eene dwaling terug te komen, is meest altijd mogelijk: indien slechts de volksoepvoedkundige gedachte hare plaats behoudt. Wanneer zal de tijd aanbreken, dat ons gerechtelijk strafstelsel onder den volkomen invloed van paedagogische overwegingen komt te staan? Gaarne mag erkend worden, dat men daar op den goeden weg is, indien men slechts onmiddellijk daarnaast erkent, dat het eind van dien weg nog lang niet bereikt is.

Is ons leger reeds een paedagogisch instituut van den eersten rang? Ik durf geen antwoord geven, durf alleen zeggen, dat het dat kon en moest zijn.

Wat ruime perspectieven openen zich, wanneer men eenmaal zijn gedachten die richting heeft uitgezonden. „De opvoedkundige invloed

van ons maatschappelijk en staatkundig samenleven" zou een onderwerp zijn, eene nieuwe vergadering waardig en dat ik gaarne aan meer bevoegden overlaat. Mij was dit slechts een uitlooper van mijn gedachtengang. Ik heb slechts willen aantoonen, dat buiten het feugdland, waar wij bijna al onze opvoedkundige talenten verteren, nog wijde velden braak liggen, waar de arbeid moeilijk, maar de oogst ook rijker kan zijn. De velden zijn wit om te oogsten!

Problemen

door A. H. GERHARD.

(2e gedeelte)¹⁾

I.

Ik meen, dat Dr. Gunning eens gezegd heeft, of tenminste had kunnen zeggen, dat op het terrein van opvoeding en onderwijs „het omgekeerde ook altijd waar is." Ik werd er voor den zooveelsten keer aan herinnerd bij de lezing van het artikel van Slemptes in het October-nummer over Kleine Scholen. Deze zijn in de Nederlandsche didactiek altijd als uit den booze beschouwd. Hoewel er nu eenmaal omstandigheden zijn, die ze in sommige plaatsen onvermijdelijk maakten, voor de kinderen vond men het toch heel jammer. Wel is waar, gold dit afbrekend oordeel in het bijzonder de zogenaamde één- en twee-man schooltjes, doch men achtte de dorpschool over het algemeen misdeeld, wijl men daar in de allermeeeste gevallen geen zes leerkrachten voor de zes leerjaren had, zoodat er heel vaak één of meer keeren twee leerjaren moesten gecombineerd worden.

Waar men 't maar eenigszins doen kon, dus allereerst in de steden, richtte men de school zóó in, dat elk leerjaar zijn eigen onderwijzer had.

Ik geloof niet te overdrijven met de bewering, dat in dien gedachtegang de „stadsschool" als beter toegerust wordt gezien dan de kleine dorpschool. Natuurlijk wordt deze veronderstelling in ontelbare gevallen door de resultaten onmiskenbaar gevraagd. Doch dit leidt doorgaans slechts tot een uitbundige lof over den dorpschoolmeester, die onder zulke „ongunstige" omstandigheden nog zooveel tot stand weet te brengen. Misschien zelfs zoekt men in de afwezigheid van uitspanning en vertier op het dorp een verklaring voor den gebleken grooten extra-beroepsijver die den goeden uitslag waarborgde.

Kortom, de resultaten waren zeer dikwijls voortreffelijk, doch... dan waren die verkregen *ondanks* de gebrekkige schoolorganisatie.

Trouwens, de heer Slemptes betoogt feitelijk in zijn interessante beschrijving, dat, als 't maar goed aangelegd wordt, de tijndecleing vernuftig is en de onderwijzer niet gauw aan overwerktheid lijdt, de leerling dan toch ongeveer zoo behandeld kan worden, alsof hij voor zijn leerjaar den onderwijzer alleen had.

Het genoemde artikel is daardoor een uitstekend geslaagde proeve van practische schoolorganisatie voor het geval men zich behelpen

¹⁾ Zie een vorig artikel onder dezen titel in de aflevering van October 1920.

moet. Van eenig beginselverschil in het karakter van het onderwijs tusschen kleine en groote school is daarbij geen sprake.

Het behandelde onderwerp heeft intusschen met de nieuwe onderwijswet bijzondere actualiteit gekregen, daar het aantal „onvolledige” scholen er beduidend door stijgen zal. Daarom zou het aanbeveling verdienen als andere ervarings-deskundigen leerplannen en lessenroosters beschreven voor driemanschooltjes. Want de heer Slemptes moge nu wel zeggen (bl. 5) dat deze geen aparte beschouwing noodig hebben, wijl de toestand er „haast is als op groote scholen”, ik betwijfel of deze mededeeling voldoende wegwijzing biedt voor iemand, die bijvoorbeeld steeds aan een groote school heeft gewerkt en dan naar zoo'n driemanschool verhuist.

Maar, gelijk reeds opgemerkt is, principieele verschillen in den aard van het onderwijs schijnen tusschen groote en kleine scholen niet te bestaan. De heele zaak komt blijkbaar hier op neer, dat men zich moet weten aan te passen aan de omstandigheden, leeren roeien met de riemen, die men heeft en dat er van den onderwijzer meer inspanning gevorderd moet worden, al was 't alleen maar doordien hij in een kleine school veel meer mondeling onderricht moet geven.

In de onderwijs-wereld is men het zoo goed als algemeen er over eens, dat de dreigende „versnippering” der scholen een funest gevolg is van de overigens toe te juichen finantieele gelijkstelling. Die versnippering tegen te gaan, als 't kan, is van de uiterste urgentie. Natuurlijk blijft hier buiten beschouwing de geldelijke débâcle, waarmede ons land bedreigd wordt, door den bouw van bijna ontelbare, kostbare nieuwe gebouwtjes. Hier is alleen sprake van de schadelijk geachte gevolgen in onderwijskundigen zin.

Opmerkelijk is nu, dat hier en daar, bijvoorbeeld in Almelo, men opzettelijk tot combineering van leerjaren wilde overgaan, om het daardoor mogelijk te maken, dat men tweemaal in plaats van eenmaal per jaar nieuwe leerlingen kon opnemen, wat uitteraard op verzet stuitte van de onderwijzers.

Het loont de moeite na te gaan of de algemeene opvatting onomstootelijk vast staat en of dus dit vraagstuk, schijnbaar uitsluitend van praktijk nog een diepere beteekenis heeft.

II.

Allen, die langer of wat korter geleden voor hun vakopleiding pedagogiek en onderwijsmethoden hebben moeten bestudeeren, hebben als een axioma de stelling leeren hanteeren, dat een der belangrijkste verbeteringen op het gebied der didactiek in den loop der 19e eeuw de in- en doorvoering van het zuiver klassikaal onderwijs is geweest. De ouderen onder hen zullen zich nog wel herinneren hoe nadrukkelijk in onze handboeken gewaarschuid werd tegen hoofdelijk onderwijs, in den zin van zich telkens uitsluitend met één leerling te bemoeien. De groote verdiensten van klassikaal onderricht zijn duidelijk. Ten eerste trekt elke leerling voortdurend nut van wat rechtstreeks met elk zijner medeleerlingen wordt verhandeld. Op ongezoete wijze wordt derhalve langs dezen weg de eisch vervuld der steeds herhaalde herhaling.

Voorts leert de ervaring, dat kinderen veel van andere kinderen overnemen; hen zelfs beter begrijpen dan ouderen, zoodat meermalen een kind een onderwijs-moeilijkheid overwint door wat 't van andere kinderen hoort of hen ziet doen, beter dan door de toelichting of het voordoen van den onderwijzer.

Een belangrijk voordeel van een geheele klasse te onderwijzen is ook gevonden in de mogelijkheid, die daardoor geopend wordt, om ter bevordering van oplettendheid, inspanning en vlijt het middel van de eeroezucht, van den onderlingen nijd in werking te stellen; nog steeds een geliefkoosd middel blijkens de veel gevulde gewoonte der ranglijsten in een klasse; een middel trouwens, dat ieder, zij 't dan ook slechts occasioneel, toepast.

Ten slotte mag gereedelijk erkend worden, dat er ook in moseel opzicht aan de vorming in klassen veel goeds verbonden is. De samenleving in een zelfde klasse, waarin uitteraard het individu opstaat in de massa, in zekeren zin op eigen kracht is aangewezen, levert in zeer veel opzichten een goed tegenwicht tegen eenzijdigheden in de gezinsopvoeding. Het is ongetwijfeld een goed ding reeds vroeg met vele anderen te leeren samengaan. In strikten zin is dit evenwel geen gevolg van klassikaal *onderricht*, dan wel van het te zamen onderwezen worden. Doch het is ook waar, dat het klassikale onderwijs, de steeds voor allen gelijke taak, aan de klasse, ten minste uiterlijk, het duidelijke karakter eener eenheid geeft.

Zoo vele didactische verdiensten wettigen de groote waarde aan het klassikaal onderwijs steeds toegekend ten volle. Daarnaast mag dan ook nog gewezen worden op het economische voordeel, dat vele kinderen tegelijk door één onderwijzer goed kunnen worden bediend. De gelegenheid komt om aan te toonen, waarom dit laatste punt veel gewicht in de schaal moest leggen.

Intusschen bleken aan dezen vorm van onderwijs niet slechts voordeelen verbonden te zijn, al is men er pas in uiterst langzaam tempo en onder zeer veel voorbehoud toe gekomen om nadeelen te erkennen. Een gemakkelijk te onderkennen gevaar evenwel is dat der nivelleering, al is dit zeer lang als een eigenlijke verdienste behandeld.

Het buitengewoon gewichtige zielkundige verschijnsel der *apperceptie*, volgens hetwelk geen deel van welke wetenschap of vaardigheid ook goed onderwezen kan worden, wanneer niet een bepaald fonds van kennis aanwezig is, dat de nieuw aan te brengen kennis in zich opnemen en verwerken kan, noopte tot de erkenning, dat voor vruchtbaar klassikaal onderwijs een zooveel mogelijk gelijkmatig klassepeil een vereischte is. Daartoe moet allereerst vóór de samenstelling eener klasse van elken leerling onderzocht worden in hoeverre het gewenschte peil van verstandelijke ontwikkeling is bereikt. Diezelfde wet der *apperceptie*, die een te laag peil afwijst, laat ook geen te hoog peil toe, waarbij dus de nieuwe kennis óf al bekend óf te gemakkelijk op te nemen is, omdat, wil het onderwijs werkelijk vruchtdragend zijn, het inspanning behoort te vorderen en belangstelling te kunnen wekken voor wat nog onbekend is.

Een ideaal klassepeil is derhalve voor alle leerlingen even hoog. Nemen we nu aan, dat de sorteering tot een goed einde is gebracht

en de onderwijzer een groep kinderen voor zich heeft, van wie hij op goeden grond veronderstelt, dat ze op gelijke hoogte staan. Dan gaat hij aan den slag en als een goed onderwijzer poogt hij het peil gelijkmatig te houden, opdat hij voortdurend in bovengeschetsten zin zijn onderwijs vruchtdragend kan doen zijn. Wat wordt uitteraard zijn zorg? Dat hij de vluggen tempert, intooft en dat hij sjouwt wat hij kan om de achterblijvers bij te trekken, om de middelmaat tot norm te krijgen. Het is duidelijk, dat de individualiteit der kinderen hiermede in het gedrang komt en het onderwijs inderdaad zeer veel weg krijgt van het wettelijke onpersoonlijke „aanbrengen van kennis.”

Wie zich de school van 50 jaar geleden en vroeger voorstelt, krijgt weer den indruk van de ijverige pogingen om het geschetste onderwijs-beginsel volkomen in toepassing te brengen. Immers de klassen van 60, 80, en 100 en nog grooter aantallen kinderen waren niet denkbaar geweest, indien men zich ook maar eenigermate druk had moeten maken over 60, 80 en 100 „persoonlijkheidjes”. Dit ware reeds onmogelijk geweest, als men slechts let op het kweekelingen-stelsel, waarbij jongens en meisjes, kinderen zelf nog van 13 tot 17 jaar, zij 't ook onder 't wakend oog van een volwassene, aan groote aantallen zelfstandig lezen, schrijven en wat dies meer zij leerden. De jarenlang hoog geroemde Bell-Lancaster methode was slechts toepasselijk op strikt doorgevoerd klasse-onderricht. In die vroegere jaren was dit evenmin mogelijk zonder strenge orde en tucht. Terecht gold het voor een „ouderwetschen” schoolmeester als de hoogste lof den roep te hebben van een goed „ordehouder”. Veel is er sinds dien veranderd, 't is waar; veel schijnt zelfs aan het oude tegenovergesteld; doch een onderwijzer, die heelemaal geen „orde kan houden” d.i. stilte en rust bewerken in zijn klasse, zoo vaak hij onderwijs geeft, is in de school nog niet erg bruikbaar. In 't algemeen genomen is de gegeven karakteristiek nog geheel juist.

Dit springt nog duidelijker in 't oog, als we nagaan welke verdere consequenties te trekken zijn uit het wezen der klassaliteit.

Zoo even herinnerden we aan het vereischte van gelijkmatigheid van het klassepeil. We veronderstelden daarbij tevens dat de onderwijzer onder een groot aantal beschikbare leerlingen een schitting hield ter formeering van zijn modelgroep. Theoretisch moge dit voorgeschreven kunnen worden, in de praktijk moet er duchtig mee geschipperd worden. Immers, het is van groot belang, ten behoeve van het doelmatig gebruik van schoolruimte en van een deugdelijke benutting der aanwezige leerkrachten, dat de kinderen van een zelfde jaarlichting zooveel mogelijk gelijk opgaan. Het ideaal is, als alle kinderen, die een klasse vormen, weer te zamen in een volgend jaar een hoogere klasse vormden en zoo voort tot het eind der zes of zeven jaar toe.

Vermoedelijk is dat nog nooit en nergens vertoond.

Veronderstellen we nu eens, dat de klasse bij het begin van een leerjaar een ongeveer gelijk ontwikkelingspeil vertoont, dan is de eisch, dat het peil voor allen gelijkelijk rijst, en als de meest bruikbare maatstaf voor zoo'n peil geldt de parate kennis, de kennis, die geteld en gewogen kan worden. Ergo, goed klassikaal onderwijs verdient de afbakening van de in een jaar aan te leeren kennis, wat in

het onderwijs-jargon heet de verdeling van de leerstof en hare algemeene begrenzing over de verschillende leerjaren, m.a.w. de samenstelling van een leerplan.

't Behoeft waarschijnlijk geen betoog, dat hoe grooter de klasse is, des te strenger men zich houden moet aan de indeling van dat leerplan, dat eigenlijk pas volmaakt is, als voor iederen dag voor elk vak van onderwijs precies is bepaald welk deel der concrete kennis wordt „aangeleerd“.

We nemen dus aan, voortgaande in onze veronderstelling, dat de onderwijzer voor zijn klasse een nauwkeurig uitgewerkt leerplan wil samenstellen, dan speelt de vraag, hoe de verschillende vakken onderling zich verhouden, zoowel in belangrijkheid voor de algemeene ontwikkeling als in vatbaarheid der jeugd er voor, een groote rol.

De onderlinge verhouding kan moeilijk anders op een leerplan uitgedrukt worden dan in den daarvoor beschikbaar te stellen tijd en in de onderwijs-volgorde op een dag. Een leerplan is dus niet wel uitvoerbaar zonder een wel overwogen lesrooster.

Als zuiver objectieve conclusie is dus deze te stellen, dat de didactische eenheid de klasse is, dat klassikaal onderwijs in wezen massa-onderwijs is, waarbij in den leerling de individualiteit naar den achtergrond is verwezen of ten minste tot een minimum van invloed beperkt blijft en, in den scherpsten vorm uitgedrukt, de onderwijzer geacht wordt te werken alsof hij te doen heeft met een geconstrueerd verzamel-individu.

(Wordt vervolgd.)

Ontwikkeling van volwassenen.

Kijkjes over de grenzen door J. HOVENS GREVE.

II.

Onrustig leven we onder het floers dat de oorlog over de wereld heeft gelegd.

Maar we zijn strevers naar het licht en dus laten wij ons dat floers niet welgevallen — en we rukken en trekken, dikwijls, dat dient gezegd, met de wonderlijkste resultaten.

Enkelen maar weten het van zich af te trekken, maar velen hebben er slechts een stuk van losgescheurd en raakten er in verwickeld, zij verbeelden zich bevrijd te zijn en wandelen trotsch rond, maar het floers is hun kleedij geworden, zonder dat ze 't weten en zoo vormen zij een wonderlijke maatschappij, gehuld in kino-pakjes, tingeltangel-bont, met den potverteedersmuts op.

Zijn het nu de arbeiders alleen die dit kostuum der bevrijding dragen? Och kom, wij weten toch, hoop ik, wel beter?

Daar komen ze aan de kinobezoekers, geflankeerd door knalpottende motorfietser, outknockende boxers, bicepsspannende worstelaars en highkickende voetballers, omzwermd door ginnegappende hooggehakte kortrokjes. Ze zijn alle gekleed in brokstukken van 't floers.

dat hun van de vreugde en het geluk afscheidde, maar ze weten 't niet.

Allemaal werklui? allemaal hooge loonen verdienende kantoormeisjes? Och, de schellen-kap dekt evengoed 't hoofd van de deftige middenstands-madam, maar ze noemt 't 'n pleureuse, het narrenkleed omhult evengoed den wel gesitueerden zakenman, maar ze hebben het hem in den winkel voor een bontjas verkocht.

Maar onder al die veelsortige kostuums van eenerlei grondstof loopen hun zielen naakt en ze bibberen, zoodra ze de verhitte atmosfeer van kinopaleis, worstelring of voetbalveld verlaten hebben.

En als ze dan voelen, dat ze bibberen, dan komt voor hun de kans. Natuurlijk loopen de meesten terug naar de plaatsen, waar ze tijdelijk verwarmd worden, dat is volgens de wet van den weg van de minste weerstanden. Maar enkelen ontdekken den anderen weg, die leidt tot verdieping van 't oppervlakkig leven, tot verwarming van binnen uit, niet van buiten af.

En hoe hoog is nu 't procent van de goed gesitueerde bibberaars, let wel, in verhouding van het getal hunner eigen soort? Ik weet 't niet, want deze loopen niet met hun eigen armoede te koop.

En hoe hoog is nu 't procent van de slecht gesitueerde bibberaars, let wel, in verhouding van het getal hunner eigen soort? Ik weet het niet, want hun absolute getal is zoo groot, dat ons de jammer daarvan in de eerste plaats trefst.

Maar wie deze dingen overlegt in zijn hart, zal toch een anderen kijk op de verhoudingen krijgen. dan hij aanvankelijk misschien had een bevestigd vinden: het vraagstuk van de ontwikkeling van volwassenen is er een van alle standen.

Maar het vraagstuk is niet voor alle standen hetzelfde.

Hoeveel standen zijn er? Een sociaal-democraat hoorde ik eens zeggen: onder de arbeiders alvast zooveel als het maximumloon van een arbeider dubbeltjes bedraagt. Misschien moeten wij er aan toevoegen: onder de ambtenaren zooveel als het Rijkssalarieeringsbesluit salarisklassen telt? Daarbij nog opgeteld de standen in de vrije beroepen en daarbij nog die onder de beroepsloozen, dan komen we tot een aardig getal.

Het vraagstuk van de ontwikkeling van volwassenen is daardoor onbegrensd en het is goed daarvan bewust te zijn: als we voor ons werk, dat als einddoel het vinden van practische werkmethoden heeft, onze blikwijde aanmerkelijk gaan beperken, door ons voorloopig te bepalen tot die groepen voor welke de ontwikkelingskansen tot nu toe, door uiterlijke omstandigheden al te gering waren.

Belangrijke prikkels tot ontwikkeling van volwassenen liggen in de bekrompen levensomstandigheden, materieel en geestelijk, die de onderste maatschappelijke lagen voortdurend tot streven naar verbetering aanzetten. Deze prikkel behoeven wij niet toe te dienen, zij zijn er, we hebben er rekening mee te houden en we hebben er van te profiteeren. We kunnen er ook tegen murmureeren, omdat ze veelvuldig leiden tot aankweeking van bovengenoemde schare, maar dan begrijpen we hun beteekenis niet en wie niet begrijpt, dat het geld op 't oogenblik bij duizenden aan bioscoop en dergelijke verslingerd wordt, die begrijpt zijn eigen-zelf niet en is zeker ongeschikt om volksontwikkeling te dienen!

Neen wij moeten van deze prikkels goed gebruik weten te maken, wij moeten in de richting van dien drang dringen, wij moeten... wacht eens even — want nu weet ik, dat we samen veel zin hebben om te gaan zeggen: wij moeten dien drang in goede banen leiden!

Och we zijn zoo graag leiders in goede banen. Een mooi beroep — 't mooiste, om z'n aantrekkelijkheid aanvaard door velen, denk alleen maar eens aan de $5 \times 330 = 1650$ Nutsdepartementbestuurders, allemaal leiders in goede banen!

Een moeilijk beroep, zoo moeilijk, dat ik niet zeker ben of 10% van die 1650 zich eigenlijk wel van die moeilijkheid bewust is.

Laten we dus voorzichtig zijn met de leiding en bedenken dat we met volwassenen te doen hebben, die zelf meenen te weten wat ze willen.

Wij moeten er ons goed indenken, dat de zogenaamde bewuste arbeider van tegenwoordig *als* hij zich interesseert voor ontwikkeling, wat natuurlijk slechts van de beteren geldt — ik vraag alweer hoe staat het met het interesse van den gemiddelden middenstander — *als* hij dus omtrent zekere levensvragen nader wenschte te worden ingelicht, zeker in de eerste plaats vragen van sociaal-economischen aard zal stellen. Vragen, die draaien om eigen positie in deze samengestelde maatschappij; vragen, die hij van huis uit al geneigd is in een bepaalde richting op te lossen. Willen wij ons uit angst voor conflicten met die vragen niet bezig houden, dan zal hij ons kalm den rug toe keeren en zeggen, zie je wel...!

Dan zullen wij daarmee ons steentje hebben bijgedragen om het bolwerk van zijn reeds bepaalde inzichten te versterken.

Willen wij voor deze categorie iets zijn en zal deze categorie voor ons iets zijn, dan moeten we in zuiver bedoeld overleg gezamenlijk ons ontwikkelingswerk opbouwen.

Of de kijk van den „bewusten arbeider“ voor ons iets kan zijn? Wie zijn die „ons“? Nu ik eenmaal een soort van scheiding heb getroffen, beteekent „ons“ natuurlijk de „burgerlijke“ partijen. Of nu die kijk van den „modernen“ arbeider voor deze burgerlijken iets kan zijn? Och arme, wij hebben dien kijk broodnoodig. Hoe zal 't meerendeel van ons anders ooit goed begrijpen, dat wij menschen in den grond toch maar zoo weinig van elkaar verschillen? Hoe zal 't meerendeel der „modernen“ van hun kant tot 't zelfde inzicht komen?

Nu wordt dit ontwikkelingswerk door de arbeiderskringen in vele gevallen reeds zelf ter hand genomen, vooral in de grootsteden, waar de organisaties krachtig zijn. 't Is grappig soms de spijtgeheid waar te nemen van de besturen van ontwikkelingsverenigingen, als zij klagen dat die vakverenigingen, dit nu wel eens aan hen hadden kunnen overlaten. Waarom, zoo zeggen zij, houden zij zich niet bij de belangen van hun vak. Een ander oogenblik klagen diezelfde, dat die „ongelukkige“ vakverenigingen geen andere belangen schijnen te kennen dan meer loon en korter arbeidsduur. De mopperaars mogen bedenken, dat juist die vakverenigingen ernaar streven onder hun leden ook andere banden te leggen dan enkel materiele.

Wij zouden die vorm van ontwikkeling niet meer kunnen en willen missen. Dat we het niet willen is maar goed, want we zouden er toch niets tegen kunnen doen. Maar natuurlijk ligt in haar betrekke-

lijke eenzijdigheid een gevaar: ik behoef daarover niet uit te wijden. Ieder is het daarover van te voren reeds eens.

Naast dit ontwikkelingswerk blijft er dus een rol over voor verenigingen als bijv. de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Let wel, ik bedoel nu niet, dat deze gemeedelijk behoort te wandelen op het terrein, waar geen voetangels en klemmen liggen. Haar ontwikkelingscursussen mogen dezelfde onderwerpen behandelen als die der georganiseerde arbeiders, zij mogen zelfs geleid worden door dezelfde docenten uit het Sociaal Democratische kamp, als ze maar goed zijn en over een behoorlijke dosis objectiviteit beschikken en volkomen eerlijk van hun standpunt getuigend toch niet uit zijn op 't maken van proselieten.

Het karakteristieke van die cursussen zal zijn dat het gehoor meer heterogeen zal zijn samengesteld, dan in de speciale arbeidersontwikkelingsclubs en dat dus de discussie meer verschillende inzichten naar voren zal brengen en meer bevruchtend kan werken.

Het is onze bedoeling om, voordat wij er toe overgaan de mogelijkheid en de inrichting van zulke cursussen nader uit te werken, na te gaan welke methoden voor de ontwikkeling van volwassenen in andere landen zijn toegepast of in staat van wording verkeeren.

(*Wordt vervolgd.*)

Feiten en Pogingen.

Het jongste spellingrapport.

Behoort het „Ontwerp voor een vereenvoudigde Regeling van de Spelling en van het grammatisch Geslacht in het Nederlands, aanwijzende in hoeverre die Regeling van het Stelsel van De Vries en te Winkel zou afwijken door Prof. Dr. A. Kluyver en Prof. Dr. J. W. Muller" eigenlijk wel onder deze rubriek besproken te worden, daar het wel een poging is tot eendelike beslechting van de spellingstrijd, maar een poging zo ongelukkig, dat wij niet geloven noch hopen, dat ze éniġ sukses hebben zal?

Hoe dit zij, een korte bespreking van dit Ontwerp is in Volksontwikkeling zeer zeker op zijn plaats, opdat ook zij die de spellingstrijd slechts van verre volgen, de overtuiging mogen krijgen, dat invoering van deze spelling van regeringswege geen pacifikatie (waarom dezer dagen in een der afdelingen van de 2e Kamer gevraagd werd), maar hernieuwde strijd ten gevolge zou hebben. Bijna 30 jaren zijn er voorbijgegaan, sinds Dr. Kollewijn in De Vragen

van den Dag zijn artikel „Onze laatste Spelling" schreef, waarvan de argumenten nooit zijn weerlegd, dat alleen aan zijn talloze bestrijders de jammerkreet „maar het staat zo raar!" in allerlei toonaarden en met eindeloze variaties ontlokt heeft. Dertig jaren, het klinkt haast ongelooflijk: tronen zijn in die tijd omgestoten, rijken uitengescheurd, in ons eigen land zijn de 8 urige arbeidsdag, het algemeen kiesrecht er bijna voelstoots doorgegaan. En aan de vereenvoudigers, zij die Dr. Kollewijn's voetspoor volgden, blijvend in de historische lijn van de spellingontwikkeling, de school en dus het gehele volk willen ontlasten van eeningewikkeld *spelsysteem*, dat volstrekt niet meer past bij onze tegenwoordige taalopvattingen, wordt nu eindelijk als een kluit van de welvoorziened der hervormingen dit „Ontwerp" toegeworpen, in de hoop dat zij daaraan knabbelend zich in 't vervolg stil zullen houden!

Vereenvoudigd: en wij zullen er ons van taalprofessor tot schoolkind het hoofd mee mogen blijven breken, dat er uitzonderingen zijn op de regel, dat

de e- en o- klank in open lettergrepen worden aangeduid door e en o, op de regel dat de s-klank altijd door s (nooit door sch) wordt aangeduid, op de regel dat de tusschenletter n slechts wordt geschreven, als ze in de beschaafde uitspraak gehoord wordt; vereenvoudigd, en de voorschriften van de Vries en te Winkel omtrent de spelling van i en e in bastaardwoorden, die zo ingewikkeld zijn, dat géén schoolkind ze ooit precies heeft geweten, blijven van kracht; vereenvoudigd, en wij zullen nóg niet door de verandering van -lijk in -lik de spelling van de toonloze klinker van drie op twee grafiese tekens mogen brengen!

Het einde van de taalstrijd moet voeren van anarchie tot éénheid; en . . . ten opzichte van de n-spelling bij mannelijke woorden wordt ons volk verdeeld in drie groepen („kasten” hoorde ik ze reeds noemen): de opperste, de ambtarenstand, die de -n schrijft volgens de regels en de woordelijst der heren Kluyver en Muller; de leerlingen van Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs, die minores, die „met die lijst in kenais worden gesteld, om er zich op nader te bepalen wijze van te bedienen”, en ten slotte de paria's, de leerlingen van L. O. en U. L. O. scholen, aan wier neus deze lijst voorbijgaat en die het leven door moeten met de allenige manlikheid van manlike personen, manlike dieren en hun samenstellingen, waarbij hun slechts één enkele uitzondering wordt gegund.

Wie zei daar, dat wij juist v. n. l. om democratische redenen, het Frans als leervak van de lagere school geschrapt hebben?

Wie niet geheel misdeeld is van zin voor humor, vindt overigens in de aan het Ontwerp toegevoegde woordelijst wel enige redenen tot vreugde: deze bevat „veelal woorden, die zeker denkbeeld van grootte, kracht, waardigheid of weidsheid uitdrukken of medebrengen, of die, dikwijls in min of meer vaste verbanden, in den hogeren, hetzij literairen of ambtelijken, althans niet in den alledaagsen of gemeenzamen stijl gebezigd worden.” In aansluiting hieraan zullen wij alstevoren „in den aap gelogerd zijn” en „aan den drank of van den rogen in den drup geraken”, zullen

wij aan den bestuursbond evenals aan den Protestanten- en den wiefijdersbond de weidsheid en de manlikheid gunnen, die wij aan de regering, de politie en de overheid blijven oonthouden, maar die wij daarentegen aan onze zeker niet alledaagse treinenloop blijven schenken, en zullen wij er ons in moeten schikken niet alleen de boezem en de moederschoot, maar zelfs de maagdenrei in ons manlik bewustzijn te betrekken. Enzovoort.

Zou er werkelijk iemand zijn, die meent, dat wij *da* nóg aan onze leerlingen van H. B. S., gymnasium of lyceum, in de jaren dat de jonge mens krities begint te staan tegenover datgene wat hij leert, zouden kunnen onderwijzen? Het lagere school-kind slikt dit nog — desnoods; de adolescent niet meer. In de praktijk zou invoering van deze woordelijst dus tóch het verlies van de buigings-n betekenen. Krijgen de vereenvoudigers dan niet hun zin? Nee, want wij hebben het kunstmatig behoud van de dode buigings-n altijd bestreden, omdat deze ons hele taalonderwijs, dat van de levende taal moet uitgaan, bederft. En zolang er, al waren het maar tien woorden op de school voor G. L. O. als manlik onderwezen moeten worden, moeten ook daár nog casusleer en zinsontleding met alles wat daaraan vastzit, uren en uren van de kostbare tijd in beslag nemen en het taalbewustzijn van onderwijzers en leerlingen bederven.

Elke spelling, zo zeggen de auteurs van het Ontwerp, is noodwendig min of meer persoonlijk en willekeurig. De woorden min of meer kunnen wij voor deze Ontwerpspelling gerust weglaten, en daarom zal geen enkel ernstig vereenvoudiger hierdoor ook maar één stap nader bij de tegenpartij gebracht worden. Dit geldt ook, ik kan het verzekeren, voor degenen, die indertijd onder invloed van de staatskommissie, ter wille van het tot stand komen van een compromis tot enige tegemoetkoming bereid waren.

Nú blijft de keus: de Vries en te Winkel óf Kolvevijn.

Dr. Chr. Kroes-Ligtenberg.

Het „Schimmenspiel“ en de opvoeding der jeugd.

Naar aanleiding van de vraag in het N. Octobernummer of geen pogingen gedaan konden worden om het „poppen-theater“ meer te gebruiken, zij nog opgemerkt, dat sinds eenigen tijd een, al is het dan nog betrekkelijk klein aantal Amsterdamsche kinderen van een niet minder aantrekkelijke vertooning kan genieten, n.l. van een *Schimmenspiel*, speciaal voor hen gemaakt. De kinderen van de Nieuwe Schoolvereeniging hebben n.l. het groote voorrecht slyd te leeren van iemand, die het er nu eens heelemaal op gezet heeft dat onderwijs zoo fleurig mogelijk te maken. Het belangrijkste van alle fleurige denkbeelden van dien slyd-leeraar Pontsijn is dan wel het „Schimmenspiel“.

Als opzet samen met de kinderen gemaakt (de groote poppenkast is voor een deel hun eigen werk) moest de kunstenaar zelf alleen verder werken toen het gold de figuren te snijden die als silhouetten de vertooning op het doek zouden geven. Want daarvoor schoten kinderhanden te kort. En met hoeveel liefde heeft Pontsijn toen het spel voltooid.

De eerste opvoering viel in de Kerstvacantie nu twee jaar geleden. Het eerste spel was een Kerstspreekje bij muziek van Joh. Oostveen.

Na deze eerste vertooning in het voor Kerstmis versierde schoollokaal zijn meerdere en ook andere gevolgd. Later in samenwerking met den teekenaar Voskuil heeft Pontsijn nog twee andere Schimmenspielen in elkaar gezet, n.l.: „De betooverde jongen“, een vrije bewerking naar Hauff, en „Bruin de Beer“, ontleend aan het vertelelsboek van Hinse en Stamperius. Welke van de beide spelen het aardigste is, valt moeilijk te zeggen. Misschien geeft de herengediedenis nog meer typische tafreeltjes als bijv.: de stoet kermiswagens die over de brug trok en de berendans in het bosch. Door kinderen wordt het alles meegeleefd, en ouderen voelen zich in gedachten even weer teruggevoerd naar den precht-wier-tijd van den ouderwetischen Chinoeschen Schin.

Zoo kan dan dit moderne Schimmenspiel voor kinderen, dat in den laatsten tijd ook in ruimeren dan den eigen kring wordt vertoond, als een poging gelden het kindergenot tot iets moois te maken. Op de Hollandsche tentoonstelling te Madrid in het voorjaar van dit jaar gehouden is het Hollandsche Schimmenspiel voor Spaansche kinderen vertoond en een indruk gegeven van heiggen met en voor de Hollandsche kinderen op dit gebied wordt gedaan. A. C. G.

Persoverzicht.

BUITENLAND.

Nog 'n profeschool.

Van de „*Padagogische Arbeitsgemeinschaft*“ schrijft Georg Schwenzer over de profeschool in Dresden. Aan dit schrijven wordt in de November-aflevering van *Neue Bahnen* 't volgende ontleend: „De 22 leerkrachten (6 vrouwelike en 16 mannelike) die voor de nieuwe werkring nodig waren, waren vrijwilligers uit 't dresden'er onderwijzerskorps. Deze wijze van samenstelling van 'n onderwijzerspersoneel uit gelijkgezinde persoonlijkheden lijkt ons biezonder aanbevelenswaardig. Daardoor wordt 't mogelijk dat de

werkzaamheden die toch in onderdelen verschillen, zich samenvoegen tot 'n aaneensluitend geheel, dat op uitwisseling van gedachten en onderlinge overeenstemming berust (wekelike samenkomsten, wederzijds hospiteren). Tot onze bevrediging hebben we al ervaren, welk 'n geweldige prikkel tot arbeid 't is, als men elkander in zoon opvoedingsgemeenschap helpt en steunt. Ons onderwijs ontwikkelde zich tot 'n geheel dat van 't leven uitgaat, niet van 't afzonderlike vak. In 't volle leven werd rondgekeken, onderzocht, inzicht verkregen. De afzonderlike klassen verkregen hun vorming in bos en hei, in

de naaste en verdere omgeving van onze stad, in 't staffon, aan de Elbe, in koren en voornadschuur, aan steengroeve en wegenaanleg. Ze bezochten bibliotheken, museums, en tentoonstellingen, leerden de werkzaamheden van land- en tuinbouw, van de kolenbranden en de houtzagerij kennen, ze kregen 'n kijkje in 't bedrijf van grote warenhuizen, in de werkplaatsen van smid, slotemaker, pottbakker en goudsmid. Om alle neigingen en begaafdheden van onze leerlingen tot hun recht te doen komen, losten we in 't begin een dag per week de vier hoogste klassen op. De leerlingen daaruit mochten zich naar vrije keus tot werkklubs verenigen. Soort en aantal van zulke „kurzussen" wisselt al naar behoefte van halfjaar tot halfjaar. Op 't ogenblik bestaan er kurzussen in rekenen, natuur- en scheikunde, dierkunde, kweken van bloemen, voorlezen en voordragen, lichaams oefeningen, zingen en ritmiese oefeningen, tekenen, naaien, papier- en kartonwerk, engels, frans, stenografie en sierschrift. We voelen dat in deze richting de verdere ontwikkeling van onze school zal volgen, al mogen we ook nu noch niet uit gunstige of ongunstige resultaten algemeen geldende konklusies trekken. Ook in de kurzussen ligt 't zwaartepunt in de eigen, zo zelfstandig mogelijke arbeid van de leerling. Tegelijkertijd moet echter 't werk van ieder afzonderlijk bewust in

dienst staan van 'n gemeenschap (klasse, school), waarbij alle deeggenoten elkander wederzijds helpen en steunen. De eerste gelegenheid voor zulke veelzijdige gemeenschappelijke arbeid bood ons schoolfeest in de zomer van 't vorige jaar. Alles wat zoo 'n feest noodig heeft aan uiterlike stoffering, wilden we zelf vervaardigen. Daarbij komt 't van zelf voor dat de ene klasse zich om hulp wendde tot de andere. In de geest van 'n „produktieschool" hebben we opmerkenwaardige huishoudelijke dingen kunnen vervaardigen. Enige klassen hebben hun schrijfschriften zelf gemaakt en versierd. Notitieboeken, schriften ter notering van uitgaven, en lesroosters werden door kinderhanden gemaakt. Uitnodigingen voor ouderavonden, programma's voor klasfeesten drukten grotere jongens met behulp van de Wenselpers. Portefeuilles voor tekeningen, klerhangers, krijthouders en schrijfgereedschappen kwamen uit onze werkplaatsen. Een klasse herstelde beschadigde boeken, 'n andere maakte 'n draaischijf van 'n pottbakker, en vervaardigde dan daarmee plastiese kamer-versiering. Onze ervaring tot nu toe doen 'n verdere ontwikkeling van onze school ook in deze richting vermoeden; de financieële nood van onze tijd zal waarschijnlijk 't tempo van deze ontwikkeling noch verhaasten".

v. E.

Boekbespreking.

Volksbildungsarbeit als Mittel der Volkskultur van Frau Dr. Rosa Kempf.

Dit werkje is een van de voortlopende reeks: Schriften der Volkshochschule. Kabitzsch und Mönlich, Würzburg.) Volkskultur — zegt de schrijfster — moet langs een weg verkregen kunnen worden, die door het grootste deel van het volk betreden kan worden. In de Middeleeuwen bestond in Duitschland een Volkskultur. Het stelselmatige weten was toen gering; niet alleen in de onderste volkslagen, maar in alle

deelen van het volk en toch gevoelden deze zich allen in het bezit van een gemeenschappelijk geestelijk goed. Dit was mogelijk, omdat de cultuur vooral door kunst en godsdienst uitdrukking vond. Daarom kon ze *zonder intellectuele sebeling door de psyche en de wil begrepen worden.*

Het weten, dat tot macht voert, was evenals in alle vroegere kulturen (Indië, Egypte, Griekenland, Rome, etc.) tot een kleine kring van personen beperkt. Dit zal ook in de tegenwoordige tijd zoo blijven niettegenstaande de democratisering van onze andere levens-

vormen. Wij kunnen namelijk wel de *toegang* tot de hoogste geestelijke scholing democratiseren, maar deze scholing zelf onttrekt zich aan alle pogingen om ze algemeen te maken. Wanneer men een nieuwe cultuur wil en volksontwikkeling als middel van deze volkscultuur, moet men zich van het *streven naar weten als machtsmiddel* geheel losmaken. Reeds bij het individu zal het weten, de geest niet beschaven. Het duidelijkste bewijs hiervoor is het geringe verschil tusschen de persoonlijkheidscultuur van onze academisch gevormden in doorsnee tegenover de andere menschen. Weten als machtsmiddel vernietigt ook daarom de cultuur, omdat het streven naar macht de menschen van elkaar verwijderd. Volkscultuur kan slechts daar bloeien, waar de menschen zich met elkaar verbonden voelen in gemeenschapsgevoel. Wij hebben, hoewel veel meer wetenschap, veel minder cultuur dan in de Middeleeuwen, omdat ons niet alleen het vermogen ontbreekt *schonheid en vreugde* in het dagelijksch leven te brengen, maar ook de *geestelijke kracht, het belevens onder een booger, ons allen gemeenschappelijk gezichtspunt te brengen*, en daaraan een doel te geven, dat buiten het materiele van het leven ligt. De uit het intellectualisme geboren mentaliteit laat ons bovendien overal eerst het scheidende, de „Verneinung“ zien. *Volkscultuur echter is een product van positief gerichte zielkrachten, een synthese.* Er is geen andere weg dan die van *liefde tot elkaar en van eerbied voor elkaar om volkscultuur te laten groeien.* Bezield met gemeenschapsgevoel, met liefde en eerbied, verwerpt men de nivellering, omdat het eene individu het andere lief heeft om zijn bijzondere gaven. Waar volkscultuur is, zien we

de daad van de scheppende mensch optreden als uitdrukking van het innerlijk gevoel van de volksgemeenschap, door den wil van deze gedragen. (Aeschylus, Phidias). Daar volkscultuur op gemeenschapsgevoel berust, vertoont men tijden van levendige volkscultuur ook eenheid van het volkskarakter; de manier, waarop de opvoeding der kinderen gewoonlijk plaats vindt, is de zekerste maatstaf voor de cultuurhoogte van een volksgemeenschap. Elk werk van de volksontwikkeling, dat de volkscultuur dienen wil, gaat terug op oefening van de wil en verdieping van het gemoedsleven. Al het streven naar meer volksontwikkeling zal vruchteloos blijven, wanneer deze niet de weg in het gezin, tot de moeders vindt. Het beteugelen van de onsociale hartstochten begint met de eerste opvoedinginvloeden door de moeder. Beschaafd-zijn begint met de goede levensgewoonten.

De volksuniversiteit moet geen weten als machtsmiddel aanbieden. Uit de samenwerking van de geleerden en het volk in de volksuniversiteit moet het volk de innerlijke betekenis van het geconcentreerd geestelijk scheppen zien, om eerbied hiervoor te krijgen. Een volk, dat drager van een cultuur wil zijn, moet zijn eigen wezen erkennen, zich op zich zelf bezinnen.

Voor het Deutsche volk komt het er tenslotte op aan zich van zijn eigen nationale eigenschappen bewust te worden, want het Deutsche volk is van de andere geheel verschillend.

Alleen deze opmerking: Wanneer de schrijfster in de richting van de Volkenbond, had gedacht, misschien had ze dan een ander bindend cultuurelement ontdekt. W. E.



INHOUD VAN AFLEVERING 4.

	Bladz.
De organisatie van de Intellectuele Arbeid en Onderwijs-Opvoeding in de Volkenbond. II. W. Emmens	145
Buitengewoon Lager Onderwijs.	
II. Het Doofstommenonderwijs en zijne regeling	P. Roorda 163
Vacantie-kinderen in Denemarken	A. L. Verschoor . . . 160
Onderwijs en volksontwikkeling	C. F. A. Zernike . . . 163
Problemen (2e gedeelte)	A. H. Gerhard 181
Ontwikkeling van volwassenen. Kijkjes over de grenzen	J. Hovens Greve . . . 185
Feiten en Pogingen.	
Het jongste spellingsrapport	Chr. Kroes-Ligtenberg 188
Het „Schimmenspel“ en de opvoeding der jeugd	A. C. G. 190
Persoverzicht.	
Buitenland. Nog 'n proefschoon	v. E. 190
Boekbespreking.	
Volksbildungsarbeit als Mittel der Volkskultur van Frau Dr. Rosa Kempf	W. E. 191



OUDERS!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen
en met vaste medewerking van O. Barendsen?

===== Prijs f 0.90 per kwartaal. =====

Abonneert U Constantijn Huijgensstraat 118,
Amsterdam of vraagt proefnummer.

Maatschappij tot nut van 't algemeen.

Loop van het ledenaantal in de laatste 5 jaren:

October 1917	. . . . .	18472 leden.
” 1918	. . . . .	19927 ”
” 1919	. . . . .	21429 ”
November 1920	. . . . .	22801 ”
December 1921	. . . . .	25406 ”

Beschikbaar.

VOLKS ^{77B 3069} 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, Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS.



Jan Nieuwenhuyzen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING,
A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, J. W. GER-
HARD, Prof. Dr. H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS,
Dr. J. HOOYKAAS, A. C. HOVENS GREVE, W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA,
E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, I. KOOISTRA, K. TER LAAN, TH. LANCEE,
M. E. LELIMAN-BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER, P. OOSTERLEE,
Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE, M. E. H. SANDBERG-
GEISWEIT v. o. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H. TEN SELDAM, Dr. A.
DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Szn., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER,
B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN, C. F. A. ZERNIKE e. a.

PER
JAAR
F. 10

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F. 1-

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (BIJ DR.
LEIDSCHESTRAAT), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f10.—, FRANCO PER POST f10.75.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

Dit tijdschrift is het orgaan van het Nutsinstituut voor
Volksontwikkeling, welk instituut is ingesteld door
de Nutscommissie voor Onderwijs.

Het Instituut stelt zich ten doel mede te arbeiden aan de verheffing
van het onderwijs en de opvoeding van het Nederlandsche Volk.

Het tracht dit doel te bereiken:

1. door in een centraal bureau van advies gegevens te verzamelen, welke
eenerzijds zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het
gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt
zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.
2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere
scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.
3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der
Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die
werkzaamheid op het gebied van Volksontwikkeling waaraan plaatselijk
behoefte bestaat.
4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter be-
handeling van problemen van volksontwikkeling.
5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons
land levende, oude en nieuwe vruchtbrennende gedachten op het gebied der
volksontwikkeling.
6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen
Nederland en het buitenland te versterken, eenerzijds door bevordering van
het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar
dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestu-
dering van buitenlandsche toestanden.

Het Instituut wordt bestuurd door een Raad van beheer, samengesteld
als volgt:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. P. GUNNING,
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÈVE, Secretaris.



0229 9424



Problemen

door A. H. GERHARD.
(2e gedeelte)

III.

In spijt van deze bedenkelijke zijde der medaille was niettemin haar invoering van groote waarde. De erbarmelijke staat, waarin inzonderheid het volksonderwijs in de achttiende eeuw verkeerde, maakte het volstrekt onafwijsbaar in bijna alle Westersche landen, dat na de groote staatkundige omkeeringen aan het einde daarvan de ontwikkeling van het onderwijs zaak der landsoverheid werd, wat voor ons land heel duidelijk sprak bij den overgang der vele naijverige provincies tot een eenheids-rijk. Daardoor breidde de schoolgelegenheid zich uit, de school kreeg een geheel nieuwe plaats in de maatschappij en dat bevorderde in hooge mate de vervorming tot klassikaal onderwijs, behalve dus de reeds vroeger opgesomde innerlijke verdiensten ervan. Immers de nog zoo jonge, teere plant der algemeene school vereischte veel zorg, toezicht en controle van de zijde der overheid, die in dat opzicht moest doen, wat de maatschappij uit eigen kracht en inzicht nog niet vermocht.

Men behoeft niet eens bijzonder thuis te zijn in de geschiedenis van ons onderwijs om te erkennen, dat die overheidscontrole onmisbaar en zegenrijk is geweest. Doch die controle, zooals ze ook toen noodzakelijk moest begrepen worden, was slechts mogelijk bij een schoolinrichting als de geschetste met leerplan, lessenrooster en streng doorgevoerde klassenindeeling. Die opvatting is nog haast in niets veranderd. Ook nu nog wordt de mogelijkheid van doeltreffende controle alleen gevoeld bij de aanwezigheid van een „op een zichtbare plaats opgehangen lesrooster“, dat nauw aansluit aan een leerplan, volgens conscientieus voorgeschreven wettelijke regeling samengesteld. Het duidelijkst komt die opvatting uit in de zeer sterke neiging van schooltoezicht en verdere autoriteiten om in elke klasse het zogenaamde „klasse-cahier“ te vinden, waarin voor iederen dag precies is aanteekend, wat er van elk vak is behandeld, m.a.w. welk partikel van de voorgeschreven leerstof tot geestelijke verorbering is gegeven¹⁾.

¹⁾ Ik wil beproeven niet misverstaan te worden. Een onderwijzer die ter eigen oriëntering en zelf-controle geregeld aantekening houdt van wat hij met zijn klasse behandeld heeft, doet zeer verstandig. Doch dat is heel iets anders als het controle-cahier, waaruit men (d.i. een ander, het schooltoezicht) wil afleiden of de onderwijzer zijn taak naar behooren heeft vervuld.

Vermoedelijk heeft de lezer, die deze beschouwing tot nu toe trouw gevolgd heeft voor zich zelve reeds de conclusie getrokken, dat de schrijver de meening is toegestaan, dat het beter ware geweest als de ontwikkeling van ons onderwijs een anderen gang had genomen, al blijkt uit niets hoe hij zich dien gang dan wel gewenscht had. Die conclusie is geheel onjuist. „Beter” is ten aanzien der historie feitelijk een geheel onbruikbare term; het eenige wat men onderzoeken kan is de vraag of iets anders had *kunnen* zijn; dan komen we spoedig tot de erkenning van de oude wijsheid: „alles is in alles.” Er is in de ontwikkelingsgeschiedenis van ons geslacht geen enkel verschijnsel aan te wijzen, dat geheel op zich zelf staande is te beoordeelen. Zoo ook het onderwijs. Met een enkel woord is al gewezen op de beteekenis der groote omwenteling op het einde der achttiende eeuw.

Doch ook deze kwam niet uit de lucht gevallen en de lezers van ons tijdschrift weten ook zonder nadere bewijsvoering, dat ze deels werd veroorzaakt door, deels zelf weer gewichtige gevolgen had in het denk- en het economische leven der volkeren.

Dit geldt ten volle ten aanzien van het onderwijs. Het eind der 18e en in verhoogde mate het begin der 19e eeuw was de tijd der „Aufklärung” en tevens die van snel om zich heengrijpende veranderingen in de economische structuur der maatschappij. De vrijgeestende burgerklasse kwam op de heerschende plaats, een eigenlijke loon-arbeiders klasse werd een economische factor, de grondslag werd bevestigd voor een algemeen loonproletariaat in een snel groeiende groot-industrie. Op ideëel gebied zag men enerzijds een verheerlijking van het intellect, van de kennis, als de bron van alle goeds, van allen vooruitgang, anderzijds werd de *algemeene* verspreiding van minimale kennis, van onmisbare vaardigheden, als lezen, schrijven, rekenen, een gebiedende eisch van vooruitgang.

In die richting van hoofdzakelijk verstandelijke ontwikkeling, aan dien eisch van benadering der „algemeenheid” beantwoordde ten volle het onderwijs, zooals het zich in ons land voornamelijk sedert 1806, en zooals het zich in het wezenlijke volkomen daaraan gelijk in alle Westersche landen heeft ontwikkeld. Het werd als het hoogste belang der maatschappij gevoeld, dat ieder lid „wel-onderwezen zij”, d.w.z. een onmisbaar minimum aan kennis en ontwikkeling bezat, dat door de overgrootste meerderheid zoo spoedig mogelijk bereikt moest kunnen worden, op een leeftijd dus, dat men zijn plaats in de maatschappelijke productie kon gaan innemen. Dat belang werd voornamelijk ook gevonden in de behoefte der maatschappij aan orde en rust, te verwachten van een wel-opgevoede, wat synoniem werd gevonden met wel-onderwezen massa.

Het vermaarde adagium: „een nieuwe school wint een gevangenis uit” is geboren in den tijd der „aufklärung”.

Er is dus een innig causaal verband van onderwijs-grondslag en schoolorganisatie met het geheel der maatschappelijke structuur en de heerschende mentaliteit. Men doet, geloof ik, wel met dit verband zich steeds voor oogen te stellen. Natuurlijk omdat daardoor beter verklaard kan worden wat op ideëel gebied plaats vindt. Doch niet alleen daarom. Ook — het verder betoog steunt daarop — omdat men minder onvoorbereid komt te staan voor mogelijke, ingrijpende

wijzigingen in de wereld der idee, als men tot de erkenning moet komen, dat het geheel der maatschappij zelve sterke evolutie vertoont.

IV.

Er is heel wat over ons onderwijs geklaagd, niet in 't minst door de onderwijzers zelve. Zij toch krijgen overvloedig gelegenheid om de waarde van hun werk te toetsen aan de zichtbare resultaten. Eerlijk gezegd schijnen die in geen redelijke verhouding te staan tot de betoonde inspanning, dank zij het fatale „vervliegen”. Honderden malen is het vertoond, dat proeven van bekwaamheid door de practijk des levens gevorderd, getuigenis schenen af te leggen voor het zielige effect der school. Dan oordeelen de menschen buiten de school: kantoorchefs, patroons, leiders van werkplaatsen e.v.g.

Maar ook de onderwijzer zelf in de hoogere klassen eener school, bij het herhalingsonderwijs, in een vervolklasse, van een Mulo-school of Hoogere Burgerschool? Wie heeft nooit den vervelenden indruk gekregen, dat de klasse, waarmee hij begon, een beangstigend gemis aan de vereischte parate kennis vertoonde, waarom hij zich verwonderd afvroeg, wat er toch in de lagere klasse of op de lagere school onderwezen werd?

En elke enquête gehouden onder algemeen ontwikkelde menschen naar het restant hunner schoolkennis gaf de meest verbijsterende uitkomsten.

De conclusie ligt voor de hand: of het onderwijs is zeer onvoldoende, of er geschiedt ontzettend veel overbodigs, zoodat er met grooten ijver heele vrachten stroo worden gedorscht of er faalt wat aan de manier.

Voor het oogenblik laten we buiten beschouwing naar welke zijde ons oordeel neigt; we behoeven thans slechts vast te stellen, dat de verbetering steeds gezocht is in de richting der eerste onderstelling.

Daaraan danken we voor alles de niet meer te tellen pogingen tot perfectionnering der leermethoden en handleidingen.

De behoeften der maatschappij verleiden wel steeds tot uitbreiding der „leerstof” en vermeerdering van vakken op de school, wat herziening van handleidingen noodzakelijk maakte. Doch het doel van elke nieuwe methode is het leerplan steeds beter samen te stellen in overeenstemming met de leermogelijkheden in elk leerjaar en met grooter kans op „vastlegging” van het geleerde, wat zoowel in de onderverdeling als in de volgorde der onderdeelen van de leerstof gezocht werd en wordt.

Natuurlijk zoekt men het ook wel in de manier, de smakelijkheid waarop, we zouden haast zeggen in de oefjes, waarmede de leerstof den leerlingen wordt bijgebracht.

Alle pogingen op dit gebied worden evenwel beheerscht door het wezen van klassikaal onderwijs. De verplichting om aan de eischen daarvan te voldoen, deed en doet alle meesterwerken scheppen van school-methodiek. Dat wezen is de intellectuele nivelleering eener klasse en de gelijkmatige rijzing van het intellectueel niveau in verband met de algemeene taak der school om namelijk een gewenschte hoeveelheid parate kennis te verschaffen.

De moeilijkheid zit dan, gelijk reeds gezegd is, in de zwakken; maar ook in de vluggen. De zorgvuldigste schifting kan de ongelijkheid niet voorkomen, terwijl de eischen der praktijk, als reeds is betoogd, een nauwkeurige schifting niet toelaten.

De eersten baren inderdaad de meeste zorg; voor hen moet de leerstof zoo aangeboden kunnen worden, dat ze, om een geliefd beeld te gebruiken, als gesneden koek maar geslikt behoeft te worden. Een „goed” methodeschrijver denkt dus inzonderheid aan de stummers; hij zoekt alle denkbare moeilijkheden op, splitst alle denkbare complicaties in de eenvoudigste elementen en geeft nu precies aan, hoe ze onder de knie zijn te krijgen. De onderwijzer volge dan slechts het recept en de leerling neemt weerstandsloos op.

Tot op zekere hoogte is het bezwaar der zwakken dus wel te overwinnen door een zeer geleidelijke opklimming in moeilijkheden. Dan komen evenwel de vluggen last bezorgen, bij wie verveling als gevolg van te weinig vereischte inspanning een rol gaat spelen. Voor hen moet de methodeschrijver het talent bezitten zooveel herhalings-oefeningen in verscheidenheid te componeeren, dat zij met genoeg bezig zijn, zonder de anderen met nieuwigheden vooruit te komen. Het prachtgevolg is dan, dat bij alle ongelijkheid de kinderen toch op één hoogte blijven, de triomf van het klassewerk.

Terecht is meermalen tegen alle methodes aangevoerd, dat zij te veel geven, te veel in details treden, te weinig aan eigen initiatief overlaten, zoodat onderwijzer noch leerling eenig uitvindens- of ontdekkerswerk hebben te doen. Het verwijt is gegrond, doch in het bovenstaande is, dunkt mij, voldoende aangetoond, waarom het als regel toch niet anders had kunnen zijn.

Intusschen, hoeveel vernuft ook verspild zij op de samenstelling der handleidingen, het euvel der ongelijkheid in de klasse werd er niet mede gekeerd. Het aantal der leerlingen, dat niet ten volle meekon, werd weinig kleiner of het aantal der vluggen, die geen geestelijke inspanning meer behoeften tijdens de ijverig pogingen om de zwakken op peil te houden, werd gaandeweg grooter. Dan treedt de bedenkelijkste zijde van het klassikaal onderwijs aan den dag: dat er namelijk na verloop van eenigen tijd een aantal kinderen in elke klasse zitten, die feitelijk aan het onderwijs, ten minste aan een groot deel ervan, niet meer deelnemen. Trouwens een onderwijzer, die al zijn zorg steeds aan de zwakken zou wijden (wat op zich zelf beschouwd nobel mocht heeten), liep gevaar aan het einde van 't jaar beschuldigd te worden van gebrek aan ijver, wijl zijn klasse in haar geheel niet genoeg vorderingen had gemaakt.

De remedie voor deze kwaal werd in twee richtingen gezocht. De eene is de vervolmaking van het systeem n.l. de regelmatig, telkens voortgezette schifting der klassen van hetzelfde leerjaar, zoodat men afzonderlijk bij elkaar kreeg de vluggen, de gewonen en de zwakken, om bij verdere zeving nog te zamen te brengen de zeer vluggen en de bijzonder zwakken. Deze consequentie van het klassikaal onderricht is bekend geworden als het Mannheimer schoolstelsel.

In de andere richting werd het geneesmiddel gezocht in de inkringing van den leerduur eener klasse; zoo kwam men tot de stichting van „grootte” scholen met halfjaarlijkschen cursus. A priori

bood deze aanwijsbare voordeelen boven den jaarcursus. Immers, de „achterblijvers“ kwamen nu telkens na een half jaar weer aan het begin van hun pogen; bovendien ondervonden de vluggen minder belemmering, daar ze na een half jaar weer met frisschen moed verder konden gaan. De wet met haar maximumbepaling van 400 kinderen voor een school, heeft feitelijk de groote scholen ten doode gedoemd en de relatief kleine scholen met jaarcursus tot den regel verklaard. Hoewel de bepaling noodig werd gevonden tot afschaffing van het ambulantsme, zal zij misschien uit dien anderen hoofde blyken geen verbetering te zijn.

Interessant is in dit opzicht een der jongste uitgaven van de afdeling Onderwijs der Secretarie te Amsterdam, Serie I no. 21.

Daarin wordt statistisch aangetoond, dat de halfjaarcursussen beter resultaten opleveren, voor zoover dit af te leiden is uit deze feiten, dat van de scholen met halfjaar-cursus een grooter aantal leerlingen de school geheel doorloopen en dat naar verhouding aan de andere scholen een beduidend grooter aantal leerlingen dezelfde klasse één of nieermalen moeten volgen. Dit no. 21 bevat voorts een hele reeks tabellen, waaraan een respectabele hoeveelheid rekenkunst en rekentijd is besteed en die alle tot de conclusie voeren, dat de scholen met halfjaar cursussen beter zijn en waarmede dus de a-priori stelling a posteriori is bevestigd. Doch zijn de verschillen heel groot?

In een tijdvak van 5 jaar: 1915 tot 1920 verlieten de scholen met jaarcursussen 6779 leerlingen, waarvan 4982 of 73.5% alle klassen hadden doorloopen, welke getallen voor de scholen met halfjaarcursussen respectievelijk waren 18734 met 14093 of 75.2%. 't Is nog niet noodig om hierop het „much ado about nothing“ toe te passen, maar men bedenke eens daarbij dat in die 5 jaren dus op totaal 25513 afgestudeerde leerlingen er 6438 waren, die *zonder goeden uitslag* de school verlieten, terwijl ieder ingewijde wel weet, hoeveel er nog af te dingen valt op de afgestudeerdheid der geslaagde leerlingen.¹⁾

Noch de leerplicht, noch verbeterde methoden, noch verandering in organisatie, noch herhaalde klasse-indeeling op beteren grondslag konden verhinderen, dat een kwart deel ongeveer der schoolbevolking de school verlaat zonder bij benadering zelfs opgenomen te hebben wat de school kon bieden. Misschien is men geneigd ook een deel te wijten aan zorgeloosheid of onwil der ouders, die hun kinderen niet lang genoeg op de school lieten om ze eindelijk het „loffelijk ontslag“ te doen behalen. Op die verwijtende veronderstelling antwoorden de statistieken met waarlijk verbluffende cijfers. (Zie tabellen F in dat nummer):

Te zamen waren er 19075 leerlingen, die de geheele school doorloopen hadden en hiervan waren 11639 nog geen *dertien* jaar en 7436 ouder; daarentegen waren er te zamen 6438, die niet „uitgeleerd“ heengingen en hiervan waren er 127 nog geen dertien jaar en 6311 ouder, dus zoo goed als allen; zelfs dat behoeft niet uitsluitend aan den

¹⁾ De genoemde getallen betreffen slechts die leerlingen, van wie volkomen betrouwbare gegevens beschikbaar waren en die steeds dezelfde categorie van scholen bezocht hadden. Ze zijn niettemin groot genoeg voor het trekken van conclusies.

leerplicht te danken te zijn, want 1470 van dit laatste getal waren ouder dan dertien en een half jaar.

Over 't algemeen genomen stellen de ouders in Amsterdam er blijkbaar prijs op, dat hun kinderen de geheele school afloopen en het loffelijk ontslag halen. Voor deze veronderstelling pleit nog dit gegeven uit de genoemde statistieken: de op één na hoogste klasse en de hoogste klasse zijn respectievelijk op beide soorten van scholen te zamen door 4401 en 3442 kinderen voor de tweede maal gevolgd. In 't kort, de weinig bevredigende uitkomst van 't onderwijs is stellig niet meer te wijten aan te kort of te slecht schoolbezoek.

Integendeel, het relatief schoolverzuim heeft geen invloed van betekenis en in meergenoemde statistieken wordt becijferd, dat de gemiddelde leertijd voor elken leerling der scholen met jaarcursus 6 jaar en 9.9 maand duurde en voor die van de andere soort 6 jaar en 7.1 maand.

In deze getallen zijn niet begrepen de leerlingen der vroegere quasi ulo scholen, die, waarop fransch werd onderwezen. Daarover geeft no. 22 der genoemde serie wat licht. Van den cursus 1919/1920 verlieten 613 kinderen de 6-jarige scholen en daarvan hadden 126 haar niet geheel doorloopen en 790 de 7-jarige scholen, terwijl 289 ten achter waren gebleven. Van dit laatste aantal haalden echter 263 wel *zes* klassen van de zeven doorgemaakt. Een iets gunstiger uitslag, voor een goed deel evenwel verkregen, doordien men gemiddeld langer op school bleef. Van de totaal 1403 kinderen, waren er n.l. 565 ouder dan 13½ jaar. Niet minder dan 772 kinderen of 55% hadden één of meermalen een klasse „gedoubleerd“.

De vraag, die op moet komen in het licht van dit alles is deze, of het systeem van ons onderwijs wel deugt, m.a.w. of de geschetste euvelen misschien inherent zijn aan de organisatie zelve.

Vermoedelijk zijn er zeer velen met de volgende afwijzende verklaring al gereed, dat er n.l. een zeer groot aantal verstandelijk zwakken onder elke menschengeneratie zijn, zoodat — hoe men de school ook inricht — vele kinderen achter moeten blijven. Bovendien, ten aanzien van wat, zoo zegt men dan, blijven zij achter. Wat men van de school eischt, eischen mag na een zesjarigen leertijd, is niet een graad van ontwikkeling, die aan een of andere absolute voorwaarde voldoet. Hij moet eenvoudig beantwoorden aan een norm, die krachtens de ervaring bereikbaar is gebleken voor de meesten. Gegeven nu het grootte verschil in aanleg onder de menschen, moet de school wel het gemiddelde der grootste aantallen gelijksoortigen tot maatstaf nemen. Het is dus onvermijdelijk, dat ze velen als geestelijk onvoltooid achterlaat. De redeneering lijkt sterk. Doch de vraag mag rijzen of wie de school als zwakken aanwijst inderdaad geestelijk zwakken zijn, of nivellering de verstandelijke ontwikkeling misschien tot schade is en vooral in welke richting de vele hervormingen op onderwijsgebied in de laatste 40 à 50 jaar zijn gegaan en of die richting bedoelde verklaring steunt.

V.

Er is in die jaren inderdaad zeer veel veranderd. De eerste verandering van betekenis was de invoering der gymnastiek, het begin

van de thans alom als onmisbaar erkende lichamelijke opvoeding.

In dezelfde lijn lag de voorziening, die eerst hevige tegenkanting ondervond doch tegenwoordig op de meeste plaatsen in beginsel is ingevoerd, in schoolvoeding en schoolkleding.

We mogen daarin een eerste reactie zien tegen het overheerschend intellectuaalistisch karakter der school, voor wie het aanbrengen van wat parate kennis en verstandelijke vaardigheden de hoofdzaak was en bleef. Doch men begon in te zien, dat de ontwikkeling der verstandelijke vermogens in hooge mate den invloed van den lichamelijken toestand ondervindt, waardoor de erkenning niet kon uitblijven, dat elk kind, mede onder den zoo even genoemden invloed op eigen wijze reageert op de pogingen om hem wijsheid bij te brengen.

't Is waar, dat deze motieven nog zeer eenzijdig zijn; doch bedoelde erkenning hield toch deze algemeene in, dat er bij het onderwijs rekening gehouden moet worden met de individueele geschiktheid van een kind.

Natuurlijk was de zorg voor lichamelijke opvoeding in hoofdzaak gericht op de verhooging van de volkskracht naar het duitsche voorbeeld van Vater Jahn en de verhoogde belangstelling voor het kind als zodanig was er slechts een indirect gevolg van.

Van veel grooter gewicht voor dit speciale onderwerp is het steeds voortgaande streven geweest om het aantal kinderen per onderwijzer kleiner te maken, in welke richting de nieuwe wet een goeden stap heeft gezet. Bijzonder leerzaam in dit opzicht was de strijd, die aan de wet van 1889 voorafging, toen de eerste regeering van rechts het beginsel der subsidieering in de wet bracht, doch tegelijkertijd het aantal kinderen per onderwijzer vergrootte, nadat de wetgever van 1878 dit aantal belangrijk had verkleind. Over deze verandering is hevig gediscussieerd. Nog wel veel meer over de subsidieekwestie, doch die blijft in dit opstel volstrekt onbesproken. De eigenlijke beweegredenen voor deze vergrooting van de klassen was bezuiniging, doordien de belangrijk vermeerderde Staatsuitgaven voor het Onderwijs daardoor nog wat beperkt werden. In zoverre is die „verslechtering“ een gevolg geweest van de subsidieering.

Niettemin moest zij op onderwijskundige gronden worden goedgepraat en daarin stonden de voorstanders sterk. Ze konden betoogen, dat wie 40 kinderen goed onderwijzen kon, het ook best 50 vermocht, zonder bezwaar zelfs 55 aan kon. Waarom ook niet? Het was toch alleen maar een kwestie van drillkunst, van orde houden. Er is toen wat geschermd met die ouderwetsche schoolmeesters, die wel 100 en meer kinderen met succes regeerden. Men mocht het trouwens doen, want voor de allermeesten was onderwijs geven nog weinig meer dan overhevelen van een beetje kennis en het inprenten van woorddeugden, dat zeer goed en masse tot stand kwam. In het bijzonder gold dit voor de overgrootte meerderheid der jeugd, de arbeiderskinderen, voor wie het een ongeluk werd geacht, als zij te veel kennis opdeden, wijl ze daardoor slechts ontevreden zouden worden met de maatschappelijke plaats, die ze bestemd waren in te nemen.

In veler oog was het streven van de zijde der onderwijzers naar kleiner klassen slechts een uiting van gemakzucht. Slechts schijnbaar is het hiermede in strijd, dat wie in hoogheid en macht waren ge-

zeten, voor hun eigen kinderen wel kleine klassen in de school verlangden. Doch dit was alleen, omdat er zooveel harder gewerkt moest worden ter voorbereiding van hoogere burgerschool en gymnasium, dat er intenser op de achterblijvers moest worden gepleet en niet, omdat men in eenigerlei opzicht eenige wijziging noodig vond in den grondslag van het onderwijs.

De bestrijders nu der wetswijziging, de zeer vooruitstrevende liberalen en radicalen en vooral de onderwijzers brachten in de discussie een element, dat op den langen duur tot groote veranderingen zou en zal moeten leiden.

Vooraf is het goed het volgende nog eerst vast te stellen.

Het klassikaal, d. i. het massa-onderwijs, vraagt in zijn zuiveren vorm niet naar het aantal leerlingen per hoofd, dan voor zoover het fysiek onmogelijk wordt voor één persoon om ze allen te beheerschen, en vooral voor zoover de noodzakelijkheid gevoeld wordt om alle schriftelijke oefeningen stuk voor stuk te contrôleeren. We herinneren ons allen nog wel hoe in de eeuwige strijdsvraag of de lagere dan wel de hoogste klassen klein moeten zijn en hoe de verhouding mag wezen tusschen de gewone volksschool en de zoogenoemde burgerscholen het criterium bijna uitsluitend gezocht werd in de hoeveelheid schriftelijk werk en gevorderde correctie. De groote betekenis, daaraan gehecht, had betrekking op den eisch zooveel mogelijk alle leerlingen gelijkmatig mede te voeren naar een hooger peil van kennis.

Toch had de praktijk reeds in vele gevallen gedwongen ten aanzien van twee vakken van het klassikaal beginsel af te wijken; inzonderheid rekenen, in wat mindere mate ook „opstellen maken”, wat men later stijl oefeningen zou noemen. In de hoogste klasse gold het vrij wel als regel, dat iedere leerling op eigen houtje zijn rekenboek moest afwerken, en als hij er mee klaar was een hooger boekje kreeg. De „meester” zag van tijd tot tijd de sommen na, gaf hier en daar wat aanwijzingen en de leerling redde zich zelf verder. In menig geval ging het ook zoo met de opstellen. Het resultaat was, dat alle oudere schoolmeesters, die nieuwere opvattingen nog zoowat meemaakten met de kleiner klassen, betere methoden en „ontwikkelend” reken- en taalonderwijs vonden, dat men op de vroegere manier de leerlingen heel wat beter voor de maatschappij afleverde.

In deze vakken werkten die uitgezochte kinderen dus tamelijk individueel en moesten inderdaad veel meer zelfstandig allerlei moeilijkheden leeren overwinnen. Toch was dit niet te beschouwen als een reactie tegen klassikaal onderricht, doch veeleer als de eenige manier om een klasse te kunnen hanteeren, waarin kinderen met zeer onderscheiden vorderingen, zooals men in die vroegere hoogste klassen steeds aantrof, waren samengebracht.

Het nieuwe element, waarop zooveel gedoeld werd, is het beginsel, dat met elk kind als een afzonderlijk individu behoort rekening gehouden te worden.

De kardinale vraag, door alle bovenbedoelde strijders gesteld, was deze: hoe wil de onderwijzer ieder zijner leerlingen *kennen* en dus weten hoe *ieder* kind afzonderlijk op het door hem te geven onderwijs reageert, teneinde dit naar ieders bijzondere behoeften te kunnen

inrichten, als de aantallen een zeker maximum, (dat men heel spoedig op 30 stelde) overschrijden?

Dat streven naar kleiner klassen en vooral de motiveering ervoor is dus feitelijk gericht tegen de grondgedachte van het klassikaal onderwijs, wyl het individu er door op den voorgrond werd gesteld.

Toen eenmaal de weg van hervormingen was betreden, werd in nog andere opzichten de behoefte aan verbetering gevoeld. Dezelfde overwegingen, die hooger eischen aan de lichamelijke verzorging deden stellen, waarop reeds de aandacht is gevestigd, gaven ook den stoot aan andere maatregelen, die indirect de lichamelijke opvoeding ten goede kwamen. De betere inrichting van lokalen, zitbanken, verlichting en privaten, de grooter zorg voor de plaats der schoolgebouwen, voor luchtverversing en schoolreiniging, de instelling van schoolartsen, straks van schoolverpleegsters, zijn allemaal maatregelen, waarvan men gerust kan zeggen, dat ze nog maar aan 't begin van een opgaande lijn liggen.

In dezelfde lijn moeten we ook zien de kritiek op de te lange lesuren en op het lang achtereen zitten in de schoolbanken of zelfs vertoeven in het gebouw, waardoor men kwam tot de invoering van korter lessen, tusschenpauzen, speekwartieren en bevordering van spel.

De consequentie van al dit pogen kon niet uitblijven; immers hoe grooter de bemoeienis met de lichamelijke belangen van het individu, hoe meer aandacht geschonken moet worden aan het individu zelf en aan zijn geestelijke waarde.

Tot de meest beteekenende, hoewel niet de meest in 't oog springende, gevolgen van deze zich specialiseerende belangstelling, acht ik het stellen van de vraag, waarop al even is gezinspeeld en die gelukkig steeds belangrijker plaats inneemt in de schoolpsychologie, of de „achterblijvers" in de school, zij die meermalen een klasse moeten „doubleeren", die niet of na zeer veel moeite het normaal geachte peil van parate kennis bereiken, inderdaad geestelijk zwakken zijn.

Welnu, aan het antwoord is eigenlijk niet meer te twijfelen, al is het op de organisatie van de school nog van zeer geringen invloed. Menig „dom" kind uit de klasse blijkt op de speelplaats, op de straat, onder zijn kornuiten, in het gezin een pientere baas te zijn. Menigeen, die maar noode het onderwijs schijnt te kunnen volgen, in elk geval niet de resultaten vertoont als anderen, blijkt slechts ongevoelig te zijn voor dat onderwijs en legt op ander gebied veel schrandereid aan den dag.

Wat vaak voorkomt is dit, dat een kind in den loop zijner schooljaren, naar den maatstaf van het voor allen geldende leerplan gemeten, een zeer onconventionele ontwikkeling vertoont, zoodat hij in 't eene vak zijn gemiddelde mede-leerling een eind vooruit is en in een ander een bedroevend stuk achterblijft. Het zijn de leerlingen, die bij elke wisseling van het schooljaar den onderwijzer voor den onoplosbaren puzzel stellen of ze „verhoogd" kunnen worden, dan wel moeten „blijven zitten."

Elke school heeft ook zijn leerlingen gekend, die bekend stonden als lastige potentaten, die maar niet tot ingespannen schoolwerk waren te brengen en daardoor met moeite eenige leerjaren, niet alle,

doorworstelden, doch die jaren later in een vervolklasse, ambachts-school of werkplaats, als de *beboefte* aan de noodige kennis zich deed gevoelen, zich ontpopten als volhardende en ijverige studenten.

Al deze ervaringen voerden allereerst tot dezen sterken aanval tegen het onderwijs, dat men het verveest te veel woordcultus te zijn, waarmede bedoeld wordt, dat enerzijds in het algemeen de schoolkennis te weinig doorleefden en aanschouwden inhoud krijgt en dus gedoemd is voor een goed deel te „vervliegen”, anderzijds bij alle kinderen, doch in onderling zeer ongelijke mate de aanleg voor tal van vaardigheden braak blijft liggen, die toch der algemeene ontwikkeling minstens zoo bevorderlijk zouden zijn als van de gewone schoolkennis wordt verondersteld. De sedert jaren gevoerde propaganda voor den handenarbeid op de school vindt hierin haar grond. In zeker opzicht is hierin ook te vinden de verklaring voor het ijveren voor schoolwandelingen en schoolreizen, die mede bevorderlijk zijn aan de verdieping der schoolkennis en tevens aan het naar buiten doen treden van de verschillende individueele geschiktheden en neigingen.

Ons dunkt, dat in deze lange reeks van zeer verscheiden hervormingen en pogingen deze *éene* lijn te onderkennen is: klimmende erkenning van de rechten van het individu op een hem passenden ontwikkelingsgang, waarvan de verwezenlijking bij zuiver klassikaal onderricht evenwel op onoverkomelijke bezwaren stuit.

Er is echter nog een andere schaduwzijde aan dit onderricht.

Hoe men 't ook duidt of verklaart, buiten enkele gezegende keeren om, heeft iedere onderwijzer in zijn klasse te worstelen met verstrooidheid en onoplettendheid. Kraepelin heeft deze genoemd het natuurlijk verweermiddel der jeugd tegen geestelijke overlading en oververmoeienis; doch waardoor is dit middel eigenlijk noodig?

Alle school-pedagogen wijzen als de uitsluitende voorwaarde voor vruchtbaar onderwijs de belangstelling aan. Het schijnt veilig niet al te nauwkeurig na te gaan of deze eisch der wetenschap de praktijk steeds dekt, zelfs dekken kan. Idee 863 van Multatuli is in geen enkel opzicht nog verouderd. Dit staat vast, dat de kwaal der onoplettendheid steeds te bestrijden is. Zelfs blijft de bestrijding heel vaak uit, omdat de kwaal niet opgemerkt wordt, wijl de leerling in aandacht verzonken schijnt, doch in werkelijkheid met zijn geest overal elders verwijft.

Nu is zonder twijfel de belangstelling wel eenigszins in gewilde richting te wekken en 't staat te bezien of 't nog niet de vrij wel algemeene opinie is, dat een „goed” onderwijzer dat altijd kan en dat ter bereiking er van de aanwending van dwangmiddelen als straffen e. d. geoorloofd en doeltreffend is. 't Is zeker, dat de klasse van een klassieke „ordehouder” altijd het beeld geeft van algemeene oplettendheid. Doch in de hoofden der kinderen?

Paedagogisch is er geen twijfel aan of de belangstelling in eenige bepaalde richting is afhankelijk van, wordt tegengewerkt door factoren, die noch het kind noch de onderwijzer in zijn macht heeft. Lichaamstoestand, pas ondervonden gebeurtenissen, gemoedsstemming, invloed van weersgesteldheid e. t. q. kunnen op een groep kinderen een zeer onderscheiden werking hebben en hun geest zoozeer ontvankelijk stellen voor geheel verschillende dingen, dat 't soms onmo-

gelijk is voor den onderwijzer om voor eenig bepaald deel der leerstof aller intense belangstelling te verkrijgen.

Het klassikaal onderricht stelt iemand geregeld voor de oplossing van soortgelijke puzzels en jammer genoeg is in menig geval de gespannen verhouding tusschen onderwijzer en zijn klasse slechts een gevolg van de averechtsche oplossing, die hij met behulp van dwang meende gevonden te hebben. Het is waar, dat er ééne is, die voor de hand schijnt te liggen. Dat is de vrijheid om van de schoolroede af te wijken en wat anders te gaan doen, desnoods een lichamelijke oefening of uit eenig ander vak de leerstof te kiezen ter behandeling; ook moest men dan langer bezig kunnen blijven met wat de blijkbare algemeene belangstelling heeft en vóórtijdig af te breken, waar Kraepelin's recept te ruim wordt toegepast. We zien nu maar over 't hoofd, dat zelfs bij de vernuftigste keuze, zelden of nooit te voorkomen is, dat er afdwalers blijven, doch erger is, dat die vrijheid zou beteekenen het loslaten van leerplan en lessenrooster, de mogelijkheid voor wat vreesachtige gemoederen zouden noemen anarchie in het onderwijs, het gevaar, dat bij den ongeoeffenden onderwijzer de leerstof, die *bij zelf* aangenaam vindt, het overwicht zou krijgen, hetgeen alles practisch met onzen klassikalen grondslag niet vereenigbaar is en alle overheidscontrole tot een hersenschim zou maken.

De bespreking dezer laatstgenoemde schaduwzijde wijst dus wederom naar het allesbeheerschend nieuwe beginsel (we mogen denklijk zeggen vernieuwde) der didactiek, dat uitgangspunt voor alle onderwijs het individu behoort te zijn. Hopelijk vertaalt men dat nog niet zoo, dat ieder kind dan zijn eigen onderwijzer behoorde te hebben. Doch dat slechts in 't voorbijgaan.

Getrouw aan de beschouwing, reeds eerder opgezet, mogen nu een paar opmerkingen volgen van algemeen-socialen aard. We zien n.l. ook te dezen aanzien verband met het geheel der maatschappij.

Reeds is opgemerkt, dat de 19e eeuw na en door de beroeringen aan het einde der 18e eeuw den derden stand, dien men later de bourgeois-klasse zou noemen, tot sociale heerschappij zag komen, in verband met de ontwikkeling van wat toen het moderne grootkapitalisme zou zijn met zijn groot-industrie, massa-productie en wereldhandel. De groei van een eigenlijk arbeidsproletariaat, dat zeer langzaam zich consolideeren zou tot een nieuwe klasse, worstelende om de maatschappelijke gelijkwaardigheid, was het logisch gevolg. In die jong-kapitalistische periode der eerste helft van de 19e eeuw was het hoofddoel der maatschappelijke organisatie de productie en de breede scharen van den vierden stand met het leger der permanente paupers, diende in hoofdzaak ter levering van den noodigen arbeid en tot afneming der producten. In die verhouding diende de algemeene school vooral om dien stand voor zijn sociale taak geschikt te maken.

Er kwam echter een kentering, die gemakshalve kan aangeduid worden als de naderende zegepraal der democratische idee, welke politieke omschrijving echter eveneens in verband moet worden gezien met den economischen groei der maatschappij. De hoofddijn dier kentering zou ik hier willen omschrijven als de langzaam groeiende gedachte, dat de arbeid en de productie de middelen zijn ter hoogere

ontwikkeling van den mensch. Die blijft niet langer een instrument in dienst der productie, doch is een individu met eigen ontwikkelingsvoorwaarden, die hij in samenwerking met allen tot vervulling wil zien komen en waartoe de arbeid het onmisbare middel is.

Alle denkbeelden van algemene ontwikkeling, van eenheidsschool, van steun aan begaafden, toegankelijkheid voor allen van alle trappen van onderwijs zijn de weerklank van de groeiende, democratische idee, dat ieder mensch recht heeft op de ontwikkeling van al zijne vermogens en daar geplaatst te worden in de maatschappij, waar hij het best werken kan. En het feit, dat de toepassing dezer idee ook gevoeld wordt als het hoogste belang der gemeenschap zelve, die langs dien weg het hoogste profijt trekt van de in haar besloten krachten, zal op den duur den wetgever nopen tot het vinden eener organisatie, welke voor dit hooge doel het meest bevorderlijk is. Vroeg of laat zal de grondslag van het zuiver klassikaal onderwijs zijn historische monopolistische plaats moeten inruimen.

Doch ettelijke malen zal men mislukte proefnemingen er voor gehouden hebben; het veld van studie daarvoor is pas kwalijk betreden.

Toch wil ik dit artikel niet eindigen zonder een kleine aanvulling nog van waarmede het begon, een opsomming namelijk der voordeelen eener klassikale opleiding. We willen er hier nog een aangeven en een van gewicht.

Zoo pas omschreven we als laatste schaduwzijde de moeilijkheid der gelijktijdige belangstelling. 't Kon toen den indruk wekken, alsof we meenden, dat goed onderwijs een vagebondisch karakter kon hebben en we ieder kind slechts bezig mochten houden met wat toevallig zijn volle aandacht heeft. Hierop is bijzonder van toepassing, dat 't omgekeerde ook waar is. We zouden immers niet graag ontkennen, dat alle werkelijke studie, diep ingaande studie, het resultaat is van het vermogen tot zelfconcentratie. Inderdaad is het van 't hoogste belang dat men zich oefene in de kunst van zijn gedachten te bepalen tot ééne zaak, zijn geest af te sluiten voor alle inwerkende invloeden van buiten, zijn neiging tot afdwalen te bedwingen ten einde eenige zaak grondig te bestudeeren.

Een goed onderwijzer voor de klasse kan in die richting veel goeds doen, een leerling kan zelfs eenigermate tot het inzicht gebracht worden, dat hij ter wille van gemeenschappelijk effect beproeven moet met hart en ziel mede te doen aan wat hij niet prettig vindt. Opgevoed te worden in zoodanige geestelijke tucht is een zegen voor ieder, maar... (en nu komt weer het omgekeerde) dat is toch slechts denkbaar binnen bepaalde grenzen, die voor alle kinderen verschillend zijn. Is er een oplossing mogelijk, dat het onderwijs voor ieder kind uitgaat van zijn bijzonderen individueelen aanleg en geestelijke constitutie en dat het toch al de voordeelen geniet van een gemeenschappelijke, klassikale, groepsopleiding of hoe men ze noemen wil?

Ziehier het probleem, dat de toekomst opgelost wil zien.

Buitengewoon Lager Onderwijs

III. Spraakgebrekigheid en hare bestrijding,

door Jt. REININK.

In veel landen heeft men van overheidswege verschillende maatregelen getroffen ter bestrijding van de spraakgebrekigheid. Men is daarbij uitgegaan van de o. i. juiste gedachte, dat dit noodzakelijk is, zoowel in het belang van de gemeenschap, als in dat van het met een spraakdefect behepte individu. Op enkele gunstige uitzonderingen na, heeft men dit goede voorbeeld in ons land niet gevolgd; van overheidswege laat men nog steeds zoo goed als geheel de spraakgebrekigheid aan hun lot over. De oorzaak van deze onthouding zal, naar we althans willen hopen, wel gelegen zijn in het feit, dat men nog geen juist inzicht heeft in den aard en den omvang van het euvel en dat men alle besef mist omtrent de funeste gevolgen, die de bestaande wantoestand medebrengt.

Doel van dit artikel is een en ander in 't kort te belichten en de middelen ter bestrijding, die aangewend worden, aan te geven. We laten hierbij buiten beschouwing de spraak der zwakzinnigen en idioten.

Mede is het gewenscht al dadelijk vast te stellen, dat onder spraakgebrekigheid niet worden begrepen de veranderingen, die in den dagelijkschen omgang in de klankvorming worden gehoord. Het verkeer met onze medemenschen vertoont ons verscheidenheden van spreekwijze, zonder dat het ons in den zin komt te beweren, dat deze of gene niet goed spreekt. Ook bij één volk vertoonen zich zeer veel afwijkingen van den gemiddelden articulatievorm, zonder dat men durft zeggen, dat de gehoorde klanken buiten ons klanksysteem liggen. (Zie hiervoor Wundt: „Volkerpsychologie“).

Om zich een juist denkbeeld te vormen van het ontstaan en het wezen der spraakgebrekigheid dient men op de hoogte te zijn van de problemen, die de spraakaanleering bij het jeugdige kind beheerschen. De ons toegewezen plaatsruimte laat niet toe op dit uiterst interessante onderwerp in te gaan. We volstaan dus met te verwijzen naar de werken van Dr. Wilhelm Ament, Dr. Paul Maas, Gutsmann, Liebmann, naar de Monographiën van Clara en William Stern, enz. enz.

Naar de wijze van hun ontstaan kunnen we de spraakgebreken in 3 soorten indeelen n.l. de periphere impressieve, 2. de centrale en 3. de periphere expressieve spraakgebreken.

De eerste zijn een gevolg van algeheele of partiteele doofheid. Het bezit van een goed gehoor is, zooals tegenwoordig wel algemeen bekend is, een eerste voorwaarde voor het leeren spreken. Het beste bewijs hiervoor is wel dit, dat kinderen die doof geboren worden, of in de prilste jeugd hun gehoor verliezen, stom blijven.

Dat een goed gehoor van zeer groot belang is ook voor het behoud van de eens verworven spraak leert de ervaring. Kinderen, die op 7, 8, ja 10 jarigen leeftijd door een of ander ongeval of

zichte gehoorloos worden, verliezen het vermogen zich mondeling uit te drukken, wanneer ze niet spoedig onder leiding worden gesteld van een bevoegde leerkracht, die het verkregene weet te behouden.

Doofstommen zijn niet in staat op de gewone wijze de spraak te verkrijgen, ofschoon hun spraakorganen in den regel intact zijn en ook al heeft de ziekte, die hen doof maakte, de hersenen niet aangetast.

Tusschen algehele doofheid en het zuiver kunnen hooren bestaan een reeks overgangsvormen, die naarmate ze meer of minder bij de grenzen liggen, meer of minder erge spraakgebrekigheid te voorschijn roepen. Er ontstaan klankverwarringen, foutieve articulatie der medeklinkers, verwisseling van klappers uit het eene gebied met die uit een ander (bijv. k en t), evenzoo bij de glijders (bijv. f en s), monotonie in de rede, enz., enz.

Wij willen, zonder hierop verder in te gaan, er op wijzen, dat blindheid of een slecht gezicht wel vertraging kan doen ontstaan in de ontwikkeling der spraak, niet echter een spraakgebrek.

De centrale spraakgebreken zijn die, welke worden veroorzaakt door het niet normaal of nog niet op de juiste wijze functioneeren van de daartoe bestemde deelen der hersenen. Hiertoe behooren in de eerste plaats de verschillende vormen van aphasia. Kinderen, die hieraan lijden, kunnen niet spreken, ofschoon hun gehoor voldoende is en hun spraakwerktuigen in goeden staat verkeerden. Voor ons doel is het voldoende hiervan het volgende te zeggen. Indien de oorzaak ligt in den toestand van het motorisch spreekcentrum of in dien van de hersenbanen, die van dit centrum naar de spraakwerktuigen uitgaan, noemt men het gebrek motorische aphasia, ook wel hoorstomheid; is daarentegen het defect te wijten aan het sensorisch akustisch centrum of aan de banen, die van het oor naar het centrum voeren, dan spreekt men van sensorische aphasia of psychische doofheid. Combinaties van beide vormen en overgangsvormen tusschen deze en het functioneel stamelen komen vaker voor dan een der beide alleen, terwijl ze dikwijls verbonden zijn met andere hersendefecten. (Zie hiervoor o. a. „Vorlesungen über Sprachstörungen van Dr. Albert Liebmann).

Tot de centrale spraakgebreken rekent men ook het stotteren. Het ontstaat dan, wanneer er krampverschijnselen optreden aan de lippen, de tong, in de stembanden of in het ademhalingsapparaat. Wanneer er geen andere spreekfouten zijn, is de stotteraar gemeenlijk in staat de afzonderlijke klanken juist te articuleeren; de verbinding van de klanken tot lettergrepen en van deze tot woorden veroorzaakt hem moeilijkheden. Hij blijft lang staan bij een „moeilijke" medeklinker of hij herhaalt die moeilijke klank eenige keeren; hij zegt b.v. pa waarbij de lippen langer dan gewoonlijk op elkaar gehouden worden om tot de explosie van de p te komen, of ppppa. Het begin van een zin baart hem vooral moeilijkheden. Daarbij vertoont hij allerlei zogenaaemde medebewegingen, bewegingen van lichaamsdeelen, die absoluut niets met het spreken te doen hebben. De kwaal treedt dikwijls op in combinatie met andere spraakgebreken, met stamelen, broddelen, agramatisme. Daar de stotteraar dikwijls bespot en uitgelachen wordt, en ook miskend, wat zijn prestatie betreft — hij zal dikwijls niet in staat zijn op een gestelde vraag het antwoord

te geven, niet omdat hij het niet weet, maar omdat hij „niet uit zijn woorden kan komen” — lijdt zijn gemoedsleven in hooge mate; gevallen van menschenschuwheid zijn dan ook niet zeldzaam.

„Es entsteht in der Mehrzahl aller Fälle im zweiten bis vierten dann in sechsten bis achten Lebensjahr und im Pubertätsalter. Somit nimmt es an Häufigkeit bis dahin zu. In höherem Alter tritt es zurück, bzw. wird es oft geschickt maskiert oder verschwindet auch wirklich. Meist bleiben kleine Reste: Verlegenheitsworte oder Mitbewegungen. Das Verhältnis zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht ist 74 : 26 bei kinderen und 9 : 1 bei Erwachsenen. Es gibt in Deutschland rund 98000 stotternde Kinder. Gutzmann und Oltuzewsky betonen die Abnahme der Frequenz des Stotterens in Europa von Westen nach Osten, womit Militärstatistiken übereinstimmen. Die Sprachstörung verschont keine Rasse.” (Dr. M. Nadoleczny: „Die Sprach- und Stimmstörungen im Kindesalter.”)

Dat meer dan de helft der stottergevallen ontstaat in de periode der spraakaanleering is wel te verklaren. In die periode toch bestaat er bij de jeugdige kinderen geen evenwicht tusschen den innerlijken drang tot spreken en de vaardigheid van de spreekorganen. Het gevolg is, dat zij met hun gedachten de spreekbewegingen vooruitloopen of dat het omgekeerde plaats vindt, in beide gevallen ontstaat een plotseling blijven steken in de rede. Wanneer dit geschiedt bij nerveus aangelegde kinderen, dan kan dit aanleiding geven, dat spreekangst ontstaat, waardoor de fout zich herhaalt. Als de omgeving dan verstandig is en de zaak laat passeeren of nog liever de kinderen rustig heenhelpt over de moeilijkheden, dan zal in veel gevallen de kwaal vanzelf verdwijnen. Evenwel in de meeste gevallen gedragen de ouders zich tegenover het stotterende kind niet aldus. Men zal het opmerkzaam maken op wat het in hun oogen misdreven heeft en dan is het pleit in den regel al beslist. Nog erger wordt het, wanneer de ouders het kind bestraffen. Dit geschiedt helaas maar al te vaak. Daar het kind in verschillende omstandigheden goed spreekt en in andere „aanstoot” bij hetzelfde woord, komen zij in de verkeerde meening, dat het aan nalatigheid of wat ook van het kind ligt, dat het op een gegeven oogenblik een bepaald woord niet kan zeggen. De angst voor sommige klanken wordt dan zoo groot, dat een uitgesproken stotteren is ontstaan, dat moeilijk, zeer moeilijk te genezen is.

Een dergelijke geschiedenis speelt zich af op de school. Vooral bij de komst op school, maar ook later, worden zulke hooge eischen aan het kind gesteld ten aanzien van het spreken, dat het daaraan zeer moeilijk kan voldoen en bij nerveuze kinderen ontstaat of vergert dan het gebrek.

In Duitschland wordt het aantal stotteraars geschat op 1 % der schoolbevolking, een percentage, dat verkregen is uit een statistiek, die een half miljoen kinderen omvat. Bij het begin van den leerplichtigen leeftijd is dat percentage nog 0.5 % en stijgt in de hoogere klassen tot 1.5 %. Het aantal wordt nog grooter op de middelbare scholen. Uit bovengenoemde betrouwbare statistieken volgt ook een toeneming der stotteraars in het zevende tot achtste levensjaar, dus onmiddellijk na het eerste schrijf- en leesonderwijs; een der oorzaken

zal wel te zoeken zijn in de moeilijkheden bij dit onderwijs door de leerlingen ondervonden. Gutzmann neemt als hoofdoorzaak aan het feit, dat met het achtste levensjaar een relatief snelle groeiperiode der hersenen afsluit. Ook wordt dikwijls het gebrek door daartoe aangelegde kinderen van stotterende medescholieren overgenomen (zoo genaamde psychische infectie). Zie hierover Nadoleczny.

In „de Opbouw”, 3e jaargang, No. 1, schreven wij over het aantal dezer spraakgebrekkigen het volgende:

„Het rapport, omtrent het onderzoek naar het stottergebrek onder de schoolkinderen in Nederland, uitgebracht in 1904 in opdracht van de Nederlandsche Keel-, Neus- en Oorheelkundige Vereeniging door Dr. G. H. Mulder te Haarlem, wijst aan, dat er waren te

Rotterdam op 30.558 schoolkinderen	319 stotteraars, d.i.	1.04 %
Utrecht „ 7.876 „	102 „	1.29 %
Haarlem „ 10.961 „	148 „	1.5 %
Arnhem „ 9.327 „	48 „	0.5 %

In de vroeger verschenen opgaven van 's-Gravenhage met Scheveningen werden op 26.745 kinderen 252 stotteraars, d.i. 0.9 % gemeld.

Uit het rapport naar aanleiding van een enquête naar de spraakgebrekkige kinderen op de Amsterdamsche scholen, ingesteld door de afdeeling Amsterdam van „Volksonderwijs”, en welk onderzoek liep over 257 scholen met een totaal aantal leerlingen van 82.614, zien wij, dat er 1703 leerlingen waren met een ernstig spraakgebrek, dat is ruim 2 % . Onder deze 1703 leerlingen kwamen voor 807 stotteraars, d.i. 1 % , 659 stamelaars of $3\frac{1}{4}$ % en 237 andere spraakgebrekkigen.

Bij het onderzoek naar het stottergebrek in 1912 door den schoolarts en schrijver dezes gedaan op de verschillende lagere scholen te Groningen, werd gevonden, dat er een 160-tal stotteraars waren op een schoolbevolking van 10.200 kinderen, d.i. ruim $1\frac{1}{2}$ % . Dit percentage is zeker niet te hoog genomen, daar alleen die kinderen aan een onderzoek werden onderworpen, welke door de klassenonderwijzers waren opgegeven. De mogelijkheid bestaat, dat er nog gevallen waren, die niet door den onderwijzer waren erkend.

De Deutsche statistieken komen alle tot een ongeveer gelijklooiend resultaat, en men kan dus veilig aannemen, dat er 1 tot 1.5 % van de schooljeugd stottert.

Volgens de laatste officieele gegevens bedroeg het aantal schoolgaande kinderen op de dagscholen (de toestand van 15 Jan. 1918), op de openbare: 322.396 jongens en 253.253 meisjes, op de bijzondere: 199.253 jongens en 244.005 meisjes. Het totaal aantal schoolkinderen is derhalve 1.018.907 en we vinden nu gemakkelijk, dat het aantal stotterende kinderen in ons land ligt — in ronde cijfers — tusschen 10.000 en 15.000. We zien dus, hoe enorm groot deze groep van spraakgebrekkigen is, althans dat zij veel grooter is, dan men zou opeervlakkig zou vermoeden.”

Ter completeering van bovenstaande voegen we er nog eenige gegevens aan toe, ontleend aan de voordracht door den Amsterdamschen schoolarts P. J. O. van der Meer over „Spraakgebreken en het voorkomen ervan bij de leerlingen op de openbare lagere scholen der gemeente Amsterdam”, gehouden op een vergadering van de

Nederlandsche Vereeniging van Schoolartsen te Den Haag.
De heer v. d. Meer bespreekt hierin de resultaten van een onderzoek naar het voorkomen van spraakgebrekigheid te Amsterdam, verricht door de vijf gemeentelijke schoolartsen aldaar in het jaar 1910. (Zie Nederlandsch Tijdschrift van Geneeskunde, Jaargang 1912, eerste helft No. 7). Hier volgen de cijfers:

Aantal stotteraars op 57.327 leerlingen:			
absolute cijfers		in pct. naar het aantal onderzochten:	
1e leerjaar:	79		0.70
2e "	108		1.09
3e "	118		1.16
4e "	117		1.14
5e "	141		1.61
6e "	118		1.55

Op 100 stotteraars werden gevonden:

in het 1ste leerjaar:	11.60	en waren	6 jaar oud	6.36
" " 2e "	15.85	" " "	7 " "	6.14
" " 3e "	17.29	" " "	8 " "	11.55
" " "	" "	" " "	9 " "	14.15
" " 4e "	17.18	" " "	10 " "	16.51
" " 5e "	20.80	" " "	11 " "	17.22
" " "	" "	" " "	12 " "	16.75
" " 6e "	17.29	" " "	13 j. enouder	11.32

Verdeeling naar de scholen in procenten van het aantal leerlingen:
openbare lagere school school U. L. O. school M. U. L. O.
1.24 0.87 0.30

Verdeeling naar het geslacht in procenten van het aantal stotteraars: jongens 80.5, meisjes 19.5.

De heer v. d. Meer trekt uit bovenstaande de volgende conclusies:

- 1e. het aantal stotteraars stijgt in de hogere leerjaren;
- 2e. het aantal stotteraars stijgt met den leeftijd, maximum ongeveer 11 j. leeftijd;
- 3e. het aantal stotterende jongens staat tot dat der meisjes als 4 : 1;
- 4e. op scholen met uitgebreider leerprogramma komen minder stotteraars voor dan op de openbare lagere scholen.

De gevolgen van het stottergebrek zijn zeer ernstig.

Nadoleczny zegt in zijn meergenoemd werkje:

„Dass ein so störender und vielfach mit psychischen Schädigungen verknüpfter Fehler wie stottern auch auf das Fortkommen in der Schule Einfluss hat, ist ohne weiteres klar. Obwohl der Stotterer im Durchschnitt nicht unbegabt ist, so bleiben doch nach Gutzmann fast 50 % nach v. Sarbø 36 % wegen dieser Sprachstörung in der Schule zurück. Letzterer Autor gibt an, dass von 6046 stotternden Schulkindern 2208 im Fortschritt gehemmt waren (und zwar 36 % der Knaben, 37 % der Mädchen). Westergaard stellte fest, dass alle Kinder mit Sprachstörungen in der unteren Hälfte der Klassen sitzen, was ich nicht bestätigen kann, und Lindberg, der eine Statistik über 212000 Kinder bearbeitet hat und das Auffassungsvermögen der Stotterer (7.4—9 % berücksichtigt, fand bei einer Minderzahl der Stotterer ein gutes Auffassungsvermögen.“

Ook Dr. Mulder te Haarlem spreekt in zijn rapport over het feit,

dat stotteraars dikwijls tot de achterblijvers behooren. Uit de door hem bewerkte statistiek blijkt, dat gemiddeld 18 % dezer spraakgebrekkigen twee tot drie jaren en 7.3 % drie of meer jaren ten achter waren, terwijl deze cijfers voor de normale kinderen respect. waren 13 en 2.

Een in 1917 te Hamburg opgemaakte statistiek leidt tot de conclusie, dat er van de 1411 spraakgebrekkige leerlingen der l. s. 544 geregeld overgingen, terwijl 510 leerlingen éénmaal, 257 tweemaal en 100 drie of meermaalen bleven zitten.

Dat stotteraars op school gemakkelijk achterblijven is geen wonder schreven wij, in het reeds aangehaalde artikel in de „Opbouw“. „Immers deze kinderen, die steeds het voorwerp zijn van spot van hun wreede medescholieren verkeeren steeds in een gedrukte stemming, ook op school. Gemoedsrust, een der eerste voorwaarden voor het in zich opnemen en verwerken van de aangeboden leerstof, zal dus zeer dikwijls ontbreken; er ontstaan gapingen in hun kennis, die te grooter worden naarmate zij langer op school gaan. Het vraag- en antwoordspel, van zoo oneindig veel belang voor het kind, verliest voor den stotteraar goddeels zijn beteekenis.“

Broddelen neemt men waar bij die personen, welke tengevolge van een te haastig temperament, onoplettendheid en gebrek aan formeele spraak, zoo snel spreken, dat zij, zooals men het gemeenlijk uitdrukt, over hun eigen woorden vallen en dikwijls onverstaanbaar spreken. (Zie hiervoor o.a. Liebmann.) Evenals bij het stotteren vindt men als secundaire verschijnselen groote bedeesdheid, vrees om in gezelschap te spreken en een algemeene depressietoestand. Tengevolge van het te snelle spreken komen dikwijls voor invoeging, uitlating en omplaatsing van klanken, symptomen, die men ook vaak kan opmerken op een vergadering bij sprekers, die niet gewoon zijn het woord te voeren. Invoeging van klanken, woorden, ja zelfs van geheele zinnen ontstaat bij onderbreking van den redevoed dan, wanneer de spreker door een of andere oorzaak den draad van 't geen hij betogen wil, verloren heeft; er worden klanken als m, hm, òm, woordjes of zinnestjes als namelijk, om zoo te zeggen, is het niet zoo, dus, weet-je, versta je me, begrijp je, enz. ingelascht. Weglating komt dikwijls voor, geheele lettergrepen, ja geheele woorden worden ingeslikt. Omplaatsing is, wat men gewoon noemt verspreken. Oorzaak hiervan is, dat voorstellingsverloop en spreekbewegingen niet samengaan. Geschiedt het eerste sneller dan de laatste, dan heeft men te doen met anticipatie, b.v. rakenkamer, in plaats van rekenkamer, omliggende burgemeesters van de plaatsen, voor burgemeesters van de omliggende plaatsen, zeeeteefje voor theezeefje. Is het omgekeerde het geval, dan heeft men nawerking van klanken of woorden b.v. pomode in plaats van pomade. (zie Wundt: Volkerpsychologie).

Broddelen, hoewel dikwijls samengaan met en oorzaak van stotteren is van het laatste gebrek gemakkelijk te onderscheiden.

Men weet, dat de zinnen, die de 2- of 3-jarige kleuters spreken, niet gebouwd zijn naar de wetten, die de syntaxis stelt, ook dat ze nog niet de woordbuigingen gebruiken, die door de grammatica worden voorgeschreven. Wanneer in dit opzicht een kind in ontwikkeling

blijft staan, zoodat het op 6-, 7-jarigen leeftijd nog niet in staat is de volgorde der woorden in den zin zoo te nemen als een normaal kameraadje dat doet, dan zegt men van zoo'n kind, dat het lijdt aan agrammatische. Dit gebrek komt vooral voor bij die gevallen, welke liggen tusschen aphasic en functioneel stamelen. We noemden het reeds als secundair verschijnsel van het stotteren, als hoedanig het ook voorkomt bij het broddelen.

Stamelen is een zeer dikwijls voorkomend spraakgebrek. Een stamelaar kan een bepaalde klank niet goed articuleeren, laat die klank daarom weg, of vervangt haar door een andere, die naar zijn meening er het dichtst bij komt. Het zoo bekende lispelen behoort hier toe. In plaats van k wordt t gesproken, voor de stemhebbende medeklinkers worden de gelijknamige stemlooze genomen, de l wordt n of j, de r wordt weggelaten of vervangen door een d, reine klanken worden nasaal gesproken, enz. Wanneer het stamelen aangeboren is en een gevolg van het blijven staan in de ontwikkeling der spraak, of wel zijn oorzaak vindt in het foutief voorspreken door de omgeving, waarin het kind verkeert, is het functioneel en behoort dit gebrek tot de centrale spraakgebreken. Veel van deze gevallen van stamelen verdwijnen op de lagere school.

Tot de periphere expressieve spraakgebreken behoort het organisch stamelen. Men noemt het aldus, wanneer het zijn ontstaan te danken heeft aan abnormale vorming of aan ziekelijke toestanden van de verschillende organen, die tot de spreekbewegingen medeverken, dus van de stembanden, lippen, gehemelte, tong, tanden. Het meest opvallend en daardoor het meest bekend is het stamelen tengevolge van een gespleten gehemelte, waarbij alle klinkers en medeklinkers, voor zoover deze laatste gevormd kunnen worden, zoogenaamd door den neus worden gesproken, waarbij de klappers zoo goed als geheel verdwijnen en vervangen worden door klanken, gearticuleerd met de tongwortel tegen de achterwand der keelholte, enz.; de spraak van den stamelaar met gespleten gehemelte is dan ook dikwijls onverstaanbaar.

Verreweg de meeste, zoo niet alle gevallen van stamelen kunnen bij doelmatige behandeling genezen worden. Hun aantal is niet gering, al is het niet zoo groot als dat der stottergevallen. Het in 1910 uitgegeven meergenocmd werkje van Nadoleczny vermeldt voor Duitschland het getal 102000. Over den stand in Nederland is, voorzover ons bekend, nog niet veel gepubliceerd.

Het reeds in dit opstel genoemde onderzoek door de afdeling Amsterdam van Volksonderwijs wees uit, dat er in 1904 in onze hoofdstad op 82.614 leerlingen der l. s. 659 stamelaars waren, d.i. $3\frac{1}{4}$ %.

Uit het onderzoek naar het stamelgebrek, verricht door de vijf schoolartsen te Amsterdam in 1910 bij kinderen van 8 jaar en ouder, bleek dat op 40430 leerlingen waren:

	2e leerj.	3e leerj.	4e leerj.	5e leerj.	6e leerj.
Absolute cijfers	104	126	102	95	59
In pct. naar het aant. onderz.	3.46	1.24	0.99	1.01	0.77

Op 100 stamelaars werden gevonden:				
in het 2de leerjaar	21.42	en waren	8 jaar oud	23.87
" " 3de	25.92	" " " "	9 " "	20.69
" " 4de	20.98	" " " "	10 " "	22.55
" " 5de	19.54	" " " "	11 " "	16.38
" " 6de	12.14	" " " "	13j. en ouder	6.10

Verdeeling naar de scholen in procenten van het aantal leerlingen:
 Openbare lagere school School U. L. O. School M. U. L. O.
 1.11 1.11 1.34

Verdeeling naar het geslacht in procenten van het aantal stamelaars: jongens 65.8, meisjes 34.2.

Vermeer, die de resultaten van bovengenoemd onderzoek mededeelde (Zie Nederl. Tijdschrift voor Geneeskunde, jaargang 12, Eerste Helft No. 7), komt tot de volgende conclusies:

Het aantal stamelaars daalt in de hogere leerjaren;
 het aantal stamelaars daalt met den leeftijd;
 het aantal stamelende jongens staat tot dat der meisjes als ongeveer 2 : 1;

de aard der school heeft geen invloed op het percentage stamelaars.

We overdriven dus niet, wanneer we, mede in verband met buitenlandsche statistieken beweren, dat het percentage stamelaars boven de 8 jaar, dat niet van zelf of door het onderwijs op de l. s. geneest, ligt tusschen 0.5 en 1% en dat hun aantal dus zeer groot is.

Met bovenstaande hebben wij de meestvoorkomende spraakgebreken in 't kort beschreven, we stonden bij stotteren, broddelen en stamelen een oogenblik langer stil, omdat het groote aantal daar zoo sterk op den voorgrond treedt. Wilden wij ook maar eenigszins de volledigheid betrachten, dan zouden wij nog zeer veel andere gevallen de revue kunnen laten passeeren; wij vinden dit echter niet noodig, omdat naar onze meening aan 't geen wij boven zeiden, voldoende is gedemonstreerd, hoe groot de spraakgebrekigheid is en hoe hoog noodig tijd het wordt, dat onze regeering haar aandacht aan deze kwestie wijdt. Het laatste in het belang van het individu zelf, maar ook in dat der gemeenschap. Onder de aphatische kinderen, die zooals we aantoonen niet op de gewone wijze het spreken kunnen leeren, zijn er velen, die voor ontwikkeling vatbaar zijn, nadat hun door een speciale behandeling deze kunst is bijgebracht. Deze kunnen in elk geval wel zoover gebracht worden, dat zij later in staat zijn in eigen onderhoud te voorzien, wat nu dikwijls niet het geval is. Wat toch gebeurt er tegenwoordig met deze kinderen? Zij komen op de lagere school en blijven gedurende den geheelen schooltijd hangen in de 1e of 2e klasse, om de doodeenvoudige reden, dat de onderwijzers er niets mee kan aanvangen. Sommigen — en dat zijn niet de meest ongelukkigen — vinden een plaatsje op een inrichting voor doofstommenonderwijs, waar zij uit den aard der zaak minder kennis opdoen, dan waartoe zij in staat zijn. De waarschijnlijkheid, dat anderen hun geheele leven doorbrengen in een instituut voor idioten, durven wij niet betwisten. In al deze gevallen wordt den patienten onrecht gedaan en gaan er krachten voor de maatschappij verloren, nog afgezien van het feit, dat ondersteuning van kerkelijk of burgerlijk

ambestuur later voor hen noodig zal zijn. Maar ook de andere kinderen, wier gebrek in zijn gevolgen minder ernstig is, ondervinden daarvan in hooge mate de funeste gevolgen. We wezen er reeds op, dat spraakgebrekigheid dikwijls medebrengt een opdoen van minder ontwikkeling, ook dan wanneer het intellect in voldoende mate aanwezig is, wat over 't algemeen genomen het geval is. In dit verband schreven wij vroeger met het oog op stotteraars: „Daardoor (minder ontwikkeling) alleen al zal hij dus in veel gevallen niet dien werkring kunnen kiezen, waarin hij voor de gemeenschap het meest en het beste kan presteeren. Doch er is nog een belangrijke factor: door het gebrek zelf wordt de stotteraar zeer beperkt in het kiezen van een hem passenden werkring. Vele ambten kunnen niet door hem worden uitgeoefend; wij noemen slechts het ambt van predikant of geestelijke, leeraar, onderwijzer, rechter, advocaat, tooneelspeler. Van het lidmaatschap van een of ander besturend college is hij uitgesloten. In velerlei werkring in den handel, in vrije beroepen, in technische vakken, waarbij gemakkelijke omgang met menschen noodzakelijk is, kan het gebrek worden geduld, maar legt het toch den stotteraar hinderpalen in den weg, waarover hij niet zelden strijkt. Doch ook in andere vakken, waarbij het gesproken woord absoluut geen vereischte is, is het defect een beletsel. Men kan in 't algemeen wel stellen, dat alle beroepen en bedrijven goedsprekende menschen vragen en dat men bij een vacature steeds den normaal sprekende boven den spraakgebrekkige zal verkiezen.

Uit het bovenstaande volgt, dat de stotteraar, en door zijn mindere ontwikkeling en door zijn gebrek zelf, dikwijls een beroep zal uitoefenen, waarvoor zijn aard en aanleg minder geschikt zijn, dat hij dus dikwijls niet geeft aan de gemeenschap, wat hij zou kunnen geven, en dat, gezien het groot aantal dezer misdeelden, veel krachten voor de maatschappij verloren gaan, die zoo noode zijn te missen. Is het dus geen eisch van den tijd, dat de Regeering zoo spoedig mogelijk voorzieningen te dezen aanzien treft?

In de Blatter für Taubstommenbildung van 15 Oct. 1919 schrijft W. Carrie te Hamburg: „Met recht heeft de Staat voor doofstommen, blinden, slechthoorenden en zwakzinnigen afzonderlijke schoolinrichtingen gebouwd, die zeer zegenrijk werken, ofschoon de „heilpaedagogische“ behandeling bij deze kinderen het aanwezige gebrek slechts verzachten maar niet genezen kan. Bij stotteraars heeft men echter te doen met leerlingen, in het bezit van alle zinnen, en in geestelijk opzicht geschikt voor normale ontwikkeling, die door speciale behandeling volwaardige leden der maatschappij kunnen worden. Zij behoreen mede tot het kapitaal der natie. Daarom is de arbeid juist op dit gebied niet slechts dubbel loonend, maar ook dubbele plicht.”

Hetzelfde geldt in meerdere of mindere mate voor alle spraakgebrekkigen. *Wordt vervolgd.*

De maatschappij als een Universiteit. ¹⁾

De Universiteit, die wij hier gaan openen, werd opgericht om aan allerlei behoeften tegemoet te komen. Haar achtergrond wordt gevormd door den oorlog, welke die behoeften deed ontstaan, maar zij ziet verder, in de toekomst. Wij zijn van zins den tijd, dien wij anders hier in geestdoodend wachten moesten verdoen, nuttig te besteden. Ons plan is zulke dingen te leeren en te onderwijzen als het wachtende leger kan gebruiken, maar wij willen ook de nadeelen zelve van het tegenwoordig oogenblik in voordeelen trachten om te zetten. In onze school- en studentenjaren hebben wij waarschijnlijk in „onderwijs” niets anders gezien dan een van de vele bemoeiingen, die van den modernen staat nu eenmaal verwacht worden. Misschien dachten wij wel dat scholen voluitgegroeid uit den grond oprijzen en dat de leermethoden, hoe onaangenaam ook, onvermijdelijk en onveranderlijk zijn, en dat het beste gebruik, dat men van het klaslokaal kan maken, is, het eens voor al te ontvluchten en de werkelijke wereld in te gaan. We gaven er misschien niet veel om les te krijgen en konden ons niet voorstellen dat ooit een wezen van vleesch en bloed voor z'n plezier les zou geven. Thans echter zien wij ons verenigd tot een groep van medeburgers, die allen bezielde zijn van den wensch elkander wat te leeren. De Universiteit, die hier in zoo eenvoudige gebouwen en met zoo magere hulpmiddelen wordt opgericht, doet ons beseffen wat „Onderwijs” eigenlijk beteekent, wanneer men er een eenvoudige en oprechte omschrijving van geeft. Hier leeren wij begrijpen, in welken zin de maatschappij zelf — dat is, iedere groep van samenlevende menschen — een Universiteit kan zijn, die de beste intellectuele doeleinden najaagt.

I

Wij merken in de eerste plaats op dat deze Universiteit gewijd is aan 't onderwijs voor volwassenen. Al zijn wij ook nog niet allen den gewonen studieeleertijd ontgroeid, toch hebben de oorlogsonderzoekingen de meesten van ons oud gemaakt, zoodat wij onze studien hier beginnen met een graad van rijpheid, die niet 't deel pleegt te zijn van den gymnasiast of den eerste-jaarsstudent. Zoo wij ooit mochten gedacht hebben, dat een mensch te oud kan zijn om op de schoolbanken plaats te nemen, hier kunnen wij leerer, en naar

¹⁾ Ontleend aan de Educational Review van Sept. 1919. Openingsrede, door prof. John Erskine den 15 Maart 1919 uitgesproken bij de opening der tijdelijke volkuniversiteit, te Beaume, Côte d'Or, Frankrijk, opgericht ten behoeve van dat deel van het groote Amerikaanse leger, dat daar op zijn repatriëring moest wachten. (Vert.)

Wij geven deze rede hier weer, omdat wij meenen, dat zij onafhankelijk van het oogenblik, waarop zij werd uitgesproken, van betekenis is voor ieder, die zich met de ontwikkeling van volwassenen in onzen tijd bezig houdt. (Red.)

huis medenemen de belangrijke waarheid dat niemand zich daarvoor ooit te oud mag houden. Het onderwijs van volwassenen moet een even vanzelfsprekende zaak onder ons worden als het onderwijs der jeugd. Vroeger kwam 't vaak voor, dat men later begon en dat de studenten hun studies afwisselden met broodwinning en de ervaring leert, dat zulke oudere studenten, die reeds in het leven stonden, veel beter resultaten bereikten dan de jongeren, die wij nu in hunne jeugd voor het geheele leven trachten klaar te stoomen, die wij als een reservoir trachten te vullen met al de geleerdheid, al de techniek, al de beroepskennis, al de artistieke inspiratie, al de goede manieren en al de ideeën, die zij ooit zullen noodig hebben. Het staat te vreezen, dat de aldus volgestopte zich niet erg zal inspannen om zijn voorraden aan te vullen, en dat zien wij dan ook gebeuren. Toch zijn 'er nog wel ontwikkelde mannen en vrouwen, maar velen van hen verklaren dit feit aldus, dat zij in de een of andere levenservaring meer geleerd hebben dan in al hun leerjaren. Zij bedoelen dit: toen zij eenmaal met het werkelijke leven in aanraking kwamen, werden zij zich van tijd tot tijd bewust, dat hun intellectuele uitrusting aanvulling en vernieuwing noodig had, en zij waren zoo gelukkig te vinden wat zij zochten, zij 't in boeken, 't zij bij personen, die hun wijsheid met hen wilden deelen; zoodoende werd hun leven een beurtwisseling van studie en praktijk, waarbij de studie hen in staat stelde hun loopbaan verder voort te zetten en iedere nieuwe ervaring in hun loopbaan hun duidelijk deed zien, wat zij nog hadden te bestudeeren.

Wij kunnen het nader bewijs daarvoor in ons zelf vinden. De taak, die ons in den oorlog werd aangewezen, was in de meeste gevallen bepaald door onze voorbereiding in het burgerlijke leven, en de studies, die wij nu wenschen te volgen, zijn ons veelszins aan de hand gedaan door onze ondervindingen in den oorlog. Wij zeggen, dat wij nieuwe behoeften ontdekt hebben en die nu wenschen te bevredigen. Toch zouden wij ons niet tot een Universiteit om hulp wenden, indien wij niet aan den een of anderen vorm van studie gewend waren en zeker zouden wij niet gevraagd hebben om een onderwijsrichting als deze, indien onze jongste ervaringen ons niet 't een en ander omtrent onszelf geleerd hadden. Mocht iemand dezen gemoedstoestand voor tijdelijk aanzien en rekenen tot de gebeurlijkheden van den oorlog, wij hopen hier in onze Universiteit dien gemoedstoestand te maken tot het voortdurend ideaal van alle mannen en vrouwen. Wij hopen, dat ons experiment ten gevolge zal hebben de algemeen verspreide gewoonte van levenslange studie thuis. Waarom zou iemand de goede gewoonte opgeven van nu en dan zijn werk te verwisselen met een studie, waarnaar dat werk zelf hem begeerig heeft gemaakt? De dwaasheid van 't systeem van de school, om voor 't heele leven vol te stoppen, blijkt alleen reeds uit 't groot aantal dingen, die wij niet onmiddellijk noodig hadden, toen wij de school verlieten en die in ons geheugen hebben liggen roesten tot op den ongeluksdag, toen wij ze wél noodig hadden maar onbruikbaar bevonden. Wij hebben zulke dingen moeten leeren in een tijd van ons leven, die er niet geschikt voor was. Wij hebben veel te veel tegelijk geleerd. Neem bijv. de aardrijkskunde: die wordt algemeen

als een schoolleervak beschouwd, maar was zij voor ons ooit zoo belangrijk als thans? Of wij nu twintig of dertig jaar oud zijn, waarom zouden wij niet 't best mogelijke onderricht in aardrijkskunde zien te krijgen, zoodra wij de belangrijkheid ervan hebben leeren inzien?

Natuurlijk, wordt deze opvatting regel, dan moet er heel wat veranderd worden in ons onderwijssysteem. Wij zouden 't dan al aanstonds als een onbeschaamdheid moeten brandmerken om mannen en vrouwen, die niets verlangen dan zich te onderrichten, aan toelatingsexamens te onderwerpen; wij zijn alvast zeer fier, dat aan onze Universiteit zulke examens niet worden afgenomen. Er is geen reden waarom iemand met normale hersens niet vrijen toegang zou hebben tot 't onderwijs, dat hij verlangt. Of de candidaat er genoegzaam van zal kunnen profiteren zal in vele gevallen 't best beoordeeld kunnen worden door hen, die bevoegd zijn de lessen te geven; maar ook daar waar de leeraar daarvan weinig verwachting heeft, zal de studie boven verwachting nuttig blijken voor den cursist, eenvoudig omdat zijn ervaring hem een behoefte heeft geopenbaard, die niemand anders zoo goed kan begrijpen als hij zelf. Wil men examens, dan is hun plaats aan het eind van den cursus; maar ook het uitreiken van graden en diploma's wordt licht een dwaasheid, wanneer de menschen hun gezond verstand niet bewaren, en vergeten dat wat iemand weet in geen enkel opzicht afhangt van een stuk papier, hoe goed verzegeld en onderteekend ook, en dat iemands werkelijke aanwas van kennis voldoende en onfeilbaar zal blijken uit zijn gedrag, uit zijn vermogen om wijzer, onzelfzuchtiger en gelukkiger te leven dan voorheen.

Het tweede gezichtspunt voor de beoordeeling onzer Universiteit, die, geboren uit de tijdsomstandigheden, toch een profetie inhoudt van de ontwikkeling van het vaderlandsche onderwijs, is, dat het onderwijs hier gegeven zal worden door medeburgers. De leeraren zijn officieren en manschappen, die gisteren nog eenvoudig kameraden waren. Natuurlijk zijn zij uitgekozen en aangesteld op grond van vroegere werkzaamheid als leeraren aan te goeder faam bekend staande scholen; maar wij willen ze thans liever onder 't zooveen aangegeven gezichtspunt beschouwen, nl. als degelijke burgers, die met hun medeburgers 't voorrecht deelen van in 't bezit te zijn van waardevolle intellectuele goederen. Evenals wij, gelijk boven werd opgemerkt, 't onderwijs te veel beschouwd hebben als een aparte onderafdeeling van het leven, zonder veel verband met de rest, evenzoo zijn wij veel te veel geneigd in het onderwijsgeven te zien een speciaal beroep. Wanneer echter 't doel van 't onderwijs is de menschen in 't leven vooruit te helpen en wanneer de beste manier van leeren is studie en praktijk af te wisselen, dan moet onderwijsgeven ook beschouwd worden als een normale functie van iederen weldenkende, man of vrouw. Wij denken vaak aan de onderwijs-wereld als aan het rijk der onbaatzuchtigheid, maar in werkelijkheid is zij de citadel van de zelfzucht. Ja, er zijn eenige leeraren, die hun leven geheel wijden aan de verspreiding van kennis, maar de maatschappij in haar geheel genomen studeert alleen met een bepaald, door het eigenbelang aangegeven doel, en de enkeling gevoelt zich

volstrekt niet verplicht van zijn licht op anderen te laten schijnen, al is die weldaad voor den ander ook nog zoo groot en voor hemzelf niet meer dan het uitreiken van een beker koud waters. Wij leggen ons tevreden neer bij de gedachte, dat de gesalarieerde onderwijzers aan de lagere en hoogere scholen dat zaakje wel behartigen, zoodat wij er ons niet druk mee hoeven te maken. Vele jaren geleden waren er lieden, die de barmhartigheid beschouwden als het werk van specialiteiten: monniken, priesters en kluizenaars. Dat begrijpen wij nu anders en beter; zelfs de meest zelfzuchtige onder ons slaapt onrustig, ook in 't geriefelijkst bed, als hij weet, dat tegenover zijn woning een bedelaar op de keien moet slapen. Maar dat is vooralsnog de eenige soort van barmhartigheid, waar wij ons werkelijk voor interesseeren, en dat is toch nog slechts fysieke barmhartigheid. Wij maken nog niet veel haast om ook de intellectuele spijszeker en drank en brandstof, die een goedgegunstige fortuin ons heeft toebedeeld, met anderen te deelen. De bedelaar en de hongerlijder maken ons bekommerd; wij schudden zelfs 't hoofd over den arme, die niet beseft hoe arm hij is en zouden hem gaarne leeren zijn taak in de maatschappij te vervullen. Maar van de onwetendheid van een ander trekken wij ons nog niet veel aan, hoewel die onwetendheid hem zelf en zijn gezin in velerlei ellenden kan storten en ons zelf kan vergiftigen met een aanstekelijke ziekte, of, wat nog veel erger is, met vooroordeelen en met de kiemen van haat. Wij blijven onaangedaan wanneer zulk een persoon zich bewust wordt van zijn onwetendheid en verlangt te leeren, en nog minder deert 't ons, wanneer hij best tevreden is met zijn onwetendheid.

In deze Universiteit echter kunnen wij een minder zelfzuchtige houding aannemen tegenover die medeburgers, die wenschen onderwezen te worden in die kennis, waarin wij rijker zijn dan zij. Slagen wij daarin, dan kunnen wij misschien naar huis medenemen een nieuw ideaal van intellectueelen (staats)dienst. Dat er behoefte is aan zulk een ideaal, dat kunnen wij verder aan onszelf demonstreeren. Wanneer een jongmensch ons vraagt: „Hebt gij dien of dien cursus voor mij?” en wij verplicht zijn te antwoorden: „neen, die is nog niet gereed,” dan zal de gevone candidaat, ziende dat hij niet vindt wat hij meende noodig te hebben, zich afwenden en meenen, dat hij met onze Universiteit niets meer te maken heeft. Hij zal verbaasd opkijken als wij hem zeggen, dat, nademaal hij al zoo ver is in zijn studie, dat de Universiteit hem niets meer bieden kan, hij zeker wel eenig onderwijs zal willen geven in datgene, waarvan anderen minder weten dan hij.

Het derde gezichtspunt, dat wij ook hopen dat in ons vaderlandsch onderwijs blijvend zal zijn, is, dat wij maatregelen hebben genomen om de candidaten te leeren wat zij noodig hebben. Het beginsel van vrije keuze der studievakken is in Amerika veel te veel overdreven. Het beste leerplan is soms dat, waarop 't een of ander ontbreekt. Wanneer men den menschen alleen wil geven wat zij juist op dat oogenblik verlangen, dan loopt men gevaar hun iets te geven van bloot tijdelijke waarde en hun wezenlijke diepere behoeften onbevredigd te laten. Deze Universiteit stelt zich voor, haar studenten niet slechts dat onderwijs te verstrekken, dat de behoeften van het oog-

blik vervult, maar hun ook den weg te wijzen en de middelen te verschaffen om nog meer kennis te vergaren naarmate hun dorst naar kennis toeneemt.

II.

Wat wij allen noodig hebben, dat beoordeelen wij over 't algemeen naar de ervaringen der laatste vier of vijf jaren. Dat wij thans onderwijs voor volwassenen als een zaak van 't hoogste belang beschouwen, is, omdat de oorlog ons geleerd heeft dat onafgebroken oefening noodig is om onze verbeelding jong en ons aanpassingsvermogen soepel te houden. Wij menschen loopen voortdurend gevaar, wanneer wij onszelf niet onafgebroken in 't oog houden, van stijf en onveranderlijk te worden in een wereld, die altijd bezig is te veranderen. Warmbloedige radicalen op 21 jaar, zijn we koele conservatieven op 30, tenzij een buitensporig geluk of een buitengewone wijsheid ons iederen dag opnieuw fatsoeneert. De ingeslagen richting, 't geleide spoor, zijn even gewichtig voor 't menschelijk karakter als voor een spoorrein. Het kost ons groote moeite een gewoonte af te leggen of de richting ervan te wijzigen, vooral wanneer 't een intellectuele gewoonte geldt. Wanneer zulk een wereldramp als de oorlog alles op stelten zet en ons dwingt onze levenswijze en onze denkbeelden te veranderen, dan kunnen wij waarnemen hoe de menschen om ons heen zich in verschillende groepen splitsen, al naarmate zij vlog of traag of geheel onbekwaam zijn om zich aan de nieuwe omstandigheden aan te passen. Onder de studenten dezer Universiteit — of moet ik er bijvoegen: en ook onder haar leeraren? — zullen er zijn, die niet begrijpen, wat toch zonneklaar is, dat deze Universiteit niet is als andere universiteiten, dat zij minder goed is uitgerust met laboratoria, bibliotheken en derg. en zeker niet over zulk een rijkdom van traditie beschikt. Deze opmerking heeft echter veel verdere strekking: de mensch is altijd en overal traag om zijn geestelijke houding te wijzigen. 't Is geen wonder dat, wanneer er een genie opstaat met een levendige verbeelding en een soepelen geest, hij zijn medemenschen meesleept. Maar wanneer hij ze eenmaal in een zekere richting gestuurd heeft, dan vinden zij 't mooi genoeg en dan komen er spoedig conflicten, want *bij* gaat door te veranderen en *zij* willen blijven op 't pad dat hij hun eerst wees. Hoezeer wij ook verlangen naar blijvende, vaststaande idealen, er is niets blijvends in het leven dan alleen de wasdom zelf. De wijsheid van verleden jaar, slaafs gevolgd, geeft geen licht voor heden. Daarom is dat volk er het best en veiligst aan toe, dat 't grootste aantal soepele geesten telt onder zijn burgers, en dat volk is 't gevaarlijkst, zooals wij tot onze schade ondervonden hebben, waar alles de intellectuele spoorlijn volgt, waar de denkbeelden zijn vastgegroeid en georganiseerd. Zulk een volk zal zichzelf voor volmaakt oprecht houden; maar 't ongeluk is, dat 't zichzelf ook voor plooihaar en soepel zal houden. Edoch, alleen door oefening, door levenslange zelfopvoeding, door de meest waakzame zelfwaarneming kan eenig mensch of eenig volk een open, toegankelijken geest behouden. Het is de ironie van dezen listigen spoorlijngeest, dat wij allen ons zelf voor buitengewoon verlicht houden en 't betreuren, dat de andere volken zoo aan huneigen op-

vattingen en tradities gehecht zijn. Wij, hoog beschaafde menschen, wij zijn niet zoo verschillend van de spinnen en de bijen en andere kleine wezens, die wij gadeslaan soms met verbazing en soms met beschermende zelfvoldoening, omdat zij altijd doen wat hun instinct hun ingeeft, totdat 't instinct zelf gewoonte is geworden. Er zijn filosofen geweest, die meenden dat de instincten van den mensch, aan zichzelf overgelaten, even doelmatig zouden blijken als die van spinnen en bijen. De populaire theoretici der XVIIIe eeuw koesterden de verwachting en predikten dat alle menschen volmaakt zouden worden wanneer hun instincten zich vrij konden ontwikkelen en dat dus de onbelemmerde ontwikkeling van die instincten de beste opvoeding was. Maar wie er de proef mee namen kwamen bedrogen uit. Andere wijsgeeren meenden dat, al waren ook niet alle instincten goed, het mogelijk moest zijn de goede uit te zoeken en die alleen te ontwikkelen, totdat zij gewoonten waren geworden: op die manier zou de deugd automatisch kunnen worden. Maar zelfs indien zulk een program van opvoeding uitvoerbaar bleek, is 't niet waarschijnlijk dat zulk een automatische, instinctieve deugd zou beantwoorden aan de behoeften van een altijd zich veranderende wereld. 't Is werkelijk niet genoeg goed te zijn. De mensch moet ook verstandig zijn, en zoo mogelijk wijs. Deze eenvoudige waarheid wordt in de praktijk vaak veronachtzaamd; zij verdient 't middenpunt te vormen van onze studies hier. De edelste opvatting van het leven is niet die, welke de deugd tot een automatisme stempelt, maar die, welke aan deugd verstand paart en door de studie soepelheid van geest aankweekt en de verbeelding levendig houdt, die in deze wereld van verschillende problemen het karakter gezond en den geest waakzaam houdt.

Wederom kunnen wij dit uit onze eigen ervaring bij het stichten dezer Universiteit toelichten. Wij hebben sommige studenten hooren klagen — en wij willen wederom aannemen dat ook sommige leeraren het doen — dat er gebrek is aan boeken, aan tafels, aan lessenaars, aan stoelen, aan lokalen, aan laboratoria. Daar hebben we weer de intellectueele spoorlijn! Ons voornaamste doel hier is, wat 't in elke universiteit moest zijn, iets te leeren omtrent 't leven zelf, omtrent de maatschappij, omtrent burgerrechten en -plichten: moeten wij nu aannemen, dat menschen, die dezen oorlog mee doorgemaakt hebben, elkander niets belangrijks omtrent het leven zouden kunnen leeren zonder leerboeken? Men zal natuurlijk antwoorden, dat wij hier bijeen zijn om andere dingen te leeren dan het leven — algebra bijv. of scheikunde of rechtswetenschap en dat de leerstof daarvoor voornamelijk in boeken gevonden wordt. Toegegeven: maar het onderwijs is al te lang en veel te nauw gekoppeld geweest aan het leerboek¹⁾. Wij kunnen geen natuurkundige proeven meer nemen als men ons niet de geschikte instrumenten geeft, maar wanneer wij werkelijk natuurkunde verstonen, dan zouden wij de instrumenten *maken*. Wij hebben de geschiedenis der natuurwetenschap te veel bestudeerd als de andere geschiedenis, te weten uit boeken; maar om werkelijk in de natuurwetenschap door te dringen, moesten wij het leven der historische genieën overleven, de werktuigen opnieuw uitvinden, en

¹⁾ Dit is in Amerika nog veel erger dan bij ons. (Vert.)

nieuwe proeven nemen om tot nieuwe bewijzen te komen. Een werkelijk goed docent in de rechtsgeleerdheid zal zijn hoorders leeren de rechtsbeginselen af te leiden uit zoodanige gevallen als zich op normale wijze aan hen voordoen. Zijn er geen rechtskundige problemen te vinden dan die in de boeken opgesomd worden? Kunnen wij in het leven dat ons omringt, geen aanknopingspunten vinden voor onze studie? Maar misschien zal iemand tegenwerpen, dat de groote dichters, de groote roman- en geschiedschrijvers der wereld ons meesterwerken hebben nagelaten, die niet kunnen worden gëimproviiseerd en slechts kunnen worden bestudeerd als de werken in de Universiteitsbibliotheek aanwezig zijn. Welnu, zij zijn er. Maar als zij er niet waren, zou 't zoo'n groot ongeluk zijn, wanneer wij gedwongen werden, iets meer uit ons zelf te halen, eenig beeld te ontwerpen van ons eigen leven, in zekere mate zelf dichters, romanschrijvers en geschiedschrijvers te worden? 't Is toch duidelijk, dat er een tijd moet geweest zijn toen de menschen hun eigen boeken schreven door hun eigen leven te bestudeeren. Wij hebben een hooger bestemming dan alleen te overpeinzen wat anderen gewild en gedacht, gedaan en gezegd hebben, in plaats van zelf te voelen en te denken, te doen en te zeggen wat voor andere menschen de moeite waard is. In de streek, waar wij zijn, in Beaune, in Dyon, kan ieder naar hartelust geschiedenis en kunst studeeren. Maar 't is per slot van rekening profijtelijker hier in ons universiteitskamp onze eigen barakken en hoorzalen mooi te bouwen dan urenlang de schoonheid te bewonderen, waarmede menschen, die lang dood zijn, hun huizen hebben gebouwd. Hier hebben wij een mooie kans om onze intellectuele onafhankelijkheid te heroveren in een wereld van veel te veel boeken, veel te veel bibliotheken en veel te veel natuurkundige leermiddelen. Wanneer een mensch zich eenmaal onafhankelijk heeft gemaakt van de omstandigheden en van 't leven weet te profiteeren, dan zijn al zulke dingen hem wel veel waard als hulpmiddelen, maar zij zijn slechts de bagage en de romslomp van het onderwijs, wanneer wij niets weten te vinden om te studeeren dan in de boeken en geen natuurwetenschap kunnen beoefenen als niet iemand anders eerst een laboratorium voor ons bouwt.

III.

De nieuwe wereld, die wij gaan binnentreden, zal naar alle waarschijnlijkheid een wereld van deskundigen zijn. Wij mogen er vroeger tamelijk goed doorheengerold zijn, in de toekomst zal niemand op succes of welstand mogen rekenen als hij niet de noodige opleiding heeft ontvangen om zijn taak te vervullen in de maatschappij, waarvan hij deel uitmaakt. Meer dan eenige vroegere ondervinding heeft de oorlog het nut en de noodzakelijkheid van opleiding aangetoond. Hij heeft ons ook geleerd hoe gemakkelijk de noodige vaardigheid kan worden verworven, waar ze waarlijk begeerd wordt. Schepen zijn gebouwd, kanonnen gefabriceerd en troepen aangevoerd door personen, wier bezigheden tot nog toe gansch andere waren, totdat zij aan den oproep van het oogenblik gehoor gaven; maar in elk dier gevallen ontvingen zij eerst een opleiding voor hun nieuwe taak. Wij beginnen nu in te zien, dat, gelijk in de gëimproviieerde wereld.

legers de niet opgeleide man een dood gewicht vormt, zoo ten allen tijde de maatschappij de onbekwamen mee moeten sleepen als een blok aan 't been voor de bekwamen. Ik spreek vooreerst nog slechts van de opleiding tot die kundigheden, waarmede wij ons brood moeten verdienen. Niemand om ons heen kan arm zijn zonder ons ook arm te maken, want wij zullen hem een aalmoes moeten op straat, of indien wij tegen dien vorm van aalmoezen bedenkingen hebben, dan zullen wij belastingen moeten betalen om toevluchtsoorden en hospitalen te onderhouden of contributiën aan de liefdadige vereeniging, die hem genesmiddelen verschaffen als hij ziek, en een onderkomen als hij dakloos is. Hadden wij geen andere dan egoïstische motieven, dan nog zouden wij verplicht zijn al 't mogelijke te doen hem van zijn armoede te genezen, d. w. z. hem de noodige technische opleiding te geven en hem zoo mogelijk de energie in te boezemen om zichzelf te onderhouden. Hoe zullen wij dat nu aanleggen? Zullen wij den luiaard en den arme dwingen te werken, of zullen wij hen opvoeden tot 't punt dat zij zelf gaan verlangen naar verdere opleiding en zich beschaamd gevoelen dat zij niets bijdragen tot de samenleving? Dit vraagstuk zal ons van vele kanten aangrijpen: zal de maatschappij zich door physische of legale kracht te weer stellen of zal zij de geestelijke krachten der opvoeding te hulp roepen? Van ons antwoord op die vraag hangt, daarvan kunnen wij zeker zijn, het geluk der nieuwe wereld af.

Maar de kwestie der opleiding is niet beperkt tot economisch gebied. Ook al kan iemand in zijn eigen onderhoud voorzien en mag hij zich vleien, dat hij op geenerlei wijze der maatschappij tot last is, toch kan hij hebben vergeten, dat het leven zelf een kunst is en dat tot goede burgerschap nog iets meer behoort dan alleen goedheid. Wij moeten verlangen dat in de nieuwe wereld mannen en vrouwen niet alleen bekwaam zijn om hun brood te verdienen, maar ook, maar nog veel meer, om hun aandeel te nemen aan het staatsleven. Al hadden wij ook niets anders geleerd van Duitschland, dat land van prachtige productiviteit en materiele dingen, dan moesten wij er toch dit van geleerd hebben, dat de burgers moeten zijn onderlegd in politieke dingen, anders laten zij zich leiden als een kudde schapen, en dat een natie wat van de wereld af moet weten, anders geeft zij haar toestemming tot internationale misdaden. Zonder behoorlijke kennis in de zaken van de nationale en van de wereldpolitiek zullen wij ons laten meevoeren op 't spoor van de intellectueele spoorweglijn, die overal de deugd en het geluk van het menschdom bedreigt. Wij kunnen den oorlog niet meer op zoo eenvoudige wijze verklaren als Carlyle deed, maar wat de bijzondere oorzaak is van een bepaalden oorlog, dat weet niemand — althans, de geschiedschrijvers, die de oorzaken 't diepst hebben nagevorscht zijn het 't grondigst oneens. Het is tijd om met eenigen ootmoed de uitwerkingen van internationale manieren te bestudeeren, door te streven naar zondanige bekwaamheid in wereldgedrag als noodig is om niet weer nieuwe oorzaken van oorlog te scheppen, zelfs in de poging om een eeuwiggen vrede te stichten.

't Zal misschien lang duren eer wij zooveel wereldkennis verkrijgen, maar in iedere natie is 't duidelijk waar de velden van studie liggen.

Wij moeten al het weetbare weten omtrent de bearbeiding van grondstoffen en de voedselvoorziening, omtrent machinerieën en hun aanwending, omtrent de beginselen, die de verhoudingen regeeren zoo- wel van den eenen mensch tot andere menschen als van den eukeling tot den staat, en wij moeten veel meer leeren omtrent de wereld der kunst, de eenige, waarin een natie haar ziel kan uitdrukken. De landkwestie is zoo belangrijk, dat geen burger er onkundig van mag blijven. Voor alle andere dingen hebben wij voedsel noodig; en toch zien wij overal, in alle moderne staten, dat de menschen het land verlaten voor de steden, dat het voedsel schaarsch of duur wordt, en dat het land een onproductieve speelplaats wordt voor de rijken; en de steden de gloeiende oven, waarin de armen verteerd worden. Deze verschijnselen hebben zich ook vroeger voorgedaan, bijv. in het oude Rome en in nog ouder cultuurlanden. Wat daar- tegen te doen? Voedsel moet worden verbouwd, en toch kunnen wij de menschen niet met dwang terugbrengen tot het land, wanneer zij dat wenschen te verlaten — tenzij wij den boer feitelijk in slavernij willen brengen. Hoe zullen wij de menschen de belangrijkheid van het landleven leeren en hoe dat leven zoo aantrekkelijk maken, dat zij dien dienst willen aanvaarden? Dit is echter niet alleen een economisch vraagstuk; het heeft ook zijn intellectuele zijden. Onze samenleving lijdt aan een tekort aan die eigenaardige levenswijsheid, die 't gemakkelijkst aangeweekt wordt bij menschen, wier arbeid hen in voortdurende aanraking brengt met de natuur en wier gedachtenwereld zoo ver mogelijk verwijderd is van de onnatuurlijkheid van het stadsleven en van de tyrannie van het boek. Het land, waarin wij op 't oogenblik vertoeven, kan ons in dit opzicht veel leeren. Wij kunnen hier tegelijkertijd de programma's bestudeeren van ernstige staatslieden, die, zooals zij niet anders kunnen, zich bewegen in de wereld der theorie en den franschen landbouwer wederom met vreugde zijn geliefden akker zien ploegen met de moddervlekken op zijn uniform; maar nu niet meer de moddervlekken der loopgraven, maar van dien bodem, dien zijn voorvaders reeds bewerkt hebben. Zulke menschen vragen van den vrede niets anders dan ongestoord te mogen doorwerken. Wat wij allen van den vrede verlangen, dat is de gelegenheid om tot onze eigen zaken terug te keeren. Maar wan- neer wij al te spitsvondig worden in onze theorieën, verliezen wij misschien het geheim van dien simplen vrede, waarnaar wij verlangen. Wij moeten telkens weder herinnerd worden aan het standpunt van den landbouwer, aan die elementaire wijsheid omtrent den bodem, zonder welke nog nooit een natie groot is geworden en zonder welke ook de grootste optimist onder ons niet op blijvenden zegen voor ons eigen land kan rekenen. Onze Universiteit treedt niet op met de pretentie de juiste antwoorden te geven op de moeilijke vraagstukken van den dag, want die heeft niemand nog gevonden. Maar wij kunnen onszelf en elkander er op wijzen, en de voorbeelden aan onze om- geving hier ontleenen, dat de grondslag van het leven bestaat uit enkele zeer eenvoudige feiten; dat het in den letterlijken zin des woords op den aardbodem rust, en dat ons denken behoort te be- ginnen met de ernstige begeerte om ons zoo dicht mogelijk aan de aarde te houden, om het leven op 't land in intellectueelen zin zoo

rijk mogelijk te maken, profijtelijk voor den mensch, die 't leeft en bezielend voor zijn medemenschen.

Wanneer wij van 't land de blikken wenden naar de stad, dan staan wij voor het probleem der machine, zoo te zeggen het inbegrip van al onze moderne moeilijkheden. Wij hebben nog de juiste verhouding niet gevonden tusschen de machine en het menschelijk geluk. 't Is nog nooit bewezen, dat die oude engelsche wevers, die de eerste stoommachines stuk sloegen, geheel en al ongelijk hadden. Zeker is 't, dat rust en ontspanning niet toegenomen zijn door de machine, dat de persoonlijke waardigheid van den werkman is gedaald, de arbeidsvreugde gedooft. Er is natuurlijk wel wat tegen te zeggen, en gewoonlijk wordt gezegd, dat de ontwikkeling der machine onvermijdelijk was en wij trachten moeten haar nadeelen tot een minimum te herleiden. Daar wij haar evenwel zelf geschapen hebben, kon de gedachte wel eens in ons opkomen, vooral in een tijdsgewricht als dit, dat de mensch iets waf hij zelf geschapen heeft, niet als een fatum behoeft te aanvaarden.

In ruimeren zin zitten wij ook vast aan het vraagstuk van de machinerie onzer instellingen. Ook hier weder maakt de spoorlijn der intellectueele gewoonten ons bang voor 't werktuig dat wij zelf hebben gesmeed. Wij zeggen dat de maatschappij ons dwingt tot dit en tot dat en de waarheid is, dat conventies menschelijke bedenkselen zijn die wij zelf willen. Wij zeggen dat 't voor Duitschland gevaarlijk was zulk een groot leger te hebben, omdat een natie met zulk een geducht wapen in de hand geen andere keus had dan het te gebruiken, en vergeten dat precies hetzelfde gevaar inheemsch is aan alle organisaties, wanneer slechts de mensch zwak genoeg is om de machine, die hij zelf in beweging heeft gezet, maar te laten gaan. Indien de lessen der geschiedenis iets beteekenen, dan loopen wij gevaar de slachtoffers te worden van onze eigen instellingen, tot dat wij 't niet langer kunnen uithouden en dol worden en een revolutie maken — een even poovere poging om zich vrij te maken als die van de engelsche wevers. Wij moeten onszelf opvoeden om de contrôle te verkrijgen over de geheele machinerie der samenleving, met hetzelfde ideaal dat wij koesteren voor den fabrieksarbeider: dat niemand van ons schade moge lijden aan de waardigheid van zijn mensch-zijn en aan de heiligheid zijner eigen persoonlijkheid.

Op 't gebied van de betrekkingen der menschen onderling, zullen wij vele vraagstukken ontmoeten, die wij in deze Universiteit kunnen bestudeeren, te veel om hier op te noemen. Maar 't beginsel waarnaar zij allen beslecht moeten worden is zelf een vraagstuk van het allerhoogste gewicht: mogen wij de menschen dwingen om goed, gezond en gelukkig te zijn overeenkomstig de denkbeelden, die wij onszelf van goedheid, gezondheid en geluk gemaakt hebben? Of zullen wij hun een onderwijs geven dat hen eerlijk in kennis brengt met al de feiten, die de wetenschap te onzer beschikking stelt op 't gebied van moraal en persoonlijk gedrag? Nogmaals zij er aan herinnerd, dat onderwijs werkelijk een macht is, want wanneer iemand eenmaal de bekoring der rede gevoeld heeft, is hij daarna nooit meer geheel vrij om zich redeloos aan te stellen, althans kan hij dit niet doen zonder er spijt over te gevoelen. Maar wat aangaat de grovere machten, zooals de staatswetten, waarmede wij de menschen

goed trachten te maken door hun de mogelijkheid om slecht te zijn te ontnemen: wij zullen vroeger of later met onszelven moeten uitmaken of zulke wetten de menschen niet feitelijk opvoeden tot zwakheid en onbekwaam maken om zelf te beslissen. Men kan zich een maatschappij denken als een leger, waarin iedere burger den Staat slechts gehoorzaamt omdat hij daartoe gedwongen wordt. Maar wij kunnen ons ook een maatschappij denken als een leger waarin iedere burger zich aan dezelfde tucht onderwerpt, maar om een gansch andere reden, n.l. omdat hij de waarde der samenwerking begrijpt. Deze twee maatschappijen zouden uiterlijk geheel aan elkander gelijk kunnen zijn, maar de toestand hunner leden zou hemelsbreed verschillen. In beide zou de vrijheid beperkt zijn, maar in de eene door de politie, in de andere door den geest. 't Is op het oogenblik niet duidelijk of ons land den weg gekozen heeft die leidt tot de eenige tucht, welke door de rede wordt voorgeschreven. Als studenten dezer Universiteit, kunnen wij daaraan onze aandacht wijden.

Niet alleen omdat wij thans in Frankrijk vertoeven, het land der kunst, moeten wij onze aandacht wijden aan de kunst, maar vooral omdat wij ons bewust moeten worden van onze achterlijkheid op dat gebied. Wanneer wij ons met andere volken vergelijken, dan zien wij, dat wij te kort schieten in 't vermogen om uitdrukking te geven aan de ideeën en idealen, die wij toch weten te bezitten. In maatschappelijke manieren, in de letteren en in andere kunsten zijn wij de minderen van anderen van wie wij, met allen eerbied dien wij hun toedragen, toch overtuigd zijn, dat hun geestelijk leven niet dieper is dan 't onze. Als wij daar werkelijk van overtuigd zijn, dan hebben wij geen andere keus dan ons zoo spoedig mogelijk te oefenen in die kunst van ons te uiten, waarin wij zoo achterlijk zijn. Er zijn echter daarvoor nog wel betere redenen aan te geven dan de zucht om niet voor andere volken onder te doen. Men mag vragen of een mensch wel iets goed weet voordat hij kan uitdrukken wat hij weet. Wij vermoeden, dat veel van onze vermeende kennis heelemaal geen kennis is, maar een half-onbewuste gedachte of gevoelen, een vage notie van iets vaags. De fransche klaarheid en precisie, de soliede engelsche feitelijkheid, zitten ons noch in 't bloed noch in de lucht, maar als wij die eigenschappen bewonderen, moeten wij trachten ze in ons aan te kweken.

IV.

Al is dan ook aan deze Universiteit slechts een kort bestaan beschoren, wij hopen, dat zij haar werk zal voortzetten in de geheugenis van al haar bezoekers en een blijvend invloed op ons land en volk zal uitoefenen. Zal de oorlog ooit ophouden, dan zal dat alleen kunnen geschieden doordat de menschheid de oorzaken van den oorlog leert vermijden. Ter bereiking van dit goede doel moet ieder van ons het zijne doen, opdat ons land voor zijn deel mede-werke aan wat wij zouden kunnen noemen de organisatie van een nationaal leger tegen de onkunde, aan den strijd tegen de grondoorzaak van armoede, ziekten en misdaden en van die taaië vooroordeelen, die in 't verleden de volkeren er toe gebracht hebben elkander wederkeerig te haten. (Vertaald door J. H. G. Wz).

Zelf-opvoeding van gevangenen

door S. L. VEENSTRA.

Bij gelegenheid van een helaas zeer kort bezoek aan de Ver. Staten, heb ik, in het laatst van September 1920, een bezoek gebracht aan de strafgevangenis te Ossening a/d Hudson, in den Staat New-York, bekend onder den destijds beruchten en gevreesden naam Sing-Sing.

Het is duidelijk, dat men van een bezoek van enkele uren aan één enkele gevangenis, niet anders dan een indruk heeft, en zich geen oordeel kan aanmatigen. Die indruk was echter, en is nog, zóó sterk en bevestigde mij zoozeer in mijn denkbeelden omtrent ons strafstelsel en zijn fouten, dat ik toch gaarne aan dit voor mij zoo belangwekkende bezoek wat vertel.

Het dorpie Ossening ligt ruim een uur sporens benoorden de stad New-York, aan den oostelijken oever van de Hudson. In zijn onmiddellijke nabijheid ligt het gevangensterrein, omsloten door een hoogen muur, waarbinnen aan de voorzijde de Directeurswoning en het administratiegebouw en voorts een aantal grootere en kleinere gebouwen gelegen zijn. Van deze zijn de belangrijkste: de cellenvleugel, de eetzaal, tevens recreatie-gebouw, waarbij zich hospitaal enz. aansluiten, en de grootere werkplaatsen, waarvan ik inzonderheid noem de weverij.

Nu doet het er voor het doel van dit artikel absoluut niet toe welke bedrijven er alzoó worden uitgeoefend, en hoe de keukens zijn ingericht. Het merkwaardige van deze gevangenis is gelegen in het feit, dat er geen gevangenbewaarders zijn — op een hoogst enkele uitzondering na, overblijfsel uit vroeger tijd, en behalve voor den nacht. 's Avonds, voordat de avond-recreatie „uit" is, worden de gevangenen ingesloten in hun cel, en 's nachts worden ze bewaakt.

Maar overdag zijn deze menschen, voor zoover zulks binnen de gevangenis-muren uitvoerbaar is, vrij. Vooreerst in hun kleeding. Ze dragen allen een pantalon van dezelfde kleur, die echter niets gevangenis-achtigs heeft. Maar verder trekt ieder aan wat hem goed dunkt. Ieder draagt overhemd, vest, das, boord, schoenen, sokken, enz. naar eigen smaak of behoefte.

De maaltijden worden in groote zalen, waar een paar honderd menschen tegelijk kunnen eten, genuttigd. Er wordt gegeten van goed gedekte, en af en toe eenvoudig versierde tafels, waarbij men op stoelen zit.

Er zijn vaste werkuren; er wordt in de groote, met moderne werktuigen voorziene fabrieken hard gewerkt — onder toezicht van de door de gevangenen zelf gekozen opzichters. Discipline heerscht er zichtbaar — maar 't is er een van eigen vinding. Terwijl de directeur ons rondleidde, stonden er een paar „werklieden" een oogenblik buiten, tegen de muur leunend, te verpoozen, onder 't genot van een praatje en een sigaret.

De kappers-salon zag er precies eender uit als iedere soortgelijke

zaak „buiten“. Alles is er op ingericht om zelf-respect aan te kweeken of te onderhouden. Op 't redactie-bureau van de gevangenis-courant werd gewerkt zooals op ieder ander. En zoowel hier, als in de keuken, en daar weer evengoed als op iedere werkplaats worden de werkrachten aangewezen, en alles geregeld en beheerd door wat de ziel van het heele systeem is: het zelf-gekozen bestuur van dezen modernsten van alle vakbonden, de „mutual welfare league“ — de bond van gevangenen.

Het bestuur organiseert de arbeid in het gesticht. De netto opbrengst komt, na aftrek van alle kosten, uitsluitend den gevangenen ten goede. Op de textiel-afdeeling bedroeg dit in 1919 ruim 80.000 dollars!

Het zorgt voor vak-onderwijs aan gevangenen, die dit verlangen; onder bekwame (eigen) leiding worden allerlei ambachten geleerd. Er is zelfs een cursus voor chauffeurs en als de leerling zoover gekomen is, dat hij moet leeren rijden, dan zijn er een paar automobielen beschikbaar, waarmede leermeester-gevangene en leerlingen-medegevangenen er op uitgaan. Ze doen zelfs hoodschappen in naburige steden en komen getrouw weer op tijd thuis. Trouwens ook bouwvakarbeiders-gevangenen werken buiten de muren van 't gesticht, o. a. zagen wij aan nieuwe woningen, die tegenover de gevangenis werden gebouwd, een aantal 't gevangenen werken, zonder eenige bewaking.

's Avonds is er meestal iets te doen in de recreatie-zaal, — voordracht, muziek, bioscoopvoorstelling, alweer, zooals van zelf spreekt, geheel met eigen krachten.

Er is een zelf-gekozen rechtbank, die over vergrijpen tegen het zelf-gemaakte reglement recht spreekt.

Wie zich door wangedrag het verblijf in Sing-Sing onwaardig toont, wordt overgeplaatst naar een gevangenis, waar van voorrechten als hier genoten worden, geen sprake is.

Het hier geldende systeem strekt zich over alle gevangenen uit. De directie doet niet anders dan een opper-toezicht houden.

De resultaten zijn in ieder opzicht bevredigend. Er heerscht stipte orde; er wordt hard gewerkt; de gevangenen stompen niet af, maar hebben volop gelegenheid om gemeenschapszin en verantwoordelijkheidsbesef aan te kweeken.

In het jaar 1920 hadden tot eind September slechts drie pogingen tot ontvluchting plaats, en kwamen incidenten in verband met de orde, niet voor.

Bij bespreking van dit merkwaardige stelsel aan de gastvrije tafel van den directeur, sprak ik de meening uit, dat een proefneming als deze bij ons te lande zou moeten mislukken. „Dat kunt u nooit zeggen, voor 't geprobeerd is,“ werd mij geantwoord. „Ook hier werd natuurlijk gezegd, dat 't onmogelijk kon, dat de menschen het niet begrijpen zouden, dat er misbruik zou worden gemaakt, dat het veel te gevaarlijk was om zóó om te springen met een zoo groot aantal misdadigers, waaronder zeer gevaarlijke, enz. enz. Maar U ziet het!“

Inderdaad, ik zag het. En nu begrijp ik best, dat mijn voorzichtige landgenooten zullen zeggen, dat het onmogelijk is om, zoo maar even een gesticht doorlopend, werkelijk te zien hoe 't er toe gaat — en bovendien is men er dikwijls al bij voorbaat van overtuigd, dat al

dat Amerikaansch gedoe „humbug” is. Maar ik heb dan toch maar een zéér groote strafgevangenis *gezien*, met het bovengeschetste systeem voor zoover was na te gaan in volle werking — zonder bewaarders, en oogenschijnlijk in de meest volmaakte orde. Zij, die meenen, dat op deze wijze straf geen straf meer blijft, vergissen zich zeer. Juist omdat de afstomping uitblijft en het gevoel van menschenwaarde en waarde van het leven stijgt, drukt de overgebleven vrijheidsbeneming meer dan dubbel zwaar. Maar ze verbittert niet — ze veredelt. De verwijten keeren zich niet meer tegen een vijandige overheid, maar tegen het eigen ik. Het devies van de „mutual welfare league” is hiervan de treffende getuige, in zijn kernachtige korthed: do good, make good.

Men is geneigd, zooals ik aanvankelijk ook was, om te denken, dat een poging om iets dergelijks in ons land te beproeven, noodwendig falen moet. Ik ben daarentegen overtuigd geworden, dat als 't eerlijk geprobeerd wordt, welslagen volgen moet — al zal 't aan teleurstellingen wellicht aanvankelijk niet ontbreken.

Maar verleden jaar is gebleken, dat men evengoed bij ons als ergens anders gevangenen vertrouwen kan, en dat ze dit vertrouwen alle eer kunnen aandoen. Toen er bosch- en heidebranden uitgebroken waren op de terreinen der Rijksverkinrichtingen te Veenhuizen, is gedurende dagen aaneen door de daar gedetineerde verpleegden en gevangenen medegeholpen bij 't blusschingswerk. Velen hadden nog vrij lange straffen te ondergaan. Van bewaking was bij 't blussen geen sprake; ontvluchten zou de eenvoudigste zaak ter wereld zijn geweest. Te meer, daar de dichte, over alle wegen hangende rook het vuren op ontvluchtenden onmogelijk zou hebben gemaakt, door levensgevaar voor het vele personeel, dat zich overal onzichtbaar bewoog. De gevangenen hebben gewerkt, dag en nacht; de verpleegde landloopers — leegloopers van professie — trachtten hen nog den loef af te steken. En door geen van die vele honderden is een enkele poging tot ontvluchting gedaan!

Geen wonder: wat anders een sport is, waarvoor kalm overleg, vastberadenheid en lichamelijke vlugheid vereischt wordt, zou nu laaghartig worden. De kracht van 't op den eersten aanblik misschien wat vreemd aandoende stelsel, zit naar mijn meening juist hierin, dat ieder vergrijp er tegen als laaghartigheid wordt gevoeld — niet 't minst door hen, die er aan onderworpen zijn.

Een Jeugdraad en een Jeugdleidersinstituut

door M. A. HENSGENS.

Jeugdvorming en Volksuniversiteit, twee verschijnselen op het gebied J der volksontwikkeling, die naast overeenkomst, toch ook wezenlijke en groote verschillen vertoonen. De totstandkoming van beide bewegingen is te danken aan het particulier initiatief. Beide willen zij een terrein bearbeiten, dat al te lang braak lag. Beide ontstonden weliswaar tegen het einde der vorige eeuw, doch eenige beteekenis,

althans in ons land, verwierven zij eerst in de twintig eerste jaren van deze eeuw. De vrije jeugdvorming wijkt echter reeds hierin af van de beweging der volksuniversiteiten, dat zij op een veel bredere basis steunt. De ontwikkeling der volwassenen draagt tot dusverre een uitgesproken intellectualistisch karakter. Bij de vrije jeugdvorming daarentegen wordt het intellect niet langer beschouwd als de alles beheerschende factor. Geheel onverklaarbaar is dit niet. De V.U. is eigenlijk een instelling van de vorige generatie. Immers, de eerste Nederlandsche volksuniversiteit — de Amsterdamsche — was zoo al niet rechtstreeks, dan toch indirect een navolging van de Engelsche University Extension, welke haren hoogsten bloei bereikte in de laatste decennien der vorige eeuw. De wegbereiders van de V.U. in ons land — waaronder in de eerste plaats genoemd moeten worden het Hoofdbestuur der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen — en meer in het bijzonder enkele van zijn leden als dr. Bos, Mr. Treub e. a. hadden zonder twijfel het oog gevestigd op Engeland. De V.U. kan men gevoelig beschouwen als een uitbouw van de algemeene onderwijsorganisatie. Dit komt sterker uit in plaats, waar de leiding grotendeels berust in handen van onderwijzenscholen. De vrije jeugdvorming daarentegen is een beweging door de jeugd zelf verwekt en in werkelijkheid ook door haar gedragen. Dat er een groot verschil is tusschen de menschen, die thans den middelbaren leeftijd hebben bereikt en de opkomende generatie zal wel niemand ontgaan. De nieuwe geest was ongetwijfeld reeds voor den oorlog in wording en de opstuwende arbeidersbeweging was daar zeker niet vreemd aan. Toen de vulkanische uitbarsting van 1914 onze zeer ingewikkelde samenleving uit haar voegen rukte en den individuen gelegenheid te over bood om hun drijven ongebreideld bot te vieren, was de criminaliteit der jeugd weldra het onderwerp van den dag. Als gevolg hiervan beschouwde men de vraag hoe de jeugd in beter banen te leiden, als het urgente vraagstuk. Ook de Regering moesten ten slotte de oogen wel opengaan voor de noodzakelijkheid om in te grijpen. Zij stelde een Staatscommissie voor de Rijpere Jeugd in, wier voorstellen leidden tot instelling van den Centralen Jeugdraad.

Wij zullen ons niet verdiepen in de middelen, die aangewend of aangegeven worden bij de vrije jeugdvorming. In dit opzicht is het trouwens nog steeds tasten en zoeken. Alle jeugdvorming heeft echter ten doel, hetzij dit uitgesproken wordt of niet, het individu sterk te maken tegen de verstarrende en mechaniseerende tendens van onze samenleving. Er zit in zooverre iets revolutionairs in elke jeugdvorming.

Dat er niettemin nog zoo weinig is tot stand gebracht op dit gebied, is voor een belangrijk deel toe te schrijven aan het groote gebrek aan leiders en vooral aan ervaren leiders en eigenlijk ook aan de geringe samenwerking, die over het algemeen valt waar te nemen. Dubbel te waardeeren is het, dat er thans eenige lichtpunten zijn, waarop wij gaarne de aandacht willen vestigen.

Wij hebben reeds eerder melding gemaakt van een interessante poging, ondernomen te Rotterdam¹⁾. De geachte lezer herinnert zich

¹⁾ Zie Volksontwikkeling Jrg. I, p. 476 en Jrg. III, p. 140.

wellicht, dat men daar bij herhaling getracht heeft een jeugdraad op te richten op federatieve grondslag, waarin men alle partijen vertegenwoordigd wilde zien. Dit schijnt thans gelukt te zijn. Tot dusverre zijn, blijkens een bericht in de pers, reeds toegetreden: de Arbeiders Jeugdcentrale (1250 leden), de R. K. Jeugdorganisatie (3400 leden), de Gereformeerde Jeugdcentrale (2000 leden), de Israëlitische Jeugdgroep (350 leden), de Protestantische Jeugdcentrale (2500 leden) en de Padvindersorganisatie (360 leden). Aansluiting van meerdere groepen is in voorbereiding. De oprichting van deze Jeugd raad kan, wanneer zij navolging vindt, van buitengewone betekenis worden voor de volksontwikkeling in het algemeen en de vrije jeugdvorming in het bijzonder.

Ook binnen bepaalde groepen der bevolking, met name in christelijke kringen, valt een streven waar te nemen naar meer concentratie, „naar steeds krachtiger actie“, zooals de Standaard schrijft. Onlangs werd een conferentie voor Gereformeerde Jeugd arbeid gehouden te Utrecht, met het doel te komen tot oprichting van een Centrale voor den Jeugd arbeid op Gereformeerden grondslag.

Van niet minder belang is het leidersvraagstuk. Echter ook in dit opzicht kunnen wij van een tweetal interessante pogingen gewag maken. Allereerst is daar de Amsterdamsche Christelijke Jeugdcentrale. Deze is voornemens in de maanden Januari tot Maart, een cursus te houden voor Jeugd leiders. De bedoeling van deze cursus is „onder bevoegde leiding verschillende onderwerpen te bespreken, welke met den arbeid onder de rijpere jeugd in het nauwste verband staan.“ De cursus omvat een tiental voordrachten, o.a. een van Dr. J. H. Gunning Wzn. over: „algemeene psychologie van de Jeugd“, terwijl de „godsdienstige psychologie van de jeugd“ behandeld wordt door Dr Geelkerken. Voorts staan als onderwerpen op het programma: bijbelvertellen, kampeeren, padvinderij, de jeugd en de vakbeweging, sexuele voorlichting van de jeugd en welke boeken kunnen wij onze jongens in handen geven. Na afloop van elke lezing zal gelegenheid worden gegeven tot gedachtenwisseling.

Van veel meer betekenis en van verder strekking is de tweede poging op het gebied der vorming van jeugd leiders. Het betreft hier het onlangs opgerichte Nederlandsche Jeugd leiders-Instituut. Dit beoogt niet alleen den aanstaanden leiders wat theoretische kennis bij te brengen, doch ook een oefenplaats te zijn, waar de leiders midden in de practijk geplaatst worden, door het toepassen van het beginsel der zelfwerkzaamheid en door het kennis maken met het werk van voorgangers. De nieuwe instelling wil allermint een schoolse instelling zijn. De oprichters — en in de allereerste plaats de promotor en leider van het Instituut, Dr C. P. Gunning — leggen in een rondschrijven ten opzichte van de vrije jeugd vorming vooral den nadruk op „de wenschelijkheid van individueele vorming in clubverband en de noodzakelijkheid van zelfregeering.“ De mensch, en vooral de jonge mensch, is een veelzijdig wezen, dat men langs verschillende wegen kan benaderen. In dit verband wordt echter vooral de nadruk gelegd op de zucht van den adolescent „naar zelfbestuur in eigen gevormd verband, idealisme, ridderlijkheid en bevrediging van zijn avontuurlijke neigingen.“ De leider zal zich aan deze bijzondere eigen-

schappen hebben aan te passen om ze in goede banen te leiden. Daarnaast dient hij echter ook te werken aan de karaktervorming, waaronder verstaan moet worden „training van den wil en vorming van het gemoed.” Het leiderschap is dus geen gemakkelijke taak, vooral als men nog in aanmerking neemt, „dat in de kleine club, waarin de jongens leven, groote afwisseling gebracht moet worden in de bezigheden.”

Een vrij groote moeilijkheid, waarvoor het Instituut zich geplaatst ziet, levert het feit op, dat het jeugdwerk zoo gedifferentieerd is en zijn moet. Allereerst is er de scheiding tusschen jongens en meisjes, dan heeft men in iedere groep de praec-puberteitsjaren (9—12 jaar) en de periode van 12—18 jaar. Het Instituut wenscht zich voorloopig te beperken tot de vorming van leiders voor de mannelijke jeugd van 12—18 jaar.

De eischen, die door de instelling aan den candidaat-leider worden gesteld, omvatten: „hooge moraliteit, opvoeding en algemeene ontwikkeling” naast „een zekere kennis van jeugdproblemen en voldoende praktijk en stof om een voorganger te zijn in een groote verscheidenheid van oefeningen en spelen.”

De oprichters hebben ook rekening willen houden met het feit, dat er een groote verscheidenheid is van jeugdverenigingen, die voor hun leiders, naast een voor allen geldende hoeveelheid kennis en praktijk eenige bijzondere kennis verlangen, overeenkomend met het eigen cachet dier verenigingen.” Daarom is de opzet dan ook, „dat aan allen gegeven wordt een zekere onderbouw en voor de leidersgroep van iedere vereniging daarna een specialen en gespecialiseerden uitbouw.” Voorts wordt de inrichting van schriftelijke cursussen voor leiders buiten Amsterdam, niet uitgesloten geacht. Zoolang het Instituut in dit opzicht nog niet aan de praktijk toe is, heeft het weinig zin de schaduwzijden van dit laatste te bespreken.

Ten aanzien van het programma vinden wij, in het rondschriften o. a. het volgende. „Bij jeugdwerk, zoo luidt het aldaar, is hoofdzak de geest, die er heerscht, de atmosfeer die de leider weet te scheppen. Het is in groote mate „persoonlijk werk”. Een opleidingsklasse zal daarom nooit groter mogen zijn dan 25 personen, om aldus een zekere vertrouwelijke stemming te waarborgen. De groep moet als club worden beschouwd. Het onderricht zal zoo mogelijk gegeven worden rond een haard, in de vrije natuur of op andere wijze, die geheel strookt met het begrip „vrije jeugdvorming”. Daardoor worden de candidaten reeds ingewijd in de wijze waarop zij met hun jongens dienen om te gaan. Het Bestuur stelt zich voorloopig voor, dat een cursus zal duren ongeveer 6 maanden, waarin per week 2 avonden van 2 uur mondeling onderricht wordt gegeven en één middag praktijk. Gedurende den cursus volgen de candidaten verenigingsgewijze een onafgebroken kamp van een week of gedurende vier weken vier week-ends, ten einde daar vooral een juisten kijk te krijgen op het hoe en wat van een kamp, wat praktijk te beoefenen en 's avonds te debatteeren en te vertellen.” Het leerplan van den onderbouw vermeldt: Opvoedkunde, psychologie, vrije jeugdvorming, gezondheidsleer, eerste hulp bij ongelukken, kennis der levende natuur, theorie over het spel, praktijk. Het komt ons voor dat dit programma een

belangrijke leemte vertoont. Vooral in een tijd als de onze doet het vreemd aan, dat de maatschappijleer of sociologie geheel genegeerd is. Het is nu wel niet noodig dat de a.s. leider op alle vragen van zijn adolescenten met deskundigheid weet te antwoorden, doch eenig inzicht althans in de grondtonen van de geestelijke, maatschappelijke en staatkundige stroomingen, die in onzen tijd heftig tegen elkaar opbotsen en om den voorrang strijden, dient hij o.i. toch te bezitten. Doch deze opmerking betreft slechts een onderdeel, dat gemakkelijk kan worden aangevuld. Overigens begroeten wij de nieuwe instelling van harte en hopen wij dat de moedige ondernemers beloofd mogen worden met een rijken bloei, tot heil van de Nederlandsche jeugd.

Twee klassen per onderwijzer?

door P. HOOGLAND, Schoolopziener te Amsterdam.

Zolang er onderwijs is gegeven, zijn er klachten geuit over de resultaten van het onderwijs. Tal van grote en kleine hervormers zijn er in de loop der tijden opgestaan, die trachtten het onderwijs of althans een deel er van, in nieuwe banen te leiden. Ongetwijfeld hebben velen hunner krachtdadig meegewerkt aan de vernieuwing, verfrissing en opheffing van ons onderwijs. En toch — de klachten over de resultaten van het onderwijs bleven.

Bijna zouden we geneigd zijn om te zeggen: gelukkig. Immers, een volk, dat tevreden is wat betreft de ontwikkeling van het toekomstige geslacht, zou de drang missen om te blijven strijden voor vervolmaking. Juist op dit gebied zal een heilige ontevredenheid een krachtige prikkel zijn voor verheffing.

Bij de beoordeling van de vraag echter, of de klachten over de resultaten van het onderwijs gegrond zijn, dient scherp te worden onderscheiden of men bedoelt, dat de onderwijzers in het algemeen in de zes of zeven leerjaren, dat ze de kinderen onder hun leiding hebben, bereiken, wat redelijkerwijs geëist mag worden, of dat men aan de jeugd meer en ook betere kennis mee wil geven in het verdere leven, dan tegenwoordig het geval is.

De vraag, zooals wij die het laatst gesteld hebben, beantwoorden we onvoorwaardelijk in deze zin, dat het volksskind met een groot tekort in kennen en kunnen het leven in gaat. Het zevende leerjaar zal hierin eenige verbetering brengen, bij invoering van een verplicht achtste en negende leerjaar zal eerst een zodanige grondslag kunnen worden gelegd, dat daarop in het verdere leven met vrucht kan worden voortgebouwd.

In de allereerste plaats dient dan ook gewerkt te worden aan de uitbouw van ons onderwijs. Daarnaast moet er naar gestreefd worden, de factoren, die invloed hebben op de resultaten van het onderwijs zo gunstig mogelijk te doen zijn. Zeer terecht is dan ook met grote kracht geijverd voor een betere opleiding der onderwijzers, is gestreden voor verbod van kinderarbeid, voor leerplicht, voor kindervoeding, enz. Door bekwame mannen en vrouwen is gewerkt

aan de vernieuwing van het onderwijs, terwijl tans ook uit wetenschappelijk oogpunt de zaken van onderwijs en opvoeding worden bestudeerd.

Verskillende uitlatingen wijzen er op, dat onder hen, die klachten uiten over de resultaten van het onderwijs, er tans ook zijn, die ernstige bedenkingen hebben tegen het systeem, dat de onderwijzer, zoals aan grote scholen gebruikelijk is, belast wordt met de leiding van één klasse.

Zo lezen we in het Voorlopig Verslag van de Tweede Kamer van de Staatsbegroting 1922, Hoofdstuk Va (Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen):

De aandacht van de Minister werd gevestigd op de propaganda, welke gevoerd wordt voor een andere organisatie der school, waarbij twee klassen van bijv. ten hoogste 25 leerlingen onder één onderwijzer zouden komen te staan.

In het laatst van het vorig jaar deed het volgende bericht uit Almelo de rondte in de pers:

In de vergadering van B. en W. met het Rijksschooltoezicht en de afgevaardigden der onderwijsorganisaties is de reorganisatie van het onderwijs besproken. Door het Rijksschooltoezicht werd voorgesteld, elk half jaar nieuwe leerlingen aan te nemen, zoodat voortaan elk onderwijzer twee klassen voor zijn rekening zal krijgen. Het Rijksschooltoezicht meende, dat daardoor — gezien de resultaten van enkele scholen op het platteland — meer intensief gewerkt zou worden. B. en W. zullen het advies der vakorganisaties inwinnen.

In de Oktober-aflevering van 1921 van *Volksonwikkeling* komt een uitvoerig artikel voor van de heer J. A. Slempekens over Kleine Scholen. De heer S. geeft in een uitgewerkte schets aan, hoe het onderwijs in een tweemansschool kan worden ingericht en betoogt, dat de resultaten er niet behoeven achter te staan bij die van grote scholen.

In *Het Onderwijs*, Orgaan der Vereeniging van Hoofden van Scholen (nr. van 14 Januari '22) verklaart de heer D. Tjalsma van Deventer zich ook voorstander van het twee-klasse-stelsel.

De zaak, die tans weer aan de orde wordt gesteld, is niet nieuw. Herhaaldelijk is deze kwestie in de vakpers der onderwijzers besproken. Als communis opinio bleef algemeen in de kringen der vakmensen gelden, dat het systeem iedere onderwijzer één klas, het beste was en uit opvoedkundig en uit onderwijskundig oogpunt.

De ontwikkeling van het onderwijs moest er noodwendig toe leiden, dat, waar eenigszins mogelijk, het stelsel van één klasse per onderwijzer werd ingevoerd. Het klassikaal schoolonderwijs heeft zich eigenlijk eerst ontwikkeld in de negentiende eeuw. In Amsterdam is b.v. de eerste school voor on- en minvermogenen gesticht in 1745. In 1852 felde Amsterdam twaalf stads-armenscholen en vijf tussenscholen, respectievelijk bezocht door 6082 en 1502 leerlingen. Het personeel voor deze 17 scholen bestond uit 17 eerste leermeesters (hoofden van scholen), 61 ondermeesters en 84 kweekelingen. De school aan het Molenpad, die destijds voor een modelrichting gold, bestond uit één groot lokaal, waarin 1050 leerlingen bijeen waren.

Acht hulponderwijzers en elf kweekelingen gaven er tegelijk les. In 1869 kreeg de eerste armenschool enige glazen tussenschotten; er bleven echter twee of meer klassen in een lokaal. De eerste school met zeven afzonderlijke lokalen, elk bestemd voor één klasse, was de school aan de Marnixstraat bij de Rozengracht. Zij werd geopend in 1874.¹⁾

Als vanzelfsprekend werd in ieder lokaal één klasse van ongeveer gelijkgevorderde leerlingen geplaatst, die dan hetzelfde onderwijs ontvingen. In de school ontstond als 't ware een kleinere gemeenschap, de klasse, die als deel van het schoolverband, afzonderlijk onderwijs ontving. Dit klassikaal onderwijs heeft ontegenzeggelijk grote voordelen. Het is er echter mee, als met de bekende medaille, die twee kanten heeft: er zijn ook nadelen aan verbonden.

De ontwikkeling van ons lager onderwijs heeft tot de volgende toestanden geleid. In zeer kleine dorpjes, in buurtschappen en gehuchten vindt men de eenmans-schooltjes, zo treffend en bitter-juist vaak aangeduid als „pedagogiese jammergestalten.“ En inderdaad, jammergestalten zijn het! Eén man onderwijs gevende aan kinderen, die verdeeld zijn over zes of zeven leerjaren. Diepe eerbied vervult ons echter, als we denken aan de ontzaglijke ijver en toewijding, waarmee daar door de onderwijzers moet worden gewerkt en ook wordt gewerkt. Vol bewondering zijn we voor de resultaten, die daar soms nog onder zulke bijzonder moeilijke omstandigheden worden bereikt! Het is zeker een feit van grote betekenis, dat de oprichting van dergelijke scholen voor het bijzonder onderwijs onder de Lager-Onderwijswet 1920 zo goed als onmogelijk is gemaakt.

Een grote stap vooruit is het van deze schooltjes naar de tweemansschool. En het aantal scholen met twee leerkrachten is in ons land niet gering, terwijl het voor de hand ligt, dat als gevolg van de nieuwe Onderwijswet juist dit soort scholen op het platteland zeer zal toenemen. Het is dan ook een verdienstelijk werk geweest van de heer Slempek in Volksontwikkeling uiteen te zetten, hoe het onderwijs hier gegeven kan worden. Maar dit is ook de enige verdienste van het artikel. Met buitengewoon genoegen lezen we dan ook de noot van de redactie, waarin deze schrijft: „Men wachte zich wel er voor om de plaatsing van dit artikel te beschouwen als een propaganda voor de kleine school. Al laat de schrijver ons zien, hoe goed 't kan gaan op de kleine school, in 't algemeen is o.i. de school met volledige klassifikatie te verkiezen.“

Inderdaad, wij herhalen het, de enige verdienste van het artikel van de heer S. is, dat het enige aanwijzing geeft voor hen, die noodzaak zijn onder deze moeilijke omstandigheden hun arbeid te verrichten. Aan een ideaal onderwijs- en opvoedingsinstituut beantwoorden de tweemansschooltjes in genen dele. Het aller-allergste is zeker, dat de kleintjes, die pas op school komen, zowat heel den dag aan zich zelf worden overgelaten. Uit het ontwerp-lesrooster van de heer S. blijkt b.v., dat de leerlingen uit het eerste leerjaar slechts vijf en een half uur per week mondeling onderwijs ont-

¹⁾ Deze bijzonderheden ontleenen we aan het Gedenkboek van de Afdeling Amsterdam van de Bond van Ned. Onderw. (Uitgegeven 1915).

vangen. En de rest van de tijd moeten deze peuters zelfstandig (!) werken, deze kleuters, waarvan de heer S. getuigt, dat ze van huis zo bitter weinig mee brengen.

Alleen de kinderen, waar „pit” in zit, die komen er. Maar de middelmatigen en de zwakken, die daarom nog niet achterlijk of wat men in de regel verstaat onder „zwakbegaafd,” behoeven te zijn? Voor deze leerlingen blijft het tobben, het gehele schoolleven door. En dat is voor ons het kardinale verschil tussen de kleine en de grote scholen: Op de kleine scholen zijn het alleen de vlugge leerlingen, die de eindpaal bereiken, — op de grote scholen is het een grote kern der leerlingen, die dit doel bereikt. En nu beantwoordt de lagere school ongetwijfeld het meest aan haar doel, als zij medewerkt aan de ontwikkeling van het ganse volk. De lagere school vervult haar taak niet volledig, als alleen de kinderen met aanleg behoorlijk onderlegd het leven ingaan, haar streven moet er op gericht zijn Allen of altans bijna allen zo ver te brengen.

Ook de leerkrachten aan de tweemansscholen hebben een zeer moeizame taak. De Nederlandse onderwijzer verstaat over ’t algemeen de kunst zich door de moeilijkheden heen te slaan. Maar toch — het kan niet ontkend worden: er moet hier noodwendig een tekort aan mondelinge toelichting zijn. Een zwakke leerling bij zijn schriftelijk werk eens een weinig op gang helpen, als hij is blijven steken, is zo goed als onmogelijk. Wij zijn geen voorstanders van praaf-onderwijs. De tijd van het „heuristies gebazel” ligt gelukkig ver achter ons. Maar geen pedagoog zal ontkennen de grote opvoedende waarde, die er kan uitgaan van een goede, mondelinge les. Een klas is voor ons ook een milieu, waar een goed onderwijzer bij zijn onderwijs soms stemming moet weten te maken. En zulke momenten zullen in de tweemansscholen sporadies voorkomen.

Met de „bijvakken” is het steeds een behelpen. Voor geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur, worden dikwijls drie leerjaren gecombineerd, wat tot gevolg moet hebben, dat de leerstof of voor het ene deel te gemakkelijk of voor het andere deel te moeilijk is.

Ons voornaamste bezwaar echter tegen deze scholen is, dat ondanks de grootste inspanning van de kant van de onderwijzer de leerlingen, die wat ekstra steun nodig hebben en er dan heel goed zouden kunnen komen, deze steun zouden moeten missen en daardoor niet krijgen wat hun toekomt. De grotere zelfwerkzaamheid kan dit nooit geheel vergoeden.

Het is dan ook onze vaste overtuiging, dat alle leerkrachten, verbonden aan tweemansscholen, het een grote stap vooruit zouden noemen, als ze belast werden met het geven van onderwijs aan niet meer dan twee klassen.

Het twee-klassen-stelsel nu wordt tegenwoordig, zoals we boven reeds memoreerden, meer en meer aanbevolen als het beste onderwijs-systeem. Dit streven menen we als volgt te moeten verklaren: Het een-klasse-stelsel leidt gemakkelijk hiertoe — en heeft er ook toe geleid — dat de onderwijzer te veel praat, te veel mondeling onderwijs geeft, en de leerlingen niet voldoende geheel zelfstandig laat werken. Lange jaren is dit inderdaad een fout geweest van het onderwijs aan grote scholen. Het kan echter niet ontkend worden,

dat de laatste jaren het onderwijs een grote hervorming heeft ondergaan. En het is in Nederland vooral Thijssen geweest, de redakteur van het praktische onderwijstijdschrift *De Nieuwe School*, die de onderwijzers de ogen heeft geopend. Hij is de propagandist geweest van het doen, doen en nog eens doen. De kinderen leren lezen door veel te lezen, ze leren zuiver schrijven door veel te schrijven, ze leren rekenen door veel sommen te maken. Aanpaksummen heeft hij zeer juist de sommen genoemd, die hij in zijn „Sommenboeken” heeft uitgegeven.

Het ligt voor de hand, dat men dan tot de volgende redenering komt: Als de kinderen zelf moeten aanpakken, wat moet dan de onderwijzer doen? Moet die gedurende die tijd rustig voor de klas op zijn stoel zitten en enkel toekijken of de leerlingen inderdaad allen zelf aanpakken? Of is het niet beter, hem het onderwijs op te dragen aan twee klassen? Dan wordt hij zelfs niet in de verleiding gebracht, om toch nog hier en daar een kleine aanwijzing te geven!

De voorstanders van het twee-klassen-stelsel zien in dit systeem in hoofdzaak de volgende voordelen:

a. De leerlingen leren beter zelfstandig werken.

b. Er wordt meer schriftelijk werk gemaakt.

c. Men wordt gedwongen minder tijd te besteden aan de bijvakken, wat de resultaten van het onderwijs in de hoofdvakken ten goede komt.

d. De leerlingen van de verstgevorderde afdeling horen de leerstof van het vorig jaar nog eens behandelen.

e. Doordat iedere klas klein is, is er gedurende de mondelinge les meer individueel contact tussen onderwijzer en leerlingen.

Terwijl alles ten slotte culmineert in deze uitspraak: het zijn werkscholen, geen praatscholen.

Wij zouden het zeer bejammern, indien men op de scholen, waar een volledig doorgevoerde klassifikatie bestaat, het twee-klassen-stelsel ging invoeren. Wij ontkennen ten stelligste, dat het begrip praatschool inhaerent is aan het een-klasse-stelsel. Ook bij dit stelsel kan de school een werkschool zijn. Trouwens, de nieuwe methodiek heeft van deze scholen reeds werkscholen gemaakt. Wie beweert, dat de onderwijzers der grote scholen uren en uren staan te doceren, kent de toestand van het onderwijs aan deze scholen niet.

Alle voordelen, die de voorstanders zien in het twee-klassen-stelsel kunnen, voor zoover het werkelijk voordelen zijn, teruggevonden worden bij het een-klasse-stelsel. Ook daar kan men de leerlingen leren zelfstandig te werken. Ook daar kunnen de kinderen een uur aaneen bezig zijn met een stel sommen of een opstel. Wat bij het twee-klassen-stelsel echter bijna onmogelijk is, kan hier. Een leerling, die door ziekte achterop is geraakt of wie een gedeelte der leerstof niet geheel duidelijk is, kan met een weinig hulp op dreef worden geholpen. Onder het maken van een opstel kunnen de leerlingen de schrijfwijze van een moeilijk woord vragen, waardoor het fouten maken wordt voorkomen. Het resultaat van het onderwijs van de gehele klasse zal door wat hulp hier, een aanwijzing daar, worden opgevoerd. De minder vluggen kunnen beter meekomen.

Ook op de grote scholen kan men veel schriftelijk werk laten maken. Wij meenen te mogen beweren ook beter schriftelijk werk. Zelfs bij de beste onderwijzer zal de netheid van het werk er onder

lijden, als het niet onder voortdurend toezicht wordt gemaakt. Een kleine terechtwijzing, een aanmoediging onder het werk verrichten wonderen. Niet het feit alleen, dat er veel schriftelijk werk door de leerlingen wordt gemaakt, is voldoende, — het werk moet ook goed zijn en wel van bijna alle leerlingen. In de eerste klas komt iedere onderwijzers handen te kort, als de kleintjes een letter, een woordje of een cijfer moeten maken. In de middelklassen eist het voortdurende inspanning van de kant van de onderwijzer om van *alle* leerlingen werk naar hun beste krachten te verkrijgen. En ook in de hogere klassen is het een niet te onderschatten voordeel, als de onderwijzer onder het schriftelijk werk bij de leerlingen is. De fouten in taal oefeningen en opstellen kunnen met de leerlingen individueel worden besproken, een sommentype, hetwelk een leerling nog niet voldoende kent, kan nog eens worden toegelicht. En dan bereiken we al weer, dat de klasse als geheel beter omhoog gaat.

Is verder het feit, dat men bij het twee-klassenstelsel gedwongen wordt minder tijd te besteden aan de bijvakken, wel van zo grote betekenis? Indien het waar is, dat de bijvakken op de lagere school te veel tijd in beslag nemen, dan kan toch de lesrooster bij het een-klassenstelsel zoodanig worden gewijzigd, dat het aantal uren hiervoor wordt ingekrompen. Alweer dus een voordeel, als het een is, dat bij het een-klassenstelsel niet persé verloren behoeft te gaan.

Het is misschien gewaagd het te doen, nu de „praatscholen” zo allerwege in de ban worden gedaan, maar voor de „bijvakken” en speciaal voor geschiedenis en aardrijkskunde zouden we toch nog wel een lans willen breken voor wat „praatonderwijs.” Het onderwijs in deze vakken toch mag niet alleen bestaan in het lezen van lesjes uit een leerboekje en het memoreren van jaartallen en van namen van plaatsen, rivieren, enz. De onderwijzer, die de kunst verstaat, de leerlingen op bevattelijke wijze wat inzicht te geven in de geschiedenis, die een stuk historie voor hen weet te doen leven, die in een mooie mondelinge les hun een juist beeld weet te geven van een landstreek en het leven der bewoners, verricht voor de algemene ontwikkeling van zijn leerlingen een werk van hoge waarde. Zulk „praatonderwijs” wenschen wij niet in de ban te doen.

De onopzettelijke herhaling, waarvan de voorstanders van het twee-klassenstelsel gewagen, heeft zeker ook haar schaduwzijde. Het is inderdaad juist, dat de klasse, die schriftelijk werk moet maken, gemakkelijk wordt afgeleid, als de andere klasse mondeling onderwijs ontvangt. De voorstanders van het twee-klassenstelsel mogen dat zeer euphemisties onopzettelijke herhaling noemen, wij geloven, dat deze afleiding het schriftelijk werk niet steeds ten goede komt. De opzettelijke herhaling is zeker te verkiezen boven deze onopzettelijke.

En is het ten slotte wel juist, dat er meer individueel contact is tussen onderwijzer en leerlingen bij het twee-klassenstelsel? Of is niet eerder het tegendeel waar? De onderwijzer toch, zal steeds enig toezicht moeten uitoefenen op de klas, die schriftelijk bezig is. En juist dat zorgen, dat alle leerlingen van de andere klas geregeld zelfstandig werken, achten wij een ernstige belemmering voor het contact met de leerlingen, die mondeling onderwijs ontvangen.

Het komt ons dan ook voor, dat de voordelen, die door de voor-

standers van het twee-klassen-stelsel worden opgesomd, inderdaad niet anders zijn dan schijnvoordelen.

De vraag, waar het op aan komt, is eindelijk deze: Op welke scholen zijn de resultaten van het onderwijs het best?

Wij verbazen ons over de grote vrijmoedigheid, waarmee door sommigen wordt verkondigd, dat op „de“ scholen met drie leerkrachten de resultaten beter zijn dan op de grote scholen. Alle gegevens, die een zo besliste uitspraak wettigen, ontbreken. Eerst indien b.v. in samenwerking van schooltoezicht en onderwijzers een nauwkeurig onderzoek was ingesteld, zou men zich een oordeel kunnen vormen. En dan moet het niet gaan over de vraag, of een of twee leerlingen der school een behoorlijke hoeveelheid parate kennis bezitten, doch of deze het eigendom is van b.v. 80 % der leerlingen.

Vooralsnog blijven wij van mening, dat de ontwikkelingskansen van de middelmatige leerlingen — en dat is toch het grootste aantal — bij het een-klasse-stelsel het gunstigste zijn. Voor zo ver onze ervaring strekt, zijn altans de gemiddelde onderwijsresultaten bij het een-klasse-stelsel gunstiger dan bij het twee-klassen-stelsel.

Wij zouden het dan ook door niets gemotiveerd vinden, indien besloten werd, de grote scholen zodanig te reorganiseren, dat aan iedere onderwijzer het onderwijs in twee klassen werd opgedragen. Wij aarzelen niet dit in stede van een stap vooruit, een grote stap achteruit te noemen.

Feiten en Pogingen.

Steun aan begaafden in België.

Terwijl men in ons land in wijdloopige debatten nog steeds het pro en contra bespreekt van overheidssteun aan begaafde kinderen van on- of minvermogene ouders, mocht het den Belgischen wetgever reeds gelukken een regeling van deze materie in het Staatsblad te krijgen. Onder dagteekening toch van 11 November 1921 is afgekondigd de „Wet betreffende de meest-begaafden“, welke in werking zal treden op 21 October 1922. De hieronder volgende bijzonderheden zijn ontleend aan een min of meer uitvoerig overzicht verschenen in de Maasbode.

De Wet schrijft voor de instelling van gemeentelijke, intercommunale en provinciale fondsen. Uit deze fondsen wordt dan de opleiding van zeer begaafde kinderen van on- en minvermogene ouders bekostigd, geheel of gedeeltelijk al naar gelang van den graad van welstand der ouders. De opleiding mag omvatten elke tak van onderwijs, met

uitzondering van het hooger onderwijs, wat tusschen haakjes gezegd inconsequent lijkt. Immers zeer begaafden hebben als regel juist het hooger onderwijs noodig om tot hun volle recht te komen. Het schijnt dus niet logisch om hen na afloop van het voorbereidend hooger onderwijs aan hun lot over te laten. De beurzen worden, op aanvraag van den belanghebbende, na ingevonnen advies van het hoofd der school door Gedeputeerde Staten of door B en W telkens voor een jaar verleend.

De uitvoering der wet is voor het overgrote deel opgedragen aan gemeentebesturen en provinciale staten. Elke gemeente, of meerdere gemeenten samen, mits het zielental in beide gevallen minstens 20.000 bedraagt, kunnen een gemeentelijk c.q. intercommunaal fonds oprichten. Als beheerders treden in het eene geval op B en W, in het andere B en W van de grootste der participerende gemeenten. De gemeenten, die noch zelf, noch in intercommunaal verband, een fonds stichten, zijn gehouden deel

te nemen aan een provinciaal fonds, staande onder beheer van Gedeputeerde Staten. Aan elk fonds is verbonden een schiftingscommissie, waarin een medicus als lid zitting moet hebben. Aan deze commissie is opgedragen het onderzoek der kandidaten volgens bepaalde voorschriften. Wijken de beheerders van het fonds af van de door deze commissie vastgestelde volgorde, dan staat beroep open of bij Gedeputeerde Staten of bij den Minister van Kunsten en Wetenschappen. Ten aanzien van de financiering van de fondsen geeft de wet de volgende voorschriften. De gemeente draagt bij over 1923, 1924, 1925, 1926 en 1927 resp. 10, 15, 20, 25 en 30 centiemen per inwoner, nadien 30 centiemen per jaar per inwoner. De bijdrage der provincie over dezelfde jaren bedraagt resp. 2, 4, 6, 8 en 10 centiemen p. inw. een en ander is bij Kon. Besl. voor wijziging vatbaar. Het Rijk stort een bedrag, dat minstens gelijk is aan het totaal bedrag door de gemeente betaald. Bovendien zijn schenkingen en legaten ten behoeve van het fonds door den wetgever toegelaten.

Twee belangrijke vragen blijven ten slotte nog te beantwoorden n.l.: wat verstaat de wetgever onder on- en minvermogensden en wat onder „meest-begaafden”? Wij zullen trachten het antwoord, dat de wet hierop geeft, zoo kort mogelijk samen te vatten, en beginnen daarbij met de tweede vraag, immers de belangrijkste. Begaafdheid dan, schuilt volgens den wetgever, niet alleen in het goed kunnen leeren op de lagere school. Bij het bepalen der begaafdheid dient ook te worden gelet op waarnemingsvermogen, ondernemingsgeest, vindingrijkheid, verbeeldingskracht, gaven van karakteren wilen natuurlijk ook opgedrag. On- of minvermogen zijn in den zin der wet kinderen van werklieden, daglooners, arbeiders en dienstboden, subalterne ambtenaren enz. In het algemeen dienen daaronder te worden verstaan personen, die minder dan een nader vast te stellen bedrag in de Rijks directe belastingen bijdragen.

Laten wij hopen dat het voorbeeld gegeven door onzen zuidelijken buur in dit geval tot een heilzame rivaliteit zal leiden.

M. A. H.

Bijeenkomst inzake localennood.

Op Woensdag 11 Januari heeft het Hoofdbestuur der Mij. tot nut van 't algemeen een bijeenkomst belegd in het American-hotel te Amsterdam, ter bespreking van de voorziening in de behoefte aan localiteiten, welke door tal van verenigingen op 't gebied van volksoontwikkeling wordt gevoeld. Het had daartoe aan de hoofdbesturen van een veertigtal landelijke verenigingen een uitnodiging gezonden. Aan de uitnodiging is gevolg gegeven door: den Bond van Nederlandsche Onderwijzers, het Nederlandsch Onderwijzersgenootschap, de Centrale Vereniging voor Openbare Leeszalen en Bibliotheken, den Bond van Volksuniversiteiten, de Vereniging Museum voor ouders en opvoeders, de Natuurhistorische Vereniging, de Arbeiders Jeugdcentrale, het Drentsch Landbouwgenootschap, de Unie voor vrouwenbelangen, de Vereniging van Staatsburgerssen, de Vereniging van Onderofficieren „Ons Belang”, de Volksbond tegen drankmisbruik, de Ned. Ver. tot afschaffing van alcoholhoudende dranken, de Nat. Christel. Geheelonthoudersvereniging, de Neutrale Orde van Tempeliers en de Alg. Ned. Geheelonthoudersbond. Instemming met het doel van deze bespreking: Samenwerking ter verkrigting van localiteiten, werd nog betuigd door de verenigingen: Volksonderwijs, de Spoorweg-onthoudersvereniging, den Bond ter behartiging van de belangen van het kind, de Ned. Maatschappij van Nijverheid en Handel, de Tucht-Unie en de Nationale Vereniging voor den Volkszang. Te zamen dus 22 verenigingen.

Het hoofdbestuur had professor Casimir welwillend bereid gevonden het onderwerp bij de vergadering in te leiden.

Inleider meent dat er drie methoden zijn om in het door alle aanwezigen gevoelde tekort te voorzien.

1. Het stichten van een aantal voor het doel geschikte gebouwen in verschillende gemeenten.

Hij is overtuigd, dat op 't oogenblik uit de openbare kassen niet licht gelden voor dit doel beschikbaar zullen worden gesteld.

2. Het aanschaffen van tijdelijke tenten of gebouwen, zooals die waarmede de Nederlandsche Tentzending werkt. Uit den aard der zaak zijn deze alleen geschikt voor tijdelijke doeleinden van propagandistischen aard.

3. Het zoeken naar bestaande localen, die intensiever zouden kunnen worden gebruikt.

Dergelijke localen, meent spreker, zijn er in grooter getale: *Kerken* (in de drankbestrijdingsactie herhaaldelijk beschikbaar gesteld), *kerkkamers*, *schoollocaliteiten* (deze bieden wel moeilijkheden in de practijk, die echter bij wederzijdsch tegemoetkomen kunnen worden overwonnen), *gymnastiekloualen*, *leekenloualen*, *localen in een openbare leezaal* (deze kunnen af en toe voor een algemeen doel worden beschikbaar gesteld, waarvoor hun eigenlijke doel zeker tijdelijk wel eens mag terugtreden); in de dorpen en kleinere steden *gemeenteraadsloualen*, *sparbankgebouwen*, *regentenkamers*, in de dorpen de wachtkamers van 'n *tram- of treinstation*.

Dit lijkt misschien een klein weinig onbeduidend werk, maar spreker acht het van beteekenis, ten eerste dat de publieke opinie in deze richting bewerkt

wordt. Reeds zijn gunstige gevallen te noemen, de aula van het Haagsch Gymnasium, van het Amsterdamsch en het Nederlandsch Lyceum, de Kerkzaal van het Diaconessenhuis te Utrecht, zijn alle meermalen voor algemeen volkswerkingswerk beschikbaar gesteld. In de tweede plaats, zal de overheid moeten worden gewezen op de wenschelijkheid, dat Volksgebouwen worden geslicht, en eindelijk zou een onderzoek moeten worden ingesteld naar wat in de boven aangegeven richting reeds gebeurt.

Na deze inleiding volgde een levendige discussie, waaraan ongeveer alle aanwezigen deelnamen, ieder is van het belang van de actie in dezen overtuigd. Aan het hoofdbestuur der Maatschappij tot nut van 't algemeen is verzoekt een suggestieve vragenlijst te richten aan de afdelingen der vertegenwoordigde vereenigingen, opdat een inzicht worde verkregen in de eerste plaats in den omvang van de behoefte en in de tweede plaats in de wijzen, waarop in deze behoeften soms reeds is voorzien. De Vereeniging tot afschaffing van alcoholhoudende dranken, van welke het denkbeeld van deze vergadering is uitgegaan, zal een concept-vragenlijst ontwerpen.

Persoverzicht.

BUITENLAND.

'n Schoolwerktuin in Neukölln.

In de Oktober-aflevering van *Neue Bienen* is 't volgend bericht overgenomen uit de Internationale „Erziehungsrundschau“: 't Begin van de Neuköllner schoolwerktuin was de poging van 'n onderwijzer, kort na 't uitbreken van de oorlog, om z'n kinderen onder zijn leiding braakliggend land te laten bebouwen. Zoowel door 't private karakter van deze poging als door de vrijheid die de kinderen hadden er al-of-niet aan deelgenomen, bleef de goeie werking ervan tot 'n kleine kring beperkt. Na de revolutie werd in de winter van 1919 door 't stadsbestuur van Neukölln de nodige middelen toegestaan, zodat nu ongeveer 2000 jonge kolonisten aan dit gezonde werk deelnemen. „In 't geheel

biedt de schoolwerktuin onder bepaalde voorwaarden aan zes gemeente-scholen van Neukölln de gelegenheid voor dit werk. De drie hoogste klassen van de drie scholen hebben daarbuiten geregeld onderwijs, de derde klas een dag in de week, de andere klassen elk twee dagen. Van de lesuren van deze klassen worden nu zoveel uren uit 't gewone schoolgebouw naar de schoolwerktuin overgebracht, dat de kinderen elk twee dagen, resp. een volle dag onderwijs hebben: de kinderen dus op die dagen 's morgens om 8 uur in de tuin verschijnen en daar tot 1 uur blijven. De derde-klassen zijn dientengevolge 5 uren, de hoogste elk 10 uren per week in de vrije natuur bezig. Op elke onderwijsdag krijgen de daar aanwezige klassen 2 natuurkunde-, 1 gymnastiek-, 1 speluur-, en 1 uur naar vrije keus van de

onderwijzer: zodat 't dagrooster van 'n klas er b.v. als volgt uitziet: 8—9 natuurkunde, 9—10 gymnastiek, 10—11 meetkunde, 11—12 natuurkunde, 12—1 spel enz. Met de leerlingen gaan ook de betrokken klasse-onderwijzers naar de schoolwerktuin. De uiterlike aanblik van de school is buitengewoon overzichtelijk. Links en rechts van de brede hoofdweg liggen de terreinen van elk dicial scholen, die weer door kleinere paden gescheiden zijn, en die op de achtergrond begrensd worden door priëlgroepen. De terreinen van de afzonderlijke scholen zijn weer door voetpaden in klasse-terreinen verdeeld, waarin elk kind z'n bed heeft, dat ongeveer 8 tot 10 M² groot is. Geheel naar achteren, dicht bij de priëlgroepen, krijgt men

weer 'n andere kijk. Daar liggen de bedden die niet aan de afzonderlijke kinderen maar aan de scholen in hun geheel behooren, de z.g. leer- of gemeenschapstuinen, die door de scholen gemeenschappelijk bebouwd worden. Door jonge bomen in alle soorten en bessenstruiken worden ze begrensd."

Ten slotte wordt in 't artikel gewezen op de bekende voordelen van dergelijke arbeid: het gemeenschappelijke bevordert 't wederkerig hulpbetoon; 't zelfstandig bewerken van 'n eigen stukje grond kweekt 't verantwoordelijkheidsgevoel aan, en de vreugde in eigen werk. Meer steden hebben al dit voorbeeld van Neukölln gevolgd.

v. E.



INHOUD VAN AFLEVERING 5.

	Bladz.
Problemen (2e gedeelte)	A. H. Gerhard . . . 193
Buitengewoon Lager Onderwijs.	
III. Spraakgebrekigheid en hare bestrijding	Jt. Reinink . . . 205
De maatschappij als een Universiteit	214
Zelf-opvoeding van gevangenen	S. L. Veenstra . . . 225
Een Jeugdraad en een Jeugdleidersinstituut .	M. A. Hensgens . . . 227
Twee klassen per onderwijzer?	P. Hoogland . . . 231
Feiten en Pogingen.	
Steun aan begaafden in België	M. A. H. . . . 237
Bijeenkomst inzake localenood.	238
Persoverzicht.	
Buitenland. 'n Schoolwerktuin in Neukölln	v. E. 239



OUDERS!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen
en met vaste medewerking van O. Barendsen?

===== Prijs f 0.90 per kwartaal. =====

Abonneert U Constantijn Huijgensstraat 118,
Amsterdam of vraagt proefnummer.

Maatschappij tot nut van 't algemeen.

Loop van het ledenaantal in de laatste 5 jaren :

October 1917	18472 leden.
„ 1918	19927 „
„ 1919	21429 „
November 1920	22801 „
December 1921	25406 „

Beschikbaar.

VOLKS ^{1783 2069} 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, Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS.



Jan Nieuwenhuysen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING,
A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, J. W. GER-
HARD, Prof. Dr. H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS,
Dr. J. HOOYKAAS, A. C. HOVENS GREVE, W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA,
E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, I. KOOISTRA, K. TER LAAN, TH. LANCEE,
M. E. LELIMAN—BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER, P. OOSTERLEE,
Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE, M. E. H. SANDBERG—
GEISWEIT v. d. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H. TEN SELDAM, Dr. A.
DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Szn., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER,
B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN, C. F. A. ZERNIKE e. z.

PER
JAAR
F. 10

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F. 1-

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (BIJ DE
LEIDSCHESTRAAT), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f10.—, FRANCO PER POST f10.75.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

Dit tijdschrift is het orgaan van het Nutsinstituut voor
Volksontwikkeling, welk instituut is ingesteld door
de Nutscommissie voor Onderwijs.

Het Instituut stelt zich ten doel mede te arbeiden aan de verheffing
van het onderwijs en de opvoeding van het Nederlandsche Volk.

Het tracht dit doel te bereiken:

1. door in een centraal bureau van advies gegevens te verzamelen, welke eenzijdig zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.
2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.
3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die werkzaamheid op het gebied van Volksontwikkeling waaraan plaatselijk behoefte bestaat.
4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter behandeling van problemen van volksontwikkeling.
5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons land levende oude en nieuwe vruchtbrengende gedachten op het gebied der volksontwikkeling.
6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen Nederland en het buitenland te versterken, eenzijdig door bevordering van het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestudeering van buitenlandsche toestanden.

Het Instituut wordt bestuurd door een Raad van beheer, samengesteld als volgt:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. P. GUNNING,
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÈVE, Secretaris.



0229 9432

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN
DOOR HET NUTSINSTITUUT
VOOR VOLKSONTWIKKELING

3e JAARGANG

ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuyzen
1784

MIJ. TOTNUT VAN 'TALGEMEEN - HOOFDKANTOOR : AMSTERDAM

1921-1922

NAAMLOOZE VENNOOTSCHAP DRUKKERIJ „PATRIA“ - AMERSFOORT



Buitengewoon Lager Onderwijs.

IV. Onderwijs aan Blinden

door Dr. A. H. J. BELZER.

Teuwen moesten voorbijgaan eer men tot de overtuiging kwam, dat ook blinden onderwezen kunnen worden, waardoor ze bruikbaar worden voor de maatschappij; pas in het laatst der achttiende en in het begin der negentiende eeuw ontstonden er scholen voor blinden.

In Parijs begon Valentin Haüy in 1784 met 1 leerling, met wien hij, onder toepassing van zelf gevonden methoden, zooveel succes behaalde, dat hij in staat gesteld werd 12 leerlingen op te nemen, in wier onderhoud voor het grootste deel door de particuliere liefdadigheid voorzien werd; spoedig steeg dit aantal tot 50, waarna het hem gelukte zijn dagschool om te zetten in een internaat, waaraan hij den naam „Instituut“ gaf; de revolutie verstoorde, helaas, tijdelijk zijn werk.

In Weenen begon de directeur van het Armwezen, Johan Wilhelm Klein, in 1804 onderwijs te geven aan een negenjarigen blinden jongen, waardoor hij den grondslag legde voor het stichten van het blindeninstituut in Weenen.

Onder de allereerste landen, die, bewogen door medelijden met het lot der blinden, de zorgen voor die blinden op zich namen, behoort ook ons land. De blindenzorg hier te lande begint met de oprichting van het „Instituut tot Onderwijs van Blinden“ te Amsterdam, ten doel hebbende het brengen van „Lux in Tenebris“, d.w.z.: „Licht in de Duisternis“; deze woorden staan ook gebeiteld in den gevel van het Instituut in de Vossiusstraat. In December 1808 opgericht bestaat het dus nu ruim 113 jaar. De voorbereidende werkzaamheden werden verricht door de heeren Mr. Calcoen, Dr. J. Rudolf Deiman, Mr. W. Holtrop en Prof. J. Konijnenburg. Toen zij hiermede gereed waren, gaven zij hun werk over aan de vier bestaande Vrijmetselaars-Loges, die een definitief bestuur benoemden, bestaande uit de heeren W. Holtrop, G. Vrolijk, P. Diepvest en W. Veenhuizen. Op 12 December 1808 werd de school door dit bestuur geopend en begonnen werd met 3 leerlingen. In den beginne werd het onderwijs alleen 's avonds gegeven ten huize van den heer J. van Wijk, onderwijzer aan een der scholen van de „Maatschappij tot Nut van het Algemeen“ en goede resultaten werden verkregen.

commissie ingesteld gaf aan, dat het aantal blinde en practisch blinde kinderen tot den leeftijd van 19 jaar bedroeg 325 en het aantal halfblinden 236; nauwkeurig kan die opgave niet zijn, omdat verscheidene Gemeenten het niet de moeite waard achtten nauwkeurig te antwoorden op de vragen, welke de commissie hun stelde. Thans zijn in de hier bovengenoemde inrichtingen totaal 200 jongens en meisjes, zoodat, ook al zijn de cijfers door de Staatscommissie genoemd mijns inziens wel iets te hoog, zeker een aantal kinderen nog geen onderwijs krijgt. De reden hiervan is dat zelfs nu nog verscheidene ouders van het bestaan van inrichtingen voor onderwijs aan blinden niets afweten, maar ook omdat, al zijn ze hiermede bekend, uit misplaatste liefde verscheidene ouders hun blinde kinderen thuishouden, waartegen weinig te doen is omdat de wet niet de macht geeft die ouders te dwingen hun kinderen het voor hen bestemde onderwijs te doen volgen.

In een brochure, getiteld „De blinden in de Maatschappij”, heb ik geschreven: „aan de zienden staat niet altijd duidelijk voor oogen dat blindenzorg in hare consequenties omvat: het nemen van alle maatregelen, die de blinden brengen tot de vrije ontwikkeling van hunne individualiteit en die het mogelijk maken dat zij hun energie en hun kunnen aanwenden, niet alleen tot eigen nut en voordeel, maar ook tot nut en voordeel van de maatschappij.”

Hieruit volgt dan dat het eerste vereischte voor een goede blindenzorg is: een behoorlijke opleiding der blinden, dus een goed bij de wet geregeld onderwijs, dat dan door de blinde kinderen gevolgd moet worden en hiermee komen we aan de groote principieële vraag: „Zal voor blinden leerplicht moeten worden ingevoerd?”

De groote moeilijkheid hierbij is, dat in ons land, zooals boven gezegd is, slechts op enkele plaatsen inrichtingen voor dat soort onderwijs zijn, welke inrichtingen aan alle aanvragen kunnen voldoen; de ouders moeten dus hunne kinderen in andere plaatsen dan die hunner inwoning laten onderwijzen, dus hen, of bij particulieren onderdak brengen, hetgeen zeer kostbaar is, of plaatsen in het internaat, dat aan elk blinden-instituut verbonden is; dit laatste is veel goedkoper; invoering der leerplicht zal dus in de meeste gevallen instuutsdwang tengevolge hebben, hetgeen men kan beschouwen als een inbreuk op de ouderlijke macht; hiertegenover staat evenwel het belang van het blinde kind en ook de Staatscommissie stelde zich op het, mijns inziens, juiste standpunt dat het belang van het blinde kind hier voor moet gaan. In haar rapport zegt de commissie dan ook over de vraag of leerplicht ingevoerd moet worden:

„Wij zijn van oordeel, dat deze vraag bevestigend beantwoord moet worden. Onderwijs toch is voor den blinde onontbeerlijk, zal hij niet, meer dan dit toch reeds het geval is in den strijd om het bestaan, bij zijne meer bevoorrechte medemenschen achterstaan, en juist waar het een blind kind betreft, zal, zooals de ervaring leert, van het niet verplicht stellen van het onderwijs misbruik worden gemaakt, om ook inderdaad het kind alle onderwijs te doen derven. Wij zijn dan ook van meening, dat leerplicht voor blinde en halfblinde kinderen een der eerste voorwaarden is voor de verbetering van het lot der blinden en halfblinden.

In 1810 werd een huis aangekocht dat speciaal voor het blinden-onderwijs werd ingericht en als 1ste Onderwijzer-Directeur werd aangesteld de Heer J. Verboom, die deze betrekking tot 1841 vervulde. Als Muziekonderwijzer trad op de blinde Daniël Brachthuiser, die op zijn 22ste jaar al benoemd was tot organist in de Zouwe Kerk te Amsterdam. In 1825 was het aantal kweekelingen zoo groot, dat een ruim heerenhuis op de Heerengracht werd betrokken; langzamerhand werd dit ook te klein en werd een geheel nieuw Instituut gebouwd in de Vossiusstraat, dat in October 1885 in gebruik werd genomen en dat ruimte aanbiedt voor ongeveer 90 kinderen.

In Huis ter Heide bij Zeist werd in 1880 door de orde der Vrijmetselaren opgericht de „Prins Alexander Stichting“, waar kinderen worden opgenomen op hun vierde of vijfde jaar en waar zij voorbereidend onderwijs krijgen; op hun negende jaar gaan ze dan naar het Instituut te Amsterdam.

In Grave werd in 1859 opgericht het R. K. „St. Henricus-Gesticht“ voor onderwijs aan jongens en in 1882 het R. K. „Gesticht de Wijnberg“ voor meisjes.

Twee jaar geleden kwam in Zeist het Christelijk Instituut voor onderwijs aan blinde jongens en meisjes geheeten „Bartimeus“.

Al deze onderwijsinrichtingen zijn particuliere instellingen, geheel opgericht door particulier initiatief en in stand gehouden door particuliere bijdragen; tot nog toe heeft de Regeering zich niet benoemd met het onderwijs aan blinden doch dit geheel overgelaten aan de genoemde particuliere Instituten noch zelfs eenig bedrag gegeven om dit nuttige werk te steunen.

Het blindenonderwijs werd gerekend te behooren tot het Middelbaar onderwijs; dit was absoluut onjuist, omdat het schoolonderwijs aan de blinde kinderen geheel het karakter heeft van Lager Onderwijs. In de nieuwe wet op het lager onderwijs dan ook is gevormd het „Buitengewoon Onderwijs“ dat nader bij „Algemeene maatregel van Bestuur“ geregeld moet worden en waartoe zeer zeker ook de scholen voor blinden en practisch blinden behooren, omdat het blind zijn der leerlingen speciale leermiddelen vordert, kleine klassen vraagt, andere eischen stelt aan het onderwijzend personeel, sommige vakken, in de lager onderwijswet genoemd, doet vervallen en op andere vakken weer meer den nadruk legt. De instituten zijn tegelijkertijd ook vakscholen, waar de blinden vakonderwijs krijgen na het afloopen van de afdeling lagere school.

Van alle kanten werd in de laatste jaren uit de kringen van de blindenopvoeders en van de blinden zelf aangedrongen op regeeringsbemoëning ook bij het blinden-onderwijs en op regeerings-subsidie aan dat onderwijs; immers het onderwijs aan blinden is van zeer groot belang en de opvoeding van blinden vertoont opgaven, die slechts op te lossen zijn door samenwerking van alle krachten zoowel van de Regeering als van particulieren; de noodtoestand waarin alle inrichtingen op het gebied van blindenonderwijs verkeeren, eischt een onmiddellijke en afdoende hulp van de overheid. Na veel aandringen stelde de Regeering in 1916 een Staatscommissie in om te onderzoeken wat van Staatswege kon worden verricht tot verbetering van het lot der blinden en halfblind. Een onderzoek door die

In deze meening worden wij nog versterkt door het feit, dat er in de blinden-wereld zelf, door hen dus, die bij ervaring weten wat het gebrek aan goed onderwijs voor blinden beteekent, naar het doorvoeren van den leerplicht ook voor blinden en half blinden verlangd wordt."

De besturen en de directeuren met het onderwijzend personeel van de blindenscholen achten eveneens leerplicht noodzakelijk voor alle leerlingen van af hun 7e jaar en met een zeven-jarigen cursus, terwijl aan het hoofd van de onderwijsinrichtingen overgelaten moet worden, hoe lang de op lateren leeftijd blind geworden kinderen het lager onderwijs moeten volgen. Toch moet ook met alle kracht bevorderd worden, dat de kinderen reeds op hun vijfde jaar naar een voorbereidende school gezonden worden, dus naar een inrichting zooals de Prins Alexander-Stichting is; het is werkelijk van zeer groot belang voor blinde kinderen dat zij zoo spoedig mogelijk een deskundige opvoeding krijgen. Verreweg de meeste kinderen komen uit de lagere klassen of uit den kleinen burgerstand en verschillende oorzaken werken hier samen om de ouders, wat de opvoeding betreft, te doen staan tegenover een voor hen niet op te lossen vraagstuk; dikwijls worden de kinderen te veel verwend of ze worden verwaarloosd en ook in Engeland, waar ik verleden jaar verschillende inrichtingen bezocht heb, is men eveneens van meening dat de blinde kinderen zoo spoedig mogelijk naar een voorbereidende inrichting gezonden moeten worden; verplicht zou ik dit evenwel niet willen stellen.

De reden dat veel kinderen nog thuis gehouden worden ligt ook wel in het feit, dat het zenden naar blindeninstituten dikwijls afstuit op financiële bezwaren; al is het onderwijs- en verpleeggeld niet hoog, (tezamen ± f 300 per jaar), toch is dit voor vele ouders een te groot bedrag; willen dus de Gemeente van inwoning of particulieren of diakoniën geen financielen steun geven, dan moet dikwijls er van afgezien worden het kind naar een instituut te zenden, terwijl de tegenwoordige omstandigheden, waarin de instituten verkeerden, niet toelaten deze bijdragen te laten vallen. Hoe de Regering hierbij helpen kan, zal ik hieronder nog nader aangeven.

In de reeds genoemde Staatscommissie is de vraag ook overwogen of het mogelijk zou zijn, aan de bestaande gewone scholen afzonderlijke klassen voor blinden te verbinden, voorzien van geschoolde leerkrachten en speciale leermiddelen. Art. 4, 2e lid van de nieuwe lager onderwijs-wet laat die mogelijkheid ook toe. De Staatscommissie zegt hiervan het volgende:

"Wij hebben ons afgevraagd, of het wellicht om tegemoet te komen aan de bezwaren, verbonden aan het zenden van kinderen naar buiten hunne woonplaatsen gelegen instituten aanbeveling zou verdienen, een proef te nemen met het verbinden aan gewone lagere scholen van een speciaal voor het geven van blindenonderwijs ingerichte klasse. Deze maatregel zou bovendien het voorrecht hebben, dat het blinde kind met het ziende in nauwer aanraking werd gebracht. Aangezien evenwel in wel haast geen enkele gemeente van ons land het aantal leerplichtige blinde kinderen groot genoeg is om een blindenklasse alleen voor die gemeente te rechtvaardigen en, werd

in zulk een gemeente een klasse opgericht, deze dus ook voor de blinde kinderen uit den omtrek dienst zou moeten doen, zoodat toch de bezwaren tegen het bezoeken eener buiten de gemeente gelegen school niet zou worden ondervangen, meenen wij tot het treffen van een dergelijke maatregel niet te moeten adviseeren."

Hierbij wil ik nog voegen dat vele ouders geen openbaar buitengewoon lager onderwijs voor hunne kinderen verlangen, maar de voorkeur geven aan bijzonder buitengewoon lager onderwijs; het betrekkelijk klein aantal leerlingen zou gaan versnipperen, waardoor de kosten zeer groot zouden worden, zonder dat het blindenonderwijs vooruit zou gaan. Ik voor mij, en met mij alle blindenopvoeders, achtten afzonderlijke blindeninstituten, speciaal voor blindenonderwijs ingericht, verre te verkiezen boven afzonderlijke klassen aan gewone scholen, zoodat ik hoop, dat aan de in de wet geopende mogelijkheid geen gevolg gegeven zal worden.

Van leerplicht moeten natuurlijk uitgesloten worden zwakzinnigen en zij, wier verstandelijke of lichamelijke gesteldheid van dien aard is, dat zij toch van het onderwijs niet kunnen profiteeren; natuurlijk ook zij, wier aanwezigheid op school gevaar voor andere kinderen zou opleveren. Die blinden, welke zwakzinnig of achterlijk zijn, kunnen en worden thans reeds opgenomen in inrichtingen voor gewone zwakzinnigen of achterlijken, terwijl de blind-doofstommen volgens het oordeel ook van de doofstommen-opvoeders thuis behooren in de inrichtingen voor doofstommen en niet in die voor blinden.

Niettegenstaande deskundigen en de blinden zelf leerplicht voorstaan, heeft verleden jaar de Tweede Kamer toch de leerplicht ook voor de blinden afgestemd, hetgeen allen zeer verwonderd en teleurgesteld heeft.

In de lager onderwijswet zijn opgenomen de vakken, die op de lagere scholen gegeven moeten worden en wat den omvang van het onderwijs op de blindenscholen betreft, kan Art. 2 toegepast worden met uitzondering van vak i (teekenen). Onderwijs kan dus gegeven worden in lezen, schrijven, rekenen, Ned. taal, geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur en slöjd, terwijl onder leiding van speciale vakonderwijzers, mijns inziens, verplicht moet worden gesteld lichamelijke oefeningen en zingen zoowel voor jongens als voor meisjes. Voor de oudere leerlingen zou het, dunkt mij, geen bezwaar hebben aan hen een der talen Fransch, Duitsch of Engelsch te onderwijzen en dit te doen in speciaal daarvoor ingerichte klassen; vooral voor hen, die in muziek en typen opgeleid worden, is eenige kennis van vreemde talen zeer gewenscht. Misschien zou het ook wenschelijk zijn Esperanto te gaan onderwijzen; in enkele landen verschijnen reeds boeken en geschriften voor blinden in deze taal.

Wat het schrijven betreft, dit geschiedt natuurlijk op speciale wijze. Zooals bekend is, wordt aan de blinden het z.g. Braille-schrift onderwezen; de letters worden gevormd door in speciaal papier met behulp van een bepaald instrument en een schrijfstift puntjes te drukken uit een groep van hoogstens zes op bepaalde wijze geplaatste punten; dit systeem is in alle landen hetzelfde behalve in Amerika. Het nadeel van dit puntsysteem is o.a. dat het volumen van een boek in Braille-schrift veel grooter is dan van het zelfde boek in

zwartdruk; om aan dit bezwaar tegemoet te komen moet ook onderwezen worden het z.g. verkort-Brailleschrift; een zeer goed systeem hiervoor is gemaakt door een van de onderwijzers van het Amsterdamsche Instituut, den heer J. Roosdorp, die het systeem „Grooté” voor het Braille-schrift pasklaar gemaakt heeft.

Onder de kennis der natuur behoort feitelijk ook op de gewone lagere scholen het aanschouwingsonderwijs; het is te begrijpen dat vooral voor blinden het aanschouwingsonderwijs van het grootste belang is en dat daarom niet alleen in de laagste klassen maar feitelijk in alle klassen hieraan de noodige tijd besteed moet worden.

Ook wat betreft den handenarbeid moet dit begrip voor blinden veel ruimer opgevat worden dan voor zienden. De blinden moeten immers leeren voelen en hun handen gebruiken (hierop moet vooral ook bij het voorbereidend onderwijs de nadruk gelegd worden); voor dat doel kan vooral dienen het vouwen van papier in allerlei modellen, het werken met klei, karton en hout, het in elkaar zetten van voorwerpen met behulp van z.g. mechano- en bouwdoozen; vooral moet veel gedaan worden aan gymnastiek van handen en vingers. Hieruit volgt dus wel dat wij voor blinden niet kunnen volstaan met het begrip handenarbeid, zooals dit in de wet neergelegd is.

Hebben de blinden de lagere school afgeloopen dan moeten zij overgaan naar het vakonderwijs en moeten zij tegelijkertijd vervolgonderwijs ontvangen; voor dit laatste kan men ook voor het blindenonderwijs zich regelen naar Art. 3, het 3e lid en van art. 21 het 1ste, 2e, 3e en 5e lid.

Bij de opleiding van blinden moet er evenwel aan gedacht worden dat niet alleen de gewone schoolvakken verplicht gesteld moeten worden maar ook het blindenvakonderwijs. Leert een blinde in een instituut tot onderwijs van blinden geen vak, dan wordt hij het ongelukkigste wezen wat men zich denken kan; zonder verplicht vakonderwijs is een opleiding van blinden onvolledig en ondenkbaar, hetzij dit vakonderwijs bestaat in handwerkonderwijs zooals manden maken, rietvlechten, stoelenmatten, pantoffels-, bezems-, borstels- en vloermattenmaken voor de jongens en allerlei vrouwelijke handwerken en huishoudelijke bezigheden voor de meisjes, hetzij in muziekonderwijs als opleiding voor pianist, organist of pianostemmer. Onder leiding van personeel, dat met die opleiding speciaal op de hoogte is en met gebruikmaken van bijzondere hulpmiddelen, leert hij de voor hem geschikte wijze van werken. Gewoonlijk duurt het vakonderwijs vijf jaar. Als verplicht voor hen die de lagere school van het blinden-instituut afgeloopen hebben, zou ik dus opgenomen willen zien het vakonderwijs voor blinden, zoodat daardoor de verplichte opleiding voor blinden zou omvatten 7 jaar voor het lager onderwijs met 5 jaar voor het vakonderwijs, totaal dus 12 jaar. Ook de Staatscommissie is het hiermede eens maar deze commissie geeft als beperkende bepaling het volgende aan:

„In bijzondere gevallen zal een blinde leerling, die zich in een andere richting ontwikkelen wil, van het vakonderwijs kunnen worden vrijgesteld. Gedacht wordt hier aan blinden, die zich voor Universitaire studiën of voor eenig ander examen wenschen voor te bereiden.” Met deze beperking zou ik mij wel kunnen vereenigen.

Aan de leerkrachten aan een blinden-instituut verbonden, moeten bepaalde eischen gesteld worden; een speciale cursus voor opleiding van blindenonderwijzers heeft men niet in ons land en dit is wel vanzelf sprekend, omdat het aantal blinde leerlingen en dus ook het aantal onderwijzers klein is. Het beste is den benoemden onderwijzer, die natuurlijk voldoende ervaring moet hebben opgedaan bij het gewoon lager onderwijs, aan het instituut zelf op te leiden door praktisch werken in de klas. De onderwijzers moeten, komt mij voor, in het bezit zijn van de volledige bevoegdheid voor het geven van lager onderwijs en voor de acte voor handenarbeid, terwijl bij henoeming van een onderwijzeres voor de laagste klassen de acte van bekwaamheid A voldoende is. De wet heeft bepaald, dat mede benoembaar zijn aan scholen voor buitengewoon onderwijs, de bezitters van een bij algemeenen maatregel van bestuur aan te wijzen bevoegdheid; gaat men werkelijk hiertoe over, dan kunnen daarvoor in aanmerking komen zij, die een acte M. O. bezitten (behalve voor schrijven en teekenen), zij, die een universitair graad hebben of zij, die een studie der wijsbegeerte of godgeleerdheid met goed gevolg afgelegd hebben. Mochten bij het in werking treden van dezen algemeenen maatregel van bestuur aan een inrichting leerkrachten aanwezig zijn, die niet aan de bepalingen voldoen wat betreft hunne bevoegdheid, dan moeten daarvoor overgangsbepalingen gemaakt worden. Het aantal onderwijzers voor dit buitengewoon lager onderwijs moet zoo groot zijn, dat voor elke acht leerlingen één onderwijzer is, het hoof niet mede gerekend.

Voor het geven van handwerkles aan de meisjes moet de onderwijzeres de acte voor nuttige en fraaie handwerken bezitten, met voldoende ervaringen uit vorige betrekkingen; voor de onderwijzers in de jongens-handwerken moet geëischt worden dat zij zijn bekwame vaklui en voor den muziekonderwijzer dat hij een meerjarigen praktijk als llesgever heeft en het Braille-muziekschrift kent.

De jaarwedden van de onderwijzers aan blindenscholen moeten hooger zijn dan aan de gewone lagere scholen, omdat van hen meer ervaring, takt, inspanning, toewijding en geduld geëischt worden dan van een gewoon onderwijzer; als het salaris niet hooger is, dan zou men niet genoeg ervaren sollicitanten krijgen en kans loopen dat het personeel telkens wisselt, hetgeen vooral op dit soort onderwijs een slechten invloed zou uitoefenen. Dezelfde overwegingen gelden natuurlijk ook voor de handwerkonderwijzeressen en voor de vakonderwijzers.

Zooals ik boven reeds schreef, verkeerden alle inrichtingen van onderwijs aan blinden in financiële nood; het is zeer noodig dat de Regeering spoedige en krachtige hulp brengt. Ik ben er van overtuigd, dat wij hierbij den vollen steun krijgen van den inspecteur van het buitengewoon lager onderwijs en dat deze de noodzakelijkheid van het brengen van die krachtige en spoedige hulp ten volle inziet.

De uitgaven, die de instituten moeten dragen, zijn zeer groot en te splitsen in vier groepen:

- 1e. die voor het lager- en voor het vervolgonderwijs, zooals salarissen, leermiddelen enz.;
- 2e. die voor het vakonderwijs van de meisjes en voor de jongens;

3e. die voor het internaat, zooals salarissen voor het intern personeel, voeding, kleding, verwarming, verlichting, geneeskundig toezicht enz.;

4e. die voor het onderhoud van de gebouwen.

Ik vrees dat de Regeering voorloopig alleen zal vergoeden de salarissen van het hoofd van het onderwijs en van de onderwijzers van de afdeling lagere school en van hen, die het vervolgonderwijs geven met misschien nog een kleine tegemoetkoming per leerling; hiermede kunnen de blindeninstituten evenwel niet tevreden zijn, omdat het tekort ook dan nog zeer groot is. Een blindeninstituut is nu eenmaal niet alleen een onderwijsinrichting, maar onvermijdelijk ook een internaat en de bijdragen, die per kind worden betaald, kunnen op verre na niet de onkosten dekken, waardoor vooral in den laatsten tijd groote tekorten zijn ontstaan, terwijl de particuliere bijdragen verminderen. Toch is de bedoeling ook niet, om alle kosten door het Rijk vergoed te krijgen; ik zou het zeer betreuren, indien de blindeninstituten geheel Staatsinstellingen zouden worden, met als gevolg daarvan uitschakeling van het particulier initiatief. Ook de Staatscommissie is het hiermee eens en zegt het volgende:

„Als ons eenparig oordeel worde vooropgesteld, dat op het terrein der blindenzorg, zoowel wat betreft het onderwijs als de werkverschaffing, het particulier initiatief op den voorgrond behoort te blijven staan. Zeer in het nadeel der blinden zou het o.i. zijn, indien de vrije maatschappelijke krachten, die tot nu toe op het gebied van het blindenwezen hebben gewerkt, door een ingrijpen van Staatswege geheel werden teruggedreven. Teveel toch is door haar op dit terrein gepresteerd, dan dat van zulk een terugdringen sprake zou mogen zijn.”

Niet alle kosten dus behoeven door het Rijk vergoed te worden, maar er moet in alle geval veel meer van Rijkswege bijgedragen worden dan hetgeen noodig is voor de afdeling buitengewoon lager onderwijs.

Naar mijn meening zal om de instituten in stand te houden, het Rijk moeten vergoeden:

1e. de salarissen voor den directeur en het aantal verplichte onderwijzers, die het lager- en vervolgonderwijs geven, voor de onderwijzeressen in de fraaie en nuttige handwerken, voor de vakonderwijzers en voor de gymnastiekonderwijzers;

2e. de salarissen voor de surveillanten, die noodig zijn om toezicht te houden op de interne kinderen in hun vrije uren;

3e. het salaris van den oogarts, die geregeld de kinderen controleert en die aan de onderwijzers een cursus zou kunnen geven in de kennis der oogen en der meest voorkomende oogziekten;

4e. de kosten voor aanschaffing en onderhoud der leermiddelen;

5e. een deel der kosten, welke verbonden zijn aan de braille-drukkerij die in elk instituut aanwezig moet zijn, omdat daar de braille-leerboeken gedrukt worden; in den gewonen handel immers zijn braille-leerboeken niet verkrijgbaar, zoodat elke onderwijsinrichting daarvoor tot nog toe zelf heeft moeten zorgen.

Worden al deze kosten vergoed dan blijft er nog meer dan genoeg te doen over voor de particuliere fondsen en bijdragen, o.a. wat betreft het onderhoud van de gebouwen met verwarming en verlichting, de kleding en de voeding der kinderen.

Om Regeeringssubsidie te krijgen zullen natuurlijk door de instituten moeten worden voldaan aan de bepalingen die bij algemeenen maatregel van bestuur zullen worden vastgesteld. Naar mijn meening moeten die bepalingen zoodanig zijn, dat het oprichten van een groot aantal kleine inrichtingen met bijv. 10 à 15 leerlingen uitgesloten is; ik acht het wenschelijk dat een inrichting eerst dan regeeringssubsidie krijgt als er minstens 30 leerlingen aanwezig zijn, zoodat er geen versnippering van het toch al kleine aantal blinde leerlingen komt; hierop heb ik trouwens al gewezen.

Dat de Regeering de scholen voor blinden zal gaan subsidiëren verheugt mij zeer, maar laat zij dit dan ook spoedig doen want de nood dringt.

Enkele Opmerkingen.

Naar aanleiding van het artikel: „Het doofstommen-onderwijs en zijn regeling, door P. Roorda, oud-directeur van het Instituut voor Doofstommen te Groningen. (Volksontwikkeling Jan. 1922.)

Dat de redactie geen polemiek kan toelaten in den gewonen zin, is duidelijk. Waar zou het einde zijn bij de vragen over opvoeding en onderwijs?

Maar dat er meeningen worden verspreid over een vrij onbekend onderwerp, die bij het publiek verkeerde voorstellingen zouden opwekken, kan toch evenmin de bedoeling zijn der redactie.

Vandaar dat ik een bescheiden plaats vraag om enkele uitspraken van den heer R. te bestrijden.

„De eigenlijke schooltijd, zegt de heer R. en hij onderstreept dat, moet voor het normaal begaafde (doofstomme) kind 10 jaren duren en de vakopleiding moet daarin voor een groot deel begrepen zijn.”

Daaraan laat hij voorafgaan, dat het niet gewenscht is, om het kiezen van een vak uit te stellen, tot het kind van school af is. Dan is het n.l. moeilijk een geschikten patroon te vinden, die lust en tijd heeft voor de opleiding van een doofstomme. Het kind moet bij zijn ontslag geheel of gedeeltelijk in zijn onderhoud kunnen voorzien. Dit is een zaak van het grootste belang, omdat de ouders van de meeste doofstomme kinderen hard moeten werken, om hun brood te verdienen.

Met deze uitspraak zou de opleiding der doofstomme kinderen op de Amsterdamsche school veroordeeld zijn.

Op deze school wordt n.l. de vakopleiding uitgeschakeld, om den ganschen leertijd aan het spreek- en andere onderwijs te kunnen besteden. Wel herleidt men de leerlingen in zekeren zin voor op den komenden arbeid door een systematisch slöjd-onderwijs, gegeven in alle klassen; in de laatste jaren ook verstrekt aan de meisjes.

Tot dusverre hebben we nog geen spijt van onze regeling en, als de voortekenen niet bedriegen, zullen we, gezien de goede resultaten, er voorloopig niet aan denken, haar door de uitspraak van den heer R. te wijzigen.

Zoodra onze kinderen, ongeveer op 15-jarigen leeftijd de school ver-

laten, worden ze geplaatst op de gewone vakscholen, waar onze leerlingen omgang vinden met normale jonge menschen, hun toekomstige medewerkers. Onze leerlingen zijn thans op de Grafische School, op de vakschool voor schoenmakers en op die voor kleermakers, op de vakschool voor timmerlieden en meubelmakers en de meisjes op vakscholen ter opleiding in het costuumnaaien. We houden contact met de oud-leerlingen, zooveel we kunnen, krijgen inzage van de rapporten en mededeelingen van de directeuren. Behoudens een enkele uitzondering behooren onze oud-leerlingen tot de besten van hun klas.

En nu de ouders, „die hard moeten werken, om hun brood te verdienen“?

Slechts in één geval wilde een vader zijn jongen van de vakschool af nemen, omdat hij — door den oorlog — te arm was geworden, het kind kost en kleeren te verschaffen. Wij hebben den man toen een kleine ondersteuning gegeven. Hiermede was hij zeer tevreden, vooral omdat zijn jongen het vak (schoenmaken) zoo uitstekend leerde.

Het tegenovergestelde is ons veel vaker gebleken, dat n.l. de ouders het verzoek tot ons richten, om hun kinderen nog een jaar langer op school te laten blijven, omdat ze wisten, hoe noodig het onderwijs was voor het vak, dat in de toekomst de leerling zou uitoefenen.

Ieder, die eenigszins op de hoogte is van de moeilijkheden bij de opvoeding en het onderwijs van doofstommen, zal het met mij eens moeten zijn, dat de jaren, die het doofstomme kind op de schoolbanken doorbrengt, zeer noodig zijn voor de werkelijke onderwijsdoeleinden. Hiertoe reken ik ook de handenarbeid, die het kind de noodige handigheid en vaardigheid verschaft voor het latere leven, hen nauwkeurigheid en stiptheid leert en meteen de gereede aanleiding kan zijn tot het leeren spreken, het hoofddoel van het doofstommen-onderwijs.

Mijn meening is dus, dat het vak-onderwijs *niet* op de doofstommen-scholen thuis hoort.

Over een goede indeeling der doofstomme leerlingen naar bekwaamheid en *lichamelijke gesteldheid* (cursiveering van mij), die *volstrekt noodig is, voor het verkrijgen van goede onderwijsresultaten*, zal ik niet veel zeggen.

Ook ik ben een voorstander van deze indeeling naar bekwaamheid (niet naar lichamelijke gesteldheid) voor zoover ik dat kan zijn. Want, als deze indeeling ten gevolge zou moeten hebben, dat een der kinderen naar de internaten zou moeten verhuizen, zou ik niet met den heer R. mee kunnen gaan. Ik ben n.l. een tegenstander van het internaat. Alleen in uitzonderingsgevallen, waar de ouders door wan-gedrag of diepe armoede het kind niet kunnen opvoeden, daar kan het internaat genade in mijn oogen vinden. Tot mijn spijt mag ik van u geen ruimte vergen voor een uiteenzetting van deze, mijne meening. Ze is ook meer op hare plaats in een vakblad voor het doofstommen-onderwijs.

Maar waar de heer R. met zijne bewering, dat „slechts bij een goede indeeling naar bekwaamheid goede onderwijs-resultaten zijn te krijgen,“ ons onderwijs (behalve dat te Rotterdam en te Groningen,

waar deze indeeling eenigszins is ingevoerd) te Amsterdam en dat te Dordrecht en St. Michiels-Gestel in het aangezicht slaat, meende ik — tot een betere voorlichting van uwe lezers — mij hiertegen te moeten verzetten. *De resultaten van ons onderwijs bewijzen het tegenovergestelde.*

Wat nu verder de uitspraak van den heer R. betreft, dat uw blad de geschikte plaats niet is, om uit te weiden over de verschillende methoden, daarmee ben ik het geheel eens. Maar — de heer R. vindt toch even de gelegenheid om te zeggen: „Naast het gesproken woord komt zoo spoedig mogelijk het geschreven woord. Dit kan ook in de lucht worden geschreven of door middel van het band-alphabet (cursiveering van mij).

De cursieve woorden geven mij aanleiding — alweer om uwe lezers nauwkeurig in te lichten — dat te Amsterdam en te Rotterdam en ik meen ook te St. Michiels-Gestel en te Dordrecht *geen sprake is van vingeralphabet*, noch bij het onderwijs, noch buiten de school.

Uit principe houden wij het spreken op de vingers verre van den leerling. Hij moet met den mond leeren spreken, niet met de vingers. Zoodra men dit laatste toestaat, opent dit de gelegenheid tot een veelvuldig gebruik en verdringt en belemmert het de mondspraak.

Hetzelfde geldt van de gebaren. De heer R. beweert, dat „de doofstommen zich verder bedienen van gebaren, in hoofdzaak natuurlijke gebaren, *meer of minder overvloedig aangevuld door kunstmatige*” (cursiveering van mij).

Moge dit waar zijn voor Groningen, voor de Amsterdamsche en de Rotterdamsche Inrichtingen is het zeer onjuist. Van kunstmatige gebaren is, om de zelfde reden als bovengenoemd voor de vingertaal, geen sprake.

In de lagere schooljaren alleen vergezellen de natuurlijke gebaren — en dan nog zoo weinig mogelijk — het gesproken woord. Zoodra echter de leerling het gebaar kan missen, wordt dit streng geweerd.

— — — — —
Nog een enkele en laatste opmerking over het voorschool-onderwijs.

De heer R. zegt, dat dit onderwijs nog verkeert in een stadium van proefneming.

Ik merk hierbij op, dat deze *proef* op de Amsterdamsche school reeds vanaf 1911 in werking is. (Later heeft men te Rotterdam en te St. Michiels-Gestel ons voorbeeld gevolgd.)

Onze ruim 10-jarige ervaring van dit onderwijs heeft ons geleerd, dat het articulatie-onderwijs (het leeren der spreekklanken) in den gewonen zin — waarbij klank voor klank methodisch wordt aangeleerd — niet het doel moet zijn bij deze jonge kinderen van 3 tot 6 jaar.

Wel leert men er het kind aflezen van den mond. De onderwijzer spreekt de woorden voor en onwillekeurig bootst de kleine leerling de spierbewegingen na. Zodoende komt hij dikwijls tot het spreken van woorden en klanken, vooral wanneer er nog gehoorresten aanwezig zijn. Natuurlijk wordt dit naspreken dankbaar aanvaard en bevordert. Maar articulatie-onderwijs in den gewonen zin, is het, zooals ik boven reeds zei, niet en mag het ook niet zijn.

Dat de vrije ontwikkeling van dit onderwijs niet belemmerd worde,

ziedaar een uitspraak, waarmee ik me volkomen kan vereenigen. Hoe vroeger het kind op school wordt gebracht hoe beter. Op school komt het uit zijn isolement. Het speelt en leert met zijn lotgenooten. De ontwikkeling en de opvoeding, die juist het doofstomme kind zoo noodig heeft, mag niet verwaarloosd worden gedurende de kostbare jaren, waarin het kind er naar hunkert.

Waar het doofstomme kind vroeger eerst met 6 of 7 jaar de school betrad, daar komt het nu reeds met 3 jaar tot ons. Behoef ik te zeggen, van welken invloed een goed voorschool-onderwijs is, op geheel zijn volgende leven?

A. SLUIZER,

Directeur van de Amsterdamsche
doofstommenschool.

Naschrift:

Dankbaar maak ik gebruik van de mij door de Redactie gegeven gelegenheid een naschrift toe te voegen aan de „opmerkingen“ van den Heer Sluizer naar aanleiding van mijn artikel over „Het doofstommenonderwijs en zijne regeling“. In dit artikel heb ik getracht zoo beknopt mogelijk te zijn (zes pagina's ongeveer waren mij toegestaan). Alleen het voornaamste heb ik kunnen noemen, en een vergelijking tusschen de verschillende scholen heb ik angstvallig vermeden. Op onderlinge bespreking en samenwerking heb ik aangedrongen, zooals ik gedurende mijn geheelen loopbaan als directeur van een doofstommeninstituut heb gedaan.

Ten zeerste verbaasde mij daarom de eenigzins vijandige toon van de „opmerkingen“ van den Heer Sluizer. Wat het vakonderwijs betreft, dringt het nu voor het eerst tot mijn bewustzijn door, dat te Amsterdam dit onderwijs voor jongens en voor meisjes wordt verschoven tot na den geheelen schooltijd. Waarom het niet voor de oudere leerlingen tusschen of buiten de gewone schooluren (die ik even hoogschat als de Heer Sluizer en evenzeer onaangeroerd wil laten) gedurende een gedeelte van den dag gegeven zou worden, zie ik niet in. Het spijt mij dan ook voor de Amsterdamsche leerlingen, dat zij tot na hun ontslag van het eigenlijke vakonderwijs verstoken blijven. En hoe moet het bij zulk een regeling met het groote aantal doofstomme leerlingen, dat uit dorpen en dikwijls uit kleine dorpijcs komt?

De Heer Sluizer is een voorstander van een goede indeeling naar bekwaamheid. Hij zal dus ook weten, dat bij een grooter aantal leerlingen een goede indeeling gemakkelijker is te verkrijgen; alleen in dit verband heb ik Groningen en Rotterdam genoemd. Dat de resultaten van het onderwijs te Groningen goed zouden zijn en te Amsterdam niet, heb ik nergens gezegd. Het is alleen mijn vaste overtuiging, dat bij een goede indeeling de resultaten, zowel te Groningen als te Amsterdam *beter* kunnen zijn.

Van een indeeling ook naar *lichamelijke gesteldheid* wil de heer Sluizer niets weten. Hij wil dus geen acht slaan op belangrijke gehoorresten, en hij wil doofstomme kinderen, die een zwak gezicht hebben, toch maar plaatsen in de gewone klassen. Dat lijkt mij vreemd.

De heer Sluizer is een tegenstander van het internaat. Hij moet

dan ook niet de door hem als uitzondering genoemde kinderen in een internaat willen plaatsen; waarom zou hij voor hen, desnoods op een andere plaats dan waar de ouders wonen, geen huisvesting bij particulieren zoeken? *Ik* zou alleen willen zien uitgemaakt, of bij een goede indeeling voor bepaalde groepen van kinderen een internaat, naar het algemeen gevoelen van bevoegden te verkiezen is boven een externaat.

De methodenvraag laat ik onbesproken. Bij zijn vurige verdediging van de niet aangevallen Amsterdamsche school begrijpt de heer Sluizer zelfs niet goed, wat ik geschreven heb. Indien hij niet gezien heeft, dat de doofstommen — de enkele uitzonderingen hier bevestigen den regel — „zich bedienen van gebaren,” is hij ziende blind geweest. Dat de onderwijzer er in ons land bij zijn onderricht gebruik van zou maken, heb ik niet geschreven.

Een 10-jarige ervaring bij het voorschoolonderwijs is voor den heer Sluizer voldoende om te weten, hoever men daarbij met het articulatieonderwijs moet gaan. Bij het gewone doofstommenonderwijs zoekt men al langer dan anderhalve eeuw naar de beste onderwijsmethode en heeft die, gelukkig, nog niet gevonden. Zou dit bij het voorschoolonderwijs anders zijn? Gelukkig is de heer Sluizer het mij eens, dat de vrije ontwikkeling er van niet moet worden belemmerd.

P. R.

Vijftig jaar meisjesopvoeding

door IDA HEIJERMANS.

Het is naar aanleiding van het gouden feest der Rotterdamsche Meisjes-H.B.S., dat de volgende beschouwing mij in de pen gegeven wordt. Naar aanleiding zij herhaald, want al draagt de school, die jubileerde, natuurlijk haar eigen stempel, toch, meen ik, dat de algemeene trekken van wat volgen gaat, niet te maken hebben met één bijzondere school.

Drie feesten heb ik van de Rotterdamsche school meegemaakt: het koperen, het zilveren en nu een paar weken geleden het gouden.

Toen zij 12½ jaar bestond, was ik leerling der hoogste klasse en ik woonde het bij in een geest van diepe vereering voor de leerzusters in het algemeen, en de directrice, mej. M. v. d. Burg, in het bijzonder. Het groote evenement van den avond was, dat ik dansen mocht met de vrouw, die aan mijn enthousiasme richting gaf.

12½ Jaar later jubelde ik mee in den geest van dankbaarheid. De directrice en de leerzusters, van wie ik als jong meisje les had gehad en die de school hadden opgebouwd, leefden toen allen nog. Beter nog dan in den tijd, dat ik leerling was, kon ik het onderwijs waardeeren, ondervond er de goede gevolgen van in mijn werk en de vorming mijner persoonlijkheid.

Nu weer 25 jaar later ga ik na, sta peinzend tegenover de vereerende leerling en de dankbare jonge vrouw, die ik was en als van zelf kom ik tot de beschouwing, waaraan ik den bovenstaanden naam gaf.

Wie overwegend en nadenkend het gouden feest meemaakte en terugzien kan of wil op eigen fasen en evoluties in het denk- en gemoedsleven, moet in het geval, dat mij tot schrijven brengt, in de eerste plaats erkennen, dat wat er ook in de laatste 50 jaar veranderde, het middelbaar onderwijs voor meisjes op geen enkel vuurtje van gaven asch geworpen heeft. Het feest als zoodanig, door de Rotterdamsche school gevierd, was er het bewijs voor. Daar werd gezongen, tooneel gespeeld, gedanst, allerlei muziekinstrumenten werden bespeeld, en zij, die voordroegen, waren allen oud-leerlingen. Maar meer nog: compositie en dansen, verzen en revue, alles en alles was het werk van haar, die samen waren gestroomd om het gouden feest te gedenken. Waar zoo gedemonstreerd werd, dat geen heilig vuurtje was gebluscht, is het te begrijpen, dat de feestvierenden uit het heele land waren te zamen gekomen, ook uit het buitenland, om slechts zich weer oud-leerlingen te voelen, zich weer in het verleden te verplaatsen, haar, die les gaven te betrekken in de kostelijke jeugdherinneringen, ook door plagerijen. Bijna niemand had iets van betekenis te verwijten, allen toefden met lust en liefde in het land van het verleden, waar de school lag.

Toch heeft het middelbaar meisjesonderwijs, zooals het is en was, niet allen tot zich kunnen trekken. Het heeft voor haar in het bijzonder iets kunnen wezen, voor wie algemeene ontwikkeling en letterkundige vorming hoofdzaak en hoofddoel waren en het is geen toeval, dat onder de oud-leerlingen der school er betrekkelijk velen zijn, wier naam een goeden klank heeft op het gebied der letterkunde of beeldende kunsten. Wie op dat terrein begaafd was, vond in de middelbare meisjesschool een soort onderwijs, waarin eigen gaven zich konden ontplooiën of een steun vonden, waarlangs zij zich omhoog werken konden.

Het is echter volkomen verklaarbaar, dat naast die school zich het eigenlijke meisjesvakonderwijs ontwikkelen moest. Het bestond niet, of de eerste zaden, waaruit het ontkiemen zou, moesten nog overal vijftig jaar geleden aan den grond toevertrouwd worden. Nog had de oeconomische omwenteling zich niet voltrokken, die het meisje dwong arbeid te zoeken in de maatschappij, wilde zij niet thuis in elk opzicht verarmen. Het zou een leerrijke statistiek zijn, die naging hoeveel vakscholen voor meisjes in de laatste halve eeuw gesticht zijn, als bewijs van de stelling, dat niet alleen vorming noodig was voor de meest begaafden uit de kringen der oeconomisch sterken, maar voor alle anderen en dat ook andere begaafdheid dan die voor het litteraire, in meisje en vrouw scholing noodig heeft.

Daardoor is het ook te begrijpen, dat er alleen onder de oudste geslachten leerlingen der middelbare meisjesscholen, zich het grootste aantal van haar bevinden die, of alleen algemeene ontwikkeling zochten, of door voortgezette studie zich niet bekwaamden in de richting der vakontwikkeling, ook al huwden zij niet. Zij zijn dochters van den tijd, die het heel gewoon vond den eigenlijken arbeid, in den beroepszin van het woord, alleen te laten verrichten door hen, die, of voor het brood moesten werken, of te fier waren om oconomisch nonvaleurs te worden, of te levenskrachtig om, al huwden zij niet, het leven te voelen verglijden in een sfeer zonder eenigen werkelijken plicht.

Zij zijn er nog wel, de slappen en de zelfzuchtigen, de manusjes van alles, die op al hun arbeid het stempel van het diletantisme drukken, omdat zij niets bieden volgens de echte eischen van het beroep, maar haar rijen beginnen steeds meer te dunnen. Ook de meisjes worden gedreven door de steeds meer veranderende maatschappelijke toestanden, waarin niets doen en arbeiden zonder grondige kennis, steeds meer tot het verleden zullen gaan behooren. Na de middelbare meisjesscholen zijn nu talloze vervolginrichtingen gekomen voor haar, die zich niet aangetrokken voelen tot de studie, in den letterkundigen of den wetenschappelijken zin van het woord. Huishoudelijke beroepen en naaldvakken, de werkkring als verpleegster en maatschappelijke arbeidster wenken; in alle richtingen en voor elke begaafdheid staat de beroepsvorming open.

Eveneens, gelijk reeds gezegd, naar de wetenschappelijke studie.

In dat opzicht is de laatste kwarteeuw voor het middelbaar meisjesonderwijs merkwaardig geweest.

Vijf en twintig jaar geleden werd er een overzicht gegeven van het werk der vrouw door de eeuwen heen en wij, die het in elkaar zetten, zagen de vrouw tot aan onzen tijd als een soort van martelares en we voorspelden, dat geen werkkring voor de vrouw ontogankelijk zou blijven, geen arbeid door haar niet verricht, tot dien tijd alleen aan den man toevertrouwd. En wij zetten een soort slot-apotheose in elkaar, waar, in een rechtszaal alles door vrouwen gesproken en gedaan werd en alleen een man zat op het bankje der beschuldigen.

Het was vroolijke plagerij, maar toch gebaseerd op een ondergrond van denkbeelden, die veel verwarring stichtten en het nog doen.

Er kwam een tijd dat het middelbaar onderwijs, alleen voor meisjes bestemd, een periode van verval doormaakte. Het gaf alleen wat algemeene ontwikkeling; zijn diploma's openden heel weinig poorten. Mannelijke vorming voor het meisje werd als iets-van-zelf-sprekends opgetischt. Er werd storm geloopt op de deuren, die de jongenscholen voor meisjes gesloten hielden. Over de geheele linie werd de strijd gewonnen. Gymnasia en jongens-H.B.S. zouden door meisjes bezocht worden. De diploma's, die toegang gaven tot universiteit enz. konden door haar behaald worden.

Toen al heel spoedig kwam de reactie. Wie het durfde uitspreken, dat de meisjes op de jongenscholen te kort kwamen, omdat alles zich daar naar den jongen richtte en naar zijn maat berekend was, — wie durfde betwijfelen of coëducatie voor alle jongens en meisjes in den overgangsleeftijd goed was, — wie durfde te bewijzen, dat met een dergelijk onderwijs geen enkele leerling gediend kan zijn, omdat datgeen, wat voor coëducatie gold, noch jongens, noch meisjes ten goede kwam, daar het de kenmerkende verschillen tusschen beiden negeerde, — wie aldus redeneerden en bewezen, werden voor onderwetschen uitgemaakt en voor nog heel veel meer wat stond in de vocabulaire van hen, die den strijd voor ontplooiing van gaven in meisje en vrouw deden ontaarden in een tusschen de twee seksen.

Maar het natuurlijke wint het altijd. Ook op het terrein van de meisjesopvoeding.

Op de gemengde scholen werd en wordt gezocht naar een opvoe-

dingssysteem, dat in den jongen den man en in het meisje de vrouw ontwikkelt.

Er werd ingezien, dat de middelbare jongensschool slechts dan voor het meisje de goede is, wanneer zij een mannelijken studie-aanleg heeft en op die school de vrouw aan het opvoedingswerk helpt. Op alle gemengde middelbare scholen deed de leerares haar intocht. Daarmee werd, al zijn er nog veel desiderata, het beginsel erkend, dat geen opvoedingswerk aan grootere meisjes alleen aan den man mag overgelaten worden.

Doch tevens werd begrepen, dat ten slotte meisjes met mannelijke studiekoppen tot de uitzonderingen behooren en dat haar psyche en lichaam een andere vorming noodzakelijk maken. Er werd aangevoond, dat noch cultuur, noch wetenschap, noch kunst gebaat kunnen worden met een opvoedingsstelsel, dat het meisje geen meisje doet blijven. Er kan geen cultuur-invloed uitgaan van studeerende vrouwen, die quantitatief slechts het aantal mannelijke studenten vergrooten.

Zoo kwam het, dat de meisjes H.B.S. het recht van bevordering kregen naar de universiteiten, op de schoolbanken reeds de splitsing kon plaats vinden in haar, die wel of niet voor de wetenschappelijke studie geschikt zijn.

Langs een omweg kwam men dus, ook in de Rotterdamsche school, tot het inzicht, door de natuur ingegeven, dat jongens en meisjes, mannen en vrouwen, physisch en psychisch van elkander verschillen, en dat zij op elk gebied elkander dienen aan te vullen. Zij zijn noch elkanders meerderen, evenmin elkanders minderen. Zij verschillen van elkander. Het is dwaas dat verschil op geestelijk gebied niet te zien of het weg te werken met de schaaft der theorie.

De ontwerpster der geestige revue, een der oudste oudleerlingen der Rotterdamsche school, laat in haar voorspel *De Vrijheidsmaagd*, o.a. dit zeggen:

*En wat de toekomst Rotterdam ook moge brengen,
Wij zien die vol vertrouwen tegemoet,
Want 't is de vrouw, de Moeder, die ten leste
Het Jonge Rotterdam loch steeds weer vormen moet.
En als de jonge vrouw, toekomstige moeder,
Uw geest, Uw wetenschap, Uw liefste ontvangt,
Dan is de toekomst schoon en veilig:
Dat is het, wat zoo hoog ons steunt tot dank,
Tezamen hebben wij veel voor de vrouw veroverd,
De lust tot studie bracht ontwikk'ling mee,
En meer ontwikkeling gaf de wensch tot meerder vrijheid!*

Wie naar deze woorden eerst luisterde dien avond, dat de revue vertoond werd op het feest, daarna overlas en overleest, komt tot de conclusie, dat zonder dat de ontwerpster-dichteres het bedoelde, in deze regels geformuleerd wordt datgeen, wat eigenlijk door het middelbaar meisjesonderwijs nog steeds als kwestie het minst opgelost is. Want al wint de beweging, die in elke vrouw behalve de beroepsarbeidster ook de moeder der toekomst wil vormen, steeds meer hoofden en harten, omdat die beweging in de richting van het

natuurlijke werkt, het middelbaar meisjesonderwijs vraagt zich nog niet geheel af wat voor die moeder noodig is. Andere denkbeelden omtrent aard, inrichting en methode van onderwijs beginnen overal door te dringen, ook in dat onderwijs, maar het soort vakken is ongeveer overal, op enkele uitzonderingen na, hetzelfde gebleven. Met heel veel wijsheid wordt er in de revue gespot, van veranderingen in de wijze van doceeren werd hier en daar gerept, maar nog is er op de middelbare meisjesscholen, op de uitzonderingen na, niet het systematisch onderwijs doorgedrongen in al die theoretische en practische kennis, welke inziet, dat er achter elke vrouw het toekomstbeeld der moeder staat of kan komen te staan.

Symboliek werd dat gemis aan onderricht gedemonstreerd, al was er bewust noch van eenig symbool of van eenige demonstratie te dien opzichte sprake.

Maar er werd een stukje opgevoerd, waarin een zuigelingetje even werd overgelaten aan de zorg van een paar jonge getrouwde menschjes. En wat die met het jonge leven solden! En wat die er onhandig tegenover stonden! En de verkeerde dingen, die zij met het wichtige deden! Niet alleen de jonge man, maar ook de jonge vrouw! Zij was voor mij het type der jonge vrouwen, die met allerlei kennis en allerlei wetenschap het leven ingestuurd worden, maar in het land der kinderen, waar toch allen, getrouwd of ongetrouwd, zullen moeten doortrekken, in geen enkel opzicht wegwijis worden gemaakt.

Wij hebben gelachen bij dit vermakelijk gesol op het tooneel met een zuigelingetje. Ook ik heb mij er kostelijk bij geamuseerd.

Maar toch: het gedoe, dien avond vertoond, op een feest, waar vijfzig jaar middelbaar onderwijs werden herdacht, was voor mij een zinnebeeld der groote leemte in dat meisjesonderwijs. Want zooals op het tooneel dat onervaren vrouwtje de handen verkeerd stonden voor het jonge leven, zoo doen het de handen der jonge meisjes in het werkelijke leven en heel wat ervaring wordt ten koste van het kind opgedaan buiten en in het huwelijk. Want met de practijk komt natuurlijk voor allen de echte wijsheid, ook voor haar, die niet de wereld worden ingezonden zonder begrip van en inzicht in wat een jong leven is, maar die wijsheid hoeft niet meer geheel aan het verkennen te gaan, als de wegen zijn aangewezen, die bewandeld moeten worden in alle gevallen.

Als in de revue, waarover hierboven geschreven werd, het boek, door Erasmus verloren, teruggevonden is door de vrouw, de Rotterdamsche vrijheidsmaagd, zegt deze:

*Erasmus, neem Uw boek terug,
Ik heb er in gelezen,
Dat wijsheid ons tot Vrijheid brengt,
Tot Vrijheids ware wezen.*

Ja juist! Wijsheid is vooruit zien, is begrijpen, dat geen school dit vergeten kan of mag, hoe er met twee factoren rekening moet worden gehouden:

1^o. in elk meisje moet de beroepsarbeidster, van welke categorie ook, gevormd worden;

2^o. elk normaal meisje zal moeder kunnen worden.

Elke opleiding, ook die der middelbare meisjesschool, zal pas dan geheel goed zijn, wanneer ze elk meisje zich ontplooiën laat naar aard en gaven en haar geheele onderwijsstelsel doordrenkt van het psychische inzicht, dat met het moederlijke in haar aanleg rekening houdt en het als het kostbaarste van haar gaven ontwikkelt en richting geeft. Rotterdam, 6 Februari 1922.

Ontwikkeling van volwassenen.

Kijkjes over de grenzen door J. HOVENS GREVE.

III.

Engeland. ¹⁾

Het geeft een aardigen kijk op het verschil tusschen de opvatting, welke ruim een eeuw geleden gehuldigd werd inzake volksontwikkeling en de denkbeelden van thans, als we lezen, dat tusschen 1790 en 1800 twee Methodisten, Hannah en Martha More, de mijnwerkers van Somerset onderwijzen in de Schrift: „opdat zij leeren duidelijker te zien de voordeelen, die voor hen voortvloeien uit het bestuur en de constitutie van hun land en om de zegeningen te kunnen constateeren, die gelegen zijn in het andersheid in rang en fortuin, betwelk de rijken zoo royaal in staat heeft gesteld om de lagere standen te helpen.”

Wij kunnen nu daarom glimlochen, maar medelijden en behoefte om te helpen bezield deze voorwerkers van de negentiende-eeuwse ontwikkelingsarbeid. En als het vermogen om mee te lijden en de drang om te helpen in dezen tijd ons deel niet meer waren, dan vraag ik mij af, waaraan wij het inzicht zouden ontleenen, dat onontbeerlijk is om den goeden weg te kiezen die tot leeniging van sociale, dus ook van geestelijke nooden voert.

Onze tijd moet niets van philanthropie hebben, maar dit is „philantropie” tusschen aanhalingsteekens, een versleten woord, dat als een munt te licht van gewicht is geworden en niet meer gangbaar tusschen zakenmensen. Maar wie zou de ware menschlievendheid

¹⁾ De gegevens voor dit overzicht zijn ontleend aan: het Final Report van het Adult Education Committee aan het Ministry of Reconstruction, London 1919 — de Cambridge Essays on adult education, Cambridge 1920 — A. E. Dobbs, Education and social movements 1700-1850, London 1919 — The Workers Educational Yearbook 1918 — A. M. Mansbridge, University Tutorial Classes, London 1913 — dezelfde, An adventure in working-class education, London 1920 — Werner Picht, Toynbee Hall and the English Settlements, London 1914 — Frederick John Gillman, The Workers and Education, a record of some present day experiments, London z. j. — Harold Boggie, Living Water, chapters from the romance of the poor student, London z. j. Zie verder in dit tijdschrift de artikelen van Mr. W. C. Mees, Albert Mansbridge en de Tutorial Class Movement V. O. II, blz. 31. E. C. Knappert, De Student-settlementbeweging V. O. II, blz. 76, dezelfde, de Universiteit en de Volksopvoeding in Engeland V. O. II, blz. 364.

willen ontberen, kunnen ontberen bij het werk, dat onze volwassenden noodig hebben voor hun ontwikkeling?

Van deze en dergelijke op godsdienstigen grondslag rustende pogingen groeit een deel van het ontwikkelingswerk voor volwassenen tot zijn nieuwere vormen uit; tot de moderne eveneens religieuze Adult Schools is tot in onzen tijd deze richting te volgen. Daarnaast loopt een andere ontwikkelingslijn in dit werk, die zijn oorsprong neemt in de opbloei van techniek en natuurwetenschappen, die het begin van de 19e eeuw kenmerkt.

Mechanics' Gedurende de eerste helft van de 19e eeuw hebben in Institutes, deze richting de Mechanics' Institutes een groote rol gespeeld. Hun geschiedenis begint met het jaar 1799, toen professor George Birkbeck, bij een bezoek aan werkplaatsen te Glasgow, getroffen werd door de belangstelling der werklieden in enkele nieuwe machines, met name een centrifugaal-pomp.

Waarom, vroeg deze zich af, worden aan deze menschen de middelen onthouden om die kennis te verwerven; welke zij zoo vurig wenschen en waarom zijn de wegen der wetenschap voor hen afgesloten, omdat zij arm zijn? Met zijn „dreams of youthfull enthusiasm" werd natuurlijk de draak gestoken, niemand zou naar hem luisteren. Maar hij zette zijn deuren open voor de werklieden en de tweede les werd reeds gevolgd door 200, de derde door 300, de vierde door 500.

Dit was het eerste Mechanic's Institute en in 1851 schatte men hun aantal in Engeland op 610 met 600.000 leden en ruim 16000 leerlingen. Bij onze tegenwoordige volksuniversiteiten zijn de verhoudingen juist andersom — dus beter, ten spijt van de penningmeesters!

In deze instituten werd geen direct vakonderwijs gegeven, maar algemeene kennis bijgebracht, die toch direct verband hield met het handwerk der deelnemers. Zoo was de nuttigheid een hoofdelement in dit onderwijs, geheel in overeenstemming met den geest van dezen tijd. Maar niet zoo beperkte men zich of Friedrich Engels kon in 1844 schrijven „ik heb dikwijls arbeiders hooren spreken, wier kiel en aan flarden hingen, over geologische, astronomische en andere onderwerpen, met meer kennis dan de meest ontwikkelde bourgeois in Duitschland bezit." Deze uitspraak moge overigens met het korreltje zout genoten worden, dat er aan ontbreekt.

Terwijl in de eerste jaren de Mechanics' Institutes hoofdzakelijk samenhangend onderwijs in klassen gedurende langeren tijd gaven, ontardden hun methodes uit begeerte om groote getallen te winnen, later in het geven van lezingen over verschillende onderwerpen — gemiddeld slechts twee per onderwerp. Dat is hun ondergang geweest; een waarschuwing voor andere ernstige pogingen tot ontwikkeling van volwassenen.

Coöperatie Naast deze uit de ontwikkeling der natuurwetenschappen **Democratie**, en der industrie voortgekomen beweging, loopt die, welke in politieke en sociale belangstelling zijn voedingsbodem vindt. Alle ontwikkelingsmethoden zijn verkeerd, zegt een groep handarbeiders in 1824, welke niet leeren „welke de politieke plichten en rechten van den mensch zijn."

De geestelijke wegbereiders van deze beweging, die een krachtige

stuwung krjegt van de zijde der coöperaties en van de vakverenigingen, zijn de katoenfabrikant Robert Owen en de kastenmaker William Lovett. De laatste ontwerpt een plan voor de ontwikkeling van het Engelsche volk van de kinderleestijd tot de volwassenen toe, waarin volkshuizen, reizende bibliotheken, geschriften en rondreizende leereren zijn opgenomen. Hij werkt voor een vrije pers, voor het openstellen der musea op Zondag, houdt lezingen, sticht clubs, die hij leidt, kortom is een wonder van opofferende werkkraft.

Hij is de stichter van de *London Working Men's Association* (1836). In dezen naam reeds ligt een beginselverklaring, als we hem stellen tegenover het *Mechanics' Institute*. Hetzelfde kan worden gezegd van de *People's Colleges* (1842) en het *Working Men's College* (1854), die korten tijd daarna werden opgericht.

Met den groei der coöperaties gaat in Engeland die van het coöperatieve ontwikkelingswerk gepaard, bibliotheken, cursussen en lezingen hebben evenzeer hun aandacht als de meer materiele kanten van hun werk. Daarnaast zien wij van 1842 af de vakverenigingen bezig met het oprichten van cursussen en bibliotheken. In 1850 schrijft de redacteur van the *Flint Glassmakers' magazine*: „If you do not wish to stand as you are, and suffer more oppressions, we say to you get knowledge and in getting knowledge you get power. Get intelligence instead of alcohol, it is sweeter and more lasting.”

Staats- Na de revolutionaire bewegingen van 1848 komt een bemoeijng, nieuw element in deze ontwikkeling, de hulp van staatswege. Om te beginnen worden avondschoolen van staatswege gesteund, die elementair onderwijs aan volwassenen geven, met de hiermee samengaande verbeteringen van het elementaire onderwijs aan de jeugd wijzigde zich geleidelijk het avondonderwijs voor volwassenen en kon het peil daarvan worden verhoogd.

Daaruit vloeien weer gunstiger mogelijkheden voort voor het zoogenaamde vrije ontwikkelingswerk, dat met een grootere schare belangstellenden rekening kreeg te houden, belangstellenden die bovendien beter onderlegd waren dan een twintigtal jaren terug. Na 1850 spelen de bovengenoemde *College's* een belangrijke rol. Zij streefden naar een nauwer contact tusschen docent en leerling, dan kan worden gelegd tusschen een „spreker” en zijn gehoor. De meest bekende instelling is wel de *London Working Men's College*, hetwelk zijn oorspronkelijk karakter tot nu toe heeft behouden. Maurice, een van de stichters, teekent dit karakter als volgt: de ontwikkeling die wordt geboden, moet algemeen menschelijk zijn, niet technisch; zij moet gebaseerd zijn op de belangstelling van de studeerenden in sociale en politieke kwesties en daarbij behoeven onderwerpen, die tot meeningsverschillen aanleiding kunnen geven, niet geschuwd te worden. „Indien gij de menschen belangstelling in geschiedenis wilt inboezemen, begin dan met de brandende vragen van den dag, die hen bezig houden. Als gij er luchtpompen en gassen voor in de plaats stelt, snijdt gij Uzelf af van het meest actieve en energieke denken der geesten met welke gij te doen hebt.” Samenhang van de cursussen moest er zijn, een organisch geheel en geen samenraapsel van verschillende wetenswaardigheden. Naar een getelijke gemeenschap tusschen docenten en studeerenden moet worden gestreefd.

Nu zijn we zeventig jaar verder, maar we zouden kunnen meenen dat we een fragment uit het programma van de Workers educational association hoorden.

Maurice hoopte aanvankelijk, dat de universiteiten de leerlingen die met getuigschrift van zijn College kwamen, even bereidwillig zouden opnemen als van eenig ander en dat zij er evengoed examens zouden kunnen doen en graden halen. Deze hoop is niet verwezenlijkt. **University Extension.** Intusschen zouden toch, zij het op andere wijze, de universiteiten buiten hun muren uitgaan, om in de steeds stijgende behoefte aan hogere ontwikkeling van volwassenen, die midden in 't gewone leven staan, te voldoen. Mejuffrouw E. C. Knappert heeft in den tweeden jaargang van ons tijdschrift uitvoerig de ontwikkeling van de university extension-beweging beschreven, voor dit overzicht moge dus worden volstaan met enkele feiten en jaartallen.

In 1852 verscheen het Report of the Royal Commission on the University and Colleges of Oxford, dat deze universiteit en als gevolg ook Cambridge, openstelde voor den middenstand en daardoor het begin maakte voor verdere ontwikkeling in die richting. Dit was een eerste vorm van University Extension, maar een beweging in de tegenwoordige beteekenis van het woord knoopt zich vast aan de werkzaamheid van Professor James Stuart, die in 1867 is begonnen met het geven van hooger onderwijs buiten de universiteit, op uitnoodiging van the North of England Council for promoting the higher education of women. In 1871 richt hij een uitnoodiging tot de universiteit van Cambridge om centra voor cursussen in 't leven te roepen. Stuart legt ook reeds den nadruk ten eerste op samenhangende cursussen, ten tweede op het noodzakelijke van schriftelijk werk door de studenten te leveren, ten derde op het nauwe contact tusschen leider en studenten. In 1873 geeft Cambridge gevolg aan zijn voorstel. Londen volgt in 1876, Oxford in 1878, daarna volgden geleidelijk alle andere universiteiten.

De university extension-beweging heeft in 't algemeen niet bereikt, wat mannen als Stuart er van verwachtten. Het is ontwikkelingswerk voor den middenstand geworden, meer dan voor de arbeiders, meer voor vrouwen dan voor mannen, meer aan de oppervlakte dan in de diepte. Men moge mij deze opsomming van haar zwakke punten vergeven, zij constateert feiten, maar legt geen causaal verband tusschen die feiten.

Verschillende oorzaken zijn daarvoor aan te wijzen, een moge speciaal naar voren worden gebracht: financiële moeilijkheden. Als ontwikkelingswerk zich zelf moet bedruipen, is men genoodzaakt naar talrijk publiek te zoeken; de behoefte aan groot publiek dwingt tot a. kortere cursussen, b. algemeene onderwerpen, c. oppervlakkige behandeling. Daarin schuilt een kiem voor verval; evenals het verloop van de Mechanics Institutes is dit een waarschuwing.

Intusschen — blijkens de universiteitsverslagen van 1918/19 — werden van uit de drie universiteiten Oxford, Cambridge en Londen in 121 plaatsen 205 cursussen gegeven van 6 tot 24 lessen. Het aantal toehoorders bedraagt 40 à 50 in de kleinere, tot 300 in de grootere centra. Miss A. Thompson, die in de boven aangegeven Cambridge essays uiteenzetting van de belangen en de beteekenis van de Uni-

versity extension movement voor haar rekening heeft genomen, constateert met een zekere voldoening, dat er ook centra zijn die overwegend, ja in een of twee gevallen uitsluitend door arbeiders worden bezocht. Een bewijs, naar haar voorkomt, dat naast de *Tutorial Classes* behoefte bestaat aan ontwikkelingswerk van meer algemeen aard. Tutorial Deze uiting is een symptoom. Als de oudere instelling *Classes*, haar bestaansrecht naast de nieuwere gaat verdedigen, dan schijnt de fase, waarin de nieuwere haar positie moest veroveren op de oudere, afgelopen. Inderdaad het instituut der *Tutorial Classes* heeft zijn positie sinds jaren veroverd en bevestigd, wat niet beteekent dat zij het *University-Extension*-werk overwonnen of overbodig gemaakt heeft. Mr. W. C. Mees heeft in den tweeden jaargang van dit tijdschrift op blz. 31 v.v. een schets gegeven van de beteekenis der *Tutorial Classes*.

De *Tutorial Classes* in hun tegenwoordigen vorm dateeren van het jaar 1908, maar zooals we gezien hebben is het denkbeeld van een kleinere studieclub, die met zijn leider een soort van geestelijke gemeenschap vormt, met het doel bepaalde onderwerpen ernstig en ingaand te bestudeeren, in de geschiedenis van het Engelsche ontwikkelingswerk aanzienlijk ouder, gelijk het trouwens in de geschiedenis der wereld bij alle cultuurvolken in alle tijden heeft bestaan.

Nieuw is de krachtige uitgebreide organisatie van deze beweging en de samenstelling van de bevolkingslaag waarin zij werkt. Evenals het *University-Extension*-werk hangen de *tutorial classes* in Engeland nauw samen met de universiteiten, maar anders dan deze. Wat is dat voor een nieuw geluid, dat wij hooren in de rede van J. M. Mactavish op de Oxford-conferentie van 1907, waarin de grondslagen werden gelegd voor dit werk! De discussies liepen over de vraag „What Oxford can do for Working People”, dan staat deze scheepstimmerman op en behandelt het zelfde onderwerp, maar in zijn eigen toonaard, die luidt *What Workpeople want Oxford to do for them*, terwijl hij nog liever zou zeggen „What Workpeople can do for Oxford” en hij gaat dan zoover dat hij zegt: er is niets dat Oxford voor ons kan doen, wat wij haar niet honderdvoudig kunnen terug betalen. In deze rede schrijft hij het niet geheel slagen van de *University Extension*-beweging toe aan het feit, dat de kijk van den doorsnee-docent van deze cursussen uitgesproken die is van den middenstand of van nog hogere standen.

Met deze woorden heeft hij ongetwijfeld een probleem aangeraakt, dat dient te worden opgelost voor al de bewegingen en organisaties, die arbeidersontwikkeling in hun program hebben opgenomen.

Om aan dit bezwaar tegemoet te komen, wordt de organisatie der *Tutorial Classes* geregeld door een z.g. *Joint Committee*, bestaande uit zeven vertegenwoordigers van arbeidersorganisaties en zeven vertegenwoordigers van de universiteit.

De samenhang van dit werk met de *University Extension*-beweging heeft ons gedwongen, de chronologische volgorde van dit overzicht te breken. De lezer van het artikel van den heer Mees weet echter, dat de instelling der *Tutorial Classes* een der belangrijkste daden is geweest van een lichaam, dat een gewichtige rol speelt in het volksontwikkelingswerk van Engeland, de *Workers Educational Association*.

Workers Education Wie de beking heeft ondergaan van de innemende persoonlijkheid van den stichter van deze federatie, Albert Association. Mansbridge, komt een oogenblik in de verzoeking aan dezen trouwhartigen, warmen, vurigen, energieke stichter eener wereldomvattende beweging meer aandacht te wijden, dan in overeenstemming zou zijn met de verhoudingen van dit overzicht. Wij zullen ons echter bepalen tot een korte omschrijving van het werk van deze moderne ontwikkelingsorganisatie.

De Workers Educational Association, opgericht in 1903, is een organisatie, bestaande uit arbeiders- en ontwikkelingsverenigingen en individuele leden. Haar doel is belangstelling voor ontwikkeling te wekken onder de arbeiders en de middelen in 't leven te roepen, waardoor de vraag naar ontwikkeling eenigszins tot uiting kan komen en anderzijds kan worden bevredigd. De organisatie is onderverdeeld in „branches” en deze worden gevormd door „affiliated Societies”. Het bestuur over een branche wordt uitgeoefend door de vertegenwoordigers van de Societies en van de individuele leden. Engeland is verdeeld in negen districten. De districten worden bestuurd door een raad van vertegenwoordigers der branches, van de direct onder het district staande Societies en van de individuele leden van de districten. De geheele Association wordt bestuurd door een Centrale Raad, die is samengesteld uit vertegenwoordigers der districten en nationale verenigingen. Deze laatste zijn vakverenigingen, de Coöperatieve Unie, de Adult School Union, de Y. M. C. A. en dergelijke. In 1918 telde zij 218 „branches”, 2525 „affiliated societies” en 17.136 individuele leden. In 1914 bestonden die affiliated societies uit: 953 vakverenigingen e.d.; 388 coöperatieve verenigingen; 341 Adult Schools e.d.; 176 Working Men's clubs; 151 ontwikkelings- en literaire verenigingen; 65 onderwijzersverenigingen; 15 universiteiten; 16 local education authorities en 451 verenigingen van verschillende aard.

Behalve het werk der bovengenoemde Tutorial Classes, die drie jaar bijeen blijven, organiseert de W. E. A. een-jaarlijkse classes, studiekringen, conferenties en propageert zij ontwikkelingswerk, zij doet ook in veel gevallen het werk van een ontwikkelingsraad, organiseert zomerscholen, exploiteert een centrale bibliotheek van studieboeken ten behoeve van de deelnemers aan de verschillende cursussen; heeft contracten met uitgeverij om goedkoopere edities van duurdere werken mogelijk te maken, geeft een maandblad de Highway uit met korte opstellen, boekbesprekingen, correspondentie tusschen de leden en de redactie en mededeelingen uit het verenigingsleven.

De W. E. A. neemt geen partij-standpunt in, zij zoekt*en vindt haar leden bij alle partijen. Mansbridge illustreerde dit op een van zijn lezingen in ons land aldus: op onze cursussen zitten sociaaldemocraten en katholieken aan een tafel en spreken zich vrij uit over hun verschillende standpunten, met dit resultaat dat zij als betere sociaaldemocraten en betere katholieken uiteengaan. Deze neutraliteit werd vooral hoog gehouden onder de leiding van haar stichter. Het valt niet te ontkennen, dat zijn opvolger, de algemeene secretaris Mactavish, neiging vertoont om naar links af te drijven.

Niet neutrale Uitgesproken op sociaal-democratische standpunt staat instellingen, o.a. het *Labour College* te Londen, dat een der leiders als volgt karakteriseert: „het leert den werkmán de oorzaken van het sociale kwaad op te zoeken en de problemen, die daaruit ontstaan in de materiele grondslagen van de maatschappij; dat die oorzaken in laatste instantie van economischen aard zijn; dat om deze weg te nemen in de eerste plaats zulke economische veranderingen noodig zijn, die tot opheffing van de kapitalistische staatsorde leiden Daarom maakt het *Labour College* geen aanspraak op neutraliteit. Daar het *College* dus partijbelangen nastreeft, moet het zich stellen tegenover alle anders gerichte ontwikkelingsinstututen.“ Het *College* staat onder leiding van de *South Wales Miners' Federation* en de *National Union of Railwaymen*. Behalve de ontwikkelingscursussen voor een bepaald aantal studenten, die in het *College* te Londen zijn gehuisvest, geeft het cursussen voor toehoorders van buiten en cursussen in de provincie. Het laatste werk verricht het ook in samenwerking met de *Plebs League*, welke laatste tot doel heeft „de belangen van de onafhankelijke arbeidersontwikkeling te bevorderen, de positie van de arbeiders te verbeteren en mee te werken tot de afschaffing van de loonslavernij.“

Beide instellingen zijn symptomen, dat het ontwikkelingswerk, dat zich niet op partij-standpunt stelt, door de partijen in kwestie gewantrouwd wordt. Dit wantrouwen vindt men overigens evenzeer bij zoogenaamd „burgerlijke“ confessioneele groepen. Het is trouwens niet het eenige motief voor hun oprichting, al is het practisch mischien het krachtigste. In een vorige aflevering wees ik reeds op een ander motief: de behoefte om hun leden, ook met andere banden dan materiele alleen, aan zich te binden. En paedagogisch pleit nog een gewichtige factor voor deze separatie: het sterke gevoel van saamhoorigheid, dat de gelijke geestelijke gesteldheid van zoo'n groep studiegenooten natuurlijkerwijze opwekt.

Het dus om verschillende redenen tegen de natuur ingaan indien men zich tegen afscheidingen, als zich hier voordoen, zou willen verzetten. Het verschijnsel doet zich in alle landen voor; hoe zou het anders kunnen.

Synthetisch aangelegde naturen mogen dit betreuren, zij kunnen slechts zoeken naar vormen van samenwerking, die de bezwaren van deze versplintering minder sterk doen voelen. Gelukkig, dat onze tijd de teekenen brengt, dat alom naar samenwerking zonder verlies van eigen karakter gezocht wordt.

Wordt vervolgd.

De taak van het vrije volksontwikkelingswerk na den oorlog.

Van de levendige werkzaamheid op het gebied der volksontwikkeling in Duitschland hopen wij in volgende afleveringen in onze Kijkjes over de Grenzen een overzicht te geven. Hieronder volgt alvast een staaltje. Een gevoel van onbevredigdheid inzake het tot nu toe verrichte werk voor de volksontwikkeling en de geringe

resultaten daarvan heeft zich gedurende en na den oorlog over de geheele beschaafde wereld uitgebreid en vooral in de oorlogvoerende landen, wij weten dit reeds, geleid tot het stellen van vragen en een geestelijke worsteling om de oplossing daarvan te vinden. Zoo heeft men zich ook in Duitschland reeds tijdens den oorlog de vraag voorgelegd: hoe zullen wij na den oorlog het werk der volkswontwikkeling, dat dan meer dan ooit noodig zal zijn, ter hand nemen. Zullen wij volgens de oude methoden blijven werken of hebben wij naar nieuwe wegen te zoeken. Het stellen van deze vraag zegt reeds genoeg. De moeilijkheid van het probleem dreef de belangstellenden samen en zoo zien we in de laatste jaren telkens, dat in verschillende deelen van het groote rijk bijeenkomsten van „volkswontwikkelaars” worden gehouden, zoogenaamde Volksbildungs Tagungen waar ervaringen, wenschen en plannen worden besproken door vooraanstaande werkers op dit gebied. Uit den aard der zaak kan een klein land niet zoo gemakkelijk een uitgelezen schare bijeenbrengen als een natie van 60 à 70 millioen zielen, maar men vraagt zich toch wel eens af, wat doen onze gezamenlijke volksuniversiteiten op dit gebied, wat doen onze gezamenlijke leeszaalen en bibliotheken? Hun jaarvergaderingen zijn ons bekend. Wat doen de vereenigingen voor volkswontwikkeling in ons land om door gedachtenwisseling elkander te helpen. Wel heeft gelukkig de Maatschappij tot nut van 't algemeen tegenwoordig een 9-tal districten (Leeuwarden (= Friesland), Oostelijk Groningen, Drente, Utrecht, Gooi- en Eemland, Noord-Holland, 's-Gravenhage, Rotterdam, en Noord-Brabant) die elk per jaar twee vergaderingen houden, bezocht door 5 tot 30 afgevaardigden, waar algemeene vragen het departementale werk betreffend worden besproken, maar dit zijn nog maar schuchtere pogingen tegenover wat ons land aan samenspreking en samenwerking zou behoeven.¹⁾

Het Nutsinstituut voor volkswontwikkeling heeft op dit gebied een taak te vervullen. Maar in afwachting van wat we in ons land in dit opzicht nog eens zullen presteeren kunnen we kennismaken met de besprekingen die gehouden worden in de landen waar men ons een stapje vooruit is. Wij beginnen daartoe met een inleiding, gehouden op de „Rothenburger Tagung” van September 1918 dus kort voor het einde van den oorlog. De voordracht, die het bovengenoemde onderwerp behandelde, is gehouden door Th. Bäuerle, leeraar aan de kweekschool voor onderwijzers, en directeur van den Verein zur Förderung der Volksbildung in Württemberg.

Na een inleiding, waarin hij de werkzaamheid op het gebied der volkswontwikkeling in Duitschland voor den oorlog karakteriseert, geeft Bäuerle een schets van het volkswontwikkelingswerk, zoo als hij zich dit voorstelt en ook bezig is voor een gedeelte van Duitschland n.l. Württemberg te verwezenlijken. Wij geven hem thans het woord.

¹⁾ Voor een opgave van andere geregelde bijeenkomsten waar vragen van volkswontwikkeling worden besproken, zooals bijv. ook in den laatste tijd in Woodbrookers arbeidersbijeenkomsten, houden wij ons aanbevelen.

1. Volksontwikkeling is een zaak van het *gebeele* volk, niet van de zogenaamde „lagere” klassen. Zij is van belang niet alleen voor den bewoner der steden, maar is even noodzakelijk voor het platteland.

2. Het terrein der volksontwikkeling omvat de *gebeele* cultuur, in het bijzonder die gebieden, waarvoor ons volk zich interesseert of behoort te interesseeren. Als belangrijke bestanddeelen van het beschavingsleven, behooren ook wereldbeschouwing en politiek tot het gebied van de volksontwikkeling. Deze beide daarvan uit te sluiten is onjuiste neutraliteit, zelfs in den grond der zaak heelemaal geen neutraliteit. Ze op juiste wijze te behandelen eischt degelijke kennis, veel tact en respect voor het eigen inzicht van andersdenkenden.

3. Alle echte volksontwikkeling moet *diep geworteld zijn in eigen omgeving*. Erkenning van het recht op eigen persoonlijkheid sluit de verplichting in, met die persoonlijkheid rekening te houden. Daarom moet volksontwikkelingswerk zich aanpassen aan de streek waar men werkt. Daarom is er verschil tusschen volksontwikkeling in de stad en volksontwikkeling op het land, volksontwikkeling bij de boeren en volksontwikkeling bij den vakarbeider, volksontwikkeling bij de zogenaamde „hooger” ontwikkelden en volksontwikkeling bij den „eenvoudigen” man. Dat sluit echter niet uit, dat op vele gebieden gemeenschappelijke wegen bevandeld kunnen worden. Maar volkomen duidelijkheid en helderheid ten aanzien van dit centrale punt van alle ontwikkelingswerk kan alleen tot de eenheid en harmonie voeren die wij noodig hebben.

4. Zulk volksontwikkelingswerk komt op de *kwaliteit* aan. Om de vervlakking van ons cultuurleven tegen te gaan, kunnen we enkel en alleen tegenover de massaproductie op geestelijk gebied, die door tal van ontwikkelingsmiddelen en ontwikkelingsgelegenheden wordt geschapen, het werken in de diepte stellen. Volksontwikkeling richt zich daarom in de eerste en in de laatste plaats tot de *ontwankelijken*. Dit sluit een werken in de breedte niet uit, ja, het wekken en vermeerderen der ontwankelijken is de betere, al is het ook de langere weg tot de massa. De intensieve ontwikkelingsarbeid is daarom van grootere waarde dan de extensieve. De eerste is voor alle dingen te eischen.

5. Dit sluit echter in, dat eindelijk ook op het gebied van de volksontwikkeling het louter dilettantistische werk moet worden gestaakt; een *wel overlegde opleiding van leiders* is daarvoor echter noodig. Naast de practijk moet de theorie van de volksontwikkeling veel meer dan tot nu toe tot zijn recht komen, anders verheft zich dit werk niet boven de trap van een slechts automatische of goedig bedoelde bezigheid. Evengoed als voor de andere groote gebieden van ons cultuurleven hebben wij voor de volksontwikkeling behoefte aan kweekplaatsen, waar in nauwe wisselwerking met het practische werk de veelsoortige problemen worden onderzocht en de verworven inzichten voor het practische werk worden vruchtbaar gemaakt. Wij hebben een theorie van de practijk noodig en een plaats, waar toekomstige medewerkers worden ingeleid in den aard, het doel en de wegen van het werk.

6. Bijzondere aandacht verdient de *methode* en de *techniek* van het volksontwikkelingswerk. Populaire behandeling is in wezen iets anders dan wetenschappelijke. Alle populaire behandeling b.v. moet gebaseerd zijn op het uitwerken van belangrijke typische voorbeelden, waaraan de algemeene conclusies moeten worden vastgeknoot. De logisch niet geschoolde mensch denkt plastisch, zijn doorleven en zijn ontwikkeling hebben behoefte aan concreten inhoud. Zoodanige inhouden uit den overvloed van de stof te vinden, die een typisch karakter hebben, en deze tot drager van algemeen erkende inzichten en waarheden te maken, is een groote en moeilijke taak, waartoe niet ieder in staat is, en die ook zelfs hij, die er wel aanleg toe heeft, maar niet zonder meer dadelijk weet uit te voeren.

7. Dit alles is echter niet mogelijk zonder een *concentratie van alle krachten*, zonder een nieuwe eenheid, niet in den zin van een oppervlakkige gelijkmakerij, ook niet in den zin van een slechts uiterlijk sameenwerken, maar op grond van een gemeenschappelijke theoretische en praktische behoefte, van een vergaande innerlijke overeenstemming, en op grond van de overtuiging dat alle volksontwikkelingswerk *diene van het volk* is, en dat bij alle veelvuldigheid der wegen, het doel en de middelen ten slotte dezelfde zijn.

8. De groote taak van het volksontwikkelingswerk der toekomst eischt echter ook *uitbreiding van den kring der medewerkers*. Er zijn, behalve de onderwijzers en de predikanten, nog genoeg krachten en persoonlijkheden, die met hun bijzondere gaven waardevol werk kunnen leveren. Ik herinner slechts aan dokters, ingenieurs, kooplieden, kunstenaars, juristen, maar ook aan leidende persoonlijkheden uit de kringen van de industrie, het handwerk en de landbouw. Alle leiders van het volk tot het bewustzijn te brengen, dat hun gaven hen tot geven verplichten; een dergelijke mobiliseering der geestelijke krachten voor de volksontwikkeling is de voorop te stellen eisch voor 't gelukken van ons werk.

9. Hand in hand met deze mobiliseering der geestelijke krachten moet een *mobiliseering der materiele krachten* gaan. Het naar het uiterlijk zoo schitterende gebouw van ons openbaar ontwikkelingswezen, heeft tot nu toe verhindert, dat de zoo dringend noodige vrije volksontwikkelingsarbeid de krachtdadige belangstelling van onze kapitaalkrachtige volksgenooten ondervond, zooals dat in andere landen, bijv. in Amerika en Engeland het geval is. Zooals vanzelf spreekt mag het er daarbij niet om te doen zijn, door middel van dit ontwikkelingswerk andere doeleinden, die er niets mee te maken hebben, of die zelfs schadelijk kunnen zijn, na te streven: de geldmiddelen moeten zonder eenige voorwaarde verstrekt worden, de vrijheid van het volksontwikkelingswerk moet onaangetaast blijven.

10. Dat zelfde geldt ook van de *verbouwing van ons werk tot de openbare kassen*. Het juiste begrip van de beteekenis van dit werk ontbreekt hier nog dikwijls. Het ligt in het welbegrepen belang van staat en gemeente, om het vrij volksontwikkelingswerk zooveel mogelijk te bevorderen, zonder zich te mengen in den aard en de organisatie van het werk.

De staat bouwt immers ook wegen en spoorlijnen, zonder er naar te vragen, wie ze gebruikt. Moet en mag het op geestelijk gebied anders zijn?

11. Omgekeerd is ook de vrije volksoontwikkeling sterk geïnteresseerd bij *ons openbaar onderwijsstelsel*. Zij moet overal actief zijn, waar het er op aan komt, de grondslagen van de volksoontwikkeling uit te breiden en te bevestigen, de jeugd voor een al te vroeg opnemen in het ziellooze mechanische der moderne arbeid te behoeden en tegenover de voor ons doel absoluut onvoldoende vakontwikkeling de eischen van de volks- en menschenontwikkeling te stellen.

Als ik er nu toe overga, U *niets* te zetten hoe ik mij de uitvoering van deze eischen denk, verzoeke ik U mij te veroorloven, dat ik U iets van de organisatie van ons Württembergisch volksoontwikkelingswerk vertel.

In Mei 1918 werd in Stuttgart de „Verein zur Förderung der Volksbildung“ gesticht. Deze tracht zijn doel te bereiken door

1. Bevordering van de studie op het gebied van volksoontwikkeling en volksopleiding.
2. Opleiding van medewerkers aan de taak der volksoontwikkeling.
3. Samenwerking met andere soortgelijke doeleinden nastrevende verenigingen en ondersteuning van hun streven.
4. Andere middelen, die tot dit doel dienstig zijn.

Van den aanvang af heeft dit plan in alle betrokken kringen groote belangstelling ondervonden en doordat altijd persoonlijk contact werd gezocht, is van den beginne een vertrouwen gevestigd, waardoor alle volksoontwikkelingsorganisaties in Württemberg zonder onderscheid van geloof of partij er toe gebracht werden zich aan te sluiten. De nieuwe vereniging wil allen in gelijke mate dienen, vóór alles door wat *gemeenschappelijk* is in 't werk op zich te nemen. Een *gemeenschappelijk* belang is gelegen in de stichting van een *centrale bibliotheek* voor het volksoontwikkelingswezen in zijn geheel. Daarin moet niet alleen de litteratuur over het geheele ontwikkelings- en opvoedingswerk zijn te vinden, maar ook het belangrijkste uit de grensgebieden van geestes-, sociale- en economische wetenschappen. In de eerste plaats zullen de verschillende onderdeelen als volkshoogeschoolen, volkskunst, pers, bibliotheekwezen, vrouwenontwikkeling, beroepskeuze, begaafden-vraagstuk, opvoeding in het leger enz. zoo volledig mogelijk vertegenwoordigd zijn. Naast de in boeken vervatte litteratuur zal die uit tijdschriften en kranten worden opgenomen. Een kaartenregister zal het gebruik van dit alles vergemakkelijken. Voor zoover dergelijke litteratuur zich in andere bibliotheken bevindt, zal men bij ons aanzoek daarvan kunnen vinden. De studie zal worden bevorderd door opwekking onzerzijds tot het uitwerken van theoretische en praktische vragen, door ondersteuning van dergelijk werk en door eventueele opname ervan onder de uitgaven van de aan onze vereniging te verbinden uitgeverij. Het spreekt van zelf, dat geen richting hierbij is uitgesloten: Wie iets waardevols heeft te zeggen en wiens werk vruchtbaar belooft te zijn, die zal als medewerker welkom zijn.

Als eerste werk werd een onderzoek naar den stand van het volksontwikkelingswerk in Württemberg ingesteld, dat tot alle Württembergsche gemeenten is gericht en waarop de antwoorden voor het grootste gedeelte binnenkwamen. Het resultaat van dit onderzoek zal de grondslag voor het latere praktische werk vormen. Ook daarmee hopen wij alle aangesloten organisaties te dienen, op gappingen in het werk te wijzen en een schadelijk tegenwerken of onvruchtbaar naast elkaar werken te kunnen verhoeden.

Het vormen van leiders zal om te beginnen in den vorm van cursussen van langeren of korteren duur moeten geschieden, die deels in het centrum zullen worden gehouden, deels als „reizende” cursussen gedacht zijn. Regelmatig terugkeerende volksontwikkelingsdagen moeten het denkbeeld van de volksontwikkeling in het land verspreiden en duurzaam wakker houden. Door tentoonstellingen van wat bepaalde landelijke gebieden aan schoons en belangrijks bezitten, moet de belangstelling voor het eigenaardige van iedere landstreek wakker worden gehouden. Een prachtige instelling zijn de volksacademies van den Rhein-Mainische Verband voor volksontwikkeling. Het zijn kleinodiën onder de volksontwikkelingsmiddelen. Zij moesten overal worden opgericht. Juist voor de verdieping van de volksontwikkelingsgedachte zijn zij van groote waarde. Wij zouden ze ook bij ons willen invoeren.

De praktische behoeften van ons werk na den oorlog zullen ook een verzameling van het platen- en ander aanschouwingsmateriaal in ons centrale bureau noodzakelijk maken. Daarvoor zouden wij gebruik kunnen maken van wat in militaire ontwikkelingscentra in dat opzicht is vereenigd.

Dragers van ons werk zullen de hoofdcommissie en de verschillende sub-commissies zijn. In de hoofdcommissie zullen alle groote voor de volksontwikkeling in aanmerking komende organisaties van het geestelijke, economische en openbare leven vertegenwoordigd zijn. In de subcommissies zijn naast de vertegenwoordigers der voor de afzonderlijke onderdeelen van het werk in aanmerking komende organisaties nog andere persoonlijkheden, die op dit gebied in het bijzonder werkzaam zijn, opgenomen. Voor de belangrijkste afdelingen denken wij ons bijzondere daarop geheel en al aangewezen krachten als leiders en leidsters. Reeds gedeeltelijk georganiseerd zijn de volgende afdelingen: Volksuniversiteitswezen, toneel en kunst, bibliotheekwezen, natuurwetenschap en techniek, pers, vrouwenontwikkeling.

Het komt er op aan alle gebieden, die voor de volkskultuur in aanmerking komen, te onttrekken aan het systeem der massaproductie en aan het werk zonder samenhang en hen in plaats daarvan intensief te bewerken. Dit geschiedt vooral door de op dit gebied in hun beroep of uit liefhebberij werkzame personen te doordringen van de beteekenis van dit werk en door het aanwijzen van de beste wegen, die daartoe te volgen zijn. Dat is immers niets anders dan het onderschikken van allen individueelen arbeid aan het groote denkbeeld der volksontwikkeling en versterken van het gevoel van verantwoordelijkheid der deelen tegenover het geheel en omgekeerd.

* * *

Op eenige bijzonder gewichtige onderdeelen van den volksontwikkelingsarbeid moge ten slotte nog worden gewezen. Op den voorgrond der belangstelling staat tegenwoordig de vraag van de *volksuniversiteit*. In alle streken van 't rijk is men vol actie, iedereen wil volksuniversiteiten oprichten, de een wil den ander voor zijn en reeds zijn ook zalke overijverigen aan den gang, die de volksuniversiteit voor hun partij- of wereldbeschouwingswagen willen spannen. Maar intensief werk en rekening houden met de persoonlijkheid wil nog niet zeggen, dat wat scheidt tot richtsnoer en doel van ons werk maken. Wel is het niet denkbaar, dat ernstig volksuniversiteitswerk mogelijk zou zijn zonder den vasten bodem eener wereldbeschouwing. Het doel van het werk is echter altijd en overal aanpassing der persoonlijkheid aan het geheel van het volksleven. Volksuniversiteitswerk zoekt boven alles het algemeen menschelijke, het waarachtig waardevolle in kultuur en leven, kortom alles wat het bewustzijn van volk, vaderland en persoonlijkheid versterkt en verheft, wat den man tot man en de vrouw tot vrouw maakt. De volksuniversiteit wil die ontwikkeling bijbrengen waarvan Grundvig zegt: „Een ontwikkeld man is hij die denken kan wat hij voelt, zeggen wat hij denkt en die weet wat zijn mond zegt.”

Het juiste begrip van de Duitse volksuniversiteit is nog niet uitgewerkt; veel wat fout en halfjuist is, zeilt nog onder deze vlag. Veel geestesarbeid is nog noodig om de beweging in rustige banen te leiden. Een cursus, die tot verheldering juist van de allereerste vragen zal leiden, zal het volgend voorjaar met het comité uit de Duitse volksontwikkelingsverenigingen gehouden worden.

Niet minder gewichtig dan de volksuniversiteit is het *ontwikkelingswerk in het leger*. Dit is een kind van den oorlog, uit nood geboren en als „noodhulpwerk” gedacht. Maar de behoefte aan een meer geestelijke legeropvoeding en de beteekenis van de geestelijke zijde in de militaire ontwikkeling is er mee erkend. Op dezen bodem moeten wij na den oorlog weloverlegd voortbouwen. Er is geen betere bodem en geen betere tijd voor de opvoeding tot staatsburger en tot het volks- en staatsbewustzijn als de tijd, waarin de opgroeiende man voor den dienst van het geheel wordt voorbereid. *W*ie eenmaal dit werk zal doen: of het, wat het natuurlijkst zou zijn, door de militaire organisatie zelf als gewichtig bestanddeel der opleiding zal worden ter hand genomen, dan wel of ook niet-militaire krachten te hulp zullen worden geroepen; onze taak is er voor te waken, dat iets gebeurt en dat het *goed* gebeurt.

Zulke arbeid eischt hele menschen, die hoofd en hart op de rechte plaats hebben, die aan den gebruikelijken instructeursstijl ontgroeid zijn, kortom die aan de taak, waartoe de landverdediger naar het uiterlijke wordt opgeleid, het geestelijk en zedelijk fundament geven.

Aan het mondelinge woord moet hier het gedrukte worden toegevoegd: er mag geen kazerne zijn zonder leeskamer en zonder goed geleide bibliotheek. Dat alles wijst er echter op, dat de opleiding der militaire leiders — onderofficieren en officieren — in geestelijk opzicht veel grondiger en dieper zijn moet, dan tot nu toe het geval was. De meest volkomen waardelooze, zin- en geestlooze handleidin-

gen en hulpboeken voor het soldatenonderricht moeten eindelijk eens vervangen worden door een goed gefundeerde pædagogick der legeropvoeding, in het middelpunt waarvan het *leidersprobleem* staat.

Het probleem leider en massa heeft ook centrale beteekenis voor het geheele volksontwikkelingswerk. Wanneer zulk werk voor den man noodig is, dan is het dat niet minder voor de vrouw. De volksontwikkeling heeft zich tot nu toe te weinig met de vrouwenontwikkeling bemoeid. De oorlog heeft geleerd, welke beteekenis de vrouw voor het openbare leven heeft in een tijd, waarin de openbare meening en de stemming thuis zoowel als daarbuiten, zoozeer van de vrouw afhangt. Alle pogingen tot geestelijke verheffing van de vrouw moeten van uit het standpunt der volksontwikkeling voortgeholpen worden. De vrouw bezit tegenover den vervlakkenden invloed van de moderne „kultuur” minder weerstand dan de man. De geestelijke waarden, die de met leeshonger verslonden roman, de bioscoop, het theater bieden, staan in den regel ver van wat aan ware beschaving beantwoordt, het zijn zenuwprikkels en armzalige oppervlakkigheden. De vragen der vrouwenontwikkeling zijn nog lang niet opgelost, ja, hun beteekenis wordt misschien nog geheel niet werkelijk gevoeld.

Voor ons werk opent zich hier in theorie en practijk een wijd arbeidsveld.

In de plaats van het gesproken woord is in den loop der tijden in steeds stigende mate het *geschreven woord* getreden. Hier treden ons *pers* en *boek* tegemoet. Het gaat er voor ons niet om, dat er maar veel boeken onder het volk komen, maar dat het volk die boeken in handen krijgt, die het noodig heeft en gebruiken kan en die het naar het innerlijke en naar het uiterlijke verder brengen. Alle bibliotheekwerk moet van de beteekenis van het boek als middel voor volksontwikkeling uitgaan. Daarvoor is echter kennis der waardevolle boeken en advies aan de lezers noodig.

Evenzeer verdient echter de *pers* en speciaal de kleine plattelands-pers, het dagelijksche en dikwijls uitsluitende geestelijk brood van den eenvoudigen man, onze volle aandacht. De positie en het aanzien van den redacteur beantwoordt in Duitschland niet aan den feitelijken invloed, dien de pers op ons volksleven uitoefent, noch aan de beteekenis, die zij voor onze volksopvoeding kan hebben. Eveneens beantwoordt de pers dikwijls noch in vorm noch in inhoud aan de eischen, die aan haar moeten worden gesteld, noch onder noch boven den streep. Het ergst zijn dikwijls de hoofdartikels. Dat komt omdat wij aan de pers niet de noodige aandacht schenken, ofschoon geen ander hulpmiddel van zoo groote beteekenis voor de volksontwikkeling kan worden als juist de pers. Ook hier liggen voor de volksontwikkeling theoretische en praktische vragen: het hoofdstuk pers, volk en ontwikkeling verlangt een ingaande behandeling; in samenwerking met de organisaties der pers moeten kursussen voor persmensen en medewerkers der pers worden ingericht en van de centra voor volksontwikkeling uit moeten de vragen en problemen en evenzeer de verwijzingen naar belangrijke publicaties en de mededeelingen van gewichtige feiten en pogingen aan de pers worden toegezonden. Dan moeten wij ons ook vooral moeite geven voor *goede almanakken*. De

almanak is nog heden op het platteland naast de religieuze litteratuur het boek voor amusement en leering van groot en klein. Ook hier moeten wij nieuw werk leveren: de almanak van een objekt om geld te verdienen weer maken tot een waardevol volksboek, dat echte kunst, volkslectuur en waardevolle leiding op het gebied van cultuur, economie en volksleven geeft, en dit alles gekruid met gezonde humor.

Bij dit alles moet steeds *de zorg en de liefde voor de eigen omgeving* een belangrijke rol spelen. Daardoor wordt ons werk grondig, daardoor worden wij behoed voor werken naar overgeleverd model; voor een gemakkelijk overnemen van de grootstads-methoden wordt zoodoende het platteland bewaard. Wij moeten voor elke natuurlijke eenheid van ons volk een landelijk museum oprichten. Dat zou van onschatbare betekenis voor de geheele volksontwikkeling zijn. Het eigen land voor het geestesoog te laten leven, den blik te scherpen voor alles wat natuur en menschen, vriend en vijand daarin gewrocht hebben; dat is echter voorwaar niet te bereiken door enkel collecties van oudheden en andere verzamelingen voor een dubbeltje entrée open te stellen.

Met een enkel woord slechts wil ik het groote en uitgebreide gebied der *volkskunst*, dat tooncel, muziek en beeldende kunsten omvat, aanroeren. Reeds v or den oorlog hebben vele krachten zich voor dit werk geïnteresseerd, en tal van vereenigingen hebben zich bewust toegelegd op volksontwikkeling door middel van de kunst. Het is gewenscht, dat ook het gesproken en gezongen woord steeds meer in dienst van de volkskultuur worden gesteld. In hoeverre de bioscoop daartoe kan worden gebruikt, is 'n vraag, die een geheel zelfstandige behandeling eischt.

Mij rest nog, in korte woorden samen te vatten, waarom het gaat bij de vraag: hoe zullen wij de ontwikkeling van ons volk na den oorlog ter hand nemen? Hoe de oorlog voor ons afloopen mag, ons land heeft een ontzettend verlies aan allereerste krachten geleden. Wij zullen moeten trachten, dit verlies te vergoeden door verhooving en ontplooiing van alle echt levende krachten in ons volk. Dat is onze groote kracht. Daartoe is echter noodig: concentratie van alle leidende krachten op geestelijk gebied, en het bijeenbrengen van een rijke voorraad materiele middelen; het samenbrengen van alle vereenigingen voor volksontwikkeling tot werk- en belangengemeenschap met erkenning en instandhouding van ieders bijzonder karakter; afwenning van de heerschappij van en het geloof aan de alleenzaligmakende kracht van de stof, en instelling van ons werk op het menschelijke, nationale en staatsburgerlijke; rekening houden met de lokale omstandigheden en met de sfeer van leven, beroep en levensbeschouwing; weloverlegde uitbreiding van het werk over het geheele land en over alle gebieden van het cultuurleven; het ondergeschikt maken van deze gebieden, in het bijzonder ook van de door de techniek verschaft middelen tot ontwikkeling aan de gedachte der volksopvoeding; bestrijding van alle oppervlakkigheid en van alle speculatie op lagere hartstochten; strijd tegen alle dilettantisme in stof en methode, vooral tegen de misplaatste en gevaarlijke pogingen een verdund aftreksel

van wetenschap, of de zoogenaamd wetenschappelijke behandeling van een stukje wetenschap voor het „volk“, als volksoontwikkeling te karakteriseeren; opleiding van leiders, instellen van cursussen, bevordering van het onderzoek.

Het doel van ons streven moet een onderzoekingsinstituut voor volksoontwikkeling zijn. Al deze dingen spreken vanzelf voor wie zijn standpunt niet buiten, maar binnen ons volksleven heeft. De volksoontwikkelaar moet iets van den ziener in zich hebben, hij moet met zijn ziel de ziel van zijn volk zoeken. En het geheim van al ons werk — in welk kamp het ook verricht wordt — is: liefde tot het volk, geloof in het volk, achterstelling van de eigen persoonlijkheid voor de zaak, geen kneveling van den geest of de ziel, maar hulp die leidt tot eigen-hulp van het individu zoowel als van het volk.”

De afdeling B der Lycea

door Prof. R. CASIMIR.

Wanneer men zich afvraagt of deze afdeling in het geheel onzer middelbaar onderwijs-instellingen zal kunnen voldoen, zal het antwoord wel bevestigend moeten luiden. Al is zij geheel nieuw als Nederlandsche schepping, er zijn een voldoende aantal gegevens, om iets voor de toekomst te voorspellen. Het voornaamste van middelbaar onderwijs, dat er gedurende een zeker aantal jaren regelmatig, degelijk en met bezielen ernst les wordt gegeven door ontwikkelde personen, is ook hier mogelijk. In de tweede plaats komt slechts de *leerstof* in aanmerking. Welnu, elk der vakken, voor deze nieuwe afdeling voorgesteld, heeft bewezen, voor jongelieden geschikt te zijn en beteekenis te hebben voor hunne vorming. De Nederlandsche en de drie moderne talen, de wis- en natuurkunde, de staatsinrichting en staathuishoudkunde, de geschiedenis en de aardrijkskunde werden en worden niet zonder goed gevolg onderwezen. Op de beteekenis van het Latijn behoeft nauwelijks gewezen te worden. Het onderricht in deze taal heeft velerlei groote onderwijskundige voordeelen, die in dezen tijd van verslapping, verminderden arbeidslust en toenemende onnauwkeurigheid vooral bezien mogen worden onder het licht van de arbeidsschool. Het Latijn maakt eigen werk zoo uitnemend mogelijk, eischt nauwgezetheid en kan niet door werktuigelijke drill alleen eigendom van den leerling worden. Een *derde* vraag is nu, of het geheel der stof, zooals die hier geboden wordt, een samenhangend, goed geordend geheel vormt. Het wil mij voorkomen: ja. Het Latijn zal vertegenwoordigen den strengen *taalvorm* en tegelijkertijd *inleven* eischen in de gedachten van anderen. De lectuur er van zal een beschaving met eigen karakter en genoeg van de onze verschillend, doen oprijen voor het oog van den leerling. In het Latijn zelf zitten verwijzingen naar een andere cultuur: het levert dus niet een starre afgeslotenheid, maar bevat kiemen voor nieuwe ontwikkeling: achteruit wijst het naar de Grieksche cultuur, vooruit naar de moderne. Alzoo: strikte *gebondenheid* gepaard aan *bewegelijkheid* van denken; een ompaald ge-

bied met *uitzichten* naar meer kanten. Dit Latijn in een Lyceum zich aansluitend bij eenige kennis der moderne talen, steunt weer het onderwijs dier talen die weer meer eischen van het *taalgehoor*, en een snel opvatten van grooter geheelen vergen. De wiskunde leert het deductief, de natuurkunde het inductief denken. De op causale verklaring uitloopende beschrijving is gegeven in geschiedenis, aardrijkskunde en staatsinrichting, een voorbeeld en toepassing van inductieve en deductieve methoden op menselijke handelingen is in de economie aanwezig.

De leerstof is dus gegroepeerd om en heeft haar hoofdobject in het menselijke gebeuren en dit bestudeerd naar verschillende methoden. De geesteswereld wordt op verschillende wijzen genaderd, het verband met de natuur niet geheel vergeten. De wet maakt mogelijk, dat elke school 6 uren per klas onderwijs geeft in vakken van eigen keuze. Hierdoor wordt gelegenheid gegeven, dit programma naar de behoeften der leerlingen en de bekwaamheid der aanwezige docenten aan te vullen. Voor algemeene ontwikkeling, voor rijp- en bewustwording van het groeiende individu is voldoende gezorgd. Aan den eisch, dat middelbaar onderwijs werk en leere en tegelijkertijd vergezichten opene, opdat er belangstelling gewekt wordt om de persoonlijkheid zich kan vinden, is hier voldaan. De vierde vraag is, of deze afdeeling een voldoende opleiding geeft voor de studies, waartoe zij voorbereidt. Voor de rechten is dit zeker aan te nemen. Menigen studeert nu rechten die een burgerschool heeft afgeloopen en zich in korten tijd voor het staatsexamen B heeft voorbereid. Een vierjarige cursus, waarin meer en degelijker Latijn geleerd wordt, zal zeker wel opwegen tegen een jaar Latijn en Grieksch, vluchtig opgedaan, spoedig vergeten. Ook heeft de jonge student alle kennis, noodig om de juridische studie te kunnen beginnen. Hij zal in dit opzicht in gunstiger conditie verkeerden dan de student, die de afdeeling A of B van het gymnasium bezocht heeft: zijn studie sluit rechtstreeks aan bij zijn schoolontwikkeling. Ook voor de moderne talen mag men dit een goede vooropleiding achten: beter dan b.v. de burgerschool-vooropleiding, die vele lecraren in de moderne talen tot nu toe hadden.

Zal dit vierjaarlijks worden, dan dient het koninklijk besluit, dat deze afdeeling regelt, met zorg samengesteld. Ik voor mij zou dezen eisch stellen:

1. Aan Latijn worde een aantal uren gegeven, gelijk aan dat van de afdeeling a der afdeeling A.

2. Aan het examen in de moderne talen worde de eisch gesteld: vertaling van een moeilijk stuk uit de moderne talen;

lezen met een behoorlijke uitspraak in die talen; eenige bekendheid met de literatuur; de leerling zal voor elke taal minstens een twaalfstal letterkundige werken gelezen en geëxcerpeerd hebben.

3. Aan de gecommiteerden voor het eindexamen wordt een opgave verstrekt van hetgeen behandeld is in de lessen voor de vakken, die niet geëxamineerd worden, vergezeld van een opgave der behaalde punten, die medetellen als examenpunten. Het in de laatste twee jaren gemaakte werk ligge ter beoordeling der gecommiteerden.

De laatste vraag is: welke plaats zal de B afdeeling in ons middelbaar onderwijs innemen? Hierover wil ik liever zwijgen; men kan

er alleen vage vermoedens over uitspreken en men zou de ontwikkeling rustig aan het leven kunnen overlaten. Nu echter de stelling der B afdeling een vraagstuk is geworden, waar omheen zich de geheele bespreking der wetsvoorstellen beweegt, zij het mij veroorloofd, mijne vermoedens neer te schrijven.

Er zijn in ons land een twintigtal Lycea. Ik schat, dat van deze een klein getal, misschien een vijftal, zullen overgaan tot het oprichten eener B afdeling. De Lycea met een kleine gymnasiumafdeling als Zaandam en Enschedé zullen waarschijnlijk niet nog meer willen splitsen, daar met het volgen van de afdeling A (a en β) ook hetzelfde practische doel bereikt kan worden als met het bezoeken der afdeling B. Het groote A'damsche Lyceum zal het niet doen: de rector Dr. C. P. Gunning, heeft er zich tegen verklaard en zich aan de zijde der bestrijders geschaard, en de Lycea van Amsterdam, Baarn en Bloemendaal, zullen ook met het oog op mogelijke verhuizingen en aansluitingen, wel voorzichtig zijn. Er zullen dus overblijven het Nederlandsch Lyceum en misschien enkele christelijke en roomsche Lycea. Daar deze echter nog kort bestaan, en eerst wat meer ervaring zullen willen opdoen met de huidige organisatie, zullen zij niet te spoedig tot iets nieuws willen overgaan.

In die vijf Lycea zullen misschien 20 $\frac{1}{2}$ % der leerlingen de afdeling B kiezen. (In mijn Lyceum is ongeveer 32 $\frac{1}{2}$ % in den inbouw, 24 $\frac{1}{2}$ % in de afdeling H. B., 44 $\frac{1}{2}$ % in het gymnasium. Van die 44 zouden misschien de helft naar afdeling B gaan). Aan andere Lycea is het getal der leerlingen dat de afdeling gymnasium boven de H. B. S. verkies, niet zoo groot. Stelt men dus algemeen 20 $\frac{1}{2}$ % dan is dit ruim. Het aantal leerlingen per Lyceum gemiddeld op 200 stellend, zullen dus aanvankelijk een 200 leerlingen de B afdeling volgen.

Blijkt ze te voltooien, dan zullen er meer komen, vooral van den kant der afdeling H. B. S. zullen overgaan naar de afdeling B. Zie ik goed, dan wordt de liefde voor de klassieken daar sterk, waar meer cultuur en beschaving komt. Of dus ook naast de afdeling B de economische afdeling der H. B. S. een toekomst heeft, is de vraag, tenzij zij bezocht zal worden door leerlingen, die dit onderwijs als eindonderwijs beschouwen. De verdeling zal misschien in die richting loopen: een scheiding tusschen hen, die het Lyceum als *voor berekend* hooger onderwijs, en hen, die het als eindonderwijs opvatten.

Voor de toekomst is het niet ondenkbaar, dat breede kringen, die nu géén oude talen leeren, Latijn zullen leeren, misschien mede in verband met den toenemenden invloed van het Katholicisme. Maar de ouders, die zelf in hun jeugd Latijn geleerd hebben, zullen denklijk voor hunne kinderen eene klassieke opleiding begeren. Na een kwart eeuw zal de afdeling B waarschijnlijk een sterke gangmaker voor de klassieke opleiding zijn geweest.

Maar dit behoeven wij niet te beslissen of te voorspellen. Aan de levensontwikkeling mag veilig overgelaten worden de verdere groei en vorming van ons onderwijs. Wie echter de klassieke vorming niet wil missen — en het lijkt mij toe dat ze de eerste eeuw zeker nog niet verdwijnen kan — voor een deel van ons volk, zal niet mogen versmaden, deze B afdeling in te halen. Hoeveel zij doet voor die

klassieke vorming hangt af van den geest, waarin de docenten in het Latijn en in de eventuele Grieksche cultuurgeschiedenis hun taak opvatten, en met hoeveel liefde onze hoogleraren in de klassieke vakken hun studenten voor hun wetenschap en voor de school zullen weten te bezielden.

Feiten en Pogingen.

Nationaal Reizend Museum voor Ouders en Opvoeders.

De Gemeenteraad van Zwolle heeft een localiteit boven de school aan het Assendorperplein beschikbaar gesteld voor permanente tentoonstelling van afdelingen van het museum.

Er zal ook gelegenheid zijn voor het lezen van boeken en tijdschriften en het geven van cursussen.

Voor de inrichting van deze localiteit stelde de Gemeenteraad een bedrag van f 800 beschikbaar.

Op bescheiden schaal zal te Zwolle dus het eerste „Huis voor Ouders” geopend worden. In 1919 werd het plan opgevat huizen voor ouders te stichten in verscheidene centra van ons land en in een der groote steden een model „Huis voor Ouders” met „Leermiddelen-centrale”. Over het „Huis voor Ouders” werd toen geschreven: „Een huis voor ouders moet rust geven, gedachten waken, bezielen voor de dagelijksche taak, de ouders verzamelen, bij elkaar brengen. Zij moeten daar vinden wat zij noodig hebben tot opbouw van eigen inzicht, voedsel tot groei van innerlijk leven, en die leering in zaken op hygiënisch en technisch gebied, die bij de verzorging en opvoeding geleerd kunnen worden.

Het „huis voor ouders” moet een symbool worden van de taak der ouders en opvoeders in het gezin.”

In het eerste huis voor ouders te Zwolle zullen de volgende afdelingen tentoongesteld worden, beurtelings voor zoover de ruimte niet voldoende is voor alle afdelingen: Hygiëne, zuigelingenverzorging; spel; Montessori; Fröbel-handenarbeid; prentenboeken en kinderlectuur; kennis der natuur; drankbestrijding; platen en wandversiering;

muziek; bibliotheek; godsdienst in de opvoeding; afwijkende kinderen; onderleiding van mevrouw Bakker—Germs, directrice.

Door deskundigen op verschillend gebied worden de afdelingen op peil gehouden; voorzitter Dr. J. H. Gunning Wz., verder o.a. Dr. N. Knapper, Dr. L. Th. Reicher, Mevr. Dr. Brouwer-Frommann; Mevr. Lotgering; Dr. C. J. Mijnlief; Mej. Verrijn Stuart; Mej. C. M. den Boer; de heer A. F. J. Portielje; Mej. A. Gebhard; Dr. A. H. J. Belzer; Dr. Herderschee; de heer J. Schreuder; de heer P. L. van Eck, allen te Amsterdam; Mevr. v. Hille-Gaerthé; Mej. E. Voerman; Mej. Berdenis van Berlekom; Mej. A. M. Dyscrinck; Mej. H. Kluit; Mej. Doorman, allen te 's-Gravenhage; de heeren A. J. Schreuder en Ds. A. M. Knottnerus te Arnhem e.a.

Nu door de bemoeiingen van verenigingen, o.a. van de Ver. ter bevordering van het onderwijs in kinderverzorging en opvoeding, voorz. Prof. Dr. B. J. Kouwer veel meer cursussen dan vroeger in kinderverzorging en opvoeding worden gegeven, is er een dringende behoefte aan modellen voor leermiddelen. Eenigszins zal reeds het Huis voor Ouders te Zwolle in deze behoefte aan modellen tegemoet komen.

Noodig is echter een modelhuis in een onzer groote steden waarin alle afdelingen opgenomen kunnen worden, ook de woonkamers met amerikaansche keuken, de kinderspeelkamer en waaraan verbonden een Leermiddelen-Centrale met gelegenheid duplicaten van leermiddelen voor consumenten te verschaffen.

Moge het eerste Huis voor Ouders voor welk initiatief den Gemeenteraad van Zwolle dank en hulde wordt ge-

bracht, spoedig door meerdere worden gevolgd, waarbij samenwerking gezocht kan worden met inrichtingen als „Als Huis“, Dorpshuis en dergelijke.

M. E. H. S.

Openbare Bibliotheken in België.

In het vorig nummer van dit tijdschrift gaven wij een korte samenvatting van de Belgische wet betreffende de „meest-begaafden“, thans willen wij de aandacht vestigen op een ander onderdeel der overheidsbemoening ten opzichte van de volksoptwikkeling. Het betreft de wettelijke regeling van de openbare bibliotheken aldaar. De minister motiveerde indertijd de indiening van het wetsontwerp, door er op te wijzen dat de nationale wederopbouw gepaard moet gaan met de geestelijken opbouw, dat den arbeider de gelegenheid moet worden verschaft om zijn meerdere vrije tijd, verkregen door den verkorten arbeidsdag, op nuttige wijze te besteden, en dat door het stijgen der prijzen, het boek in het algemeen niet meer valt binnen het bereik van het groote publiek.

De wet dagteekent van 19 November 1921, terwijl reeds een algemeene maatregel van bestuur ter uitvoering van sommige bepalingen verschenen is. Er komen bepalingen in deze wettelijke regeling voor, welke veel overeenkomst vertoont met voorschriften van de in ons land geldende „Voorwaarden betreffende de Subsidieering van Rijkswegen van Openbare Leeszaalen en Bibliotheken“.

De bibliotheken dienen, om voor subsidie in aanmerking te komen, behoorlijk gehuisvest te zijn en voor iedereen toegankelijk. Personen beneden 18 jaar worden in ons land echter slechts toegelaten met schriftelijke toestemming hunner ouders, voogden of verzorgers: de bibliotheken moeten zich aan het staats-toezicht onderwerpen en onder leiding staan van een directeur of bibliothecaris, in het bezit is van het daartoe ingestelde getuigschrift van bekwaamheid. Deze wordt benoemd door het bestuur, dat tevens zijn wedde regelt, waarin door den Staat voor een gedeelte bijgedragen wordt. In ons land eischt men het bezit van het diploma ook van hen, die aan een grotere openbare leeszaal en bibliotheek in een verantwoordelijken hoofd-

rang zijn aangesteld. In speciale gevallen kan natuurlijk van een en ander afgeweken worden. Als tusschenschakel tusschen den minister en de bibliotheken fungeert de Hoogere Raad van Bibliotheken, een lichaam, dat zeer veel overeenkomst vertoont met onze Centrale Vereeniging voor Openbare Leeszaalen en Bibliotheken. Voor de lectuurvoorziening van het platteland, in hoofdzaak door reizende bibliotheken, heeft men ook een steunregeling vastgesteld.

Er vallen echter ook belangrijke verschillen aan te stippen tusschen de beide regelingen. Allereerst dient gewezen op het dwangelement, dat voorkomt in de Belgische wet, heiligen ten onzent geheel en al ontbreekt. Wanneer in een Belgische gemeente geen openbare bibliotheek aanwezig is, dan is het gemeentebestuur verplicht tot stichting en instandhouding daarvan over te gaan, wanneer $\frac{1}{5}$ der kiezers daartoe het verzoek doen aan den Raad. De wet kent overigens drie soorten van bibliotheken: gemeentel., aangenomen- en vrije bibliotheken. Al deze bibliotheken kunnen in het genot gesteld worden van rijkssubsidie, indien zij voldoen aan de bepalingen der wet. Deze maakt het voorts mogelijk, dat twee gemeenten gezamenlijk een bibliotheek stichten. In dit geval is echter koninklijke bewilliging noodig. Opheffing van een openbare bibliotheek door de gemeente kan slechts geschieden met goedkeuring van de kroon. De staatssteun bestaat niet uitsluitend uit contanten. Integendeel, niet minder dan de helft van het subsidiebedrag wordt besteed voor den aankoop van boekwerken, welke verdeeld worden onder de daarvoor in aanmerking komende bibliotheken. Om voor subsidie in aanmerking te komen, moet een bibliotheek een minimum aantal boekwerken bevatten en jaarlijks een minimum aantal boeken uitleenen en svel: in gemeenten van minder dan 1000 inwoners moet het boekenbezit minstens 100 exx. V bedragen en het aantal uitleeningen [minstens 300, in gemeenten van 1000 tot 10.000 inwoners zijn deze getallen resp. 300 en 800 en in gemeenten met 10.000 of meer inwoners resp. 800 en 1500. Brochures van geringen omvang tellen niet mee. Op een en ander wordt van staatswege toezicht uitgeoefend. Ten onzent is het heffen van leesgeld

per boek verboden. Art. 8 van bovenvermelde „Voorwaarden enz.” bepaalt daarentegen: „Voor gebruikmaking van het leenen van boeken buiten de leeszaal kan het lidmaatschap der Vereeniging verplicht worden gesteld, mits de jaarlijkse contributie niet hooger zij dan f 1.50, en de gelegenheid worde gegeven kosteloos boeken te leenen in gevallen, waarin het Leeszaalbestuur daartoe aanleiding vindt.” De Belgische wetgever had tegen het leesgeld per boek blijkbaar minder bezwaar. De wet staat toe dat 10 centiem per boek per veertien dagen gevraagd wordt. Voor dure boekwerken kan, met speciale goedkeuring, zelfs meer geëischt worden.

M. A. H.

Het onderwijs in Esperanto als thema voor het Instituut „Jean Jacques Rousseau”.

In bijna alle dagbladen heeft men kunnen lezen, dat het onderwerp: Esperanto op de scholen door bovengenoemd Instituut te Genève zal behandeld worden op een Congres in de eerstvolgende Paaschweek. Uit alle oorden der wereld zullen daarheen onderwijsmannen trekken, om dit belangrijke vraagstuk te bespreken. Onze Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen zal zich daar ook laten vertegenwoordigen. Verschillende landen hebben reeds hun vertegenwoordigers benoemd. Deze Conferentie dient als voorlooper van de behandeling van hetzelfde punt, dat op de agenda van de eerstvolgende vergadering van den Volkenbond is geplaatst. De vertegenwoordigers van 13 staten hebben namelijk het voorstel gedaan, om het Esperanto als officiële internationale taal te erkennen. Wel heeft de algemeene Onder-secretaris van den Bond, Dr. Nitobé, die het Praagsche Esperantocongres als afgevaardigde van den Volkenbond bijwoonde, een deskundig rapport doen opstellen, maar het is te begrijpen, dat zeer gaarne gebruik zal worden gemaakt van een deskundig advies, gegeven door een Paedagogisch Instituut van zoo groote vermaardheid als het bovengenoemde. We zullen moeten afwachten, wat het resultaat der besprekingen aldaar zal zijn, maar alvast komt

278

het mij voor, dat het voor den lezer niet van belang ontbloom zal zijn, tevoren den aard der werkzaamheden van het genoemd Instituut te leeren kennen. „Bestudeer het kind, want zij zult het zeker niet kennen”. Zoo sprak in 1761. J. J. Rousseau op de eerste bladzijde van de Emile, zijn beroemd werk over de opvoedkunde. Zijn raad volgen heden de moderne paedagogen. Zij trachten de resultaten van de zielkundige studie te benutten, om de methoden te verbeteren. Zij organiseren een systematisch onderzoek, en verzamelen de waarnemingen, opdat de ondervinding van den een den ander helpe.

In Genève, waar Rousseau werd geboren, stichtte men in 1912 een Instituut onder zijn naam, om een centrum voor zulke studies te scheppen. De stichter was Dr. Eduard Claparède, Professor in de profondervindelijke zielkunde a/d Hoogeschool, die het directeursschap opdroeg aan Prof. Pierrret Bovet. De eerste is bekend als schrijver van „Psychologie van het kind”, de tweede door vele dergelijke werken, waaronder: „Het strijdlustig instinct”.

Het Instituut is geen vormschool voor onderwijzers: het is een universitaire onderzoekingsinrichting, een coöperatie voor opvoedkundige wetenschap, gesticht als een particuliere onderneming. De Staat echter begreep de belangrijkheid van deze stichting, en subsidieerde ze. Daardoor werden de cursussen officieel, maar de regeling met den Staat is thans nog niet beëindigd, wat de diploma's betref, en nu heeft het Instituut nog zijn onafhankelijkheid en de hoofdleiding behouden.

Gewoonlijk werken een 40 tal mannen en vrouwen in het Instituut. Zij komen uit alle landen. Velen zijn door hunne regeeringen gezonden en studeeren uit een beurs. Veelal zijn ze gezonden met een bepaald doel voor een speciaal vak.

Het Instituut stichtte ook bepaalde onderzoekingsinrichtingen, b.v. een speciaal Huis voor de kleintjes, waar mer 3-7-jarige kinderen opvoedde. Daar genieten de jongens en meisjes een groote vrijheid van beweging en men schiep aldus een oord, om hun weetgierigheid en werkzaamheid te prikkelen. De onderwijzeressen observeeren daar, hoe de belangstelling der kleinen groeit en zij

hebben de gelegenheid, de ideeën van Fröbel, Montessori, Dewey, Decroly of Claparède te toetsen aan de werkelijkheid. Ook de Staatsscholen zijn voor de onderzoekingen van het Instituut opengesteld.

Onder leiding van Mej. Descoeuers bestudeeren eenige leerlingen de opvoeding van abnormale kinderen. De nieuw-geschapen dienst voor geneeskundig, pedagogisch consult biedt ruimschoots gelegenheid voor hulp en waarneming. In geregelde betrekking staat men ook tot de Staats-kinderrechtbanken, die niet alleen gevallen geven van morele ziekten, maar ook van veel voorkomende sociale kwalen.

Het Instituut riep in 1920 bijeen de eerste Internationale Conferentie voor de Beroepskeuze. Speciale cursussen werden voor de studenten geregeld ter controle en zelfonderzoek van den graad

van handvaardigheid en geestelijke capaciteit bij meisjes en jongens. Reeds verschillende opleidingsscholen vroegen het Instituut medewerking bij het onderzoek der kandidaten voor telefonist, horlogemaker of mechanicus.

Ook publiceert men de resultaten van gedane waarnemingen met betrekking tot de opvoedkundige waarde van het speelgoed voor de jeugd.

Het Instituut vergeet nooit zijn einddoel, hetwelk is de menschheid te helpen in het gemakkelijkken van de voorbereiding eener nieuwe generatie. Daarom zal het in dezen zomer het 3de Congres voor zedelijke opvoeding regelen. Eveneens daarom besloot het een Internationale Conferentie bijeen te roepen betreffende het onderwijs in esperanto op 18—21 April a.s.

J. W. Sevenhuysen.

Boekbespreking.

Das Buch der Erziehung. (G. Braunschweiger Hofbuchdruckerei u. Verlag, Karlsruhe). Dit boek zal in drie deelen verschijnen: a. Opvoeding van de kinderen tot aan het verlaten van de „Grundschule“, b. Opvoeding in de leerplichtige leeftijd na de „Grundschule“, c. De verdere ontwikkeling in beroep en op de hoogeschool. Het boek verschijnt in afleveringen. Het tweede deel verschijnt het eerst. Voor mij ligt de eerste aflevering met een inleidend woord van Prof. Dr. Max Epstein; een hoofdstuk van Prof. Paul Oestreich: „Was wollen wir?“, een van Unterstaatssekretär z. D. Dr. M. H. Baege: Schule des aktiven Menschen; een van Dr. Otto Lipmann: Schulalter und Schulinn; een van Prof. Oestreich: Aufbau der Zukunftsschule; een van Studienrat Friedemann: Deutschkunde en een van Studienrat Dr. Walter Schönbrunn: Das Erlebnis der Dichtung in der Schule. De vele medewerkers willen niet den weg wijzen, maar de ontwikkelingsmogelijkheden voor de toekomst verduidelijken. We laten, om het werk te karakteriseeren, het begin van „die Schule des aktiven Menschen“ van bovenge-

noemde onderstaatssecretaris hier volgen: „De mensch wordt niet door datgene gevormd, wat hem geleerd wordt en wat hij als bezit van doode kennis ronddraagt, maar door datgene, wat hij zich door arbeid zelf heeft verworven en wat hem in staat stelt, de stof zelf aan te pakken en te beheerschen. Tot heden leerde de school slechts door het gesprokene of gedrukte woord; daarom beschikt ze ook slechts over taal en schrift als leermiddelen. Het oude woord-onderwijs verhinderde het volledig verloop van de geestelijke gebeurtenissen tot aan het doen. Dit onderwijs liet de geestelijke processen afbreken, voor ze in overeenstemming met de natuur in reacties, in daden en handelingen omgezet waren. Daarom is ook het tegenwoordig geslacht zoo ongeschikt om te handelen, zoo zwak van wil, zoo zonder initiatief en juist in de zoogenaamde beschaafde standen ontbreken daarom persoonlijkheden, die flink aanpakken en energiek zijn. De levendige drang tot werkzaamheid is bij hen immers in een twaalf-en-meerjarige schooldienst stelselmatig vernietigd.

Door dit zuiver woord-onderwijs

vormde de oude school papagaaien, die zwoeren bij het woord van de meester, geestelijk onzelfstandigen en kudde-menschen. Zij voedde op tot een zuiver woordenkennis, tot een overschatting van het woord, vooral van het gedrukte, tot een kritieklooze opname van alles, wat gedrukt was, in 't algemeen tot een overschatting van het zuiver abstracte, die tenslotte tot een formalisme leidde, dat zich van de werkelijkheid en het leven afwendde. De nieuwe school zet nu op de plaats van het autoritatieve woordprincipe het *eigen* waaroemen, beschouwen en onderzoeken, het zelf laten vinden, in 't kort de *zelfwerkzaamheid*. Daardoor alleen voedt ze op

tot geestelijke zelfstandigheid. Door haar methode ontwikkelt en versterkt ze verder de zin voor werkelijkheid en feiten en blijft steeds in nauwe betrekking tot het leven. Tevens wordt daardoor echter ook een geheel nieuwe opvatting van arbeid geleerd. Deze wordt een vrijgekozen werkzaamheid, een vreugde over het beteekenisvolle schep-pen in, met en voor de gemeenschap, terwijl het autoritatieve woordonderwijs aan het werk dikwijls het karakter van iets onvrijs, onaangenaams, ja kwellends gaf."

Ouders en opvoeders maak ik met nadruk op „Das Buch der Erziehung“ opmerkzaam. W. E.



INHOUD VAN AFLEVERING 6.

	Bladz.
Buitengewoon Lager Onderwijs.	
IV. Onderwijs aan Blinden . . . Dr. A. H. J. Belzer . . .	241
Enkele Opmerkingen	249
Vijftig jaar meisjesopvoeding . . . Ida Heijermans	253
Ontwikkeling van volwassenen. Kijkjes over de grenzen J. Hovens Greve	258
De taak van het vrije volksontwik- kelingswerk na den oorlog	264
De afdeling B der Lycea Prof. R. Casimir	273
Feiten en Pogingen.	
Nationaal Reizend Museum voor Ouders en Opvoeders M. E. H. S.	276
Openbare Bibliotheken in België . M. A. H.	277
Het onderwijs in Esperanto als thema voor het Instituut „Jean Jacques Rousseau” J. W. Sevenhuysen	278
Boekbespreking.	
Das Buch der Erziehung W. E.	279



ouders!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen
en met vaste medewerking van O. Barendsen?

===== Prijs f 0.90 per kwartaal. =====

Abonneert U Constantijn Huijgensstraat 118,
Amsterdam of vraagt proefnummer.

Maatschappij tot nut van 't algemeen.

Loop van het ledenaantal in de laatste 5 jaren:

October 1917	18472 leden.
„ 1918	19927 „
„ 1919	21429 „
November 1920	22801 „
December 1921	25406 „

Beschikbaar.

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, Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS.



Jan Nieuwenhuyzen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN OET, K. DILLING, A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, J. W. GERHARD, Prof. Dr. H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS, Dr. J. HOOYKAAS, A. C. HOVENS GREVE, W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA, E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, I. KOOISTRA, K. TER LAAN, TH. LANCEE, M. E. LELIMAN—BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER, P. OOSTERLEE, Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE, M. E. H. SANDBERG—GEISWEIT v. d. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H. TEN SELDAM, Dr. A. DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Szn., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER, B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN, C. F. A. ZERNIKE e. a.

PER
JAAR
F. 10

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F. 1-

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (B1) DE
LEIDSCHESTRAAT, AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f10.—, FRANCO PER POST f10.75.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

Dit tijdschrift is het orgaan van het Nutsinstituut voor
Volksontwikkeling, welk instituut is ingesteld door
de Nutscommissie voor Onderwijs.

Het Instituut stelt zich ten doel mede te arbeiden aan de verheffing
van het onderwijs en de opvoeding van het Nederlandsche Volk.

Het tracht dit doel te bereiken:

1. door in een centraal bureau van advies gegevens te verzamelen, welke
eenerzijds zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het
gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt
zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.
2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere
scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.
3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der
Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die
werkzaamheid op het gebied van Volksontwikkeling waaraan plaatselijk
behoefte bestaat.
4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter be-
handeling van problemen van volksontwikkeling.
5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons
land levende oude en nieuwe vruchtbrenkende gedachten op het gebied der
volksontwikkeling.
6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen
Nederland en het buitenland te versterken, eenerzijds door bevordering van
het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar
dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestu-
dering van buitenlandsche toestanden.

Het Instituut wordt bestuurd door een Raad van beheer, samengesteld
als volgt:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. P. GUNNING,
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÈVE, Secretaris.



0229 9440



Ervaringen uit de Volksuniversiteits-beweging.

Uit den aard der zaak hebben de Volksuniversiteiten in ons land nog geen geschiedenis; zij staan aan het begin van hun ontwikkeling; met veel enthousiasme alom opgericht, bestaan ze, zonder nog hun levensvorm te hebben gevonden; in zekeren zin is dit de mooiste tijd in elke ontwikkeling; tegelijk is het echter de tijd van onbevredigdheid, van zoeken; zij kijkt rond naar die pogingen, welke haar min of meer geslaagd lijken; en zij wil er haar lezers mee in kennis brengen; speciaal de besturen en docenten van alle volksuniversiteiten; zij hoopt hun daarmee een dienst te bewijzen; en als deze dienst een andere waard is, hoopt zij van hun de aanwijzingen te krijgen van die belangrijke pogingen, welke aan haar aandacht ontsnapt zijn; dan zijn we misschien 't volgend jaar weer een stap verder.

Wij beginnen met de ervaringen van een drietal docenten aan de Rotterdamsche Volksuniversiteit terzake van de studiekringen en practica, waarmede men hier bezig is proefnemingen te doen. Wij hebben hen gevraagd voor ons hun ervaring, oordeel en eventuele desiderata ten aanzien van dit soort van onderricht te willen medeelen en laten hier als eerste artikel volgen:

I. De ontwikkeling van volwassenen door de Volksuniversiteit

door Dr. J. VAN LEEUWEN.

De aktieve krachtige Rotterdamsche Volksuniversiteit heeft onder haar werkzaamheden voor haar verenigingsjaar 1921—1922 iets nieuws opgenomen, nl. de studiekring en het praktikum. Beide hebben ten doel, de gelegenheid tot stelselmatige eigen studie onder deskundige leiding aan de deelnemers te verstrekken; daarbij legt de studiekring het voornaamste gewicht op de theoretische studie, en het praktikum op de praktische toepassing der behandelde theorie, zonder dat evenwel de eerste geheel de praktische toepassing of de tweede geheel de theoretische studie uitschakelt.

Het doel van dit, op verzoek der redaktie geschreven artikel is, mededeling te doen van mijn ervaring als leider van drie dezer

studiekringen, en een onderzoek in te stellen naar de betekenis en de waarde van deze nieuwe vorm van volksuniversitair onderwijs.

Het bestuur der Rotterdamse Volksuniversiteit stelde als maximum-aantal deelnemers voor iedere studiekring 25 personen, van oordeel dat een groter aantal de goede werking van deze klubs in de weg zou staan. Twee van de aan mij toevertrouwde studiekringen bleven iets beneden dat getal, de derde daarentegen (die der ouderen) kwam daar boven.

De eerste omvatte een groep van jongeren, leden der jeugdorganisatie, — de tweede een groep van ouderen, — en de derde een groep van sekretarissen en vrijgestelden van vakverenigingen.

De opkomst der deelnemers. — De groep van jongeren kromp reeds spoedig tot een clubje van 14 ineen. Deze 14 evenwel onderscheidden zich door hun zeer trouw bezoek der lessen. — De groep van ouderen is, behoudens in een enkel geval van ongesteldheid, steeds volledig aanwezig geweest, wekelijks 1½ uur, van 17 November af. — De groep vakverenigingsbestuurders heeft geducht te lijden gehad van de overbezetheid der deelnemers met werk en van de telkens voorkomende onvermijdelijkheid van verzuim wegens noodzakelijke, verplichte bestuursarbeid.

De belangstelling der deelnemers. — In geen der drie groepen kan iets anders gekonstateerd worden dan de tot het hoogst toe opgevoerde belangstelling, die zich o.a. uitte in vragen en opmerkingen en, met name in de groep der vakverenigingsbestuurders, herhaaldelijk in gedachtenwisselingen en besprekingen. De groep der jongeren, wier lessen einde Februari moesten eindigen omdat een zeer grote groep van ouderen, die reeds maanden op lessen wachtte, in haar plaats moest komen, toonde en uitte op de meest duidelijke wijze hare teleurstelling over deze afbreking der lessen, en zal frachten door samenvoeging met anderen weer op voldoende aantalssterkte te komen ten einde zo spoedig mogelijk weer te kunnen beginnen.

De eigen studie. — In de groep van vakverenigingsbestuurders was het niet mogelijk, tot eigen studie te komen, omdat hun ten enenmale de tijd en de gelegenheid daartoe ontbreken. Indien daárvóór gezorgd kon worden, indien m.a.w. de vakverenigingen en hare besturen aan de bestuurders, die een dergelijke studiekring willen volgen, voldoende vrije tijd en zo mogelijk ook een geldelijke bijdrage voor hun studie konden en wilden geven, dan zou een groep als deze het tot zeer ver gaande en zeer vruchtenrijke zelfstudie onder deskundige leiding kunnen brengen. Tans is het materieel onmogelijk verder te komen dan een zo uitvoerig mogelijke behandeling der gekozen stof in de kursussen zelf en de min of meer uitgebreide besprekingen van allerlei onderdelen onder de les. — In de groep van ouderen bepaalt de belangstelling zich niet tot vragenstellen, zij openbaart zich ook in het maken van vaak uitgebreide aantekeningen en in de verwerking daarvan thuis; een enkele stelt mij wekelijks de door hem keurig verwerkte aantekeningen ter korrektie ter hand, en maakt dan daaruit en uit het door mij samengestelde en door het bureau der Volksuniversiteit vermenigvuldigde diktaat één geheel. De mogelijkheid om méér te doen,

wat velen zo gaarne zouden willen, stuit af op het gebrek aan geschikte boeken in de nederlandse taal (vreemde talen kennen de deelnemers niet). De gewone schoolboeken deugen voor deze volwassenen niet. De academische studieboeken zijn door hun schrijfwijze en hun doel evenmin voor hen geschikt. Men moet zich dus tevreden stellen met het nu bereikbare: een uitvoerig diktaaf, aantekeningen der deelnemers, en de bewerking van beide door hen. Op zich zelf is dat evenwel reeds veel. (Dank zij het actieve bestuur der Rotterdamse Volksuniversiteit en de even actieve directie der Wereldbibliotheek zal binnenkort een begin worden gemaakt met de uitgave van studieboeken voor volwassenen als in deze groep zijn bijeengekomen). — In de groep van jongeren ontbrak iedere gelegenheid voor zelfstudie. De nodige kennis, de geschikte boeken en veelal ook de goede plaats voor een zodanige eigen studie zijn voor hen niet aanwezig, in grote tegenstelling met hun intellektuele aanleg, hun leerbegeerte en hun persoonlijke energie, die in ruime mate aanwezig zijn. Voorlopig zal m.i. voor de jongeren zelfstudie, voortgezette studie, niet anders verkregen kunnen worden dan door de uitbreiding hunner lessen in hun studiekringen tot 2 of 3 maal per week, en door dan aan de voorgedragen behandeling der stof een geregelde repetitie en persoonlijke bewerking daarvan door de deelnemers vast te knopen.

Samenvatting. — De ervaring met deze drie groepen is, kort samengevat, de volgende: de methode van bijeenbrenging van personen van ongeveer gelijke voorontwikkeling en ongeveer gelijke maatschappelijke positie in één studiekring waarborgt de verkrijging van goede ontwikkelingsresultaten; het volslagen gebrek aan goede studieboeken voor volwassenen, wier studiedoel niet is zich voor een examen voor te bereiden doch hun algemene persoonlijke ontwikkeling te bevorderen, is een zeer grote belemmering bij deze ontwikkelingsarbeid; de zeer duidelijk uitgesproken begeerte naar en behoefte aan voortgezette persoonlijke ontwikkeling door studie wettigen ten volle de voortzetting van het onderwijs van volwassenen in de vorm van studiekringen.

* *

Het lijkt mij onbetwistbaar te zijn, dat de Rotterdamse Volksuniversiteit met haar studiekringen een goede weg is ingeslagen. Want zij aanvaardde daarmee het opvoedkundig-juiste beginsel, dat het onderwijs en de opvoeding zich moeten aansluiten aan de leerlingen en niet omgekeerd de leerlingen aan het onderwijs; — zij kwam daarmee tot de zeer juiste groepering der leerlingen naar hun voorontwikkeling en naar het maatschappelijk doel hunner studie; — en zij nam tevens het zeer juiste methodiek beginsel aan, dat, behoudens voor zeer ver in zelfstudie gevorderden, eigen studie slechts onder deskundige leiding goede resultaten kan opleveren.

De Volksuniversiteiten waren alle van geheel andere denkbeelden uitgegaan. Zij waren van oordeel, dat het voldoende was, voordrachten en kursussen in te richten over onderwerpen, waarvoor zij voldoende belangstelling aanwezig wisten of veronderstelden, — de leiding daarvan toe te vertrouwen aan, bij voorkeur door de betrokkenen zelf aangewezen deskundigen, — en de belanghebbenden en belangstellenden zich naar eigen inzicht en begeerte vrij te laten

groeperen om de onderwerpen en de leiders heen; de in de laatste jaren gemaakte scheiding tusschen de A- en de B-groepen, tusschen de schools-minder- en de schools-meer-ontwikkelde bracht wel enige beperking in deze groeperingsvrijheid doch handhaafde deze toch als stelsel.

Theoreties hadden de Volksuniversiteiten gelijk met de opbouw van haar werk op dergelijke grondslagen. Immers theoreties hadden zij ten doel, overzichtelijk hoger onderwijs te geven aan allen, die in andere vakken dan de door hen bestudeerde en toegepaste, op een niet-tijdroevende praktische wijze, wilden worden ingewijd ten opzichte van de daarin aanwezige hoofdzaken, de daarin voorkomende problemen en de daarin gedane ontdekkingen en uitvindingen.

De praktijk van het onderwijs aan de Volksuniversiteiten heeft evenwel van dat theoretische doel niet veel heel gelaten. De personen, die voor het oorspronkelijk bedoelde overzichtelijk hoger onderwijs in aanmerking kwamen, die m. a. w. door hun ontwikkeling in staat werden gesteld met vrucht een dergelijk onderwijs te volgen, zijn slechts bij uitzondering deelnemer aan een cursus der Volksuniversiteit geworden. Daarentegen meldden zich voor deelneming bijna uitsluitend personen aan, die tengevolge van hun, voor dit universitaire doel onvoldoende voorontwikkeling niet in staat waren, het onderwijs aan de Volksuniversiteit in de hooger-onderwijs-vorm, waarin het oorspronkelijk was ontworpen, te volgen. Het lag voor de hand, dat de Volksuniversiteiten deze deelnemers niet weerden doch aannamen. Maar het gevolg daarvan was, dat zij een werkmethode volgden, die wél geschikt was voor de oorspronkelijk-verwachte, niet of slechts in ondergeschikte aantallen gekomen deelnemers, doch niet voor de oorspronkelijk niet-bedoelde, in grote aantallen wél-gekomenen. En daarvan was weer het gevolg, dat de leiders feitelijk geen overzichtelijk hoger onderwijs konden geven doch zich tevreden moesten stellen met een streven naar populaire begrijpelijkheid, dat evenmin hen zelf als hun hoorders kon bevredigen.

De maatregel der Rotterdamse Volksuniversiteit tot inrichting van studiekringen en praktika nu is een zeer logiese en zeer verdienstelijke poging, om voor het grootste gedeelte der deelnemers de werkmethode der Volksuniversiteit zo te veranderen, als dat deel der werkelijk gekomenen nodig heeft, — een zeer toe te juichen middel dus om aan de, in hoofdzaak geldende praktijk der deelneming een daarbij behorende werkmethode aan te passen.

In wezen komt derhalve de besproken maatregel der Rotterdamse Volksuniversiteit neer op een begin van reorganisatie der Volksuniversiteit. Daarom is het gewenst, na te gaan, welke plaats het stelsel van de studiekringen en praktika in de organisatie der Volksuniversiteit zal kunnen innemen en bij zijn verder-ontwikkeling ook zal moeten innemen, en of de organisatie der Volksuniversiteit dan niet nog meerdere veranderingen zal moeten ondergaan.

Indien de Volksuniversiteit eenmaal het oorspronkelijk vooropgezet beginsel van verstrekking van overzichtelijk hoger onderwijs loslaat, kan het niet anders of zij komt tot de aanvaarding der taak van de stelsel-

matige bevordering van de ontwikkeling van volwassenen. Dan wordt zij dus een ontwikkelingsinstelling voor volwassenen, daarin inbegrepen de volwassenen, die voor overzichtelijk hoger onderwijs in aanmerking komen.

Als ontwikkelingsinstelling voor volwassenen zal zij haar onderwijs geheel moeten regelen naar de kennis en de ontwikkeling der betrokkenen. En dan zal zij bij een goede regeling van haar onderwijs vanzelf komen tot de 4 afdelingen, die door Burgemeester en Wethouders van Utrecht tijdens mijn Onderwijs-Wethouderschap in hun voordracht tot regeling van het onderwijs voor volwassenen aan de gemeenteraad werden voorgesteld, en die in de, na mijn aftreden als Wethouder gewijzigde voordracht gehandhaafd zijn. Artikel 2 van de bedoelde voordracht luidt als volgt:

„I. Het onderwijs aan volwassenen wordt naar de inhoud en het doel van de lessen, in verband met de kennis en ontwikkeling der deelnemers, verdeeld in 4 afdelingen:

„a. De eerste afdeling is bestemd om aan personen die niet voldoende of niet anders dan gewoon lager onderwijs hebben genoten, de gelegenheid te geven zich te oefenen in het lezen, het schrijven, het rekenen en de nederlandse taal met het oog op de praktische toepassing in het huiselijk, het maatschappelijk en het openbaar leven.

„b. De tweede afdeling is bestemd om aan personen die uitgebreid lager onderwijs of het onderwijs in de eerste afdeling met vrucht genoten hebben, of, na met vrucht gewoon lager onderwijs te hebben genoten, zich met goede uitslag verder in schoolkundigheden en schoolkennis geoefend en verder ontwikkeld hebben, gelegenheid te geven om zich op de studie van een of enkele vakken van uitgebreid lager onderwijs toe te leggen.

„c. De derde afdeling is bestemd om aan personen die, hetzij door het volgen van lessen aan de eerste of aan de tweede afdeling, hetzij op andere wijze daartoe voldoende voorbereid zijn, de gelegenheid te geven om zich op een of op enkele vakken of op een als geheel opgevatte groep van vakken toe te leggen met het oog op hun werkzaamheid:

1e. ter verkrijging van hun levensonderhoud, in kantoor, buro, winkel, werkplaats of huiselijk leven;

2e. ter bevordering van de organisatie van het maatschappelijk leven, in verenigingen van allerlei aard;

3e. ter deelneming aan de maatschappelijke bestuurs- en beheersarbeid, in vertegenwoordigende lichamen of in door de overheid ingestelde kolleges, commissiën of raden.

„d. De vierde afdeling is bestemd om:

1e. degenen die, hetzij door het volgen van de lessen in de hiervoor genoemde afdelingen, hetzij door hun met goed gevolg genoten middelbaar, gymasiaal, handels- of nijverheidsonderwijs of door hun studien voor onderwijzer of leraar aan instellingen voor fröbel-, lager-, middelbaar-, handels- of nijverheidsonderwijs, hetzij op andere wijze daartoe voldoende onderlegd zijn, de gelegenheid te geven zich op de studie van een vak van wetenschap of kunst theoreties of prakties toe te leggen;

2e. aan personen uit alle maatschappelijke klassen en groepen de

gelegenheid te geven, bekend te worden met de voortbrengselen van letterkunde, beeldende kunsten, bouwkunst en toonkunst en ingewijd te worden in de ontdekkingen en toepassingen van zowel geestelijke als natuurwetenschappen.

„II. Het onderwijsjaar loopt in de regel van 1 Oktober tot 30 April; de lessen kunnen zich naar gelang van de behoefte over een of meer maanden uitspreken; er kunnen ook lessen gedurende de zomermaanden gegeven worden“.

De indeling der volwassenen in deze 4 afdelingen laat het toe en maakt het mogelijk, aan alle volwassenen het ontwikkelingsonderwijs te geven, dat bij hun ontwikkeling past en daaraan aansluit. Tevens opent zij de mogelijkheid, om zijn kennis en ontwikkeling geleidelijk zó voortruif te brengen, dat de overgang van de eerste naar de tweede, de tweede naar de derde en de derde naar de vierde afdeling door hen, die dat willen verwezenlijkt kan worden.

Het spreekt van zelf, dat bij de aanvaarding van een dergelijke indeling van meet af de organisatie der 4 afdelingen moet worden ter hand genomen. Dat spreekt van zelf, omdat het achterwege laten van een of meer afdelingen voor de volwassenen, die onmiddellijk daarin plaats zouden moeten vinden, de volstrekt zinloze en redeloze uitsluiting van de gelegenheid tot ontwikkeling langs deze weg zou betekenen.

De gelijktijdige onmiddellijke organisatie van alle 4 afdelingen betekent daarom nog niet, dat een onmatige toevloed van deelnemers zich zal voordoen en mateloze eisen aan de financiën zal stellen. Het nieuwe van een dergelijke ontwikkelingsarbeid zal aanvankelijk velen schuw maken en terug houden; de wilskracht en het doorzettingsvermogen, door een zodanige arbeid gekist, zullen uit de aard der zaak, altans in de beginne, niet bij zeer velen in voldoende mate aanwezig zijn; en de huiselijke omstandigheden, daaronder zowel de woningtoestand als de gezinsverhouding begrijpende, zullen menigen beletten, in voldoende mate thuis de nodige arbeid, door een dergelijke studie vereist, te verrichten. Daarom zal eerst langzamerhand het aantal deelnemers zo groot worden, dat er moeilijkheden van eenigzins ernstige aard zullen kunnen ontstaan ten opzichte van de lokaliteiten, de kosten en wellicht ook van de leiders.

Met de organisatie der 4 afdelingen is men er evenwel nog niet. Daarnaast zijn nodig de zorg voor bevoegde leiders en de zorg voor geschikte hulpmiddelen.

Het leiderschap van een groep van volwassenen vereist zeer eigenaardige persoonlijke gaven, en het lesgeven aan volwassenen in ontwikkelingskursussen als de besprokene houdt zeer bijzondere moeilijkheden in. Want de volwassenen, enkele jongeren mischien uitgezonderd, en vooral zij, die zich tot ontwikkelingsarbeid gedrongen gevoelen, beschikken over een volwassen, zij het dikwerf ook onvoldoende of eenzijdig geoefend intellect en denkvermogen; zij zijn in het bezit van een, door de levenspraktijk hun verstrekte levenservaring en maatschappijkennis, al mogen de omstandigheden van hun leven in die ervaring en die kennis menigmaal ook een element van oppervlakkigheid en eenzijdigheid hebben ingebracht; en het doel van de door hen gekozen ontwikkelingsarbeid is hun niet door de dwang der school of door de dwang van een examen opgelegd doch met

stellig inzicht in hun persoonlijke levensbehoeften door hen zelf bepaald. Dientengevolge staan zij niet slechts zeer krities tegenover hetgeen hun als kennis en ontwikkeling geboden wordt maar stellen zij ook hoge eisen van persoonlijke bevrediging door het geboden onderwijs. Minder dan in enig ander onderwijsverband is daarom de leider van onderwijs aan volwassenen op de hoogte van zijn taak, indien hij zich beperkt tot de beheersing en de wetenschappelijke en uitlegkundige behandeling van zijn onderwerp. Daarnaast heeft hij behoefte aan een zo grote kennis van zijn volwassen toehoorders en een zo zuivere regelmatige waarneming van de inwerking van zijn arbeid op de hem toevertrouwde deelnemers, dat hij door de inrichting en de karakterisering van zijn onderwijs ook komt tot de voldoening en de bevrediging zijner hoorders, zonder te kort te doen aan de innerlijke waarde van hetgeen hij hun aanbiedt. En neemt men dan ten slotte nog in aanmerking, dat onderwijs geven aan leerlingen niet zo hoge bevredigingseisen en -behoeften als de volwassenen in zeer hoge mate inspannend is, dan zal men moeten toegeven, dat zeer bijzondere eigenschappen en gaven nodig zijn om iemand geschikt te maken als leider van een ontwikkelingsklub van volwassenen.

Het weelslagen van de arbeid ter ontwikkeling van volwassenen hangt dan ook in niet geringe mate af van de mogelijkheid en de werkelijkheid van beslaglegging op daarvoor geschikte leiders. Ongewijfeld zullen velen van hen, die aan onderwijsinrichtingen werkzaam zijn, door hun persoonlijkheid en hun kennis ook uitnemend geschikt zijn voor de ontwikkelingsarbeid onder de volwassenen. Het zal evenwel niet gemakkelijk zijn, hen er toe te bewegen, zich ook te gaan wijden aan dit werk, dat ondanks hun ondervinding en ondanks hun liefde voor het lesgeven, hun toch weer nieuwe eisen, nieuwe inspanning en daardoor veel tijdverlies zal brengen. Een stevige propaganda der Volksuniversiteit onder deze uitermate bevoegden zal evenwel m. i. best in staat zijn, een behoorlijk aantal hunner te bewegen, hun krachten ook aan de ontwikkeling van volwassenen te gaan wijden. — Doch ook buiten deze onderwijskringen leven nog velen, die hun aandeel in het bespreken ontwikkelingswerk kunnen leveren, zowel onder de schoolgevormden als onder de geheel of voornamelijk door de praktijk gevormden, die werkzaam zijn in inrichtingen voor nijverheid en handel of in kunstinstellingen. De grootste moeite zal bestaan in het bereiken van de geschikten onder hen; uit zich zelf zullen niet velen van hen zich beschikbaar stellen; ook hen zal de Volksuniversiteit moeten trachten te veroveren voor de ontwikkelingsarbeid der volwassenen door een krachtige praktische propaganda.

Wellicht nog moeilijker dan het vraagstuk ter verkrijging van geschikte leerkrachten is dat der hulpmiddelen bij het onderwijs aan volwassenen, voornamelijk de boeken. Deze zullen vrijwel alle nog geschreven en gedrukt moeten worden. Slechts in uitzonderingsgevallen zullen de bestaande studieboeken bij dat soort onderwijs kunnen worden gebruikt, omdat zij voor een geheel ander doel en voor geheel andere categorieën van leerlingen zijn geschreven.

De in het verenigingsjaar 1921—1922 door de Rotterdamse Volksuniversiteit begonnen poging, om door de inrichting van studietoelagen en praktika aan hare leerlingen een voor hen geschikte leermethode te verstrekken, zal dus het begin kunnen worden van een belangrijke reorganisatie der Volksuniversiteit, het begin van haar ombouw tot een algemene instelling van ontwikkeling voor volwassenen.

Waar dat zo is, rijst ten slotte de vraag, of de Volksuniversiteit in hogeschoolse afzondering een dergelijke algemene ontwikkelingsinstelling moet gaan opbouwen of dat zij dit moet doen in samenwerking met andere lichamen, bijv. met de Maatschappij tot Nut van het Algemeen, de Vereniging van Openbare Leeszalen, en dergelijke grote lichamen die zich met de ontwikkeling van volwassenen bemoeien, en of daarbij niet gezocht zou moeten worden naar medewerking van de Rijksregering en van de Besturen van die gemeenten, waarin de ontwikkeling van volwassenen reeds in enige omvang ter hand is genomen.

Het algemeen maatschappelijk belang dat de ontwikkeling van volwassenen is, en de ontzettende arbeid en inspanning, die de organisatie en de verwezenlijking daarvan zullen eisen, schrijven feitelijk de grootst mogelijke samenwerking van alle belanghebbenden en belangstellenden voor. Want alleen dan is er kans, dat de beschikbare menselijke en materiele krachten op hun nuttigste zullen worden gebruikt en (tot het hoogst-bereikbare resultaat zullen voeren.

Maar ook wettigen het algemeen belang der maatschappij bij een zo groot mogelijke ontwikkeling der volwassenen en het persoonlijk belang van duizenden volwassenen bij het verkrijgen van gunstige gelegenheid voor persoonlijke verder-ontwikkeling, dat allerverge voldoende aandacht aan deze belangen wordt gewijd en de zorg daarvoor ter hand wordt genomen.

Dringend verzoek van de redactie. Het is van groote beteekenis voor het inzicht in het werken van onze volksuniversiteiten om, naast de ervaringen van docenten, de ervaringen van cursisten te bezitten. Elke volksuniversiteit telt zeker cursisten voor welke haar werk van groote beteekenis is gebleken. Wij zouden het bijzonder op prijs stellen, indien de besturen ons met dergelijke cursisten in aanraking wilden brengen of ons opstellen van hen wilden bezorgen, die een beeld gaven van wat de volksuniversiteit voor hen is.

Het Nut en de rijpere jeugd ¹⁾

door P. VOOGD.

Geachte aanwezigen,

Uw Bestuur nodigde mij uit, over het onderwerp „Het Nut en de rijpere jeugd” een voordracht te komen houden. Als motivering van het verzoek sprak de distriktssекретарis als zijn overtuiging uit, „dat deze arbeid in bijna alle departementen nodig ter hand moet worden genomen.”

¹⁾ Rede uitgesproken op eene vergadering van het distrikt Utrecht der Maatschappij tot nut van 't algemeen.

Het verheugt me, dat het distriksbestuur deze mening is toegedaan. Inderdaad de toestand der rijpere jeugd is van dien aard, dat een vereniging als onze maatschappij zich daarvan ernstig rekenschap heeft te geven, de oorzaken ervan onbeschermd onder de ogen behoort te zien en op middelen ter verbetering bedacht moet zijn.

Hoe is die toestand?

Allerwege wordt geklaagd over tuchteloosheid en losbandigheid. De toenemende kriminaliteit in de jeugd vooral na het 12de jaar is een buitengewoon zorgwekkend verschijnsel. Van 1907—1916 steeg het aantal wegens misdrijf onherroepelijk veroordeelden beneden 16 jaar van 327 tot 989 en dezelfde katagorie tusschen 16 en 21 jaar van 2548 tot 4425. In 10 jaren dus een absolute toename van meer dan 200% voor de kinderen beneden de 16 jaar en van meer dan 73% voor de 16—21 jarigen.

Ook als men de toename van de bevolking in aanmerking neemt, tonen deze cijfers duidelijk aan, dat hier een afzichtelijke maatschappelijke wonde wordt blootgelegd.

De ervaring, die men vooral in de grote steden, maar ook op het platteland opdoet, als men een blik slaat in het maatschappelijk leven der jongelieden is in overeenstemming met de uitkomsten der statistiek.

Wie bedroeft zich niet over de onbeschaafdheid, de ruwheid, onwetendheid, het gemis aan smaak en wil, de oppervlakkige zucht naar schijn-genot, de navolging van verkeerde levensgewoonten, de onwaarachtigheid, die het leven der rijpere jeugd overvloedig te zien geeft.

Waarlijk, het is geen wonder, dat in de laatste tijd allerwege de behoefte wordt gevoeld, zich met het vraagstuk der adolescenten bezig te houden. De Tentoonstelling en het Kongres te den Haag over de opvoeding van de jeugd boven de leerplichtige leeftijd, het rapport der Staatskommissie, die een onderzoek instelde naar de ontwikkeling der jeugdige personen en de instelling door de Regering van de Centrale Jeugdraad zijn daarvan de onmiskenbare bewijzen.

Het is dus te begrijpen en toe te juichen als ook ons Nut het zijne wil bijdragen tot oplossing van het grote probleem: *hoe de jeugd behulpzaam te zijn bij het innemen van haar plaats in de maatschappij en haar vorming tot waardevolle actief schepende dragers der beschaving.*

Maar voordat het Nut de vraag kan beantwoorden, op welke wijze het daartoe kan medewerken, dient het zich eerst te verdiepen in de oorzaken, die tot deze toestanden hebben geleid.

Het is moeilijk aan te nemen, dat de jongelieden van vroeger wat aangeboren aard en eigenschappen betreft, zoveel beter waren dan tegenwoordig.

Het eigenaardig karakter dezer levensperiode is tegenwoordig meer een voorwerp van belangstelling en onderzoek dan vroeger. Maar vergelijking met de beoordeling van schrijvers en onderzoekers uit de meest verschillende tijdperken onzer geschiedenis leert duidelijk, dat steeds de eigenschappen der jonge mensen het best uit de overgangstijd der puberteit te verklaren zijn en vroeger vrijwel dezelfde waren als tegenwoordig.

Karakteristiek was en is het onevenwichtige, het tweeslachtige. Naast het onvolkomene van de „vlegeljaren“ stond en staat het hoopvolle en idealistische van deze leeftijd, die door Stanley Hall zelfs „het gouden tijdvak“ van de mens wordt genoemd.

Zowel het goede als het kwade komt in deze levensperiode zelfbewuster naar voren en bij het buitengewoon gemakkelijk te beïnvloeden gevoelsleven der adolescenten beslissen vaak *de omstandigheden*, waarin de jonge mens geplaatst wordt, over zijn karakter en zijn lot.

Aan deze *omstandigheden* moet dan ook bijzondere aandacht worden gewijd. De veranderende maatschappelijke toestanden vormen een faktor van de grootste betekenis voor de beantwoording van de vraag naar de oorzaken van de slechte positie, waarin de rijpere jeugd voor het overgrote deel is geraakt.

Het is de ontwikkeling der sociale en economische verhoudingen gedurende de laatste eeuw, die diepe sporen heeft nagelaten op de gesteldheid der opgroeiende generatie. De revolutionering der arbeidsverhoudingen tot de vormen der moderne produktiewijze bracht een fundamentele verandering in de levenswijze der jeugd.

Terwijl in de tijd van het kleinbedrijf de arbeid voor kinderen en jeugdige personen niet buitengewoon inspannend was en gewoonlijk binnen de beschermende muren van de ouderlijke woning werd verricht, traden bij de ontwikkeling der grootbedrijven de jongeren — kinderen en jonge lieden — bij massa's in de werkplaatsen, mijnen en fabrieken.

De persoonlijke zorg voor hen, de persoonlijke verhouding tot hun leermeesters, de persoonlijke omgang met, de leiding en het toezicht van hun natuurlijke beschermers vielen weg.

De veranderende werkmodes maakten het gebruik van hun tere, rappe handen begeerlik. De jeugdige arbeidskrachten waren gezocht, vooral omdat ze zo goedkoop waren.

Het Rapport der Staatskommissie zegt te dien aanzien:

„In het bedrijfsleven wordt aan de jeugdigen meestal geen bijzondere aandacht of zorg gewijd. Zij zijn in grooten getale werkzaam omdat ze goedkope arbeidskrachten zijn en evengoed als ouderen vele mechanische bewegingen kunnen uitvoeren. Niet minder erg dan de veronachtzaming van de persoonlijke belangen van den jeugdige zijn de positieve nadeelen, die de grootindustrie voor de gezondheid en sociale gesteldheid van de arbeiders meebracht. Het is haast ongelooftlijk, hoe men den arbeider bij de opkomst der grootindustrie beschouwde. Hij was in het oog van den ondernemer niet meer dan een deel van de machine. Ten aanzien van de jeugdige arbeiders kwamen verschrikkelijke toestanden voor.“

We zullen op deze toestanden, zoals ze uit de enquêtes van 1841, 1867 en 1889 met dorre, maar niettemin welsprekende gegevens, in Cremers „Fabriekskinderen“ novellistisch behandeld zijn, niet uitvoerig ingaan. Liever memoreren we, dat, dank zij het verzet en de organisatie der arbeidersklasse en de groei van een meer sociale gezindheid, ook onder andere kringen der bevolking, de al te erge uitwassen werden afgesneden.

Maar toch, ondanks die arbeidsbescherming, welk een voortdurende morele schade wordt nog steeds door de moderne verhoudingen veroorzaakt, in welk een treurige toestand bevindt zich het grootste deel der opgroeiende jeugd!

Denkt eens aan de ophoping der bevolking in de grote steden, het schrikbarende woning-tekort, het onvoldoende en te korte lager onderwijs, de arbeid der schoolgaande kinderen, de gebrekkige beroepskeuze, de onvoldoende gezinszorg, de gevaren voor ziel en lichaam in het te vroeg beginnende bedrijfsleven, de onvoldoende voorbereiding voor hun beroep, het gebrekkige vervolgonderwijs, de invloeden van straat en kroeg, het ontbreken van voldoende gelegenheid tot edele ontspanning.

Bij de uitbreiding van het moderne verkeer doen zich de invloeden der moderne toestanden ook op het platteland — zij het in mindere mate dan in de grote steden — gevoelen.

Ook op het platteland is de specialisering der bedrijven en het ruilverkeer toegenomen. De landbouw wordt meer als modern bedrijf georganiseerd. Ook daar kunnen we dientengevolge een geestelijke verandering constateren, die zich uit in verzwakking der traditie, meer vrijheid van beweging, meer zucht naar afwisseling, kennis en ontspanning bij het jonge geslacht. Naast deze lichtzijden treden echter ook de schaduwzijden op, een zucht naar oppervlakkige verstrooiing, een afnemen der innerlijkheid en degelijkheid. Alle verandering is ook hier stellig geen verbetering.

Genoeg om aan te tonen, dat inderdaad tengevolge van de geweldige sociale en economische wijzigingen van de moderne tijd de gevaren, die de jeugd bedreigen, zeer zijn toegenomen.

De gevolgen van de wereldoorlog hebben deze toestanden nog verscherpt. Schaarste en duurte hebben de lichamelijke gesteldheid der jongelieden benadeeld, hun loonarbeid nam toe, hun lonen stegen in veel gevallen, zonder dat ze geleerd hadden, het geld oordeelkundig te gebruiken. Daarbij ontvingen ze gedurende de oorlog dagelijks aanschouwelijk onderwijs in het slechte. Het dalen der seksuele moraal, de toeneming der verwildering en degeneratie in alle kringen heeft de jeugd niet ongeschonden gelaten.

Waarlijk, de toestand der rijpere jeugd roept om verbetering. Het is een dringende eis, dat de omstandigheden worden geschapen, die op haar vorming een invloed ten goede oefenen.

Men zou de middelen, die daartoe aangewend zouden moeten worden, kunnen onderscheiden in drie groepen.

Ten eerste die, welke beogen de *materiele* levensomstandigheden te verbeteren, een gezonde voedingsbodem te scheppen, de materiele beletselen te verwijderen, die een geestelijke en zedelijke opbloei van het jonge geslacht in de weg staan.

Ten tweede die middelen, welke kunnen strekken om de *opvoeding* en het *onderwijs* der opgroeiende generatie te verbeteren.

En ten slotte de maatregelen, die erop berekend zijn, de jeugd terzijde te staan bij de *pozingen*, die ze *zelve reeds aanwendt* om tot betere toestanden, tot een hoger peil te geraken.

Over elk van deze drie een kort woord.

De slechte algemene levens- en arbeidsverhoudingen, waaronder het

grootste deel der rijpere jeugd opgroeit, dienen verbeterd. Het zal ook op de weg van het Nut liggen, daartoe mede te werken. Op het gebied der arbeidswetgeving zijn nog een aantal onbevredigde wenssen. Zij kunnen echter merendeels slechts op de duur en langs de weg van het parlement worden ingewilligd en moeten hier dus vrijwel buiten bespreking blijven.

Iets uitvoeriger moeten we zijn over de *opvoeding en het onderwijs*.

Twee factoren komen hier in de allereerste plaats in aanmerking: *het gezin* en de *school*.

Het gezin was vroeger — vóór het tijdperk van het grootbedrijf — een gemeenschap, waar het leven zich bijna in al zijn vormen afspeelde. De kinderen groeiden er op en ontvingen er hun volledige voorbereiding voor het latere bedrijfsleven. De school bestond óf nog niet óf wel speelde een ondergeschikte rol. De aanleg der kinderen kon in de kring der huisgenoten bij het werk aan de dag treden. Duidelijk bleek, dat de arbeid in het gezin de voornaamste opvoedingsfaktor was voor de produktieve arbeid van later en aan de toenmalige maatschappelijke behoeften voldeed.

Deze toestand is door de moderne ontwikkeling anders geworden.

De goederenproduktie vindt nu als regel buiten de woning en buiten het gezin plaats.

Het opvoedingsmiddel van de produktieve arbeid is aan het gezin ontnomen.

De geheel van aard en karakter veranderde loonarbeid werd verlegd naar werkplaats en fabriek. Niet alleen, dat de mannen heel anders, meer gebonden en ingespannen moesten arbeiden dan vroeger, maar ook de vrouwen en kinderen werden in de loonarbeid en uit de gezinnen gedreven.

De grondslag van het gezinsleven werd daardoor verwoest, de gehele woon- en levenswijze onderging een verandering ten kwade. Niet meer het vaste en blijvende domineert, maar de nieuwe groepering en doorcemenging der massa's geeft aan het leven een onvast karakter.

Dat de zedelijke waarden in deze massa's, die niet meer de samenhang en de bestaanszekerheid van vroeger hadden, onnoemelijke schade moesten lijden, ligt voor de hand.

Het gezin, voor zeer velen eigenlijk alleen nog maar de plaats, waar door de leden gezamenlijk de maaltijden worden genomen — ook dat vaak niet meer — en waar voor 't overige wordt geslapen, kon zijn vroegere opvoedingsstaak niet of uiterst gebrekking verrichten.

En de *school*?

Oorspronkelijk, toen de familie nog een produktiegemeenschap was, viel de school de rol toe van het *onderwijs*, het aanbrengen van enige kundigheden.

Naarmate het gezin als opvoedingsfaktor aan betekenis verminderde, had de school deze taak moeten overnemen. Dit geschiedde echter niet.

Integendeel, het getal leervakken groeide, de intellektuele vorming werd breder, maar aan het lichamelik welzijn, de oefening der lichamelike krachten, de opvoeding door arbeid tot produktief scheppen, de ontwikkeling van de gaven van gemoed en ziel werd weinig of geen aandacht

gewijd. De kinderen werden konsumenten van de leerstof. Ze kregen en krijgen van alles te slikken, maar vaak beperkt zich hun werkzaamheid tot deze vrij passieve houding.

Terwijl in het economische leven een geweldige ommekeer plaats vond, nam de school van dit alles weinig notitie.

De namen der heersers uit oude tijden moet het kind van buiten kennen, maar de heersende krachten uit het leven om hem heen blijven een gesloten boek.

De school bereidt niet op het leven voor, integendeel, school en leven vormen nog vaak een krasse tegenstelling.

Met 13, 14 jaren is voor de meesten de schoolontwikkeling afgesloten. Slechts een zeer gering percentage van hen ontvangt daarna nog wat vervolg- of nijverheidsonderwijs. Het totale aantal der 12—17 jarigen, dat op 15 Januari 1915 onderwijs ontving buiten de gewone lagere school, bedroeg ongeveer 25 % van het aantal der gehele bevolking van die leeftijd. Hierin zijn dan de leerlingen der middelbare en gymnasiale onderwijsinrichtingen nog begrepen.

En het onderwijs voor de betrekkelijk weinigen, die op vervolg- en vakscholen gaan, hoe weinig beantwoordt het nog aan de allerscheidenste eisen!

Niet slechts een verplicht, doch ook een geheel van aard en karakter veranderd voortgezet onderwijs is nodig geworden.

De vraag, op welke wijze het onderwijs dienstbaar kan worden gemaakt als voorbereiding der leerlingen voor hun toekomstige taak als producent, staatsburger en mens vereist een afdoende oplossing.

Aan de beroepsopleiding zullen meer opvoedkundige eisen moeten worden gesteld. De opleiding der jongens en meisjes wordt te veel beheerst door de zucht van de patroon om spoedig aan de leerling een goedkope werkkraft te hebben. Vooral de kleine bazen, die door de concurrentie met het grootbedrijf in de knel geraken, trachten zich door veelvuldig gebruik van z.g. leerjongens en leermeisjes in de concurrentiestrijd staande te houden.

Een betrekkelijk gering aantal van goed geschoolde vakarbeiders worden opgeleid in enkele grootbedrijven, waar ook het zeer toe te juichen instituut van werkscholen en leerwerkplaatsen een begin van toepassing vindt. De vak- en ambachtsscholen geven daarnaast een meestal te theoretische scholing.

Het overgrote deel van de arbeidende jeugd wordt echter door deze instituten, waarin de algemene vorming een zeer ondergeschikte plaats bekleedt, niet bereikt.

Genoeg om te doen zien, dat op het gebied van het vak- en vervolgonderwijs nog een uitgebreid werkterrein voor ons ligt. Vooral zal het doel van dit vervolg- en vakonderwijs niet uitsluitend gericht moeten zijn op de beroepsbekwaamheid, maar dient — zal een tegenwicht gevormd worden tegen de vermaterialisering der jeugd, die van de tegenwoordige beroepsarbeid uitgaat — vooral ook aan de eisen van het gemoedsleven der jongeren gedacht en aan hun voorbereiding tot toekomstige staatsburgers.

De verkrijging van de daarvoor geschikte leerkrachten is een der allereerste vereisten.

Van buitengewone betekenis voor de rijpere jeugd is voorts de instelling van buro's voor *beroepskeuze*. Van *beroepskeuze* is nu bijna nooit sprake. Het toeval speelt hier de belangrijkste rol. Met het gevolg, dat de maatschappij te kort wordt gedaan, doordat voor het bedrijfsleven geen oordeelkundig gebruik gemaakt wordt van de lichamelijke en geestelijke gesteldheid der jonge mensen, wat op schade van henzelf en hun omgeving neerkomt. Een krachtige bevordering van het zeer nuttige instituut der buro's voor beroepskeuze zal veel teleurstelling en mislukking kunnen voorkomen of verminderen en het nuttig effect verhogen van op juiste wijze aangewende arbeidskracht.

Wat echter ook door buro's voor beroepskeuze niet zal kunnen worden weggenomen, dat is de onheilvolle uitwerking van de huidige loonarbeid op het zieleleven van de jeugd.

Het is verleidelijk om hierop dieper in te gaan en met voorbeelden aan te tonen, dat de huidige beroepsarbeid in veel gevallen geen produktieve scheppen betekent. De arbeidsdeling, de specialisering is een psychies gevaar, daar het gevolg moet zijn: tegenzin in het te verrichten werk, gebrek aan levenwekkende arbeidsvreugde. Reeds bij de z.g. geschoolden is dit gevaar aanwezig, doch bij de ongeschoolden leidt de aard van de verrichte arbeid in verband met de invloed, die van de huiselijke omgeving uitgaat, in de meeste gevallen tot demoralisatie, die nog versterkt wordt door het gemak, waarmee deze jonge mensen van baas kunnen veranderen. Hoe kan onder zulke omstandigheden een gevoel van verantwoordelijkheid, van plichtsbef bij hen opkomen?

Wie een hervorming van ons vervolg- en vakonderwijs *uilstuitend* zoekt in de richting van een orientatie naar de beroepen, dient zich er goed van te doordringen, dat hij daardoor het gevaar van de slechte invloed van het bedrijfsleven op de psyche der jongelieden vergroot.

Ten dele in, ten dele naast het vervolg- en vakonderwijs zullen andere middelen moeten worden toegepast om de rijpende jeugd van een geestelijke ondergang te redden.

We hebben hier het oog op het *jeugdwerk* of de *vrije jeugdvorming*. Zij is *die* vorming, die niet in de eerste plaats beoogt het aanbrengen van parate kennis, maar een algemener karakter draagt. Wel omvat ze intellektuele vorming, maar daarnaast evenzeer lichamelijke oefening.

Ze zijn geen eindoogmerk op zichzelf, maar middelen tot het hoger gelegen doel: de vorming van het karakter.

Zelfopvoeding door de omgang met anderen; ontplooiing der individualiteit tot gemeenschapsmens staat op de voorgrond. ¹⁾

"Ik heb nu de vraag te beantwoorden:

„Wat kan Het Nut doen voor de rijpere jeugd?"

Uit het voorgaande zal wel voldoende duidelijk gebleken zijn, dat het op zeer verschillende wijzen in haar belang kan werkzaam zijn.

Het kan de voorwaarden voor een gunstige ontwikkeling van het opgroeiend geslacht verbeteren door mee te werken aan het wegruimen

¹⁾ Voor een nadere beschouwing van doel en middelen der vrije jeugdvorming zij verwezen naar mijn artikel: „De opvoedkundige betekenis van jeugdorganisatie." („Volksonwikkeling" 1, 289, 337).

der hinderpalen, die een waarlike verheffing van het kultuurpeil in de weg staan.

Als zodanig komen in aanmerking:

Propaganda voor een sterker en afdoender arbeidsbescherming der jeugdige personen in het bedrijfsleven, voor verbetering van het lager en voortgezet onderwijs, voor een harmonieser beroepsopleiding, voor een uitbreiding en volmaking der buro's voor beroepskeuze.

Op dit gebied ligt er voor het Nut een berg van werk, waarvan de resultaten direkt aan de rijpende jeugd ten goede komen. Voor een deel arbeid het Nut ook reeds met sukses op dit gebied.

Ik behoef slechts in herinnering te brengen de geschriften, die door de Nutskommissie voor Onderwijs zijn uitgegeven en zich bezighouden met de ontwikkeling der jeugdige personen.

In het Nutsrapport aan de Staatskommissie worden als zodanig genoemd de werken over leerlingwezen en het huishoudonderwijs van Bruinwold Riedel, het onderwijs in ziekenverpleging van Mej. v. Lanschot Hubrecht en over het industrieschoolwezen van Mej. Polak. Over de aard en inrichting van het vervolgonderwijs is uitvoerig geschreven in de beide brochures „Grondslag van ons Volksonderwijs” en „De uitwerking van art. 192 der Grondwet”.

Een lijst van goede vakboeken verscheen een tiental jaren geleden; een Centrale vakboekenbibliotheek staat ter beschikking.

Dat de Nutskommissie subsidies kan verlenen aan de departementen voor bevordering van het vakonderwijs, zij hiermede nog eens nadrukkelijk onder Uw aandacht gebracht.

Maar ook op het enger omschreven gebied der vrije jeugdvorming zelf, heeft het Nut een taak.

Uit de door mij in het tijdschrift „Volksontwikkeling” opgenoemde middelen kan ieder, die zich opgewekt en geschikt gevoelt, met een kring jonge mensen mooie arbeid verrichten.

Plaatselijke omstandigheden mogen uitmaken, welke der genoemde middelen toepassing kunnen vinden in de verschillende departementen.

Wil men zich voorlopig beperken tot ontwikkelingswerk aan een groep jongeren, die gezamenlik onder zelf gekozen leiding een onderwerp wens en bestuderen, het Hoofdbestuur van het Nut staat gereed om U financieel en moreel ter zijde te staan.

In 't bijzonder wens ik U erop attent te maken, dat de subsidies voor studiekлубs, voor zover de beschikbare gelden dit toelaten, ook toegekend kunnen worden aan studiekringen buiten het departementsverband, mits de aanvraag door een departement wordt gedaan.

De departementen zouden dit in hun plaats en bekend kunnen maken en wanneer dan de bestaande organisaties voor vrije jeugdvorming zich aanmelden en de leider, die zij op het oog hebben, een ernstige man of vrouw is, laten dan de departementen niet te veel kijken naar allerlei niet ter zake doende dingen, maar de benodigde lokaliteit ter beschikking stellen en de subsidie-aanvraag aan het Hoofdbestuur doorzenden.

Tot dusverre is aan dit middel door de departementen in ons land, nog geen voldoende aandacht gewijd.

We komen nu tot de vraag: Moet het Nutsdepartement eigen jeugdorganisaties in het leven roepen?

Ik persoonlijk ben geneigd, deze vraag in het algemeen in ontken-
nende zin te beantwoorden, al wil ik er op wijzen, dat de mening
van het hoofdbestuur in dezen mij niet bekend is.

Over het geheel is in ons land aan organisaties op dit gebied geen
gebrek. Wie de verzameling van rapporten der Staatskommissie slechts
vluchtig inzielt, zal dit moeten beamen. In ons land zal het streven
eerder gericht moeten zijn op vermindering dan op vermeerdering van
het aantal organisaties, meer op vereniging en kontakt dan op nog
verdere scheiding en afzondering.

Dat het jeugdwerk en de jeugdbeweging tot dusverre geen groter
resultaten konden aanwijzen, lag in hoofdzaak daaraan, dat zij niet
over voldoende krachten en middelen beschikten.

Naar mijn mening zullen de Nutsdepartementen in hoofdzaak op
indirekte wijze het jeugdwerk moeten bevorderen door hun medewerking
te verlenen om op verschillende wijzen deze krachten en middelen
beschikbaar te krijgen.

Het spreekt vanzelf, dat b.v. in plaatsen op het platteland, waar
tot dusverre nog geen verenigingen op dit gebied bestaan, er bij wijze
van uitzondering geen bezwaar tegen kan zijn, wanneer het Nutsdeparte-
ment eens een poging in deze richting doet, als het tenminste over de
nodige leiding beschikt. Maar steeds moet eraan gedacht worden, dat
deze pogingen slechts met sukses zullen worden bekrond, als de
jongelieden zelf voor een jeugdvereniging kunnen worden geïnteresseerd,
als zij deze als de hunne beschouwen en er voor een belangrijk deel
de dragers van zijn.

Waar echter reeds jeugdverenigingen bestaan, daar beperke zich
het Nutsdepartement in hoofdzaak tot het verstrekken van indirecte
hulp. Er is daarvoor nog een andere belangrijke reden:

Overzien we de verschillende jeugdorganisaties, dan moet het ons
opvallen, dat verreweg het grootste aantal der jongelieden is georgani-
seerd in zogenaamde richtingsverenigingen. Dat wil dus zeggen, dat
de verschillende wereld- en levensbeschouwingen de leidende gedachten,
het overheersende doel aangeven, waarop de vrije jeugdvorming, die
immers in hoofdzaak een versterking van wil en karakter beoogt, is
gericht.

De aard van onze Maatschappij, die mensen van verschillende levens-
en wereldbeschouwing omvat en voortaan in toenemende mate zal
omvatten, verzet zich reeds daardoor tegen het in 't leven roepen van
een bijzondere Nuts-jeugdorganisatie. Integendeel schijnt het mij toe,
dat het karakter onzer Maatschappij in de aard van haar bemoeiing
met de rijpere jeugd op andere wijze tot uiting dient te komen.

Gelukkig is er voor deze indirecte hulp een breed terrein en zijn
de middelen, die de Maatschappij daarbij ten dienste staan, talrijk.

Nemen wij het belangrijke onderdeel *lektuurvoorziening*.

De algemene sekretaris somde in zijn rapport aan de Staatskommissie
een 60 tal plaatsen op, waar *Nutsbibliotheken voor jongelieden* bestaan.

Hier behoeft slechts de lijn doorgetrokken te worden.

Het is mij opgevallen, dat in die lijst geen plaatsen uit Uw district
voorkwamen.

In de laatste tijd heeft de vereniging voor Openbare Leeszaalen en Biblioteken en de Centrale Vereniging voor Reizende Biblioteken de taak der lektuurvoorziening in hoofdzaak overgenomen.

Maar bij de prijzenswaardige pogingen op dit gebied aangewend, wordt nog veel te weinig gedacht aan de behoeften der rijpere jeugd.

De Nutsdepartementen dienen hun medewerking te verlenen, dat het aantal *jeugdbiblioteken* en *leeszaalen voor jongeren* worde uitgebreid.

Waar vaak Nutsmannen en -vrouwen in de Openbare Leeszaalen en Biblioteken invloed hebben, kan in deze richting wel wat worden bereikt.

Voor de jongeren is de persoonlijkheid van de opvoeder bij de lektuur onmisbaar. Ze hebben nodig goede leiding. Voor die leiding kunnen de bestaande jeugdorganisaties zorgen, als er slechts maatregelen worden genomen, dat de jeugdorganisaties van de Openbare Leeszaal, de Centrale Vereniging voor Reizende Biblioteken of van het Nutsdepartement de boeken kunnen krijgen, die ze verlangen en wel onder gemakkelijke voorwaarden.

Welke boeken speciaal voor de jeugd van 13—18 jaar in aanmerking komen, make een voorwerp van blijvend onderzoek uit. De bibliotekaresse van de Amsterdamsche Nutsleeszaal nam reeds een vrij groot aantal naar haar mening geschikte boeken voor de leeftijd van 12—15 jaar in haar katalogus op, maar ook voor de ouderen bestaan al enige goede hulpmiddelen bij de keuze gunner lektuur.

Het spreekt vanzelf, dat aan de jeugdorganisaties geen boeken mogen worden opgedrongen, die ze niet begeren. Integendeel schijnt het wenselijk, dat bij de aanschaffing van nieuwe boeken met hun wens rekening worde gehouden.

Wie de verwoestende uitwerking kent van de z.g. prikkellektuur en weet, dat het kwade alleen met het goede te bestrijden valt, ziet in, welk een belangrijk hulpmiddel de lektuurvoorziening bij de vrije jeugdvorming kan zijn, en de mogelijkheden, die hier worden geopend voor Nutsdepartementen om de helpende hand te bieden.

Behalve een leeszaal hebben de jeugdorganisaties nodig geschikte vergadergelegenheden, waar de jongelieden geregeld kunnen samenkomen om gezelligheid te vinden, zich te kunnen ontspannen en ontwikkelen.

Men kan gerust zeggen, dat het welslagen van het jeugdwerk voor een groot deel afhangt van het bezit van *klublokaal* of *jeugdtehuis*.

In het Buitenland wordt aan deze kant van het vraagstuk veel aandacht gewijd.

Ik zag er veel, die met eenvoudige middelen waren ingericht tot aardige verblijven voor de jongeren. In ons land zijn ze nog slechts sporadies aanwezig, moeten de jeugdorganisaties vaak in kafee's en dergelijke gelegenheden hun bijeenkomsten houden, wat absoluut afkeuring verdient, daar het een der eerste eisen is, de rijpere jeugd zoveel mogelijk buiten de drankverleiding te houden. Handen vol geld moeten worden uitgegeven voor zaalhuur, zonder dat de jeugd het gevoel krijgt van een eigen tehuis, waarvoor ze zelf aansprakelijk is. De vraag der jeugdtehuizen is een brandende.

De Nutsdepartementen zouden door aan deze zaak hun ernstige aandacht en hun medewerking te schenken zich ten opzichte der vrije jeugdvorming buitengewoon verdienstelijk kunnen maken.

Misschien zijn ze in sommige plaatsen in staat voorlopig voor de doeleinden der jeugdverenigingen op billike voorwaarden ruimte voor bijeenkomsten af te staan.

Een afdoende oplossing zal m.i. echter slechts met hulp van de gemeenten kunnen worden verkregen. De zaak heeft reeds de aandacht van het Hoofdbestuur, dat op verzoek van de Ned. Ver. tot afschaffing van Alkohohlhoudende Dranken het initiatief zal nemen voor een samenkomst met vertegenwoordigers van andere verenigingen, waarin de kwestie van de tehuizen en vergadergelegenheden onder de ogen zal worden gezien.

Plaatselijk zou door de hulp der Departementen zeker nu reeds het een en ander in deze richting gedaan kunnen worden.

De indiening van het wetsontwerp tot bestrijding van de zedelijke en maatschappelijke gevaren van de bioskoop brengt ons tot de bespreking van een ander middel, dat bij de vrije jeugdvorming toepassing vindt.

In de toelichting van bovengenoemd wetsontwerp wordt erop gewezen, dat de stijging in de kriminaliteit met de invloed van het moderne bioskoopwezen in verband wordt gebracht, dat het bioskoopbezoek in vele gevallen ten aanzien van het plegen van het misdrijf een zeer belangrijke rol speelt, en waar de periode van de ontwikkeling tot geslachtsrijpheid de jeugd praedisponert voor allerlei slechte invloeden, daar is het begrijpelijk, dat vele bioskoopvoorstellingen gedurende de overgangleeftijd een verderfelijke werking hebben.

Het wetsontwerp bepaalt zich tot een negatief optreden van kontrôle, die keuring en in sommige gevallen verbod omvat.

Het is echter niet mogelijk, om op deze wijze tot krachtige verbetering te geraken. Ook hier geldt: Overwin het kwade door het goede.

Het is daarom, dat ik met zoveel belangstelling op de jongste vergadering van ons Hoofdbestuur met de distriksvertegenwoordigers heb vernomen, dat het distrikt Utrecht een poging wil doen met een ontwikkelingsbioskoop.

Ook op dit gebied — ik denk mede aan het beschikbaar stellen van projectielantaarns voor stilstaande beelden, — zal een belangrijke steun door distrikt en departementen aan de rijpere jeugd kunnen worden geboden, wanneer de jeugdorganisaties van Uwe hulp in dezen zullen mogen profiteren.

Er zijn op dit gebied nog zeer veel ontwikkelingsmogelijkheden. Van het grootste belang is het te achten, om na te gaan „in hoeverre de bioskoop, die met haar bewegende beelden voorstellingen met een sterke gevoelstoon doet ontstaan, dienstbaar gemaakt kan worden niet slechts aan instructieve doeleinden, maar ook aan het vormen van gevoeliger, zuiverder en energieker ethiese beseffen, zodat een tegenwicht zal gevonden worden tegen de grofzinnelijke sensaties van de uit winzucht geboren ontspanningsbioskoop in haar huidige vorm.”

Al spoedig zal m.i. blijken, dat daarvoor de geschikte films nog ontbreken, die eerst met hulp der overheid voor het goede doel beschikbaar zullen kunnen komen.

Hoe het zij, gij kunt op dit gebied in ieder geval waardevolle ervaring opdoen.

Voor de ontwikkeling van de *schonheidszin* kunnen de departementen het hunne doen door de pogingen der jeugdorganisaties ook in dit opzicht te steunen.

Hulp kan o.a. worden verleend voor het inrichten van tentoonstellingen van wandversiering. De mogelijkheid worde verschaft om goede en goedkope reproducties onder het bereik der rijpere jeugd te brengen.

Samengewerkt worde met de jeugdorganisatie tot het openen van *kursussen* in handenarbeid, tekenen, zang, koken en huishoudkunde, vrouwelijke handwerken en knippen, tuin- en landbouwonderwijs, op welke terreinen de Nutsdepartementen een uitgebreide ondervinding hebben opgedaan.

Dan is er de *lichamelijke opvoeding*.

Dat de departementen op dit gebied prachtig werk kunnen doen, bewijzen de *bad- of zweminrichtingen* te Dordrecht, Geldermalsen, Gorkum, Lochem, Middelburg en Rotterdam.

Voor het verkrijgen van *lokale en terreinen voor lichamelijke oefening* moet vanwege de departementen een krachtige propaganda worden gevoerd. Er bestaat nog zo weinig op dit gebied. Er moet nog ongeveer overal aangepakt worden. En ook in dit opzicht kan in samenwerking met de jeugdverenigingen het beste worden gewerkt om te voorkomen, dat de sport het leven van de rijpere jeugd geheel gaat beheersen, wat door de jeugdorganisaties het best kan worden tegengegaan.

Nu het *kamperen* zo in trek begint te komen, zou het zeker op de weg van het Nut liggen, om op het voetspoor van de Duitse „Gesellschaft für Wanderherbergen” voor het inrichten van een voldoende aantal *kampeergelegenbeden* te zorgen, waarvan alle jeugdorganisaties gebruik zouden kunnen maken en die over het gehele land verspreid zouden moeten zijn. In ieder geval zou medewerking kunnen worden verleend aan dergelijke pogingen.

Wanneer een jaarlijkse vakantie ook voor de jonge vakarbeiders in verschillende bedrijven en naar we hopen later bij de wet wordt ingevoerd, wordt ook het stichten van *grote kampeerbuizen* in mooie gedeelten van ons vaderland een begeerlijk streven.

Een groot euvel, waaronder de bestaande jeugdorganisaties gebukt gaan, is het gebrek aan geschikte mensen, die bij het jeugdwerk leiding kunnen geven.

Het moeten hoogstaande mannen en vrouwen zijn, die door hun dagelijks doen en laten een levend voorbeeld zijn voor de jongens en meisjes.

Zij dienen geloof in, eerbied en liefde voor de jeugd te hebben. Deugdlike algemene ontwikkeling is vooral bij hen, die voor intellectuele vorming worden aangewezen, vrijwel onmisbaar, terwijl een goede gezondheid en bedrevenheid in een of andere vaardigheid evenmin kunnen worden ontbeerd. Ook dienen ze enige inzichten te hebben op pädagogies gebied, met name in betrekking tot de rijpere jeugd. Het aantal mensen, die aan deze hoge eisen beantwoorden, is niet groot.

Het is te hopen en ook te verwachten, dat zij op de duur uit de jeugdbeweging zelf te voorschijn zullen komen.

Maar indien de departementsbesturen doordrongen zijn van de grote betekenis der vrije jeugdvorming en in hun kring deze in het licht stellen, dan zullen zeker verschillende personen voor het werk gewonnen worden, die al doende hun gaven op dit terrein zullen ontdekken.

Misschien kan voor sommige onderdelen en bekwaamheden bovendien nog van Nutszijde door gezette scholing een staf van goede helpers worden gekweekt.

Er zou al iets gewonnen zijn, als punt 3 van de cirkulaire over het ontwikkelingswerk der departementen in zoverre toepassing vond, dat groepen van personen, die het jeugdvragestuk in maandelijke samenkomsten wensten te bespreken, zich tot leesgezelschappen samenvoegden en op kosten van het Hoofdbestuur zich van de nodige litteratuur ter gezamenlijke studie voorzagen.

Wellicht komt eenmaal de tijd, dat door Hoofdbestuur en Distriktsbesturen gezette kursussen ter scholing van leidende krachten worden georganiseerd.

Veel moet op dit gebied nog worden gewerkt. Voor de psychologie en paedologie van de overgangleeftijd moeten in verschillende groepen van de rijpere jeugd bouwstoffen worden verzameld. Men staat heel dikwijls nog zo vreemd tegenover deze jonge mensen en beoordeelt hen dienovereenkomstig onjuist.

Het is nodig, dat hun behoeften en verlangens beter worden gekend, opdat met meer inzicht het jeugdwerk kan worden vooruitgebracht. We moeten komen tot meer eenheid, meer samenhang, meer verband, meer contact op het terrein der vrije jeugdvorming. De jeugdleiders kunnen veel van elkander leren, als zij hun ervaringen uitwisselen. Zonder te kort te doen aan het zelfbeschikkingsrecht der jeugdorganisaties zou hier, evenals op het terrein der ontwikkeling voor volwassenen, meer samenwerking moeten komen.

Op onze algemene vergadering is door Prof. Casimir gewezen op het nut van *Ontwikkelingsraden*.

Wanneer de Nutsdepartementen in deze richting gaan werken, dan mag de vrije jeugdvorming niet worden vergeten.

De plaatselijke jeugdleden dienen een onderdeel der algemene ontwikkelingsraden te vormen. Alle argumenten voor deze gelden ook voor plaatselijke jeugdleden. Zij moeten bestaan uit vertegenwoordigers van alle plaatselijke verenigingen, die zich met jeugdwerk bezighouden.

Deze raden kunnen de bestaande gelegenheden tot voortgezet en vakonderwijs algemeen bekend maken, de te stichten of gestichte bureaus voor beroepskeuze behulpzaam zijn, geregelde bijeenkomsten houden ter bespreking van jeugdfragen, de betekenis der vrije jeugdvorming propageren, leiders voor het werk winnen, advies geven aan aangesloten organisaties en jongelieden, streven naar 't stichten van jeugdthuizen, en 't beschikbaar stellen van sportterreinen, kortom van de hulpmiddelen, die nodig zullen blijken. Het Nut neme het initiatief!

Geachte aanwezigen,

Ik heb gemeend U ook deze weg, die naar een betere organisatie van het jeugdwerk in de toekomst leidt, te moeten wijzen.

Maar tevens heb ik aangegeven, hoe reeds nu door de departementen waardevolle arbeid voor de rijpere jeugd kan worden verricht. Ge zult moeten toestemmen — er is gelegenheid en verscheidenheid genoeg.

In grote steden, waar men meer krachten en hulpmiddelen ter beschikking heeft, kan meer en anders gewerkt worden dan op het platteland en in kleine plaatsen.

Maar ik hoop toch, dat gij allen wel iets gehoord zult hebben, dat voor U de moeite der overweging waard is, om het ten Uwent in praktijk te brengen.

Het geslacht, dat na ons komt, moet een gezonder leven hebben. Het moet in staat worden gesteld om dit leven beter te leiden, zelf te vormen. Het moet doordrongen zijn van zijn verantwoordelijkheid, niet slechts voor zichzelf, maar ook voor anderen.

Het is onze taak, om hulp te bieden bij de — zij het nog gebrekkige — pogingen, die het jonge geslacht zelf in deze richting wenst te doen.

Zonder de sterke macht van haar wil wordt op zand gebouwd.

Hebben wij in deze gewichtige tijden vertrouwen in de ordeschepende krachten van een jeugd, die een gemeenschap wil opbouwen, waarover zij zich minder zal behoeven te schamen.

En laten wij — de ouderen — de bezadigden — de wijzen — tonen te zijn haar onbaatzuchtige vrienden en helpers.

Op welke wijze kan de algemeene en de vakontwikkeling der landarbeiders worden verbeterd?

De belangstelling voor het geestelijk leven ten plattelande is o. i. stijgende. Elk symptoom daarvan begroeten wij met instemming, te meer omdat wij meenen, dat de Maatschappij tot nut van 't algemeen hier een belangrijke taak heeft te vervullen. Nu ons dan ook dezer dagen een rapport van een studiec ommissie der Vereeniging van oud-leerlingen der Rijkslandbouw-winterschool te Groningen werd toegezonden, waarin ook aan onze Maatschappij voor dit werk een belangrijke rol werd toegedacht, was ons dit een dubbele verheugenis. Wij laten het rapport, dat onder bovengenoemden titel verschenen is, hier onverkort volgen.

In de laatste jaren, in 't bijzonder na 1900, is de algemeene ontwikkeling der menschen op het platteland, alsmede in de steden, zeer vooruitgegaan. Het onderwijs is verbeterd en daarmede hebben velen meer van dat onderwijs geprofiteerd, daar het schoolbezoek geregelder plaats had. De leerplichtwet heeft daartoe medegewerkt, terwijl de algemeene welvaart de bevolking in staat stelde aan de bepalingen dier wet te voldoen. Een gevolg van het geregeld schoolbezoek bij het lager onderwijs was, dat velen de behoefte tot verdere ontwikkeling gingen gevoelen, zoowel om een beter inzicht in verschillende maatschappelijke en andere vraagstukken te krijgen,

als om zich meer speciaal toe te leggen op het vak, waarmede ze later in eigen onderhoud zullen trachten te voorzien. De voorspoed der tijden was het weer, die menigeen in staat stelde ook die behoefte te bevredigen.

Het vakonderwijs verkreeg voor alle bedrijven een grotere beteekenis, vooral in den landbouw. Men begon ook daar den moed weer te hervatten, die over het algemeen in den tijd van de groote malaise wel eenigszins gezonken was; de energie werd weer geprikkeld tengevolge van het zich aanpassen aan de veranderde omstandigheden en ook doordat een jonger geslacht was opgekomen, dat de schokken van den crisistijd minder had gevoeld. Men begreep, dat de economische vooruitgang, die zich reeds hier en daar vertoonde, zou worden vergroot en versneld door kennis te nemen van wat de wetenschap aan het licht had gebracht. Het groote nut van landbouwonderwijs werd meer en meer ingezien. Waar tot voor enkele jaren de boeren het noodzakelijke van het verwerven van eenige theoretische kennis van den landbouw voor een goede bedrijfsuitvoering nog niet begrepen, is langzamerhand dit verouderd standpunt verlaten en heeft een nieuwe tegenovergestelde meening meer en meer baan gebroken. Onder de aspirant-landbouwers zijn er thans dan ook slechts weinigen meer, die heelemaal verstoken blijven van eenig inzicht in de elementaire landbouwkunde. Er is op het gebied van de vakopleiding bij de landbouwers in de laatste kwarteeuw een groote verandering ten goede ingetreden.

Hoe geheel anders vinden we dat bij de landarbeiders. Natuurlijk hebben ook zij geprofiteerd van den vooruitgang op velerlei gebied, welke de jaren na 1900 kenmerkt. De voordeliger jaren voor den landbouw, die de zoo armoedige tachtiger, doch vooral negentiger jaren der vorige eeuw opvolgden, hebben ook hen in staat gesteld hunne positie te verbeteren, hun levenspeil hooger op te voeren. Meer geregeld schoolbezoek heeft bij de landarbeiders niet het minst zijn verheffenden invloed op hunne ontwikkeling laten gelden. Door betere middelen van vervoer, w.o. de fiets niet te vergeten, is de kring, waarin ze zich bewegen, vergroot. Hun gezichtsveld is alzoo in letterlijken en in figuurlijken zin ruimer geworden. Ze hebben mede van de betere omstandigheden geprofiteerd. We meenen echter, dat met behulp van de tegenwoordige inrichtingen van onderwijs en de medewerking van andere ook reeds bestaande instellingen, die op het gebied van de algemeene ontwikkeling iets willen presteeren, nog veel ten dienste van de landarbeiders kan worden gedaan.

De vakontwikkeling is voor de landarbeiders geheel achterwege gebleven. Het werk, waarmede ze voor zich en hun gezin den kost moeten verdienen, is wel gewijzigd, door veranderde cultures en door het gebruik van nieuwe werktuigen, doch het graven, ploegen, melken enz., kortom de werkzaamheden van voorheen, verricht men nog precies op dezelfde wijze. Zeer zeker hebben velen daarbij ook reeds door practische oefening een groote bekwaamheid verkregen, maar nooit is grondig onderzocht of het hoogtepunt in dat opzicht is bereikt. Daarenboven zijn de minder handige lui dikwijls niet in staat gesteld om door uitstekend en factvol gegeven onderricht zich op te werken tot bekwame vakmensen. Het werk wordt niet onderwezen.

de handgrepen te vaak niet aangegeven. Veel wordt overgelaten aan eigen oefening. In sommige gevallen kan deze weg goed zijn, in de meeste gevallen is het een lange, en voor meerderen is het een weg, die niet tot het einddoel, een handige, oordeelkundige werkmán, brengt.

Voor de bebouwing van de aan hem toevertrouwde gronden is de landarbeider ook tot heden niet ingewijd geworden met de nieuwere landbouwwetenschappelijke inzichten. Toch moet men zich menigmaal verwonderen over de veldjes weelderige tuinvruchten, doch daarnaast ziet men weer mislukkingen, die hadden kunnen worden voorkomen of beperkt. Van hun werkgever, den landbouwer, hebben ze geleerd kunstmeststoffen te gebruiken; evenwel kunnen ze menigmaal niet beoordeelen of een zeker gewas op een bepaalde grond stikstof dan wel phosphorzuur of kali behoeft; zelfs kennen ze de betekenis dezer uitdrukkingen veelal niet. Een onoordeelkundige en dientengevolge dure, niet aan de verwachting beantwoordende bemesting, is van een en ander het gevolg. Bedenkt men tevens, dat de vruchtwisseling op hunne gronden niet kan worden doorgevoerd als wenschelijk is, dan begrijpt men ook, met het oog op plantenziekten, dat oordeelkundig moet worden nagegaan op welke wijze van de te verbouwen gewassen de hoogste opbrengst zal kunnen worden verwacht.

De algemeene- en de vakontwikkeling der landarbeiders kan ongetwijfeld hooger worden opgevoerd, wat hun productiever zal doen werken ten voordeele van hen zelf en van de maatschappij, maar wat hun ook zal geven meer intens levensgenot.

De landarbeiders, die van de plattelandsbevolking een overwegend groot deel uitmaken, behoeven, evenals allen die gedwongen zijn hun leven door te brengen min of meer ver verwijderd van de stedelijke bevolkingscentra, een opvoeding en een opleiding, die hun leeren kennen het mooie en aantrekkelijke van het leven te midden van de natuur. Het leven op het platteland moet hun bevrediging schenken.

Vrij algemeen wordt het groote stadsleven geprefereerd boven het landleven, ten deele ook niet ten onrechte. In de steden wordt op het gebied van onderwijs en kunst aangeboden wat men in de dorpen tevergeefs zoekt, terwijl men er tevens bevrediging kan vinden van vele behoeften, die men zich langzamerhand is gaan stellen. Op het platteland daarentegen is zooveel moois in de natuur rondom te ontdekken, wat de stedeling mist en waartoe ook de bioscoop met zijn Ersatz voor kunst en natuurschoon niet bij machte is het hem te verschaffen.

Het landleven heeft uit dit oogpunt bezien veel voor. Het is meer natuurlijk gebleven, wetende dat het zich aan de natuur moest blijven aanpassen. Evenals die natuur rondom hem zijn de denkbeelden der menschen er over het algemeen frisch gebleven, waarmede die der groote stadsbewoners meermalen in tegenstelling en in strijd gekomen zijn. Het verschillend standpunt, inzake den zomertijd ingenomen door den stedeling en den plattelandsbewoner, is daarvan een goed illustreerend beeld.

Wat het plattelandsleven ons kan bieden is door velen te zeer verwaarloosd. In vele standen keek men zich star op de genoegens der stad. Daarop was het oog gericht en te min is het geocfend

geworden voor het zien van het mooie in eigen omgeving. Dit te zien is niet allen in even groote mate gegeven, doch tot zekere hoogte kan men het leeren zien. Reeds van kindsbeen af moet de landelijke bevolking er opmerkzaam op worden gemaakt. De ouders kunnen de eerste grondslag leggen voor het ontwikkelen dier opmerkingsgave bij het kind. Daarnaast kan de onderwijzer, zonder te kort te doen aan het onderwijs in de vakken die op de lagere school moeten worden gegeven, reeds in de jeugd bij het kind liefde doen ontstaan voor planten- en dierenwereld; hem de pracht van den sterrenhemel doen zien, evenals het schitteren van de zon op met rijp bedekte boomengroepen; hem doen gevoelen de reinheid en vrede en rust van het witte sneeuwkleed, zijn oog doen boeien door de velerlei schakeeringen van groen op onze akkers in Mei. Het fluitende vinkje in het riet, de leeuwerik, jubelende hoog in de lucht, tot het zaad, dat begint te ontkiemen en kluitjes aarde op zij duwt, alles heeft ons iets te zeggen en geeft ons in natura alle dagen dat, waarvan de stedeling slechts bij uitzondering in staat is te genieten. Zoo is er nog oneindig veel meer in de natuur, waarvoor men in de eerste plaats moet gevoelen, doch waarvoor de aanleg kan en moet worden ontwikkeld. Het leven op het platteland zal er beter door worden gewaardeerd.

In de eerste klassen der lagere school kan het onderwijs gelijk zijn aan dat op de scholen in de stad. De leerlingen weten dan nog niet voor welk vak ze zich later zullen bekwamen, zoodat het onderwijs er op gericht moet zijn, dat ze zich nog in elke richting en voor elk beroep en functie kunnen oefenen. In de beide laatste leerjaren heeft gewoonlijk reeds een splitsing van leerlingen plaats op vele dorpsscholen. Zij, die gaan studeren om later in de eerste plaats hersenarbeid te verrichten, gaan op 12-jarigen leeftijd de U. L. O. of M. U. L. O. school bezoeken, terwijl de anderen, straks als de leerplicht tot 14 jaar is voorgeschreven, nog een paar leerjaren op de lagere school blijven. De kennis der natuur kan dan in die beide jaren meer en meer als te onderwijzen vak worden ter hand genomen en de leerlingen kunnen worden ingewijd in enkele finesses van het planten- en dierenleven, waarvoor de Lager Onderwijswet gelegenheid biedt. Noodig zal zijn, dat de onderwijzer nu en dan eens een uitstapje naar buiten maakt met zijn leerlingen om met hen op te zoeken de in 't wild groeiende planten en deze te bekijken. De overeenkomst tusschen verschillende planten doet bij hen reeds spoedig het begrip van wat een plantenfamilie is, ontstaan en leert hun den weg in de systematiek der plantkunde. Het leert hun kennen de verscheidenheid der vormen, maar ook de eenheid, waartoe alles weer terug is te brengen. Dit wekt bewondering en liefde en leert genieten.

Ook het leven van de vogels verdient de aandacht. Het aandeel, dat deze hebben in den plantengroei als verdelgers op voor dien groei schadelijke insecten, leert de kinderen het nut der vogels inzien, wat hen doet begrijpen dat vogelbescherming noodig is. Het hen opmerkzaam maken op verschillende vogelgeluiden zal ook bij velen een bekorenden indruk wekken. Het zal hen doen deelen in de blijheid en onbezorgdheid, welke de gevederde vrienden alom verspreiden.

Het is natuurlijk niet elken onderwijzer gegeven de leerlingen in te wijden met alles, wat er in de natuur valt op te merken. De één zal zich er meer, de ander minder toe voelen aangetrokken, terwijl de één zich ook meer in deze, de andere in gene richting begeven zal op het bijna onbegrensde terrein van de kennis der natuur. Elke onderwijzer zal in hoofdzaak zich bepalen tot dat onderdeel, dat hem de meeste bewondering en liefde inboezemt. De leerlingen echter zullen leeren opmerken, en dit is het eene noodige. Want waar eens de belangstelling voor is gewekt, groeit die. Men heeft geleerd oog en oor te gebruiken.

Op de lagere school kan slechts de grondslag voor verdere studie en ontwikkeling worden gelegd. Ook bij den landarbeider. Het vervolgonderwijs, in den wintertijd gegeven, moet door allen zoo mogelijk worden bezocht. De natuurkennis, waarvoor de eerste begrippen reeds op de lagere school moeten zijn gelegd, dient ook hier weer te worden ter hand genomen.

Buiten het schoolonderwijs om dienen ouderen zoowel als jongeren — die een zekere leeftijd hebben bereikt, verschillend naar ieders persoonlijke aanleg en ontwikkeling — in de gelegenheid te zijn om goede boeken te lezen. De nutsdepartementen, die overal zijn verspreid, hebben voor de verdere ontwikkeling der plattelandsbevolking nog een mooie taak te vervullen. Hoewel in sommige plaatsen het oorspronkelijk doel van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen woordt voorbijgezien, is toch het Hoofdbestuur zich nog bewust met welk doel de Maatschappij is opgericht. Vele plaatselijke besturen zullen goed doen zich van dat doel beter op de hoogte te stellen, opdat meer gestreefd worde naar de verwezenlijking ervan. Het z.g. Ons Huis-werk dient ter hand genomen, op het platteland evengoed als in de steden, zich aanpassende bij de plaatselijke omstandigheden. Naast de boeken, die ter lezing worden gegeven en door bemiddeling van de Openbare Leeszalen gemakkelijk zijn te verkrijgen, dient er gestreefd te worden naar meer algemeene ontwikkeling op velerlei gebied. Het werk der onderwijzers, het opwekken van liefde voor de natuur, moet door deze of door anderen die er tijd voor vinden, lust voor gevoelen en tact voor bezitten, worden voortgezet.

Zoo zou er o.a. ook kunnen worden getracht de volkszang te verbeteren. De knecht achter den ploeg, de wiedzters op het veld, de zingende troepjes op hunne vrije avonden, allen doen ons verstaan hoe ze van zingen houden. Welnu, leert hun zingen; zonder daarbij nu juist in de eerste plaats aan het vormen van koren, waar meestemmig de liederen geleerd worden, te denken, kan de volkszang worden verbeterd door goede liederen — bij de keuze waarvan men direct niet al te kieskeurig moet zijn — zóó te leeren zingen, dat het zingen inhoud heeft, dat het zanger en hoorder opfrischt en opwekt en de levenslust verhoogt.

Populaire voordrachten zullen kunnen worden gehouden, behalve in de kennis der natuur, ook over verschillende andere onderwerpen, waardoor het inzicht der menschen wordt verruimd en het oordeel dientengevolge veelal verzacht. Zonder op politiek terrein te vervallen zou een cursus in de grondbeginselen der economie kunnen worden gegeven. Langs welke wegen en door welke middelen men tot stoffelijke

productie komt, welke factoren op die productie van invloed zijn, hoe het geproduceerde onder het bereik komt der consumenten, welke invloed de consumenten op die productie kunnen uitoefenen, allemaal vragen, die iedereen interesseeren en waarvan onder alle groepen der bevolking slechts een enkele enig inzicht, zonder te gewagen van voldoende inzicht, heeft. Een betere kijk in de wetten der economie, welke in alle tijden op de samenleving van een overwegende invloed zullen blijken te zijn, zou voor velen meer tevredenheid beteekenen. Meerdere kennis op dat gebied, niet enkel op het platteland en daar niet alleen bij de landarbeiders, zou de samenleving aangenamer maken, de wederzijdsche waardeering verhoogen.

Zoo is er voor de bevordering der algemeene ontwikkeling veel en velerlei te verrichten. Iedereen, die voor verbetering in die richting iets gevoelt en kan presteeren, heeft een ruim arbeidsveld voor zich. Voor jongens, die niet van studie houden en bij wien de belangstelling in de natuur minder groot is, is knutselwerk, b.v. het verrichten van houtsnijwerk, een aangename bezigheid. Doelmatige en aardige voortbrengselen dier kunst treft men in menige huishouding reeds aan. De vaardigheid voor het doen van kleine herstellingen heeft in dezen tijd, waarin men voor kleinigheden minstens drie dagen op den timmerman moet wachten, ook zijn prettige en voordeelige zijde.

Er is bij ieder mensch wel iets, dat zijn interesse heeft, wanneer de gelegenheid voor het wekken van die belangstelling maar wordt gegeven. Op de kleinere plattelandsscholen, waar de onderwijzer met elken leerling en met de ouders der leerlingen meer contact heeft, kan het onderwijs op de hoogste klassen der school in verband met ieders aanleg worden gegeven. Met de belangstelling voor één of ander kan dan zooveel mogelijk rekening worden gehouden, wat men op vele dorpen ook gelukkig ziet gebeuren. Het vervolgonderwijs kan aanvullen, maar slechts ten deele. Gelegenheid voor verdere ontwikkeling wordt dan een behoefte. Als leiders zijn daarvoor noodig menschen met liefde voor het doel, die te beschikken hebben over tact, daarbij zich niet laten ontmoedigen bij teleurstellingen, die ongetwijfeld niet achterwege blijven. Ze moeten zich geheel en al geven aan hun werk, meeleven met hunne leerlingen, in wier kring ze zich thuis moeten gevoelen. Zulke menschen zijn er weinig, want niet allen hebben de tijd er ook beschikbaar voor; die menschen, die het „Ons Huis-werk” willen en kunnen aanpakken en tot goede resultaten brengen, moeten worden gezocht. Ze zullen echter te vinden zijn.

Allen zullen door een dergelijk streven in de gelegenheid worden gesteld hunne natuurlijke aanleg te ontwikkelen. Hij, die zin voor studie mist, kan soms op het terrein van handenarbeid iets presteeren, dat den andere bewondering afdwingt, waardoor beide in onderlinge waardeering zullen winnen.

Waar de liefde voor de natuur onder de landbouwende bevolking, w.o. de landarbeiders, de op het platteland de meest vertegenwoordigde groep van menschen, in zoo nauw verband staat met de liefde voor en de kennis van het vak, daar is het van dubbele beteekenis eenige kennis van de natuur aan de leerlingen op de lagere school te geven. Reeds in vele dorpen op het vervolgonderwijs de eerste beginselen kunnen worden geleerd van de elementaire landbouwkunde

om hen, die later een cursus voor landbouwonderwijs willen bezoeken, voor die studie voor te bereiden. Vele landarbeiders houden zich bezig met de bebouwing van gronden en dit zal zeer zeker in de eerstkomende jaren door toepassing der Landarbeiderswet nog meer algemeen worden; vandaar dat het beslist noodig is, dat zij zich eenig inzicht verwerven in de theorie van den landbouw. Ze moeten zooveel mogelijk kunnen nagaan of hunne gewassen stikstof, phosphorzuur dan wel kali noodig hebben, verder in welke verbinding die meststoffen moeten worden toegediend. Eenige kennis dienen ze te hebben van de bestrijding van plantenziekten, b.v. van welchen invloed het pootgoed bij de aardappelcultuur is voor het verkrijgen van goede, gezonde, veelbelovende planten. Ze moeten eenig begrip hebben van wat een variëteit is en met verschillende variëteiten bekend zijn, alsmede met een doelmatige grondbewerking voor elken teelt afzonderlijk.

Alleen dan is het hun gegeven oordeelkundig verschillende cultures te beoefenen en met voldoende kans op succes te werken op aan hen toevertrouwde gronden. Waar we het algemeen eens zijn, dat de landbouwers voor de goede uitoefening van hun bedrijf die kennis behoeven, daar valt niet te ontkennen, dat het wenschelijk is, dat de grondgebruiker in het klein zich in dat opzicht eveneens ontwikkelt. Het onderwijs op die cursussen moet hun geven een inzicht in de grondwetenschappen, waarop de landbouwkunde berust, opdat een grondslag wordt gelegd voor mogelijke verdere studie. De gelegenheid daartoe dient verschafte te worden in den vorm van populaire voordrachten betreffende land- en tuinbouw.

Ofschoon er in de eerstvolgende jaren nog geen of slechts enkele landarbeiders zullen voorkomen, die eenigermate op de hoogte zijn met de grondwetenschappen der landbouwkunde, kan toch thans reeds zeer goed een begin worden gemaakt met het doen houden van bovenbedoelde voordrachten, doch de te behandelen stof dient dan van dien aard te zijn en in dien vorm te worden gegeven, dat ook niet theoretisch-onderlegde kleine grondgebruikers — ook ouderen dus — het kunnen begrijpen en verwerken. Gaan deze voordrachten gepaard met een wandeling door de tuinen, waar de docent allerlei aanwijzingen kan doen, dan zal langs dezen weg reeds heel wat te bereiken zijn. De streken, waar tuinbouw voor den verbouw van cultures voor den handel eenige betekenis heeft verkregen, toonen ons dat op die wijze vooruitgang zeer goed te verkrijgen is. Sommige tuinbouwconsulenten hebben daar prachtig werk verricht.

Moge het gelukken, dat alle landarbeiders, die gronden in gebruik hebben of door bemiddeling der Landarbeiderswet gronden in gebruik krijgen, zich zooveel kennis verwerven, dat ze in staat zijn die gronden, welke meermalen zullen moeten worden onttrokken aan landbouwbedrijven, productiever te maken dan ze voorheen waren. Het is hun zedelijke plicht meer op dien grond te produceeren dan de vorige gebruiker; het is de plicht der maatschappij hen daartoe in de gelegenheid te stellen. Voor landbouwonderwijzers en vooraanstaande landbouwers is hier een taak weggelegd.

Naast geschiktheid als grondgebruiker moet de landarbeider bekwaamheid bezitten voor het werk, waarmee hij toch in hoofdzaak

zijn kost moet verdienen, d.i. landarbeid verrichten op de boerderijen. De kennis van de grondwetenschappen der landbouwkunde, welke we voor hem van belang achten, zal ook in het bedrijf van derden niet ondienstig zijn. Bij hem zal het ongetwijfeld de ambitie voor verschillende werkzaamheden, waarvan hij beter dan te voren het noodzakelijke van de uitvoering inziet, verhoogden en met meer nauwkeurigheid zal hij het werk ten uitvoer brengen. Dit reeds is een voordeel, doch daarnaast kunnen hem verschillende werkzaamheden beter dan te voren worden toevertrouwd. De landbouwer zelve zal als leider der zaak natuurlijk altijd in kennis van het vak de meerdere moeten zijn; aan die meerdere kennis, mits goed toegepast, zal deze het maatschappelijk recht tot het optreden van bedrijfsleider ontlenen.

De landarbeider moet bovenal geschikt zijn voor het leveren van handenarbeid. Alle mogelijke op de boerderij voorkomende werkzaamheden moet hij leeren kennen, niet enkel door oefening, maar ook tengevolge van grondig onderricht. De ploeg moet hij weten te besturen, de spade te hanteeren, het melken der koeien kunnen uitvoeren, kortom, van hem worden gevraagd een ontelbaar aantal handelingen, terwijl hij tegenover paardendressuur en het werken met verschillende machines niet geheel vreemd mag staan. In alle onderdeelen van het vak uit te kunnen munten, zal niemand gegeven zijn. Daarvoor is de verscheidenheid van werk te groot. Maar een zekere handigheid en tact moet hij bij het verrichten dier bezigheden kunnen toonen te bezitten, wil hij voor een flinken arbeider doorgaan. Wanneer we het vak van landarbeider zoo bezien, dwingt het meer respect af, dan velen er aan meenen te moeten toekennen. Niet enkel handenarbeid is het wat men van hem vraagt, maar ook een goed oordeel over zijn werk. In de industrie is de werkman dikwijls slechts een verlengstuk van de machine, die hij bedient; de arbeider in het landbouwbedrijf is dat geenszins. Zijn werk is minder gespecialiseerd, dientengevolge minder eentonig; het vraagt meer van zijn verstand dan bij oppervlakkige beschouwing doet vermoeden. Vandaar over het algemeen meer ambitie en meer lust voor het werk dan bij den industriearbeider te constateeren valt.

Veel landbouwwerk is echter te zwaar en vraagt dus spierkracht. Het is dan ook noodig, dat de handgrepen worden aangewend, welke zoo weinig mogelijk verbruik van spierkracht eischen, opdat het meest wordt geproduceerd zonder overmatig vermoeien. Velen hebben het in dat opzicht tot een bewonderenswaardige hoogte gebracht, maar daarnaast ziet men menige arbeider bij dezelfde werkzaamheden vele overbodige bewegingen maken, die hem onnoodig vermoeien, terwijl hij aan het einde van zijn dagtaak minder heeft verricht dan de oogenschijnlijk kalme werkman, die de spade in den grond stak zonder die te verkrumelen, het vlas door den repel haalde en onberispelijk tot schooven samenvoegde zonder verlies van „harrels"; vlug, maar kalm, omdat hij elke onnoodige beweging vermeed. Een groot verschil is dan ook op te merken, hetgeen er op wijst, dat het noodig is, dat de handgrepen voor elk afzonderlijk werk worden onderricht. Het zou voor menige arbeider het werk vergemakkelijken en de productie aan werk verhoogden. Zelfs is de vraag te stellen of de meest handige arbeider zijn spierkracht wel op de meest voordeelige wijze gebruikt.

Een onderzoek zou hiervoor noodig zijn, waarbij elke verrichting van werk in onderdeelen wordt geanalyseerd bij verschillende uitmuntende werkers om te kunnen uitmaken welke bewegingen moeten worden gemaakt, welke dienen te worden vermeden. Reeds in de tachtiger jaren is daarmee een begin gemaakt in Amerika door een zekeren ingenieur Taylor. Bij verschillende industriearbeiders en ook in het bouwvak ging deze de bewegingen na, welke voor het verrichten van bepaalde werkzaamheden werden aangewend en nam tevens de tijden voor elke beweging benooidigd. op. Spoedig bleek, dat veel spierkracht onnoodig werd verbruikt. Het aantal bewegingen voor elke werkzaamheid kon aanmerkelijk worden beperkt, ook zelfs nog bij de handigste werkers in eeuwenoude beroepen als b.v. het metselaarswerk. Het werd daardoor mogelijk in korteren tijd meer werk te verrichten dan voorheen, waardoor het loon kon worden verhoogd.

Het Taylor-systeem, ontdaan van zijn schaduwzijden, welke er oorspronkelijk aan kleefden, is later, vooral gedurende de oorlogsjaren toegepast in Duitschland. Men heeft daar ook aandacht geschonken aan de geschiktheid der menschen voor een bepaald werk, niet enkel in lichamelijk opzicht, maar ook de psychische gesteldheid daarbij in aanmerking genomen. Op die wijze is het mogelijk met eenige zekerheid te voren te bepalen of iemand de noodige eigenschappen bezit voor een beroep of het vervullen van een functie. Daarvoor dient eerst te worden nagegaan welke eischen een zeker beroep aan den persoon stelt om vervolgens op grond daarvan hem aan een onderzoek te onderwerpen. Op die wijze zal voorlichting bij beroepskeuze kunnen worden gegeven.

Het vorenstaande, zijnde de toepassing van de psychologie op praktische problemen, kortweg psycho-techniek geheeten, vormt een onderwerp van studie en onderzoek van het social-pædagogisch instituut, de Dr. Bos-stichting, dat hier te Groningen is gevestigd en onder leiding staat van Dr. Brugmans. Deze heeft zich o.a. reeds bezig gehouden met een onderzoek naar het bedrijf van den wever, welk onderzoek heeft opgeleverd, dat ook daarbij overbodige bewegingen werden gemaakt.

Het werk in den landbouw schijnt tot dusverre nog niet de aandacht te hebben getrokken van hen, die zich met de studie der psycho-techniek bezig houden. Toch zal het zeer zeker die aandacht verdienen en is in Duitschland daar reeds op geattendeerd, want het zware werk van den landarbeider te vergemakkelijken door onnoodige bewegingen uit te schakelen zou gemak en voordeel opleveren. En dat daar reeds het hoogtepunt bij verschillende werkmethodes is bereikt, is aan grondigen twijfel onderhevig. Bovendien zou het voor den minder handigen arbeider van zeer groot nut kunnen zijn, daar dan ook de werkmethodes beter zouden kunnen worden onderzocht en niet enkel door oefening de werkzaamheden behoeven te worden geleerd. Voorlichting bij beroepskeuze zou voor den landarbeider van minder betekenis zijn, want zijn werk is te varieerend om het trekken van een bepaalde conclusie, waarin de te stellen eischen aan zijn lichamelijke en psychische gesteldheid zijn omvat, mogelijk te maken.

Directe, minder ver in het verschiet liggende verbetering van den landarbeid, vraagt echter vooreerst nog de aandacht der landbouwers. Verschillende handelingen vereischen dringend verbetering. Het werk moet beter worden onderricht. In de eerste plaats zal de landbouwer zich moeten bezighouden met het onderrichten van den jongen landarbeider, althans in zooverre hij daarvoor bekwaam is en er tijd voor vindt. Het werken met de verschillende machines, w.o. ook de ploeg, de omgang met paarden en vee enz. moet hij kunnen aangeven, wil hij de leiding van zijn bedrijf ook in onderdeelen beheerschen. Niet alle werk zal hij in staat zijn te kennen in die mate, dat hij de handgrepen kan aanwijzen. Het landbouwwak is te uitgebreid en te veelzijdig om naast een goed bedrijfsleider een in alle opzichten bekwaam werkman te zijn. Toch mag hij zich er niet geheel aan onttrekken en zijn opleiding dient zoodanig te zijn, dat hij in de praktijk met verschillende werkzaamheden is bezig geweest en eenige handigheid daarin heeft verkregen. De toekomstige landbouwers moeten zich daarop toeleggen; het zal hen beter in staat stellen het werk van den landarbeider te beoordeelen, hunne opmerkingen zullen meer gegrond zijn, hetgeen de arbeider zal voelen en eerbiedigen.

Waar de landbouwer echter noodwendig te kort schiet in het geven van onderricht aan de aankomende landarbeiders, daar moet naar andere leermeesters worden omgezien. Te veel wordt tegenwoordig overgelaten aan — zelfonderricht — zou het kunnen worden genoemd. Onderricht door anderen wordt veelal niet gegeven. Hierbij denke men in de eerste plaats aan het vasttrekken. Het werk, daarbij geleverd, toont al te duidelijk, dat het niet aan eigen initiatief van den jongen landarbeider kan worden overgelaten.

De geheele koppel, mannen en vrouwen, ouderen en jongeren tot kinderen, trekt naar het land om het vlas uit den grond te plukken. Elk poogt zooveel mogelijk te verdienen en „ropt“, wat hij kan. De schooven worden zeer ongelijkmatig gevormd, toezicht op het werk is onvoldoende en onderricht voor de jongeren ontbreekt geheel. De koppelbaas heeft het te druk, de boer kent het werk zelve niet voldoende, en de oudere werkkrachten voelen zich in geen enkel opzicht verantwoordelijk om de jongeren aanwijzingen te geven. Meermalen zijn zoodoende „knoeiers“ gevormd, welke het door tactvol gegeven onderricht van bekwame werklieden eveneens tot flinke werkkrachten hadden kunnen brengen.

Het koppelwerk is in het landbouwbedrijf in sommige streken inheemsch geworden. Sommige gewassen, zooals het vlas en in mindere mate de bieten, eischen te gelijker tijd veel handenarbeid, die veelal slechts door een koppel werkvolk is verkrijgen. Zoo zijn er meerdere omstandigheden die koppelarbeid noodig maken. Daarop in te gaan zou ons hier te ver voeren. Alleen zij hier het wenschelijke betoogd, dat de koppelarbeid zooveel mogelijk worde beperkt, omdat deze snuikend is voor een goede arbeidslust en op de goede zaden in 't bijzonder voor jonge menschen van ongunstigen invloed. De jonge werkkrachten dienen zoo min mogelijk bij den koppel ondergebracht te worden. Tot flinkere werkkrachten en geestelijk hooger staande menschen zullen ze opgroeien als ze hun onderricht voor landbouw-werkzaamheden ontvangen van vader of een anderen flinken

landarbeider, zooveel mogelijk afgescheiden van den koppelarbeid.

Bovendien dient er in den landbouw naar te worden gestreefd, dat er steeds een kern van vaste arbeiders overblijft. Deze toch zullen in tegenstelling met de losse werkkrachten in den koppel gevoelen, dat ze deel uitmaken van het bedrijf, waaraan ze hunne werkkraft geven. Dit zal aan hunne ambitie en arbeidsprestatie ten goede komen. Ter bevordering van dit doel is het van belang om door het verbouwen van allerlei gewassen een zooveel mogelijk gelijkmatige verdeling van arbeidsbehoeften over het geheele jaar te doen verkrijgen.

Waar en in zooverre koppelarbeid niet te vermijden is, dient verbetering van dat werk te worden betracht. De werkgeversverenigingen, die toch niet enkel tot taak hebben het afsluiten van loonregelingen, maar in 't algemeen zich bemoeien moeten met de verbetering der arbeidstoestanden, zouden bij verschillend koppelwerk, niet enkel het vastrekken, geschikte menschen kunnen aanwijzen om aan de jonge nog onbedorven werkkrachten in de eerste plaats het werk te leeren. Het zou de arbeiders in staat stellen beter werk te leveren, de landbouwers alzoo het verlies van een deel van het product doen voorkomen. Menige vlasstengel is door het werk van minderwaardigen op het veld achtergebleven of bij het repelen in de schuur niet terecht gekomen de andere in de afgewerkte schoof.

Er is echter meer te doen. In de eene streck bemoeit men zich met deze, in de andere in hoofdzaak met gene cultuur, welke plaatselijk heel vaak een hooger peil dan elders heeft bereikt. Ook het werk aan die cultuur verbonden, is tezelfder plaatse gewoonlijk langzamerhand tot meer volkomenheid gebracht. Er is een bevredigende werkmethode verkregen, die men in andere plaatsen niet kent of onvoldoende toepast. Het is evenwel noodig de landarbeiders ook daar die methode bij te brengen. Daarvoor zou een geschikt persoon op kosten der werkgeversvereniging bijvoorbeeld eenigen tijd naar de streck, waar zoo'n betere werkmethode inheemsch is, kunnen gaan om gedurende een campagne daar het werk te leeren, en daarna in eigen woonplaats als leermeester onder de landarbeiders op te treden.

Het is een taak voor de jonge landbouwers, in 't bijzonder voor de oud-leerlingen van inrichtingen voor landbouwonderwijs, om na te gaan in welke streken bij de verschillende cultures de meest aanbevelenswaardige werkmethodes worden gevolgd. Dit is van belang voor hun eigen vorming als bedrijfsleider. Ze dienen zich dan ook zooveel mogelijk met het verrichten van die werkzaamheden vertrouwd te maken, mede om te kunnen beoordeelen, welke werkmethodes onder verschillende omstandigheden de voorkeur verdienen. Dan eerst kan in overweging genomen worden of een daarvoor geschikte landarbeider zal worden aangezocht om elders de nieuwe werkwijze grondig te gaan leeren en daarna de landarbeiders ter plaatse er mee in kennis te brengen.

Hoe dergelijke geschikte personen te vinden? Meestal zijn ze nog wel onder de landarbeiders in elk dorp op te merken. Voor elk afzonderlijk werk zou men weer een ander moeten aanwijzen, want zelden zal iemand in meerdere onderdeelen van den landarbeid uit-

munten. Daarnaast moeten ze de noodige tact hebben om het werk aan derden te leeren, wil men er resultaat mee bereiken.

Waar dergelijke geschikte werkkrachten niet aanwezig zijn, zouden wedstrijden kunnen worden uitgeschreven om ze op te sporen; wedstrijden in dien zin, dat na zich te hebben opgegeven, de personen werden nagegaan in hun dagelijkschen arbeid, als ploegen, melken, vlasarbeid enz., al naar ze zich in 't bijzonder in een onderdeel willen bekwamen.

De Vereeniging tot ontwikkeling van den landbouw in Hollands Noorderkwartier stelt voor arbeiders, welke bijzonder bedreven blijken voor eenige bepaalde werkzaamheden een diploma beschikbaar, het diploma voor bouwknacht. Dergelijke bouwknachten treden daar gewoonlijk als eerste arbeider op en zullen ook als leermeester op hun plaats kunnen zijn. Men heeft daar voor het verkrijgen van het diploma verschillende werkzaamheden gecombineerd en wel: werken met de zaaimachine, de wiedzmachine, de zelfbinder, de ploeg en het zetten van korenhoopen. Dit zijn alle werkzaamheden, welke gewoonlijk van een eersten arbeider worden geëischt. Aan zoo'n diploma kan dan ook terecht waarde worden toegekend. Slechts ambitieuze landarbeiders zullen zich op het verkrijgen ervan toeleggen, terwijl hunne ambitie er nog door zal worden verhoogd. Voor den landbouwer is het een aanwijzing bij het engageeren van een eerste werkkraft, voor den landarbeider doet zich een gelegenheid voor tot uitblinken. Er ligt voor deze een aansporing in om zich voor verschillende werkzaamheden in 't bijzonder te bekwamen.

In dit opzicht hebben de collectieve arbeidsovereenkomsten een nivelleerenden invloed gehad. Het loon, daarbij voor allen gelijk vastgesteld, moest zich richten naar wat een gemiddelde werkkraft kon verdienen. Een gewichtige reden om uit te blinken is daardoor den landarbeider ontnomen. De gelegenheid voor het verkrijgen van een brevet van bekwaamheid als boven aangegeven komt deze reeds al te zeer gevoelde leemte weer ten deele wegnemen, daar het aan den landarbeider een nieuwe kans biedt om zijn positie te verbeteren.

Op verschillende manieren is alzoo de algemeene- en vakontwikkeling der landarbeiders te verbeteren, als landarbeider en als grondgebruiker. Maar tevens moet het oog blijven gericht op de noodzakelijkheid, dat zij op het land, min of meer verwijderd van de centra van bevolking, een bestaan moeten vinden en in dat leven bevrediging. Ze moeten er kunnen genieten van wat er te genieten valt en daarnaast moet er zooveel mogelijk gestreefd worden op een practische manier de voordeelen, die het stadsleven biedt, deelachtig te worden. Lectuur moet ter beschikking zijn voor de lange winteravonden, cursussen en populaire voordrachten moeten gelegenheid bieden voor algemeene ontwikkeling. Veel en velerlei is te dien einde te verrichten, waarbij wij resumeerende tot de volgende conclusie komen:

1. Op het platteland moet het lager onderwijs in de laatste leerjaren en het vervolgonderwijs mede zijn gericht op het wekken van belangstelling in de natuur.

2. Bij het vervolgonderwijs dient reeds de grondslag te worden gelegd voor de grondwetenschappen der landbouwkunde, opdat het

onderwijs op landbouwcurssussen gemakkelijker en met meer vrucht kan worden gevolgd.

3. De bevordering van de algemeene ontwikkeling der ouderen dient ter hand te worden genomen door en in samenwerking met de Departementen van de Mij. t. N. v. h. A. en andere daarvoor in aanmerking komende organisaties.

Het z.g. „Ons-Huiswerk” en het doen houden van populaire voordrachten verdient de aandacht.

Het verkrijgbaar stellen van lectuur kan geschieden door en in samenwerking met den Bond van Openbare Leeszalen door Correspondentschappen in te stellen.

4. Landbouwwakonderwijs voor jongere en oudere landarbeiders dient te worden verkregen door het bezoek aan wintercurssussen, die ook voor volwassenen kunnen worden gegeven. Populaire voordrachten op dit gebied kunnen daarnaast van beteekenis zijn.

5. Overwogen dient te worden de vraag of de landarbeid kan worden onderworpen aan de studie der psycho-techniek en wat van dit wetenschappelijk onderzoek mag worden verwacht.

6. Het opsporen van de beste werkkrachten teneinde deze voor de jongeren te doen optreden als leermeesters in de „handgrepen” verdient aanbeveling. Het kan gewenscht zijn daarvoor geschikte personen in de gelegenheid te stellen zich elders in bepaalde werkzaamheden verder te bekwamen.

7. Het openen van de mogelijkheid om aan bekwame landarbeiders een brevet te kunnen uitreiken verdient overweging.

8. Het streven naar het verkrijgen en bevorderen van het bovenbedoelde, inzonderheid wat betreft de conclusiën 4, 5, 6 en 7, ligt op den weg der landbouworganisaties.

Samenwerking en overleg met landarbeidersorganisaties ter bereiking van het doel is gewenscht.

De commissie:

G. E. Schuiringa.

N. G. Addens.

F. J. Coolman, rapp.

Buitengewoon Lager Onderwijs.

III. Spraakgebrekigheid en hare bestrijding (vervolg ¹⁾),

door Jt. REININK.

In het eerste deel van ons artikel behandelden we de sociale beteekenis der spraakgebrekigheid, thans zullen wij trachten de middelen aan te geven, die aangewend worden om het kwaad te voorkomen en te bestrijden.

Hierbij kunnen gevoegelijk buiten beschouwing blijven de doofstommen, voor wie, dank zij het particulier initiatief, een voldoende aantal inrich-

¹⁾ Zie Februarinummer blz. 205.

tingen aanwezig is, waar zij het voor hen passend onderwijs kunnen ontvangen. Voor de slechthoorenden staat de zaak minder gunstig. Tot heden zijn vooral door het werk van de „Vereeniging tot behartiging der belangen van Slechthoorenden” drie scholen voor hen opgericht, n.l. een te 's-Gravenhage, een te Amsterdam en een te Rotterdam. Dit getal is natuurlijk niet voldoende. Wij hebben echter goeden grond om aan te nemen, dat meerdere scholen binnen niet al te langen tijd zullen worden gesticht. Het wachten dienaangaande zal wel zijn op de in uitzicht gestelde Algemeene Maatregelen van Bestuur, welke de voorwaarden zullen bevatten, waarop scholen voor Buitengewoon Onderwijs met steun van Rijk en gemeenten kunnen worden opgericht. Mits de zuinigheid, die thans aan de orde van den dag is, de wijsheid niet bedriegt — we hebben wel eenige vrees te dezen opzichte — zullen de slechthoorenden dus ook te eeniger tijd geholpen zijn. Hetgeen volgt, heeft derhalve geen betrekking op hen, die tengevolge van een onvoldoend gehoor slecht spreken.

Vorkomen kan men spraakgebrekigheid in huis en op school. De meeste auteurs zijn de overtuiging toegeedaan, dat het aantal gevallen van spraakgebrekigheid zeker tot op de helft zou zijn te verminderen, indien in de periode der spraakaanleering nauwlettend op het spreken werd toegezien. Dit toezicht moet worden uitgeoefend door het milieu, waarin het opgroeiende kind verkeert, dat zijn in de eerste plaats de ouders, de kinderjuffrouwen, de onderwijzeressen bij het voorbereidend onderwijs. Waar het een feit is, dat de kinderen de spraak van de omgeving overnemen, daar behoeft het geen betoog, dat, indien die omgeving defecten vertoont, indien dus het voorbeeld foutief is, de kinderen in de onmogelijkheid verkeerden zich een juiste uitspraak eigen te maken.

Voorbeelden, dat kinderen de fouten overnemen, zijn in de literatuur voor het grijpen, en door ieder, die zich met de opvoeding der jeugd bezig houdt, te geven. Men voelt dus, dat als eerste eisch aan haar, die in de kinderkamer of op de bewaarschool zich een taak zien aangewezen, gesteld mag worden, dat zij zelf technisch zuiver spreken. Verder hebben zij er van overtuigd te zijn, dat het een dwaling is te meenen, dat de taal, die gewoonlijk in de kinderkamer gehoord wordt, gemakkelijker en beter verstaan wordt dan die, welke daarbuiten gebruikelijk is. Zij moeten weten, dat men steeds duidelijk en in goed gevormde zinnestjes tot het kind heeft te spreken en dat, indien de kleine kleuter langer aan agrammatisme lijdt dan noodzakelijk is, dit aan haar te wijten is. Zij dienen er van op de hoogte te zijn, hoe gevaarlijk het is een kind, dat weinig nabootsingsdrift vertoont, telkens en telkens weer er toe te dwingen toch wat te zeggen, toch te herhalen hetgeen voorgesproken wordt; zij dienen de wetenschap te hebben, dat op 2—6-jarigen leeftijd bij verkeerde behandeling licht stotteren kan ontstaan (Zie vorige aflevering van dit tijdschrift, pagina 207); enz.

Het zal duidelijk zijn, dat, wanneer de bewaarschoolhouderessen bekend zijn met de gevaren, die hier dreigen, en in het bezit gesteld zijn van een, zij het dan ook elementaire, kennis van de phonetiek en de beginselen van de leer der spraakgebrekigheid en de voorkoming van deze in school en huis, dat dan heel wat ellende zou kunnen worden voorkomen.

Niet anders staat het met de leerkrachten der lagere school. Bij de komst op de „grootte school“ is bij veel kinderen het tijdperk van de aanleering der spraak nog niet afgesloten; er komen althans in de eerste klassen nog veel spraakgebrekkigen voor, zooals de door ons opgegeven statistieken aantoonen. Daarbij komt nog dit. Als een kind onder speciale behandeling van een spraakleeraar of spraakarts — wat het meest in de lagereschool-jaren zal voorkomen — dan is het gewenscht, dat het na die behandeling nog eenigen tijd onder toezicht blijft. En wie is tot het uitoefenen daarvan beter in staat dan de onderwijzer der lagere school, althans wanneer hij met de materie op de hoogte is?

Doelmatig toegepaste voorbereidende oefeningen voor het zangonderwijs en voorbereidende articulatioefeningen voor het leesonderwijs kunnen in de hand van een deskundigen onderwijzer evenzoo vele middelen zijn om spraakgebreken te voorkomen, of, indien ze er reeds zijn, te onderdrukken. Hiermede zij allerminst gezegd, dat niet reeds thans spraakgebreken op de L. S. verdwijnen.

Nadoleczny schrijft, waar hij de „Bedeutung und Prophylaxe der Sprach- und Stimmstörungen in der Schule“ behandelt: „Ferner aber bedürfen Lehrer und Schularzte gewisser Kenntnisse auf dem Gebiet der Psychologie, Physiologie und Pathologie der Sprache, um die Eltern sprachgestörter Kinder richtig zu informieren und um den sprachlichen Unterricht so zu gestalten, dass bestehende Sprachstörungen dadurch nach Möglichkeit beseitigt, sowie deren Auftreten verhütet wird. Eine dahinzielende Ausbildung der Lehrer in den Seminarien und auf den Universitäten ist daher nötig“

En verder:

„Die Prophylaxe der Sprach- und Stimmstörungen in der Schule hat, wie erwähnt, eine genügende Vorbildung der Lehrer in der Physiologie der Sprech- und Singstimme, sowie der Sprache überhaupt zur Vorbedingung. Damit wäre auch eine — für die Gesundheit des Lehrers selbst so eminent wichtige — Grundlage für richtiges Sprechen (Sprachhygiene) gegeben. Er muss nur phonetisch richtig sprechen und phonetisch Richtiges lehren,¹⁾ die Behandlung der Sprach- und Stimmstörungen aber ist Sache der Ärzte. Und letzterer wird um so weniger zu tun haben, je besser der erste Sprech-, Lehr- und Gesangsunterricht ist, denn hierbei ist Gelegenheit gegeben, um die weitaus meisten schweren Sprachstörungen, die dem Kinde in seinem ganzen fernern Lebenslauf so unendlich hinderlich sind, zu bezeitigen“ (Gutzmann).“¹⁾

Wij zouden niet durven onderschrijven de bewering, dat de behandeling van spreek- en stemgebreken uitsluitend aan den arts moet worden overgelaten, waarmee wij allerminst willen zeggen, dat een neus-keelarts een spraakgebrekkige niet moet behandelen vóór hij bij den spraakleeraar komt, integendeel, maar overigens zijn wij het volkomen met N. eens. Dat de school, daaronder ook begrepen de bewaarschool, veel kan doen, is ook de gevestigde meening van Dr. H. J. W. Droogleevers Fortuin, schoolarts te Rotterdam. Deze gaat zelfs zoover te beweren: „Het komt dan ook niet meer voor, dat scholen, die onder ons toezicht staan, leerlingen afleveren, die levenslang met zulk een spraakgebrek,

¹⁾ Cursiveering van ons.

dat verbeterd had kunnen worden, behept blijven." (Zie Sociaal Medisch Maandschrift No. 11, 1921).

Deze uitspraak, die op het eerste gezicht wat bout schijnt, zal in haar algemeenheid wel niet gelden; immers, ondanks alle mogelijke doeltreffende maatregelen, zullen er steeds blijven spraakgebreken, die niet zoo eenvoudig, als het wordt voorgesteld in bovengenoemd tijdschrift, op de school genezing kunnen vinden; er zullen ook altijd blijven gevallen, die een speciale behandeling eischen. Met name zal het stotteren, van welker genezing de heer D. F. en al te simplistische opvatting heeft, niet door maatslaan verholpen kunnen worden, behoudens dan misschien in zeer enkele gevallen.

Niettemin blijkt uit het citaat, dat de Rotterdamsche schoolarts zich reeds overtuigd heeft van de gunstige resultaten van de bemoelingen der school, ten aanzien van de voorkoming en bestrijding der spraakgebreken.

Het is zonder meer duidelijk, dat het succes nog veel grooter zou zijn, indien de onderwijzers op de kweekscholen vertrouwd waren geworden met het spreekonderwijs. Gelukkig begint men tegenwoordig meer en meer in te zien, dat dit onderwijs op de cursussen of scholen voor bewaarschoolhouderessen dient te worden gegeven. In het concept van de wet op het voorbereidend onderwijs — hoe lang zal het nog duren, voor het in behandeling komt! — is het vak als verplichtend op het programma der inrichtingen opgenomen. We kunnen niet nalaten hier de hoop uit te spreken, dat het ook nog eens op de kweekscholen voor onderwijzers zal worden ingevoerd. Als men het deed, zou men inderdaad zuinigheid betrachten.

In Oostenrijk bestonden er voor den oorlog cursussen voor onderwijzers en schoolartsen, waar de leerstof van het spreekonderwijs werd gedoceerd, een bewijs, dat men ook daar voelde het ontbreken van dit vak op de programma's der opleidingsinrichtingen voor deze functionarissen.

We komen nu tot de eigenlijke bestrijding van de spraakgebrekigheid door speciaal daartoe bevoegde leerkrachten. Dit is inderdaad een zeer moeilijke kwestie, zooals uit het vervolg zal blijken. Evenwel moeilijkheden zijn er om overwonnen te worden. Ze mogen er in geen geval toe leiden de misdeelden, waarom het hier gaat, aan hun lot over te laten. De maatschappij heeft — vooral tegenwoordig — ook hun volle werkkraft en energie noodig.

We noemen dan in de eerste plaats de cursussen voor spraakgebrekigen; in de eerste plaats, omdat deze het meest ingang hebben gevonden. Men vereenigt eenige spraakgebrekige leerlingen der lagere scholen tot een klasje, waarvan het getal varieert van 4 tot 10 en welke door een bevoegd onderwijzer of spraakleeraar in behandeling worden genomen. De spraaklessen worden gegeven onder, tusschen, of na de gewone schooltijden. Elk van deze regelingen heeft zijn voor- (of) nadeelen. Neemt men de patienten onder de schooluren, dan worden ze zoolang de spreekles duurt, aan het onderwijs onttrokken, waardoor ze gemakkelijk „achter" kunnen komen. Spreekoefeningen na den schooltijd hebben het bezwaar, dat ze den kinderen gegeven worden op een tijdstip, waarop veelal vermoeidheid zal zijn ingetreden, zoodat

minder ontvankelijkheid voor de behandeling kan worden aangenomen. De paar uren tusschen den morgen- en middagschooltijd hebben bovengenoemde bezwaren niet, maar deze hebben het groote inconvenient, dat hierin de maaltijden worden gebruikt. Intusschen, indien de spraakleeraar voeling houdt met de school, wat hij in de meeste gevallen zal doen, dan kunnen de moeilijkheden, die hier zijn, gemakkelijk overwonnen worden.

In sommige plaatsen bestaan alleen cursussen voor stotteraars, in andere heeft men daarnaast ook cursussen voor stamelaars.

Wat de laatste betreft, de resultaten ervan zijn zonder uitzondering gunstig, men kan gerust aannemen, dat alle stamelaars er, indien ernstige defecten in de hersenen of aan de spraakorganen dit niet beletten, genezing vinden.

Met de cursussen voor stotteraars staat de zaak in dit opzicht eenigszins anders. Wel heeft men prachtige statistieken gepubliceerd van het groot aantal genezingen, dat men bereikte en waarvan de percentages gingen tot 75 en 90; maar aan deze opgaven kleefde deze groote fout, dat men ze noteerde onmiddellijk nadat de patiënten de cursussen hadden verlaten. Nu heeft de ervaring geleerd, dat er heel wat recidive onder de stotteraars voorkomt, dat vele van die „genezenen“ eenigen tijd na hun ontslag in hun oude kwaal terugvallen. Het is dan ook niet aan twijfel onderhevig, dat de evengenoemde statistieken niet de geringste waarde hebben. Wil men inderdaad een zuivere maatstaf hebben omtrent het nut en de rechtmatigheid van bestaan dezer inrichtingen, dan heeft men op te maken en te rangschikken de gegevens der resultaten, verkregen een, twee of meerdere jaren na het eindigen der behandeling. Voor zoover ons bekend, bestaat er voor Nederland maar één opgave omtrent de duurzaamheid der genezingen, op de cursussen verkregen, n.l. die van den heer Dr. A. van Voorthuysen, thans Inspecteur van het Buitengewoon Onderwijs, die als schoolarts te Groningen in 1919 een onderzoek instelde naar hetgeen bereikt werd op den gemeentelijken cursus aldaar. De cijfers ervan zijn gepubliceerd in het verslag van den schoolarts der gemeente Groningen over het jaar 1919. Daaruit blijkt, dat sedert de oprichting 1 Januari 1913 tot 1 Januari 1918 behandeld waren 143 stotteraars, waarvan van 115 zoo objectief mogelijk kon worden vastgesteld, hoe zij zich na hun ontslag hadden gedragen. De schrijver boekte als „voldoend resultaat“ 41 of 36%, als „beperkt“ resultaat 12 of 10% en als onvoldoend resultaat 62 of 54% en voegt erbij: „Uit deze cijfers blijkt, dat een aantal gevallen wel degelijk veel baat heeft gevonden bij het volgen van den cursus. Het onderzoek heeft aangetoond, dat 36% van de behandelde gevallen een voldoende en blijvende beterschap vertoont en dat bij 10% een groote verbetering is bereikt.“

Het ware te wenschen, dat het Groningsche voorbeeld navolging vond en dat alle plaatsen in ons land, waar deze cursussen worden gegeven, (Amsterdam, den Haag, Rotterdam, Hilversum, Leiden en misschien enkele andere) de op dergelijke wijze verkregen resultaten gingen mededeelen. Ook zou men moeten trachten deze gegevens te verkrijgen uit het Buitenland met name uit Duitschland, waar de cursussen voor stotteraars zooveel opgang hebben gemaakt. Immers dan alleen is een juist oordeel te vellen over het nut dezer inrichtingen.

Hun recht van bestaan wordt door sommigen in twijfel getrokken o. a. door W. Carrie, die in „Die Hilfsschule September 1917, Heft 9" schrijft over een in 1917 te Hamburg ingestelde enquête naar de duurzaamheid der resultaten en daarbij tot de conclusie komt, „dat recidive na het doorloopen van een cursus bij de stotteraars regel is zonder uitzondering. Immers het getal der tot vijf maal zonder gevolg op den cursus behandelde kinderen n.l. 406 komt geheel overeen met het getal der spraakgebrekkige kinderen, welke in voorgaande jaren op de cursussen werden behandeld." Het komt ons voor, dat de hier getrokken conclusie niet juist is, omdat geheel verwaarloosd is het feit, dat er telken jare weer nieuwe stotteraars op de schoolbanken gaan plaats nemen. Neemt men als voorbeeld Groningen, dan ziet men, dat daar een gunstig resultaat bereikt wordt van althans 46% bij stotteraars, die in meerderheid tot de erge gevallen moeten worden gerekend. Toch blijft in die gemeente, waar gemiddeld 30 kinderen per jaar behandeld worden, het aantal stotteraars gelijk, omdat er bij de opnemng van nieuwe leerlingen telkens een 30 tal stotteraars bijkomen.

Hoe dit ook zij, er dient in dit opzicht meer klaarheid te komen. Ook zou moeten worden nagegaan, hoeveel stotteraars gedurende den schooltijd „van zelf" van hun kwaal worden bevrijd. Wel beweert men hier en daar, dat het percentage vanzelf genezenen even groot is als dat, hetwelk door de cursussen goed leert spreken, maar deze beweringen missen elken grond. Er zijn daaromtrent geen betrouwbare gegevens bekend. Statistieken, die genoemde uitspraak wettigen, bestaan er niet. Voorshands wil het ons voorkomen, dat het aantal stotterende kinderen, dat op de L. S. zonder behandeling een normale spraak erlangt, niet zoo heel groot zal zijn, althans beduidend lager dan 36 of 46%.

Bovendien rijst de vraag, of het percentage gunstige uitslag nog niet aanmerkelijk op te voeren zou zijn, wanneer de cursussen werden gereorganiseerd en wanneer men er steeds aan kon verbinden wel onderlegde leerkrachten.

Een van de omstandigheden, die het onderwijs aan de cursussen voor stotteraars minder vruchtdragend maken is wel deze, dat de patiënten maar enkele uren van de week onder behandeling en deskundige toezicht zijn, terwijl ze den overigen tijd maar aan hun lot worden overgelaten. Men heeft dit bezwaar trachten te ondervangen door het inrichten van speciale klassen voor stotteraars, klassen, waarin een aantal stotteraars van verschillende scholen eener gemeente verenigd zijn en waar, behalve het spreken, ook de gewone vakken van het lager onderwijs worden gegeven.

Hier bereikt men het groote voordeel, dat de kinderen gedurende 26 of meer uren per week onder goede leiding zich bevinden, waardoor de kans op succes zeer vergroot wordt, en dat de onderwijzer steeds in de gelegenheid is te laten toepassen, wat in het spreekuur werd geleerd. Ten aanzien van de ontwikkeling ondervinden de spraakgebrekkigen geen nadeelen, meent men, ze kunnen dus zoolang in de speciale klassen blijven tot de genezing volkomen is. Het laatste is veelal niet het geval met de cursussen voor spraakgebrekkigen, die dikwijls aan een bepaalden duur gebonden zijn.

Het spreekt van zelf, dat de leiders dezer klassen niet alleen in het bezit moeten zijn van de bevoegdheid tot het geven van lager onderwijs, maar tevens een grondige studie moeten hebben gemaakt van de spraakgebrekigheid in haar geheelen omvang en van de bestaande geneeswijzen.

Een groot inconvenient van speciale klassen is natuurlijk, dat ze uit zeer heterogene bestanddeelen zullen bestaan, wat kennis en ontwikkeling betreft. Ook al staan de leerlingen in 't begin ook op hetzelfde niveau, er zal daarin al spoedig verslechtering komen, omdat het afleeren van het spraakgebrek en de overige vorderingen niet parallel loopen. Er zal over 't algemeen zeer moeilijk klassikaal onderwijs te geven zijn.

Het laatstgenoemde bezwaar komt niet voor op speciale scholen voor stotteraars, ingericht naar het model van de Hamburgsche school. Op deze inrichting wordt hetzelfde onderwijs gegeven als op de lagere scholen. Het leerplan, dat voor alle gemeentescholen dezelfde is, is ook door deze inrichting overgenomen. Wanneer in een bepaalde klasse der L. S. een stotteraar voorkomt, die behandeling behoeft, dan wordt hij overgeplaatst naar de overeenkomstige klasse van de speciale school, waar dus precies dezelfde leerstof behandeld wordt, als waarmee hij bezig was. Bij zijn komst op de speciale school worden op daarvoor geschikte uren stem- en spreek-oefeningen met hem gehouden, die ongeveer 15 à 20 minuten duren. Zoodra hij technisch goed kan spreken, worden deze oefeningen meer en meer ingekort, tot ze geheel achterwege worden gelaten. Het onderwijs zelf geeft dan gelegenheid te over om hem de vaardigheid in het spreken te doen behouden en hem aan de normale spraak te doen gewennen. Wanneer het spreken gedurende een zekeren tijd goed is gebleven, wordt hij voorloopig naar de gewone school teruggezonden, echter nog op proef. Eerst dan, wanneer van deze school het bericht komt, dat hij in vloeiende spraak aan het onderwijs deelneemt, wordt hij definitief van de speciale school ontslagen. Daar steeds naar het uniforme leerplan is gewerkt, kan hij het onderwijs in zijne „gewone“ klasse evenals te voren weer volgen. In geval van recidive kan de herplaatsing te allen tijde geschieden.

De klassen op de Hamburgsche school bestaan gemiddeld uit 20 leerlingen, jongens en meisjes. De duur der behandeling is natuurlijk verschillend. Deze hangt af van den graad van het lijden, maar ook van het feit, dat de eene leerling spoediger den heilzamen invloed der spreeklessen ondervindt dan de andere.

De resultaten waren, althans den eersten tijd na de oprichting, zeer gunstig. Het is ons nog niet bekend, of deze duurzaam zijn.

In verband met deze school willen we nog wijzen op de volgende uitspraak van W. Carrie, voorkomende in de „Blätter für Taubstummtenbildung“ van 13 Oct. 1919.

„De opvatting, dat spraakdefecten steeds met geestelijke minderwaardigheid moeten gepaard gaan, werd door het onderwijs in de speciale school schitterend weerlegd. Op zeer geringe uitzonderingen na bereikten alle scholieren aan het einde van het schooljaar het eindoel van de klasse en konden daardoor naar de hogere

worden bevorderd. Wel vertoonden de kinderen bij hun komst op de school in hun weten en kunnen gedeeltelijk belangrijke gapingen. Naarmate echter de vaardigheid in het spreken kwam, verdwenen ook de leemten; hun gebrek had hun tot dusverre verhinderd in voldoende mate aan het onderwijs deel te nemen. Zij moesten, wat hun spreken betreft, eerst geschikt worden gemaakt om het school-onderwijs te ontvangen."

In Denemarken heeft men op een andere wijze in de behoefte aan onderwijs voor spraakgebrekkigen trachten te voorzien. Te Kopenhagen is n.l. in 1898 een staatsschool voor spraakgebrekkigen gesticht. „Deze school bestaat uit twee afdelingen: 1e de school voor stotteraars, 2e de school voor andere spraakgebrekkigen. Het doel dezer inrichting is: spraakgebrekkige kinderen en jeugdige personen van heiderlei geslacht uit het geheele land te genezen, voornamelijk dezulken, die slechts geringe middelen bezitten, of wier ouders of verzorgers onvermogen zijn." (Zie P. Roorda, Algemeen Verslag van het Instituut voor doofstommen te Groningen, 1903).

Van deze inrichting vertelt Branco van Dantzig in No. 7 en 8 van het Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs 1e jaarg. o.a. „De cursussen duren zes weken; een tweede en zelfs een derde cursus kan noodzakelijk zijn. Gedurende den leertijd zijn de schoolgaande kinderen aan de gewone school onttrokken, terwijl ook de ouderen hun gewone werkzaamheden niet kunnen verrichten. De lessen worden van 9—1 uur gegeven. Na elke les, van drie kwartier, is er één kwartier pauze. De interne leerlingen zijn na leestijd onder toezicht van een inwonende dame. De leeftijd der leerlingen is zeer verschillend. Voor mij ligt een verslag van 1916—1917 en 1917—1918, waarin ik als leeftijdsgrenzen aantref voor de stotteraars, die in die jaren behandeld zijn: 10 jaar en 30 jaar, voor de stamelaars 9 jaar en 20 jaar; voor de lijdens aan gehemeldespleten 8 jaar en 29 jaar. Even verschillend als de leeftijd is het schoolgeld, dat berekend wordt; men kan voor een paar honderd kronen, maar ook gratis geholpen worden. Zelfs betaalt het rijk de kosten voor huisvesting, indien dit noodig is."

De resultaten in de verschillende jaren van het bestaan van het Instituut verkregen, varieeren tusschen 46 en 70% (geheel genezen of veel verbeterd). Jammer genoeg is uit deze cijfers niet op te maken het percentage gunstige uitslag bereikt bij de stotteraars, daar ze alle aan de inrichting behandelde patiënten, dus ook stamelaars, omvatten.

Welke van de methoden ter bestrijding van het kwaad, die we hierboven in 't kort beschreven, zouden in ons land, waar men met uitzondering van de enkele genoemde plaatsen nog niets op dit terrein heeft gepresteerd, kunnen worden toegepast?

In sommige niet al te groote gemeenten zou men kunnen volstaan met het in het leven roepen van cursussen voor stotteraars en cursussen voor andere spraakgebrekkigen. Deze zouden dan zoo moeten worden ingericht, dat het aantal leerlingen niet te groot werd, niet meer dan vijf, en dat er elken dag les gegeven werd. De leerkrachten

zouden de noodzakelijke speciale studie moeten hebben gemaakt en een voortdurend contact moeten onderhouden met de ouders en de onderwijzers der patiënten.

Speciale klassen voor spraakgebrekkigen, waar ook het gewone onderwijs gegeven wordt, lijken ons, met het oog op de groote moeilijkheden er aan verbonden, niet wenschelijk.

Groote steden — er zijn maar enkelen, die hiervoor in de termen vallen — zouden scholen voor spraakgebrekkigen kunnen stichten. Om echter alle misdeelden recht te kunnen laten wedervaren, dus ook die, welke ten platten lande wonen, en voor wie, wegens het geringe aantal en wegens het ontbreken van de noodige leerkrachten niets kan worden gedaan door de gemeentebesturen, is het noodzakelijk, dat de Regering zich met de zaak gaat bemoeien, omdat het *een algemeen belang* is (zie vorige afl.). De gemeenschap moet een of meer staatscholen doen verrijzen in den trant van die, welke te Kopenhagen reeds langer dan twintig jaren haar zegenrijk werk verspreidt. Bij de organisatie ervan zou men moeten vermijden de fouten, die o. i. aan de Deensche school kleven en die hier niet nader behoeven te worden uiteengezet. Men zou deze staatschool toegankelijk kunnen stellen voor allen, die spraakgebrekkig zijn en die in hun woonplaats geen gelegenheid hebben zich van het voor hen passend onderwijs te voorzien. School- en kostgelden zouden dienen te worden berekend naar de draagkracht der ouders of verzorgers.

De staat kan dan tegelijk ook nog in een andere, niet minder groote behoefte voorzien, n.l. in de behoefte aan voldoende onderlegde leerkrachten. Tot heden bestaat er geen enkele opleiding van rijkswege voor deze onderwijzers. De toestand is op dit oogenblik zoo, dat ieder die roeping gevoelt of meent te gevoelen om medemenschen van hunkwalen bij 't spreken te genezen, zich als spraakleeraar gaat vestigen, ook al heeft hij niet de minste notie van het vak. Dat er zich daardoor menschen met het spreekonderwijs gaan bemoeien, die allerminst geschiktheid hebben, laat staan bekwaamheid als gevolg van studie en oefening, behoeft geen betoog, en dat daardoor het spreekonderwijs in discredit is geraakt, nog minder. De Vereeniging van Spraakleeraren heeft in dezen toestand verbetering trachten te brengen door het instellen van een jaarlijksch examen, waarvoor zich geregeld kandidaten aanmelden. Het door haar uitgericikte diploma zou zeker in waarde winnen, indien dit examen werd afgenomen onder rijkscontrole. Maar hiermee is niet voorzien in de opleiding der kandidaten."

Zoo schreven we reeds vele malen, het laatst in de „Opbouw" van 15 Mei 1920. Deze wantoestand wordt nog steeds bestendig. Een eventuele staatschool nu zou tegelijk opleidingschool kunnen zijn voor de hierbedoelde functionarissen. De leeraren aan de staatschool zouden kunnen optreden als docenten voor de kandidaten en dezen op de hoogte brengen van alle vakken, waarvan de spraakleeraar kennis moet hebben. Tot deze vakken behooren: de moderne psychologie; de phonetiek en de ademtechniek; de physiologie der spraakwerktuigen; de symptomenleer, de aetiologie en de therapie der spraakgebrektheid; het aanleeren der spraak bij het jonge kind; enz. Wanneer de duur van dezen cursus, tot welks toelating vereischten zouden dienen te zijn einddiploma H. B. S. 5-jarige cursus of onderwijzers-

diploma l. o. w. 1920, op drie jaren werd gesteld, dan zouden de aanstaande leerkrachten voldoende gelegenheid hebben om zich practisch te bekwamen voor het genezen van spraakgebreken. Dan zou het ook uit zijn met den allertreurigsten toestand, waarin zoo vaak die patiënten verkeerden, welke eenvoudig als proefkonijntje fungeren.

Bovendien zouden doofstommenonderwijzers en onderwijzers voor slechthoorenden mede voor een gedeelte althans hun opleiding aan deze staatsschool kunnen vinden.

We meenen met bovenstaande voldaan te hebben aan de taak, die we ons gesteld hadden.

De bestrijding van de spraakgebrekigheid is een groot sociaal belang; ze kost geld, met name brengt een staatsschool als hier geprojecteerd groote financiële bezwaren mede. Evenwel het is onze vaste overtuiging, dat het hieraan besteede kapitaal ruimschoots zijn rente zou opbrengen. In de eerste plaats, omdat men voor de gemeenschap behoudt die vele krachten, welke thans verloren gaan, en in de tweede plaats, omdat men aan de spraakgebrekigen geeft dat deel van het gezamenlijk levensgeluk, waarop ook zij recht hebben.

Het Wetsontwerp M. O. en het Grieksch

door Dr. J. VAN IJZEREN.

Ook voor Volksontwikkeling kan het van groot belang geacht worden, dat het veelbesproken Wetsontwerp M. O. van verschillende kanten wordt bekeken; in ieder geval meen ik, dat het gewenscht is een korte uiteenzetting te geven van de bezwaren, gerezen bij de voorstanders eener breede gymnasiale opleiding. Natuurlijk gaat het hier vooral om de nieuw-voorgestelde Lyceum-afdeeling B, waarin wél Latijn, doch geen Grieksch zal onderwezen worden.

Laat ik daarbij beginnen met te verklaren, dat ik volstrekt niet behoort tot de principieele tegenstanders van een dergelijke afdeeling; eenige jaren geleden heb ik zelf medegewerkt aan de samenstelling van een Rapport, uitgegeven door het Genootschap van Leeraren aan Nederlandsche Gymnasiën, waarin de oprichting eener Grieksch-looze Gymnasium-afdeeling werd aanbevolen. Niemand, die tracht zich vrij te houden van opsluiting binnen den gedachtenkring van eigen belangstelling, kan er bezwaar tegen hebben, dat het aantal schooltypen zou worden uitgebreid met een instelling, waarvan de wenschelijkheid reeds jaren lang van verschillende kanten is bepleit. Maar, men moet niet uit het oog verliezen, dat alleen in groote steden het bestaan van velerlei scholen van voortgezet onderwijs naast elkaar mogelijk is, en dat het aantal groote steden gering is in ons land. Er zijn slechts weinig plaatsen, waar een volledig Lyceum met afdelingen A, B en C zal kunnen bestaan; doordat nu de afdeeling B aan den eenen kant in het Wetsontwerp sterk bevoordeeld wordt en aan den anderen kant niet als onderafdeeling van een Gymnasium zal kunnen worden opgericht, zullen slechts weinige Gymnasia of volledige Lycea

zich kunnen handhaven. Door hier nader op in te gaan, zou ik slechts herhalen wat van verschillende kanten reeds is betoogd, speciaal in de bekende brochure van Dr. H. Wagenvoort Jr. en in het artikel van Dr. C. Spoelder Jr. in de Maart-aflevering van *Vragen des Tijds*.

De opheffing nu van de meeste Gymnasia en van de daarmee overeenkomende Lyceum-afdeelingen zal practische bezwaren meebrngen, die misschien te ondervangen zullen zijn; maar het ideëel nadeel, dat zal worden toegebracht aan de wetenschappelijke opleiding van het Nederlandsche volk, zal juist daarom op den duur onherstelbaar blijken, omdat de voortwoekering ervan niet langs experimenteelen weg zal kunnen worden aangetoond. Er zullen ook uit de afdeeling B knappe juristen en uitnemende beoefenaars der moderne philologie voortkomen, evengoed als de tegenwoordige H. B. S. de vooropleiding heeft gegeven aan voortreffelijke medici en natuurphilosophen.

Wanneer ik dat nadeel omschrijf door te spreken van de verdwijning der klassieke vorming, dan kan ik zoo licht den schijn op mij laden van te schermen met een groot woord. Toch moet ik hier mijn uitgangspunt nemen; want ik moet met nadruk constateeren, dat, zooals reeds de Minister in de toelichting tot het Wetsontwerp gezegd heeft, de B-afdeeling „geen klassieke en zelfs geen semi-klassieke vorming zal geven.” In een Grieksch-looze afdeeling kan slechts Latijn onderwezen worden met oriëntteering naar het Westen; het Oosten, waar toch onze geheele beschaving haar oorsprong vindt, blijft voor haar gesloten. Het surrogaat, dat aan de hand gedaan is door Prof. F. Muller Jzn. (in de N.R.C. van 5, 6 en 7 Januari 1922) in den vorm van onderwijs in Grieksche cultuur acht ik absoluut verwerpelijk: afgezien daarvan, dat het populair en toch degelijk onderwijzen van de onderwerpen, door Prof. M. in zijn ontwerp-schema aangewezen, veel te hooge eischen stelt aan leeraar en toehoorders, is hier slechts eenig succes te verwachten bij leerlingen, die reeds enigszins bekend zijn met de uitdrukkingswijze der menschen, wier cultuur hun moet worden naderbijgebracht. Men leze b.v. eens het knap geschreven boekje van Dr. D. Cohen, *De Hellenistische Cultuur of de Grieksche Kunstgebieden* van Prof. Muller zelf, en vrage zich af, hoe dergelijke werkjes ooit te gebruiken zouden zijn met leerlingen, aan wie zelfs de Grieksche letters onbekend zijn. Voor enkele hunner zal een ondoordacht en onbegrepen napraten het resultaat wezen, voor de groote meerderheid zal ook deze les een gelegenheid worden om een rapportcijfer te verkrijgen en om naar een hoogere klasse te worden bevorderd. Vertalingen? Uitstekend, mits de gebruiker eenig denkbeeld heeft van het taaleigen, waaruit vertaald is; vooral klemt dit, wanneer er sprake is van vertalingen uit een taal, die, als het Grieksch, in haar geheele samenstel zoover afstaat van de onze en toch weer zooveel trekken van verwantschap vertoont.

Ons Gymnasium echter is juist in de richting van het cultuuronderwijs in zijn opkomst: het onderwijs in het Grieksch heeft zich eerst in de laatste dertig jaar gëmancipeerd van het onderwijs in het Latijn, dat ook in ons land een veel langer zelfstandig leven achter zich had. Sinds eeuwen leerde men Latijn, speciaal voor de practijk: ieder, die het universitair onderwijs wilde volgen, moest de taal verstaan, waarin de academische lessen werden gegeven en

waarin bijna alle wetenschappelijke werken geschreven werden. Kennis van het Grieksch werd aan de voorbereidende school in de achttiende en in de eerste helft der negentiende eeuw slechts in geringe mate verworven; iets van direct-practische waarde konden slechts enkelen, speciaal theologen, hier vinden.

Maar, reeds in de periode, die ik hier noemde, zijn de kiemen te ontdekken van wat ik zou willen noemen de tweede renaissance van het Grieksch in West-Europa. Naarmate praktische kennis van het Latijn minder noodzakelijk werd, begon men de waarde van de Romeinsche literatuur meer onbevengden te beoordeelen en werd men zich bewust, dat, hoe groote zelfstandigheid ook Rome in den loop der eeuwen zich verworven heeft, de oorsprong van ongeveer alle geestelijk bezit in Griekenland te zoeken is; zelve hebben de Latijnen dit steeds volmondig erkend. Toen er minder tijd noodig was voor technische oefening in het Latijn, begon men meer tijd te vinden voor het Grieksch; van grooten invloed was hier ook het feit, dat de achttiende en de negentiende eeuw zoowel in het buitenland als aan onze Academies eminente geleerden zagen optreden, die hun studieterrain in Griekenland zochten. Maar toch, ook zij zagen Griekenland met Latijnsche oogen; zij lazen, dikwijls onbevust, Demosthenes omdat hij aan Cicero tot voorbeeld heeft gestrekt, zij bewonderden Homerus, omdat zij hem — grootdeels ten onrechte — als den geestelijken vader van Vergilius beschouwden. Ook het elementair onderwijs in het Grieksch voelde den druk van het Latijn; al te veel werd het grammaticaal gedeelte als doel, niet als middel beschouwd, niet omdat men overtuigd was van de vormende waarde der Grieksche grammatica op zichzelf, maar omdat het nu eenmaal bij het Latijn eeuwenlang zoo geweest was en ten deele nog zoo was.

In dit alles is men langzamerhand tot betere opvattingen gekomen. De zelfstandigheid van het Grieksch is thans verworven; de cultuurwaarde van bestudeering der beste Grieksche auteurs wordt thans algemeen erkend, mits die cultuurwaarde tot uiting komt in een historisch-aesthetische beschouwingswijze, die steun vindt in en tevens steun geeft aan de verdere onderdeelen van het gymasiaal onderwijs. Meer dan enig onderwijs-instituut streeft het Gymnasium naar een ideaal van beschavings-eenheid, dat bij alle verscheidenheid van leervakken steeds het hooge doel voor oogen houdt van geestelijke verheffing door kennismaking met de historisch-aesthetische grondslagen onzer beschaving. Ook in het nieuwe leerplan, voor drie jaren ingevoerd, waarin aan de exacte vakken een zeer behoorlijke bewegingsruimte werd gegeven, is dit doel niet verwaarloosd; ernstig is er door allen, met wier medewerking dit leerplan tot stand gebracht is, gewaakt tegen het gevaar van bevordering der oppervlakkigheid door uitbreiding van het aantal leervakken.

Bereiken wij nu wat wij willen? Gelukkig niet. Want de prikkel, die ook het menschelijk intellect noodig heeft, zoo het niet in zelfgenoegzaamheid wil inslapen, zou ons ontbreken, indien wij meenden zoover te zijn. Zijn wij tevreden over de vorderingen onzer leerlingen? Ook het Gymnasium gaat er onder gedrukt, dat voor zooveel om maatschappelijke redenen een wetenschappelijke opleiding verlangd wordt, waarvoor zij niet gepreparaat zijn. Maar aan de beste

onzer leerlingen geven wij nu reeds veel, daarvan ben ik overtuigd en zullen wij in de toekomst, bij verbetering van onderwijsmethoden en bij verruiming van ons eigen gezichtsveld, nog veel meer kunnen geven. Wij — ik bedoel hier nu alle oprechte aanhangers der gymnasiale opleiding — blijven als ons intellectueel levensdoel beschouwen de handhaving van den ideëelen grondslag, dien ik trachtte te schetsen; tegen vernietiging daarvan gaat ons verzet.

Van bijkomstige betekenis acht ik hier de vraag der keuze tusschen Gymnasium en Lyceum. De klassieke school met zes-jarigen cursus heeft zeker het groote voordeel van rustiger afwikkeling van haar leerplan; dat evenwel ook met den vier-jarigen leergang veel te bereiken is, heeft de practijk reeds bewezen. Eerst dan zie ik een gevaar in de Lyceum-opleiding, wanneer gebrek aan zeer goed voorbereide leerkrachten en aan leerlingen van behoorlijk gehalte haar zullen neerdrukken tot enghartige examendressuur, zooals die somtijds reeds noodzakelijk is ook aan gymnasiën, die onder moeilijke omstandigheden bestaan.

Hoe dit ook zij, men ontneme niet de normale levenskans aan onze inrichtingen van gymnasiaal onderwijs. Een regering, die daartoe durft overgaan, laadt een zware verantwoordelijkheid op zich.

Persoverzicht.

BINNENLAND.

Psychologische voorlichting bij de beroepskeus.

In de Februarie-aflevering van *Vragen & des tijds* bespreekt Anna Polak, naar aanleiding van 'n artikel van Dr. Brugmans in de eerste jaargang van *Paed. Studien*, de kwestie of psychologische voorlichting bij de beroepskeus wenselijk of noodzakelijk is. In tegenstelling met de zoeven genoemde schrijver en de velen die 't met 'n eens zijn, meent mej. Polak deze vraag ontkennend te moeten beantwoorden: en ze betoogt „waarom een voorlichtingsdienst bij de beroepskeuze. [geschied op de leest als door Dr. B. aangegeven], ons in allen deele afkeurenswaardig voorkomt.“ Daarmee wil schr. echter niets zeggen tegen 't belangwekkende en maatschappelijk-nuttige van 'n psycho-technies onderzoek als dat van 't „Soc. paed. instituut“ te Groningen. In 't vervolg van 't artikel wordt dan betoogd dat noch 't psycho-techn. laboratorium, noch 'n plaatselijk bureau voor beroepskeus *positief* advies kan geven (negatief wél); want daarvoor zouden *alle* beroepen moeten „geanaly-

seerd“ zijn. „Eerst dan immers zou degene, die in deze methode gelooft, met gerust geweten kunnen verklaren: voor iemand met dien aanleg past dat beroep — of passen die beroepen — het best.“ En schr. acht 't onmogelijk dat zoon analyse van alle beroepen tot stand zou kunnen komen wegens „de veelheid, de vaagheid, de onvatbaarheid om gemeten te worden, de tegenstrijdigheid vaak der vereischten, waaraan de beoefenaar heeft te voldoen.“ 'n Ander bezwaar is dat de beroepskeus veelal te vroeg valt: vóór of in de puberteitsjaren; terwijl juist dan allerlei eigenschappen kunnen veranderen. Dit zou echter te ondervangen zijn door de psych.-techn. methode eerst op 17 à 18-jarige leeftijd toetepassen. Maar schr. heeft noch principieele bezwaren: „het op psycho-technische grondslagen berustend beroepskeuze-bureau houdt slechts rekening met één der drie gebieden, waarop degene, die te dezer zake voorlichting durft te geven, behoort thuis te zijn; én: het pleegt de beroepen te beschouwen als onveranderlijke grootheden.“

Wat 't eerste betreft, schr. wijst er

op dat er uitsluitend rekening gehouden wordt met aanleg; terwijl verlangen en omstandigheden worden veronachtzaamd. En deze beiden zijn toch van groot belang. Immers: aanleg en neiging gaan volstrekt niet altijd samen; terwijl opleidingsgelegenheden, tijd en geld, plaatsingskans, bevorderingsmogelijkheden, financiële toekomst van grote invloed zijn. Alleen dan kan resultaat verwacht worden, als met alle drie deze factoren rekening gehouden wordt. Schr. schetst nu de praktijk van 't „Nationaal Bureau v. Vrouwenarbeid” met de beroepskeuze-aanvragen, en maakt daarbij 'n vergelijking met die van 't door Dr. Br. geschetste „beroepskantoor.” De konklusie is dan: „Psychotechnisch onderzoek kan bij sociale bemoeiingen van dezen aard nagenoeg altijd worden ontbeerd.” „Hetgeen in dezen verlangd wordt, is informatie van maatschappelijke of economischen, niet van psychologischen aard.” En wat 't tweede bezwaar aangaat, beroepen zijn geen onveranderlijke grootheden: in werkelijkheid toch keren ze „hun beoefenaars allerminst één en hetzelfde onbewogen, maar vele verschillende steeds wisselende aangezichten” toe.

Schr. is dan tegen 'n psycho-technies beroepsvoorlichtingsburo — niet, omdat daarbij geen menskennis nodig zou zijn; maar psychologische en menskennis lopen volstrekt niet altijd evenwijdig — „omdat het overbodig is: omdat het zich volstrekt niet aankondigt als een bescheiden hulpmiddel, maar als de hoofdzaak, ja als het „eenig noodige”: én omdat het, met vertoon van belangrijkheid, de aandacht aftrekt van hetgeen in dezen wel, en van opperst, gewicht is.” Dit laatste is: „economisch-maatschappelijke georiënteerdheid, welke, om in voldoende omvang verworven te worden en behouden te blijven, de volledige toewijding van den adviseur in beslag neemt, én, met „ouderwetsche” intuïtieve menschenkennis, voor vruchtbare voorlichting bij de beroepskeuze alpha en omgea is!” v. E.

BUITENLAND.

Volksuniversiteiten in Zwitserland.

Volgende is ontleend aan 'n artikel uit de *Internat. Erziehungs-rundschau*, overgenomen in 't Januarij-num-

mer van *Neue Bahnen*. Waar in Zwitserland volksuniversiteiten worden opgericht, daar bezigt men gewoonlijk de bekende „ongelukkige middelen”. „Men wil kennis meedelen, en meent dit te kunnen doen door 'n zo rijk mogelijk voorziene geestelijke spijskaart samenstellen. Hoogstens groepeeri men de spijsen noch in licht en zwaar verteerbare, in voor- en toespijken. En bevreemdigd kijken de koks op hun arbeid meer.

't Is treurig dit te moeten aanzien; te treuriger als men gewaar geworden is hoe de universiteit die men toch enkel navolgt, bij z'n leerlingen siechts 'n geestelijke leegte in de ziel laat, waaruit ze zich, innerlijk vertwijfelend en vertwijfeld, trachten te redden in 't ongezonder zickelik mysticisme van de een-of-ander der grote modestromingen; 't doet er niet toe van wie ze uitgaan. Maar 't schijnt alsof ieder luid z'n eigen dwaalweg wil en moet volgen, om vroeger of later de rechte weg te vinden.

Op deze rechte weg van de menselijke ontwikkelingsarbeid schijnen ook in Zwitserland zich niet al te veel mensen te bevinden. Een daarvan is ongetwijfeld Dr. Fritz Wartenweiler-Hallfer. Als student voelde hij de aandrift naar Denemarken te gaan, om daar „te leren 'n mens te worden”. Niets wist hij van de deense volksuniversiteit. Maar toen hij ze ten slotte had leren kennen, was hij 'n ervaring rijker die 'n niet meer losliet. Na tien jaar schrijft hij daarover: *Von der dänischen Volksuniversität. Ein Erlebnis.* (Rotapfel-Verlag, Erlenbach, Zürich, 1921). En tegelijkertijd geeft hij in 'n ander boek (*Aus der Werkszeit der dänischen Volksuniversität*; bij dezelfde uitgever) 't levensbeeld van de stichter ervan, Christen Mikkelsen Kold. In beide boeken klinkt ten slotte de vraag: en wij hier in Zwitserland?

De dertigjarige was onderiussen in 1919 heel in 't klein begonnen. En wie hem, z'n vrouw Elsa, en z'n vriend Max Zeltner in de „Nussbaum” te Frauenfeld in Thurgau heeft leren kennen, die weet dat 't hier om 't beste en meest waardevolle gaat. De *Blätter von Nussbaum* (Rotapfel-Verlag 1921) getuigen daarvan, of ook *Der erste Sommer im Nussbaum* (overdruk uit de *Neue*

Schweizer, Zeitung 1920). Maar woorden geven altijd maar 'n zwakke weergalm van 't leven. En 't leven heeft de mensen in de „Nussbaum“ tot dusver zich noch niet op 'n program laten vastleggen. Wel heeft men er een ontworpen. Maar men was zo voorzichtig daarbij optemerkken: we willen dit plan alleen dan als grondslag nemen, als niet bepaalde problemen, maar meer 'n onbepaalde drang naar geestesarbeid de zoekers tot ons voert. En dat schijnt wel sedert lang veel sterker 't geval geweest te zijn.

Deze zoekers zijn wel buitengewoon weinig in aantal. Want wat heeft 't te betekenen als in plaats van 's dozijn jongens en meisjes die men mocht verwachten, slechts twee of drie jongens daar zijn?!

Zeker; deze weinigen leven wel inniger noch samen. Maar ze werken ook zwaarder op 't land. De 4 of 5 uren die voor de lichamelijke arbeid bestemd zouden blijven, waren niet meer toereikend. Er werd gewerkt van 's morgens 5 tot 12 uur, en weer van 3 tot 7, in zware moeilijke arbeid.

Ongetwijfeld doet zich nu terstond de vraag voor: blijft dan voor de hoofdzak, de geestelijke arbeid, noch wel voldoende tijd over? 't Antwoord kan slechts luiden: soms bijna niet; maar er komen andere tijden, waarin geestelijke arbeid en uitspanning tot hun recht zullen komen.

Wartenweiler ziet dat ook. En toch: hijzelf is verheugd over 't vele werken in de moestuin, en arbeidt onverdroten en zo mogelijk noch vlijtiger als z'n vrienden. 's Morgens 'n lied, 'n gedicht; 's middags misschien 'n kort samenzijn met 'n boek; 's avonds 'n paar woorden ter overdenking — dat is somtijds „alles wat gegeven wordt“. 't Schijnt wel heel weinig, en is 't misschien ook. Maar waardevoller als 't andere is dit werken met elkaar voor 't dagelijks brood. Maar dat erkent toch alleen wie 't mee leeft, mee beleeft. En zulken zijn er altijd noch veel te weinig!

Waarom? Fritz Wartenweiler vroeg 't bijna treurig. En hij sprak van de mensen van de vrijschaar, die toch 't hart op de rechte plaats hebben, en ook niet bang zijn, arm aan uiterlijk bezit te leven. 't Kan niet liggen aan

de 50—60 frank per maand die 't levensonderhoud kost; noch minder kan 't liggen aan de mensen van de „Nussbaum“.

De ervaring van Wartenweiler-Haffter is ook die van Hans Berlepsch-Valendas met z'n poging op 't grondgebied van de stad Bern: De wilaai op als brandend stro, en dooft uit zodra de eerste vurige uren voorbij zijn. Waar strijd in 't leven komt, daar is 't altijd weer makkelijker en aangenamer uitte-wijken als te wagen. Wartenweiler-Haffter, Berlepsch-Valendas, verder noch deze-en-gene, willen 't wagen, willen de opbouw van de grond af; uitgaan van 't eenvoudigste dat noot „'t eenvoudigste“ maar altijd 't moeilijkste is. Berlepsch-Valendas heeft getracht z'n arbeid in de enge stadgemeenschap te verruimen en uittebouwen; hij en een van z'n vrienden gingen voor 14 dagen met 'n gezelschap jonge mensen de bergen in. Ze zeiden daar wat ze op 't hart hadden; niet over 'n konglomeraat van problemen, maar over iets enkelvoudigs, iets concreets, iets werkeliks, iets menseliks. En ze keerden rijk en opgewekt terug naar hun arbeid in de stad. Maar ze weten: de weg van Wartenweiler-Haffter is natuurliker, juist. Alleen moet men ook de zekerheid hebben dat mensen 'm willen gaan; tenminste meer mensen als nu. Als op 't ogenblik niet meer mensen 'm gaan, dan draagt de schuld daarvan waarschijnlijk 't meest 't toedienen van 'n kennis-surrugaat vanwege de ekatensief werkende volksuniversiteiten; waarvoor overal bronnen van geld en hulpmiddelen aangehoord en geëxploiteerd worden; terwijl de anderen alleen op zichzelf zijn aangewezen, en niet alleen willen blijven, maar ook moeten blijven en blijven. Want is er iets natuurlikers dan dat men zich van alle mensen die hun gehele ikheid wagen te geven, afmaakt als bolsjewisten? als revolutionairen? als gevaarlijk? als zinnenverwarrend?

't Begin, hier als daar, de onverschrokkenheid, de overgang, 't geloof, die daarin tot uiting komen, doen in ieder geval inzien dat de verbasterde idee van de „volksuniversiteit“, als popularisering van de universiteit, verbleken en verdwijnen moet daar, waar

de jonge mens, de nieuwe mens, de reine mens, zich gereedmaakt met z'n gehele zijn de mensheid te dienen. Dit dienen kan echter niet bestaan in 't meedelen van 'n paar meer-of-minder noodzakelijke wetenschappelijke lessen — waarvan de betekenis overigens door Wartenweiler-Hafler volstrekt niet over 't hoofd gezien wordt — maar slechts in de volmaakte overgave, zoals 't hele leven die verlangt: in de ware levensgemeenschap.

En wie in de „Nussbaum“ mag vertoeven, vindt die ongetwijfeld. Daar is niet meer onderwijzer en leerlingen, huisvrouw en kinderen — daar is slechts 'n enkele grote familie, waarvan de afzonderlijke leden alle evenzeer met al hun krachten meebouwen aan 't gemeenschappelijke werk.

't Is mogelijk, ja zo goed als waarschijnlijk, dat zulk werk alleen groeit

uit de scheppende kracht van de enkeling; dat geen staat, geen overheid, geen organisatie 't kan regelen. Ja; zelfs de poging, 't door 'n organisatie of instituut vastteleggen, als iets dat voor langer of korter tijd is te handhaven of te behouden, mag ontijdig genoemd worden. Fritz Wartenweiler zal weten waarom hij zich daartegen verzet. En hij weet er zich zolang tegen te verzetten, als staten niet uit 'n groot gevoel van verantwoordelijkheid tegenover hun burgers handelen, maar uit partijpolitieke nuttigheidsoverwegingen van de leiders van 't ogenblik.

De arbeid van de volksuniversiteit als „staatsbehoudend“ zal snel ineenstorten — die echter die niets als de mensen wil ontwikkelen, zal in haar plaats, zij 't ook zonder 't lawaai van de aan de geest des tijds beantwoordende reclame, opbloeien. v. E.



INHOUD VAN AFLEVERING 7.

	Bladz.
Ervaringen uit de Volksuniversiteits-beweging.	
I. De ontwikkeling van volwassenen door de Volksuniversiteit	Dr. J. van Leeuwen 281
Het Nut en de rijpere jeugd	P. Voogd 288
Op welke wijze kan de algemeene en de vak- ontwikkeling der landarbeiders worden ver- beterd?	301
Buitengewoon Lager Onderwijs.	
III. Spraakgebrekigheid en hare bestrijding (vervolg)	Jt. Reinink 313
Het Wetsontwerp M. O. en het Grieksch	Dr. J. van IJzeren . 322
Persoverzicht.	
Binnenland. Psychologische voorlichting bij de beroepskeuze	v. E. 325
Buitenland. Volksuniversiteiten in Zwit- serland	v. E. 320



OUDERS!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen
en met vaste medewerking van O. Barendsen?

===== Prijs f 0.90 per kwartaal. =====

Abonneert U Constantijn Huijgensstraat 118,
Amsterdam of vraagt proefnummer.

Maatschappij tot nut van 't algemeen.

Loop van het ledenaantal in de laatste 5 jaren:

October 1917	. . . . .	18472 leden.
„ 1918	. . . . .	19927 „
„ 1919	. . . . .	21429 „
November 1920	. . . . .	22801 „
December 1921	. . . . .	25406 „

Beschikbaar.

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, Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS.



Jan Nieuwenhuyzen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING, A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, J. W. GERHARD, Prof. Dr. H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS, Dr. J. HOOYKAAS, A. C. HOVENS GREVE, W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA, E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, I. KOOISTRA, K. TER LAAN, TH. LANCEE, M. E. LELIMAN-BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER, P. OOSTERLEE, Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE, M. E. H. SANDBERG-GEISWEIT v. d. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H. TEN SELDAM, Dr. A. DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Szr., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER, B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czr., J. IJZERMAN, C. F. A. ZERNIKE e. a.

PER
JAAR
F. 10

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F. 1-

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (BIJ DE
LEIDSCHESTRAAT), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f10.—, FRANCO PER POST f10.75.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

Dit tijdschrift is het orgaan van het Nutsinstituut voor
Volksonwikkeling, welk instituut is ingesteld door
de Nutscommissie voor Onderwijs.

Het Instituut stelt zich ten doel mede te arbeiden aan de verheffing
van het onderwijs en de opvoeding van het Nederlandsche Volk.

Het tracht dit doel te bereiken:

1. door in een centraal bureau van advies gegevens te verzamelen, welke
eenerzijds zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het
gebied der Volksonwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt
zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.

2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere
scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.

3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der
Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die
werkzaamheid op het gebied van Volksonwikkeling waaraan plaatselijk
behoefte bestaat.

4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter be-
handeling van problemen van volksonwikkeling.

5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons
land levende oude en nieuwe vruchtbrennende gedachten op het gebied der
volksonwikkeling.

6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen
Nederland en het buitenland te versterken, eenerzijds door bevordering van
het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar
dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestu-
deering van buitenlandsche toestanden.

Het Instituut wordt bestuurd door een Raad van beheer, samengesteld
als volgt:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. P. GUNNING,
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÈVE, Secretaris.





Ontwikkeling van Volwassenen. Kijkjes over de Grenzen door J. HOVENS GREVE.

IV.

Engeland (vervolg).

Hoezeer de University Extensionbeweging en daarna het werk van de Workers Educational Association het leven van tal van arbeiders hebben verrijkt, wordt treffend geschilderd in de boven aangehaalde bundel „Living Water”. Een karakteristieke uiting hiervan vonden wij ook in de Cambridge essays on adult education waarin Alfred Cobban een schets geeft van zijn eigen ervaringen. Wij zouden het bijzonder op prijs stellen, indien soortgelijke, zij het kortere, beschouwingen van Nederlandsche arbeiders te onzer beschikking werden gesteld. Na ons vorig verzoek van dezelfde strekking werden ons eenige brieven ter hand gesteld door een van onze Volksuniversiteiten, waarin cursisten hun voldoening uitspraken over het genotene. Deze mededeelingen zijn echter zoo beknopt, dat zij voor publicatie niet belangwekkend genoeg schijnen. Te verwonderen is dit niet, het instituut der volksuniversiteiten werkt mogelijk nog te kort om belangrijken invloed op het leven der cursisten geefend te kunnen hebben en ook niet ieder vermag dien invloed zoo bewust te onderkennen en zoo goed weer te geven, dat derden er door geboeid worden.

Wij hopen echter, dat het voorbeeld, dat wij thans laten volgen voor de besturen onzer V. U. een opwekking moge zijn om ons te helpen soortgelijke opstellen te verzamelen.

..

Deze verhandeling is geschreven vanuit het gezichtspunt van een arbeider, een werkman, met een levenslange ondervinding van arbeiders der loontrekkende klasse.

Ik ken de moeilijkheden en de geest-doodende omstandigheden, die het leven omringen van zeer velen der arbeiders; ik ken den druk en de loomheid van onveranderlijk hetzelfde zwoegen aan een vervelende en onaangename taak, de afsjakerende vermoedigheid van ieder minuit dezelfde machinale bewegingen te herhalen gedurende veertien uur per dag, maand in, maand uit, jaar in, jaar uit. Ik weet

wat het is om mijn kindsheid en jeugd voorbij te zien gaan zonder eenige gelegenheid voor ontwikkeling, zooals nu openstaat voor degenen die later geboren werden. Ik weet wat het is om niet te weten, en om zich bewust te zijn van dit niet-weten; wat het is om een werkelijken geesteshonger te voelen. Ik heb dikwijls peinzend, hunkrend staan kijken naar het uitstalraam van een boekwinkel, zooals een jongen die geen cent heeft, kijkt naar dat van een banketbakker. Ik heb al deze dingen gekend, en soms overdenk ik ze vol spijt. Er is evenwel deze troost voor. Ik werd in staat gesteld om de behoefte eraan te begrijpen, en soms ben ik dankbaar niet in betere omstandigheden te zijn geboren. „Een grondige opleiding voor een kantoor” had me kunnen worden opgelegd, en had me mijn ziel doen verliezen; in werkelijkheid werd ik gelokt in de groene velden der letterkunde, waar ik de passende sfeer voor haar vond.

Gedurende vijftienvintig jaar heb ik geleefd in een atmosfeer van „University Extension” en het werk voor „University Extension” gedaan; en dit heeft in mijn leven een groote vreugde gebracht, die een ruime rechtvaardiging is voor mijn pleidooi voor een ontwikkeling voor volwassenen (Adult Education), die voor ieder verkrijgbaar is.

Ontwikkeling voor volwassenen. (Adult-Education)

Van alle vraagstukken die het algemeen welzijn raken, is er geen zoo plotseling vanuit de politieke duisternis gekomen in het volle licht der openbare bespreking, als ontwikkeling voor volwassenen.

Als een vergoeding voor vorige eeuwen van verwaarloozing, is dit groote vraagstuk nu zóó op den voorgrond gekomen, dat het 't voor-naamste onderwerp is geworden in courantenartikelen en in de redevoeringen van politieke propagandisten. Een Commissie van het Ministerie voor herstel heeft deze kwestie zorgvuldig bestudeerd en er verslag over uitgebracht; en heeft er voorloopige en eind-verslagen over gepubliceerd, die door iedereen gelezen moesten worden.

Deze kwestie betreft speciaal de arbeiders, die gedurende eeuwen verwaarloosd zijn, behalve door de proefnemende en filantropische pogingen waar het Rapport van spreekt. Maar nu wordt de noodzakelijkheid van ontwikkeling voor volwassenen luid verkondigd van de tribunes van elke politieke richting, en in de redevoeringen na tafel bij bijeenkomsten van burgerlijke autoriteiten.

Het is niet altijd waar, dat de menigte der raadgevers de wijsheid aanbrengt; het is zeker niet waar, wanneer de raadgevers erop uit zijn om verkeerde doeleinden na te streven en tegengestelde plannen voorstellen, die soms besmet zijn met den kanker van enge zelfzucht of klasse-belang. Wanneer er een lager en enger ideaal is dan het nationale leven, kan alleen het wettig gezag ingrijpen tusschen de strijdende partijen; alleen een erkende macht kan de theorieën, die zoo vurig bepleit worden, aannemen of afwijzen. Toch schijnt nu wel uitgemaakt dat ontwikkeling het recht is van ieder individu; dat ontwikkeling van het individu een voordeel is voor de gemeenschap; en dat de gelegenheid voor ontwikkeling geboden moet worden zonder rekening te houden met den leeftijd van al degenen, die den verplichten grens voorbij zijn.

De geschiedenis heeft bewezen, dat onwetendheid een bedreiging is voor de regeering, en een gevaar voor de gemeenschap.

Het was door onwetendheid, dat de nieuw-uitgevonden machines die bestemd waren om den menschelijken arbeid te vervangen, vernield werden. De onwetenden zijn altijd dwaas behoudend geweest, wantrouwend tegenover verbeteringen of roekeloos in het omver werpen van instellingen, wanneer de geest der revolutie hen tot handelen dreef. Onwetendheid is een te groot kwaad dan dat een wijze regeering haar zou kunnen negeren. Het bovengenoemde Rapport schetst een groot sch plan voor de ontwikkeling der volwassenen. Dit zal misschien de wet worden, die het recht waarborgt op geestelijk leven voor het volk, de heraut van een nieuweren en beteren tijd voor de arbeiders.

In dit nieuwe geestelijke gebied moeten er geen laag-bij-de-grondsche idealen zijn. Ontwikkeling moet zoo wijd zijn als het heelaal en zoo hoog als de hemel. Zij moet in dienst staan van het leven in zijn hoogste en edelste bedoelingen. Het is van het grootste belang om den waren aard van de ontwikkeling in het algemeen te verstaan, evenals den vorm, waarin zij het best verstrekt kan worden aan de werkende bevolking in het bijzonder. Minderwaardige en gebrekkige gedachten over dit heele onderwerp hebben de overhand gehad in het verleden, en zijn nog niet geheel opgegeven.

Op het oogenblik wordt er groote belangstelling aan deze vragen geschonken door die ondernemende producten van de industriële omwenteling, voor wie winst maken 's levens doel is. Zij vertellen ons dat „als wij stand willen houden op de wereldmarkt, wij onze pogingen moeten richten op technische ontwikkeling”. Scholen tot het fabricereen van arbeidskrachten, ingericht volgens model van het Duitsche systeem van voor den oorlog, en dergelijke plannen worden voorgesteld. Deze verheerlijking van het fabricereen van werkkrachten zou den geest van den arbeider in een bepaald model willen kneden zooals het al met zijn handen gedaan heeft, in het belang van den handel.

De arbeiders zijn terecht wantrouwend tegenover deze soort van aansporingen, en zijn op hun hoede voor de streken van de ventcr. Terwijl ik er mee instem, dat wij den industrieelen en commercieelen kant van ons nationale bestaan moeten ontwikkelen, en ernaar streven om uit te munten op de wereldmarkt, moeten wij toch nooit vergeten, dat het groote doel van ontwikkeling niet is handel, maar leven. De handel is iets bijkomstigs, maar een land wordt niet groot door zijn handelslieden maar door zijn dichters, kunstenaars, uitvinders en staatslieden. Laten wij in ieder geval een vakopleiding hebben, en als wij het kunnen, iets herstellen van den geest en de vaardigheid van den middeleeuwschen handwerksman; maar, laten we nog meer dan dit trachten de hoogere waarden van het leven te kennen en te waardeeren, en ernaar streven de beste ervan te verwezenlijken.

Door den term „ontwikkeling” bedoelen wij niet alleen dat de menschen beter uitgerust zullen zijn om de productie op te voeren. Ontwikkeling bedoelt iets grooters. Het is het te voorschijn brengen, het disciplineeren, en de passende ontplooiing geven aan alle hoedanigheden en neigingen van 's menschen aard, om hem voor te bereiden tot een juiste vervulling van al wat samenhangt met zijn plaats in het leven. Een technische opleiding moeten we hebben; maar laten we toch niet

door ons op deze zijde van het leven te concentreeren den groei belemmeren van edeler kwaliteiten. Het is de groote fout van het verleden geweest, dat het intellect ontwikkeld werd en het hart verwaarloosd, alsof de aandoeningen niet evengoed een wezenlijk bestanddeel van onze natuur zijn als de intellectuele hoedanigheden. Ik heb prof. Leonard eens hooren zeggen: „Wat de wereld op het oogenblik zoo zeer noodig heeft, dat zijn hardhoofdige harten en teerhartige hoofden”. Als wij het grootste genot en de beste praktische resultaten willen hebben uit de ontwikkeling, dan moet het hart met het hoofd samenwerken en zodoende een karakter voortbrengen, dat in harmonie is met de beste lessen der geschiedenis en met de hoogste opvatting van het leven; en om dit doel te bereiken moet de ontwikkeling met wijsheid georganiseerd zijn, en volgens een juist inzicht toegepast.

Er is veel nadruk gelegd op het burgerschap als doel en eind van alle opvoeding. Het Rapport verklaart ook inderdaad dat „burgerschap het doel moet zijn van alle ontwikkeling en opvoeding”. Zoodaals het woord „vaderlandsliefde” in het begin van den oorlog, zoo is nu het woord „burgerschap” komen opduiken in de redevoeringen der staatslieden, die plannen maken voor het nationaal herstel. Als men de zeer nadrukkelijke herhaling van dit woord hoort in openingsredenen bij vergaderingen van den middenstand, vraagt men zich af wat het eigenlijk beteekent in de gedachten van deze menschen, die al te plotseling over-bezorgde „verheffers des volks” zijn geworden. Er kan geen algemeen streven naar burgerschap bestaan, wanneer er geen hoog en edel ideaal van burger-zijn is, en er kan geen waardige opvatting van burgerschap zijn, die niet insluit democratische ontwikkeling, economische rechtvaardigheid en sociale gelijkheid. We kunnen onzen volwassen arbeider onderrichten in burgerlijk recht, staathuishoudkunde, sociologie, industriele geschiedenis, enzovoort. Dat alles is heel goed en heel noodig, maar de dringende, dwingende behoefte van het oogenblik is een maatschappelijke bekeering en de geboorte van een democratischen geest. Ik weet dat er velen onder de arbeiders zijn, die deze idealen verstaan met een klasse-vooroordeel. Zij zouden de ontwikkeling misbruiken voor onedele doeleinden. Uit de elementen der kennis zouden zij een wapen smeden, waarmee zij het gouden kalf konden ontrukken aan zijn aanbidders, opdat zij er zelf voor konden neervallen om het te verheerlijken. Met hun materialistische opvatting van het leven en hun economische interpretatie der geschiedenis, zouden zij al de heiligste beginselen van godsdienst en moraal omwerpen, en den standaard van het mensch-zijn verlagen tot het peil van het redeloze dier. Er moeten geen minderwaardige idealen van burgerschap zijn in de weer-opgebouwde stad. Als wij de wereld weer veilig willen maken voor de democratie dan moet het het onmiddellijke doel zijn van ontwikkeling om de democratie veilig te maken voor de wereld; en dat kan alleen geschieden door overeenstemming te brengen tusschen de geestelijke capaciteiten en het gevoelsleven.

Er is nooit iets rampzaligers aan dit volk overkomen dan de verwijdering tusschen zedelijke overwegingen en economische theorieën. De onderstelling, dat het eigen belang de primaire beweegreden is van iedere menschelijke handeling, is een grootere vloek voor Engeland geweest, dan de tien plagen voor Egypte waren. De resultaten van

deze leer kunnen evenzeer waargenomen worden onder armen, als onder rijken. Zij heeft de schoonheid van het land bezoedeld en de Engelsche ziel vergiftigd; en haar stellingen kunnen gelezen worden in de harde norsche gezichten van haar aanhangers. „Koop op de goedkoopste markt; verkoop op de duurste.” „Ieder voor zich en de duivel achteraan.” Deze en dergelijke uitspraken maken de tien geboden uit van het wetboek der handelsmoraal. Zelf-opoffering en niet-zelf-zucht moet de grondtoon zijn van de herstelde wereld. Dit is het voorbeeld en de nalatenschap van de doode helden in Vlaanderen. Hunne namen, die diep ingesned en in de granieten gedenkteekenen geplaatst vóór de raadhuizen in de groote en kleine steden van Engeland, zullen immer de economische ketterijen logenstraffen, die gedurende een en een kwart eeuw met geweld gehamerd zijn in de gedachtelooze hoofden van het volk.

Wat voor ons noodig is, is ons ervan te doordringen dat het individu geschapen is, om iets meer te zijn dan een tand in een rad of een werkkraft in een industrieel systeem, of zelfs meer dan een burger in een natie van winkeliers. Hij is een menschelijk wezen met een ziel en een verbeelding, die hun eigen behoeften hebben, afgezien van de vorderingen van den handel, of de eischen van den staat. De mensch moet als mensch opgevoed worden en niet alleen als arbeider of burger, hoewel deze functies factoren zijn in zijn mensch-zijn. In hem zijn groote machten, die deze functies te boven gaan. Burgerschap is niet genoeg. Bovendien, daar het meerdere het mindere insluit, zal blijken dat de geest, die geoefend is om het meest complete overzicht van het leven te hebben, om vanuit het ruimste gezichtspunt het zijn te beschouwen, immer de meest geschikte zal zijn om de speciale plichten van arbeider en burger te vervullen. Wij kunnen de arbeiders onderrichten in het ruime gebied der technische wetenschappen, en de spitsvondigheden der mathematische berekeningen. Wij kunnen hun de geschiedenis onderwijzen der Arische volksverhuizingen en den oorsprong en groei van een volk, de sociale evolutie der menschheid, vanaf de holbewoners tot aan Karl Marx. Wij kunnen hen (voorzichtig!) inlichten over de rente-theorie, de wisselende marge van productie en omzet en de beteekenis van „spot-prices” op de markt; maar, tenzij zij bezield zijn door verlangen om deze kennis aan te wenden voor het algemeen welzijn en in den hooger dienste van het leven, zal het burgerschap nooit rijzen boven het peil van zwoegen of ijdelheidsvertoon.

Het doel van alle opvoeding moet zijn de menschen te leeren om het leven te vertolken in termen van geluk en niet van geld, zoodat zij zullen leeren het leven zelf lief te hebben en al zijn openbaringen in de natuur. Leer een mensch om het schoone heelal, waarvan hij deel uitmaakt met bewondering te beschouwen. De wentelende beweging der sterren, de stralende glans der zon, de wonderlijke schoonheid der bloemen, de met brem bedekte heide, de met klaver bezaaide weilanden, de kabbelende rivier, en de nevel tusschen de bergen. Wek zijn verbeelding op, zoodat het schepsel een schepper zal worden, en hij zal fluitende gaan naar den ploeg, het aambeeld, het veeftgetouw, met een blij hart en een gewillige hand, en het burgerschap zal zichzelf verwezenlijken. De dichterziel is meer waard dan het vereenigde intellect van een dozijn staatslieden, zelfs vanuit het utiliteits-oogpunt. Maar hoe dit zij:

„Alles uit den weg voor den voortgang der geesten; alle godsdienst, alle zichtbare dingen, kunsten, regeeringen, al wat op dezen of op eenigen aardbol vanzelfsprekend was en is, moet op den achtergrond treden voor den opgang der zielen langs de groote wegen van het heilal.”

Men kan beweren, dat dit alles luchtkaasteelen zijn. De praktische staatsman vraagt om „feiten” en „practische plannen”. Van nu af aan zal ik ook buitengewoon praktisch zijn. Om te beginnen zal ik zeggen dat ik het Rapport onderschrijf. Ik geloof dat het een van de meest belovende documenten is, die gedurende de laatste jaren uit Westminster zijn voortgekomen; en ik hoop zeer ernstig dat het publiek het goed zal begrijpen en op zijn juiste waarde schatten. Maar behalve dit, weet ik uit ervaring en die ervaring zal de gevolgtrekkingen, die dikwijls uit onvolledige gegevens door den practicus gemaakt zijn, tegen spreken. Om te beginnen bij het begin. Ik ben geboren op Kerstdag van een heel strengen winter in het tiental jaren dat onmiddellijk volgde op de „hongerige veertiger jaren”, in een familie, die tenslotte dertien leden telde (het ongeluksgetal) en met een slechte horoscoop. Het had er veel van, dat ik bestemd was om het heel moeilijk met het lot te hebben, en zoo was het ook. Mijn schooltijd eindigde toen ik ongeveer acht jaar oud was, mijn bekwaamheden op school hielden weinig meer in dan het Onze Vader, het alfabet, en de tafel van vermenigvuldiging. Met deze geestelijke uitrusting trok ik erop uit om in mijn levensonderhoud te voorzien, in een wereld geschapen door Adam Smith. Natuurlijk was het Onze Vader niet praktisch in een economisch regime, waarin „de sociale gevoelens toevallige en storende elementen zijn”. De tafel van vermenigvuldiging interesseerde me niet en bevatte alleen maar koude, ongevoelige feiten. Maar met het alfabet was iets te beginnen. Mijn moeder had verbeelding en gevoel. Zij hield van muziek en gedichten, en was goed thuis in de wijsheid en letterkunde van den bijbel. Zij had idealen. Mijn vader was streng, logisch, arbeidzaam, praktisch. Hij had ideeën. Ik was een jongen, die vatbaar was voor indrukken en gevoelig voor het verschil van deze twee typen van karakters, beide bewonderenswaardig op hun eigen plaats; maar ik gaf de eerste plaats aan het karakter van mijn moeder. De hoofdzaak is nu dit: dat er andere plaatsen dan scholen zijn, waar dingen geleerd kunnen worden. Die invloed van het thuis is van veel grooter belang voor de opvoeding, dan het enkele onderwijs in de lagere school. Daarom is het een wijze politiek om de ouders op te voeden, zoodat zij hun kinderen zullen opvoeden; want geen onderwijzer is gelijk aan een moeder. Liefde is grooter dan logica, en het is beter te voelen dan te weten.

Ik was ongeveer volwassen, voordat ik begon met ernstige systematische studie. Daar ik ontdekte, dat ik op droevige wijze ten achter was bij wat ik voelde dat ik behoorde te zijn, besloot ik een poging te doen om mijn toestand te verbeteren. Maar hoe? Geen gemeentelijke scholen voor wetenschap en kunst bestonden toen in de stad waarin ik nog altijd woon; geen University Extension noch „Workers Educational Association Tutorial Classes”¹⁾; alleen populaire voor-

¹⁾ W. E. A. — een zeer uitgebreide instelling, die haar ontstaan dankt aan

drachten in de Y. M. C. A. ¹⁾ Ik besloot deze te volgen en door wat ik hoorde, werd mijn besluit bevestigd. Het was een vreemd genot voor mij om den spreker over astronomie, de wonderlijke geschiedenis der sterren te hooren vertellen. Hoe benijdde ik hem, wanneer hij met vaardigheid zijn diagrammen teekende; en hoe hunkerde ik ernaar om het geheimschrift te begrijpen van den journalist, die verslag over hem maakte. Ik kocht een boek over stenografie, en leerde mijzelf zoo goed stenografeeren, dat ik aangesteld werd als onderwijzer aan een Y. M. C. A. cursus. Dit was voor mij tegelijk een triomf en een aanmoediging. Aangevuurd door dit succes kocht ik een hemel-globe en oefende mij in het uitwerken van „Keith's Problemen“; en sindsdien heb ik er altijd van gehouden om door den hemel te zwerven. Eenigen tijd geleden, gaf een zeer practisch vriend mij den raad om „op te houden met al dien onzin, en iets te gaan doen dat eenig genoegen in mijn leven zou brengen; geld te gaan maken“. „Doe als ik“, zei hij. „Ik ben een maand naar Parijs geweest.“ „Waarde heer,“ antwoordde ik, „je bent een beste kerel, maar als je nu praat over onzin, dan praat jij onzin; en wanneer je praat van genoeg en dan weet je heelemaal niet wat dat is. Welzeker, naar Parijs! Wel, mijnheer, ik maak aan 't eind der week uitstapjes naar den Melkweg, en het zou nutteloos zijn je te beschrijven hoeveel genoeg en deze tochtjes in het heeal mij geven.“

Vijfentwintig jaar geleden spoorde de enthousiaste Miss Rigby mij dringend aan om een kaart te nemen voor een cursus van Extension voordrachten. Ik aarzelde en bedacht excuses om te weigeren. Ik vermoedde dat ik me omringd zou voelen door zelfbewuste menschen, die mijn meerderen zouden zijn en van dit soort had ik reeds meermalen de kilheid gevoeld. Zij hield aan, en het lukte haar eindelijk mij te overreden. Ik ging naar de eerste voordracht, en ontdekte tot mijn groote verrassing hoe verkeerd ik geoordeeld had, — zooals zoo dikwijls verkeerd geoordeeld wordt — over geest en houding der University Extension. De menscheijkheid en sympathie van den spreker, de welwillendheid en vriendelijkheid van de commissie, de kameraadschappelijke en hulpvaardige geest van de leden, wonnen ineens mijn achting, en hebben die sindsdien behouden. Dit zijn feiten en zeer practische feiten voor iedereen, behalve voor den practischen mensch. Begrijp mij niet verkeerd. Ik zeg niet dat de menschen niet practisch moeten zijn. Wij moeten allen practisch zijn of ondergaan. Ik spot niet met die ernstige mannen, die het bijgeloof der alchemisten deden verdwijnen door de inductieve methode toe te passen op hun onderzoekingen, en daarmee inleidden de eeuw van ontdekken en uitvinden, die, onder een ideaal systeem van handel en politiek, zoo veel had kunnen doen voor het ras. Neen! mijn verachting is voor den kwekeling van het Kapitalisme, die het leven omzet in vervaldagen van de effectenbeurs, die de vuile vodden van zijn ziel zou beleenen voor een glas zuren wijn en een gemeene sigaar, en die smaalt op de sentimentaliteit

de ervaring, dat voor den arbeider de University Extension of Volksuniversiteit niet die vruchten afwerpt welke men verwacht had.

Tutorial classes — hiermede wordt bedoeld de werkwijze der W. E. A.

¹⁾ Young Men Christian Association — Christelijke Jonge Mannen Vereniging.

van Ruskin, omdat hij van zijn moeder hield. Ik ergerde mij toen ik kort geleden in een krant las, dat een professor in de wiskunde een geleerd betoog voor het behoud der Klassieken in het schoolonderwijs, beschreven had als „verheerlijkte kletspraat“. Dit zijn niet de menschen, aan wie de leiding der opvoeding toevertrouwd kan worden. Zij begrijpen het niet. We moeten eenig gevoel in het nationale leven zien te krijgen. Er is op het oogenblik behoefte aan den dichter, en niet aan den staatsman, aan den profet en niet aan den priester. Ik had het geluk mijn University-Extension loopbaan te beginnen met een cursus over Grieksche geschiedenis van Solon tot Pericles. Welk een vreugde bracht het in mijn leven om Athene te zien rijzen tot het hoogtepunt der Grieksche beschaving. Honderden uren heb ik me verlustigd in de overwinningen van Marathon en Salamis. En dan de Olympische spelen. De sidderende opwinding van het wagenrennen, en de praalvertooning van den optocht der Pan-Athanaïen, waarin Miltiades driemaal overwinnaar, naar den Acropolis werd gebracht om gekroond te worden met een krans van laurierbladeren. En wat vaderlandsliefde betreft! Menigmaal wanneer ik een taak, die schijnbaar boven mijn krachten ging, heb aangepakt, ben ik de winner geweest van die wagenrennen. Toen, als om er een nieuwe vreugde bij te voegen, gaf Mr. Kaines Smith twee cursussen, één over Grieksche Godsdiens en architectuur, en één over Grieksche kunst en volksleven. Vreugde? Wie kan ooit de gebaren en de welsprekendheid vergeten waarmede hij den discusswerper beschreef? Natuurlijk vergeet niemand dat ooit. En dan die bekwame docent in natuurkunde, Douglas Carnegie, nu overleden, een profnemer met de behendigheid van een toovenaar, die voordrachten gaf over „De natuurkrachten; Licht en Gezicht“. Om eenigen kijk te geven op den omvang van de University-Extension cultuur, en de hoedanigheid van het onderwijs, vraag ik verlof om deze lijst van namen te geven. Het is voor mij al een groot genot om ze neer te schrijven:

Dr. Cranage over architectuur (Gothick);
 Rev. T. E. R. Phillips over het Zonnestelsel;
 Dr. Wicksteed over Dante;
 Harold Williams over Shakespeare;
 Hamilton Thomson over Chaucer;
 Ian Hannah over Indië;
 Mr. Wyatt over Engelsche Letterkunde;
 Dr. Markham Lee over muziek;
 J. E. Phythean over schilderijen;
 Mr. Barkway over 18e eeuwse schrijvers;
 F. Hutchinson over volksleven; en nog een dozijn anderen.

En ik, een arbeider, ik ben het product van den geestelijken arbeid van deze goede menschen. Maar wat hield deze arbeid in? Zij hebben mij in gemeenschap gebracht met de grootste geesten uit de grootste tijden der wereld; zij hebben mij gemaakt tot een metgezel der dichters; zij hebben mijn ooren ontvankelijk gemaakt voor de lieflijkste muziek en mijn oogen geopend voor onbeschrijflijke schoonheden. Zij hebben mij de macht gegeven mij te verplaatsen naar den grens van het heeal. Feiten? Jullie arme kleine blazertjes op een trompetje van een halve stuiver, jullie, die een maand naar Parijs gaat, weet niet

eens dat je geboren bent. Ik zou mijn omstandigheden niet willen ruilen voor den rijkdom van een millionair. Ik geniet nu de vreugde van het leven, die mij in mijn jeugd onthouden werd.

Maar ik moet iets zeggen over de methode der University Extension, die naar mijn opinie, speciaal ingericht is voor studeerende arbeiders. De onderwerpen zijn gerangschikt naar opvoedkundig inzicht — drie jaar voor kunst en letteren en één voor wetenschap.

Geschiedenis, politiek en kunst van één periode worden in onmiddellijke volgorde behandeld. Er zijn twee cursussen van twaalf lessen in een leerjaar. De voordrachten duren een uur. De cursisten maken aantekeningen en ieder kan een opstel schrijven over een onderwerp, dat door den leider wordt opgegeven. De opstellen worden door den leider nagezien en cijfers worden gegeven naar de waarde. Er is een klasse van cursisten, waarin gediscuteerd een wordt tusschen leider en leerlingen. Aan het eind van iederen cursus is er een examen, waarbij de leerling, als hij slaagt, een getuigschrift krijgt. Na acht cursussen te hebben voltooid, en door de examens te zijn gekomen, kan hij een verhandeling schrijven, waarvan het onderwerp is aan de hand gedaan door het college van docenten; wordt zijn verhandeling goedgekeurd dan ontvangt hij een getuigschrift, onderteeekend door den „Vice-Chancellor“¹⁾, en geeft het met trots aan zijn eenigen zoon. Men ziet dus dat het werk degelijk is. Wat ik vertel, lijkt veel op een zakelijk verslag. Laat ik teruggaan tot den geest. Er is een university-extension atmosfeer, en van het oogenblik af, dat men die inademt, wordt men mensch. Het is de meest democratische instelling ter wereld. Alle verschillen van maatschappelijken stand, alle klasse-bewustzijn verdwijnen oogenblikkelijk, zoodra men de lucht der University Extension inademt. Daar heerscht de meest volmaakte samenwerking en kameraadschappelijkheid, die men met menschelijk materiaal bereiken kan. Om op dit alles de kroon te zetten, is er die heerlijke bijeenkomst, de „Summer-meeting“, waar geestverwanten elkaar in blijde stemming ontmoeten om voordrachten te hooren van de grootste geleerden van den dag, en om binnen te gluren in de feestzalen van het intellectuele leven, in Oxford en Cambridge.

Wij zijn juist door de grootste worsteling in de geschiedenis heengegaan en wat de geheele reactie daarop zijn zal, is nog niet te berekenen. Er zal veel moeten gebeuren, vóór dat de fundamenten van herstel gelegd kunnen worden voor de oprichting van een edel bouwwerk, dat de roem van Engeland zal zijn en een voorbeeld voor de wereld.

Ik zei dat University-Extension speciaal aangepast is aan de nooden en levensomstandigheden der arbeiders. Laat ik ook iets zeggen over „the Workers Educational Association“. Ik voegde mij bij de Association in het begin van haar bestaan, en gedurende acht jaar ben ik een leerling geweest in een „W. E. A. Tutorial Class“. De methode van de Tutorial classes is gelijk aan die der University Extension — een voordracht van een uur, een uur discussie over het onderwerp van de voordracht, en het schrijven van opstellen voor den leider. Er is

¹⁾ De Rector-magnificus van de Universiteit, (Oxford of Cambridge) die de docenten witzendt.

evenwel dit verschil, dat het aantal cursisten beperkt is tot twee en dertig, en dat de voordracht een les is en daarin verschilt van een openbare voordracht. De spreker kan daardoor meer in bijzonderheden en in beredeneerde uitleggingen gaan, dan mogelijk zou zijn met een groter gehoor. Dit lokt natuurlijk felle discussies uit, die dikwijls de kennis en de slagvaardigheid van den docent om te resumeren en een oordeel uit te spreken op een zware proef stellen. Het onderwerp ter bestudeering wordt door de leerlingen zelf gekozen; maar is het eenmaal gekozen, dan wordt het gedurende niet minder dan 3 jaar achtereens bestudeerd. Er zijn 24 wekelijkse lessen in alle drie de leerjaren, en het gehalte van het onderwijs is op het peil der University Extension. Hier blijkt wel uit, dat de studie grondig is. Staathuishoudkunde en geschiedenis zijn de onderwerpen die het meest gekozen worden. Nu was de W. E. A. een vertakking van de U. E. en zij zet den ruimen geest van kameraadschappelijkheid en samenwerking voort, die de oorspronkelijke beweging kenmerkt. Het groote verlangen naar kennis wordt duidelijk uitgesproken in de „Tutorial classes“. Er is wezenlijke ernst onder de leerlingen. In de vacaties zijn er in de meeste centra uitstapjes en bijeenkomsten der verschillende vertakkingen onderling, en dit beteekent niet alleen picknicken maar ernstig werken.

Het is een schouwspel voor de goden om de W. E. A. leerlingen „vrij af“ te zien. De opwellende vroolijkheid maakt de strakheid los en verbreekt de omheiningen der conventies. Hartelijk lachen is het merk der W. E. A. vroolijkheid. De tochten hebben gewoonlyk plaats op Zaterdagmiddag; een gelukkige troep luchthartige mannen en vrouwen trekt naar buiten, naar velden, parken, dorpen om moeder natuur in haar zomerkleedij te zien. Soms gaat een leider mee met microscoop en botaniseertrommel, en zet de levensgeschiedenis van de groene en zoetwaterpoliep uiteen, of van een der prachtige mossen. Een andere keer zal een kunstenaar spreken over de harmonie der kleuren of een architect den vorm en het ornament van een oude dorpskerk voor ons verklaren. Een geoloog heeft ons mijlen ver langs de kust meegenomen om het aanslibben en wegvreten ervan uit te leggen. Wij hebben geleerd over de carbonisatie van steenkool in de stedelijke gasfabrieken, en over electriciteit in de gemeentelijke centrale.

Wij hebben de periodiciteit van den regenval bestudeerd aan het meteorologisch observatorium, en zonnevlekken bekeken door een groote telescoop; een jaarlijksche onderlinge bijeenkomst aan de universiteit van Liverpool heeft ons ingewijd in de wonderbare uitvindingen voor het transformeren van kracht. De vreugde van deze tochten kan beter gevoeld dan gezegd worden. Zij zijn de uitdrukking van den geest, die de geheele beweging door het land kenmerkt, en hun opvoedkundige waarde gaat robijnen¹⁾ te boven.

De vraag of ons land niet behoefte heeft aan een nieuw soort intellect en of de arbeiders niet een groote hoeveelheid materiaal daartoe kunnen bijdragen, is een ernstige overweging waard. Wat we

¹⁾ Spreuken III:15.

noodig hebben is niet een groote productiviteit, of een vrome opvatting van burgerschap. Het is niet groei van het intellect, zuiverheid van smaak, zelfs niet karakter waaraan behoefte is. Het zijn al deze dingen te zamen. Op ieder ontwikkeld mensch rust de groote verantwoordelijkheid om naar het licht te brengen en te voeden alle talent dat onder zijn invloed komt.

Groote schatten aan gedachten, aan edel gevoel, aan zuivere aspiraties bestaan onder de arbeiders en zijn geheel onbekend aan de praktische staatslieden; nooit zijn deze krachten opgewekt, omdat de gelegenheid ervoor ontbrak. Wij zullen nooit kunnen zeggen hoeveel voor de menschheid verloren is gegaan door de sociale slagboomen, die opgericht werden om de vrije ontwikkeling van 's menschen beste natuur te verhinderen. Om te voorzien in het intellectuele en moreele onderhoud van het volk, is een verbreding van gedachten en gevoel noodig, zooals nog nooit is voorgekomen. Het volk heeft behoefte aan wijsheid en begrip, dat boven de dingen staat. En aan een ruim hart, dat even onpartijdig is, als het zand aan de zeekust. Hoe beklagenswaardig zijn de twisten der staatslieden over de vraag wie de leider zal zijn, terwijl zij het verachtelijke spel spelen om de tegenpartij uit het zadel te lichten! Zelfs kerkgenootschappen gaan uiteen om theologische muggenzifterijen. Hoe nietig! Hoe dwaas! Wij moeten uitgaan van fundamenteele beginselen, en die wielen in beweging brengen die, in hun wenteling, leven en licht en vreugde door het land zullen verspreiden. Laat hier in dit groote, oude land de vloed der onwetendheid tegengehouden worden; laat de vlam van het menschelijk intellect opstijgen en zich harmonisch vermengen met de bron van alle geestelijk licht en schoonheid, gelouterd door de hoogste invloeden van geloof en liefde. Wij moeten bij dit groote werk iedere gave van geest en hart meebrengen; en met een steeds wassende kracht zullen wij een stad bouwen, geschikt voor helden om in te leven.

Mijn taak is ten einde; ik heb mijn verhaal verteld. Ik weet dat het geen model is van literaire vakkennis, misschien is het zelfs niet eens logisch. Verrijning is weinig waard in een geval van dringende noodzakelijkheid, en logica is een zaak voor schoolvossen. Het is omdat ik mannen en vrouwen lief heb, dat ik eenige snipperuurtjes heb gegrepen om op dit tijdstip van nationalen opbouw te pleiten voor mijn broeders en zusters.

Wat de arbeiders het meest noodig hebben, is kennis en wijsheid; en de tijd zal zeker komen, wanneer zij ze zullen bezitten. Dan, en niet eerder zullen wij het Kanaän zien, waarop wij zo lang gehoopt hebben. Wanneer we vereenigd onze nalatenschap zullen opschepen, wanneer we schouder aan schouder zullen staan, met open oogen en onze gezichten gekeerd naar het licht; wanneer wij in vaste slagorde zullen staan, hand in hand, en met één stem verklaarend dat nooit meer onwetendheid en zonde onze geesten zullen verduisteren en onze levens bederven; dat ook onze kinderen geen gebrek zullen hebben aan teederheid en liefde; wanneer wij den eenaar kunnen omspannen met den bond van menschelijke broederschap, en het lied der liefde zingen, dan kunnen de knapen en meisjes van werkplaats en fabriek na afloop van hun taak vroolijk met elkaar uit zwerfen gaan, en met een licht hart en een blijden lach dansen op het groene grasveld,

waaronder misschien wel in vrede de beenderen zullen rusten van
een pionier, die dat dansen mogelijk heeft gemaakt. Dan
„zal een nieuwe, hoogere kunst opstaan
„en een machtiger muziek zal de hemelen vullen
„en elk leven zal als een lied zijn
„en heel de aarde een paradijs.“

Studie van de volksziel

door JOSEF COHEN.

Het zij mij vergund, bij het schrijven van dit artikel, een andere werkwijze te volgen dan men wel gewoon is; dit artikel is een propaganda-artikel, doch de geestdrift, waarmede het natuurlijkerwijze wordt geschreven, zal niet uit de woorden blijken. Het is het rythme, dat de ontroering bewijst; zooals de ware aard van den mensch niet gekend wordt uit de gedachten, welke hij spreekt, doch uit de gedachten, welke hij verbergt, zoo is ook het *verborgen rythme* het kenmerk der bezieling. Woorden kunnen liegen, maar niet het rythme.

Deze regelen tot dusverre geschreven hebben het out, dat ik er reeds dadelijk op kan wijzen, hoe men niet sceptisch moet staan tegenover het geheimzinnige; van U eisch ik immers de intuïtie, die U uit gedrukte woorden een waarheid doet onderscheiden. Intuïtie is ook noodig, om de ziel van een mensch, om de ziel van een volk aan te voelen.

Neem dit, neem een ander prozastuk: het is niet slechts de intuïtie, het is ook de ervaring, die U tot oordeelen bevoegd maakt; naast de intuïtie, naast de ervaring, staat ook de analogie; ge vergelijkt, bewust of onbewust. Leefden wij in een wereld, waarin de mensch nog beperkter was in zijn uitingsvermogen, ge zoudt ook Uw critiek anders vormen. Ge dringt door in de ziel van een mensch, van een volk, door intuïtie, door ervaring, door analogie; en nu kom ik op vastere bodem, ge dringt er ook in door, omdat anderen reeds hun intuïtie, hun ervaring, hun analogie hebben doen werken, en wetenswaardigheden in hun boeken hebben verzameld. Wat de volkszielkunde betreft, ge vindt deze wetenswaardigheden niet alleen in de boeken en artikelen der folklore, dus in werken, wat b.v. Nederland betreft, van G. D. J. Schotel, van Professor dr. J. Schrijnen, van Waling Dijkstra, van J. J. van Deïnze, doch mede in scheppingen zooals Querido's Jordaan, in welks innigste hart zooveel volksbegrip, folklore verborgen is; of in het geschrift van H. J. Heynes, Nederlandsch Hervormd predikant te Landsmeer „Bij ons in Noord-Holland“. Ik zou bijna zeggen hoe onopzettelijker, hoe beter. Zoo hebben b.v. boeken als Lawrence's Sons and Lovers' als „The Widowing of Mrs. Holroyd“ groote waarde voor de kennis van den Engelschen arbeider, „The road“ van London voor de kennis van den Amerikaanschen tramp.

Zooals dikwijls het lezen van literaire werken voor het doorgronden der individueele ziel — o belangwekkende studie! o verruiming van den geest! o verlossing uit kleingeestigheid! — van zóó oneindig belang is, dat geen studiemateriaal er mede kan worden vergeleken,

zoo ook voor het doorgronden der volksziel het lezen van een boek als Querido's de Jordaan.

Hier heeft men te doen met het karakter, de geaardheid, den geest, de gedachte, het gevoel, de zeden, de gewoonten eener gansche wijk; men kan niet spreken van realisme en niet van romantiek; het hart van een volk is in dit boek beschreven; iedere figuur danst mede in den dans der troep. Het onderscheidt zich b.v. van het werk der de Goncourt's, die, hoezeer ze ook *bet type* hebben gegeven van een categorie, gebleven zijn bij de *individueele psychologie*; La fille Elisa, Germinie Lacerteux, La Faustin, Sœur Philomène, Chérie, Renée Mauperin, het zijn afzonderlijke personen, hoeveel gemeenschap ze ook mogen vertoonen met andere deernen, dienstmeisjes, tooneel-speelsters, verpleegsters en meisjes uit de bourgeoisie. La fille Elisa, Germinie Lacerteux, La Faustin, Sœur Philomène, Chérie, Renée Mauperin, ze konden leven in Rome zoogood als in Parijs, in Madrid als in Weenen als in Amsterdam, maar mooie Karel niet anders dan in de Jordaan. Een wetenschappelijk, folkloristisch boek over de Jordaan kan Querido's werk niet voorbijgaan.

Ik laat de kunstwaarde der scheppingen van Querido en van Lawrence buiten beschouwing; ik ben geen criticus en ik weet, dat voor een lyricus niets zoo gevaarlijk is als critiek uit te oefenen. Wel weet ik, dat, indien het hart zelf van een boek zoo levend klopt, het een leven der eeuwigheid zal zijn, daarom. Achter de stijl, achter het rhythmie, luistert men naar dit levende hart.

De onderscheiding tusschen de boeken welke van belang zijn voor de volks- en de individueele psychologie, is uiterst moeilijk dikwijls, nog te moeilijker, omdat men ook boeken heeft, welke de *psychologie eener massa* verbeelden. Inderdaad, om de Goncourt's niet te nemen, wier waardebepaling in dit verband zeer lastig is, schrijvers als Compton Mackenzie, als Hugh Walpole, als Arnold Bennett, als Galsworthy, als Hermann Hesse, als Ricarda Huch, als Schnitzler, als Bartsch, als Marguerite Audoux, als Knut Hamsun, als Ibanes, wij kunnen van dezen met min of meer aarzeling zeggen, dat ze behooren tot de individualisten; maar wat te zeggen van Neel Doff's Keetje Trottin, van Fabre's Théâtre, van Upton Sinclair's Jimmy Higgins, zielen en geesten *der massa*, raderen der groote machine?

Weder beschouw ik deze boeken in hooge objectiviteit; niet hun genre, maar het levende hart beoordeel ik. Ik vraag niet of er in Keetje Trottin tooneelen voorkomen, die, laat ik zeggen, een burgerman doen ijzen. Ik noem dit boek als voorbeeld in mijn betoog. Er zal een tijd komen trouwens, dat men alleen zal vragen, of een boek door een kunstenaar is geschreven; alle strijd voert tot de overwinning van hen, die de schoonheid liefhebben. Maar dit gevecht doet mij thans niet aan, alleen moet er van worden verteld, omdat de werken der *psychologie eener massa* meestal behooren tot de realistische, de materialistische, nog liever.

Keetje Trottin is een persoon, zooals La fille Elise een persoon is, als Marie Claire een persoon is; ze heeft met Marie Claire gemeenschap des geestes; zoo zij elkander konden ontmoeten, in het werkelijke leven, waren zij vrienden. Haar mijmeringen en droomerijen zouden één zijn; haar droefgeestigheid, „Weltfremdheit“ een harmonie.

Maar Keetje Trottin beweegt zich vóór de maatschappij; achter haar — de lezer kan zich van het benauwende gevoel niet bevrijden — speelt zich het eeuwig, wereldsch drama af, en niet lang zal het meer duren, of zij zal in de massale zee worden meegesleurd. Men heeft hier te doen met een psychologie eener menigte, niet van een bepaalde menigte, zooals in de boeken van Querido, en van Lawrence, doch van een stuk uit de *internationale massa*.

Voor de volkskunde van Amsterdam (Keetje Trottin's treurspel gebeurt in Amsterdam) is het werk van weinig waarde. Het moge onze menschenkennis in het algemeen vermeerderen, ons van machteloos medelijden doen huiveren, het heeft voor ons doel slechts de betrekkelijke waarde der algemeenheid.

Zoo ook boeken als „La Terre” en „Germinal” van Zola, en „Vijand van het Volk” van Ibsen.

Schreven de kunstenaars met een vaste bedoeling, onze taak, het bepalen dezer „temperatuur” ware gemakkelijker. Doch hoedanig worden ze gedreven, een geheimzinnige macht verdeelt hun hoedanigheden, dwingt hun rythme, doet het hart van hun arbeid kloppen. Velen staan vreemd, zoo niet tegenover hun eigen werk, dan wel tegenover de ziel van hun werk; is het onze taak niet deze gezamenlijk te ontdekken?

In de literaire werken [om het begin van mijn artikel samen te vatten] vind ik dus:

a. Werken van belang voor de individuele psychologie (voorbeeld Compton Mackenzie's *Sinister Street*).

b. Werken van belang voor de psychologie eener massa (voorbeeld *Germinal* van Zola).

c. Werken van belang voor de volkskunde (voorbeeld Querido's *de Jordaen*).

De werken onder c. genoemd zijn voor den folklorist onontbeerlijk; onder b. nuttig; onder a. van beperkt interesse.

Met een enkel woord wees ik reeds op de wetenschappelijke literatuur, die de Nederlandsche folklorist moet kennen. Ik noemde de namen van Schotel, van Schrijnen, van Waling Dijkstra, van J. J. van Deinsse¹⁾; de beide eersten zijn volkskundigen van het gheele land; de beide laatsten gewestelijke, Dijkstra een Fries, van Deinsse een Twentenaar. De gewestelijke volkskundigen hebben hun land zoo lief, hun steden en dorpen. Hun boeken zijn uit den grond geboren. De schrijver kent een ieder; geheimen der volksziel zijn er niet voor hem. Daar is een innigheid in zijn werk, de innigheid zijner liefde voor zijn menschen en zijn land. Hoe enger hij de grenzen trekt, hoe onmiddellijker hij in zijn omgeving werkt, hoe teederder wordt de klank in het boek, ja, de schrijver kan meestal niet anders schrijven dan in zijn dialect, hij heeft de kleur van den grond noodig voor zijn schilderij. Meijuffrouw C. Elderink schrijft zoo, in haar eigen taal over Twente, de heer H. J. E. van Beek over „Deventer, vrogger en noe” Ik kan zoo'n werk niet

¹⁾ Verschillende bijdragen vinden wij verzameld in „*Ons Twenthe*” door Mr. G. J. ter Kuile. Gewestelijke volkskundigen zijn ook mannen als G. F. Crone en H. Tiensing.

goed lezen, zonder dat ik van ontroering bevangen word. Welk een poëzie, in deze landen, in deze steden. Hoeveel schoonheid is er niet tot sterven veroordeeld

Er is verschil in de werken der auteurs. Waling Dijkstra vertelt van de gebuiken en overleveringen, van Deinse van de gebuiken en de geschiedenis, mejuffrouw Elderink geeft de sagen weer, van Beek het typische, het bijzondere van het leven eener Overijselsche stad; maar van de intimiteit weten zij allen te verhalen. Neem nu eens de „inhold“ van het werk van van Beek; hij spreekt van parades en feesten, van „stadstiepen“, van „jeugdherinneringen an Deventer Karmse“; nog veel vriendelijker wordt het boek; in de „inhold“ wordt van beroemde figuren van het plaatsje verteld, ge krijgt de geschiedenis te hooren van Nues, Hagelaar, Brandjen, en v. d. Heyde; het wordt zoo, als verhaalt Frits Reuter ons van zijn vaderstad Stavenhagen; dit Deventer is een wereld op zichzelf; Potten Ka, Jet Bax, Oome Harmen, de „botterkooper“, Jan Smeenk en dan de barbiers uit het plaatsje, de van Dongens, de Rattinks, Rondeel,

Het volksleven uit zoo'n stadje wordt ons voorgefilmd, zooals het zoo gemeedelijk in de voorrede staat: „mien plan is in dit buuksken met mien lezers wat te proaten oaver allerlei dingen, uut den olden en den tegenwoordigen tied, van 't leven en streven in onze goeie stad Deventer“.

Wat moet men wenschen?

Mochten er in elke stad menschen gevonden worden als van Beek, als mejuffrouw Elderink, die hun boeken geven over de innige wereld, over het wijde landschap met den nevelenden horizon. Hoe dieper zouden wij niet doordringen in ons volksleven, waarvan wij meestal zoo weinig nog weten.

Na de literaire en wetenschappelijke boeken noemen we de tijdschriften. Er is zooveel te vinden voor onze studie der volksziel in de periodieken; noemen we de Driemaandelijksche Bladen, Orgaan der Vereeniging tot onderzoek van taal- en volksleven, vooral in het Oosten van Nederland; het tijdschrift „Volkskunde“, dat ook voor Noord-Nederland van belang is, de gewestelijke bladen Groningen, It Heitelan, Taxandria; de almanakken, de Groningsche Volksalmanak, de Nieuwe Drentsche Volksalmanak, de algemeene tijdschriften als „Buiten“, als „de Navorscher“.

En dan nog manuscripten als van Sassen, over de Peel; tijdschrift-artikelen van meer algemeenen inhoud als van den bekwamen folklorist Ds. Beks in de „Schatkamer“.

En dan nog de arbeid die verricht wordt door Prof. Dr. A. van Veldhuizen en zijn staf, over de religieuze volkskunde, en dan nog de artikelen over de plantlore, en dan nog Ariëns Kappers . . . , en dan nog

En dan nog Uw eigen werk!

Want het is wel mooi aan volkskunde te doen, zittende in Uw gemakkelijken stoel, bij de warme kachel.

Zóó is het ook mooi, over vogels te lezen in een hangmat, en niet te letten op den zang van den roodborst, op het geklop van de specht. Of in een bioscoop naar een dierenfilm te zien . . . Doch voor hem,

die van de natuur houdt, is de natuur zelf het schoonste; zoo voor den volkskundige de omgang met menschen.

Het is niet een ieder gegeven, te zwerven langs de wijde wegen, en te luisteren naar de ziel van een volk; het bijgeloof en geloof, de sprookjes, de sagen, de gebruiken, de gedachten der menschen te begrijpen. Neen, dat is niet een ieder gegeven. De een kan met de „denkers” omgaan, de ander niet. Het is een bepaald talent. Wanneer men het talent niet bezit; is iedere poging een mislukking. Hoe komt het, dat hij, die van vogels houdt, ook altijd vogels tegenkomt, die een ander niet ziet?

Men weet niet hoe, en niet waarom; maar verschillenden zijn er, die de geheimzinnige gave bezitten, met de „denkers” te kunnen spreken; zij hooren vanzelf de spookverhalen, die er in een streek worden verteld, de overige sagen welke er nog leven; de man aan den berm van den weg verhaalt hen, waarom hij een kruis in het gras ongemaaid laat: is er niet eens op die plek een man vermoord? Hij gaat met den zwerver, die hem de schoone natuurverklarende sprookjes verhaalt; hij ontmoet den man die de gave van voorloop bezit, den man met de helm geboren.

Nog zijn de sagen van Nederland niet volledig verzameld; *wat de gebruiken betreft, het eerste, eenigszins-volledige boek hierover, moet nog worden geschreven*, en de man die het werk schrijft: Volkskunde van Nederland, zal een arbeid van onschatbare waarde verrichten. Het boek zal niet zonder studeerlamp kunnen worden geschreven; ja, eerst de studeerkamer, de literatuur verzameld, de bronnen opgespoord. Doch dan het vrije veld in, van stad tot stad, van dorp tot dorp. Hij zal zichzelf een weg moeten vinden, niemand zal zijn methode van werken kunnen aangeven. Wellicht zal hij in een streek de menschen opzocken, die van oudsher voor het onderwerp gevoelen en reeds gewestelijke kennis bezitten; zij zullen hem op zijn tochten willen vergezellen, hem zeker aanwijzingen geven. Daartusschen — stel ik mij voor — zal hij zelfstandig opsporingen doen, zooals Jaap Kunst dat b.v. deed op Terschelling. Als dat niet gaat, zullen we ons land in stukjes moeten knippen, en allen zullen we een stukje voor onze rekening moeten nemen. Zou het niet zoo kunnen? Ik heb het voorrecht in vele plaatsen lezingen te houden over het onderwerp „Nederlandsche Volksoverleveringen”, en dan vrij geregeld, komen er in de pauze menschen bij me, om mij van hun streek te verhalen. In iedere plaats zijn menschen te vinden, die hun plaats kennen, beter dan wie ook. Zouden wij niet zoo kunnen verzamelen?

Aan de eerste methode, dat één man dezen arbeid zal verrichten, geef ik de voorkeur. Hij moet de bevrediging vinden in zijn werk. Over kwesties van offering van carrière, geld, moeite denk ik niet. Als er een man wordt gevonden, die dit werk begint, zal hij worden gedreven als een kunstenaar. Wij kunnen hem niets anders geven dan onze verre hoogachting. Jong moet hij zijn, volkomen ongebonden, wanneer hij dit werk aanvaardt.

Het schijnt me toe, dat de tweede methode, de verzamel-methode, niet de meest-verkieselijke is, doch ze heeft de grootste kans op verwerking. Ik denk dan b.v. aan vereenigingen als de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, die overal haar departementen heeft;

als de besturen en leden der departementen eens wilden! Als alle krachten, ook van onderwijzers, dokters, predikanten, eens samenwerkten!

Wie begint en wie eindigt?

Landbouwonderwijs

door Dr. K. H. M. v. d. ZANDE.

Het is mij aangenaam in de gelegenheid te zijn in dit tijdschrift een en ander mede te deelen over ons landbouwonderwijs.

Onder onze landelijke bevolking is het nu wel allerwege bekend, en het wordt daar naar ik geloof te mogen zeggen algemeen op prijs gesteld, doch de veronderstelling is niet al te gewaagd, dat men in den gewonen kring der lezers van „Volksontwikkeling” er niet nauwkeurig van op de hoogte is.

Voor een groot deel toch gaat het zonder veel reclame kalm zijn weg, huiselijk zou men kunnen zeggen, op zeer eenvoudigen voet, sterk verdeeld over het platteland, niet bijeengebracht in groote gebouwen die vele leerlingen tellen, maar in kleine groepjes met een of een paar leerkrachten, in de winteravonden, in lokalen van de dorpscholen. Het is namelijk mijne bedoeling hier alleen te spreken over het middelbaar en lager landbouwonderwijs, en wel vooral over het laatste, omdat daarmee naar mijne meening het meeste is en wordt bijgedragen tot de volksontwikkeling.

Het hooger landbouwonderwijs, dat aan de Landbouwhoogeschool wordt gegeven, heeft ten doel de vorming en voorbereiding tot zelfstandige beoefening der landbouwwetenschap en tot het bekleeden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor opleiding in die wetenschap vereischt wordt, en werkt als zoodanig bijna alleen indirect op de ontwikkeling van de groote kringen der gemiddelde en kleinere land- en tuinbouwers, doordat er onder meer de land- en tuinbouwkundigen gevormd worden, die straks onderwijs zullen geven van middelbaren vorm aan de land- en tuinbouwscholen, die de leerkrachten voor het lager land- en tuinbouwonderwijs zullen helpen vormen en die op dit onderwijs toezicht zullen uitoefenen. Het is, zooals bekend, geheel geschoeid op de leest van hooger onderwijs en bereikt rechtstreeks slechts een kleine groep; de betekenis voor de ontwikkeling van land- en tuinbouw door wetenschappelijk onderzoek en voorlichting, welke het daarnaast heeft, wil ik hier bekend veronderstellen, en in elk geval ligt het niet in het kader van dit opstel er op in te gaan. In het geheele stelsel van ons landbouwonderwijs speelt de Landbouwhoogeschool dus wel een belangrijke rol, doch die is vooral indirect.

Veel meerderen worden bereikt door het landbouwonderwijs van den middelbaren vorm.

Dit wordt thans vooreerst gegeven in twee *middelbare landbouwscholen*, die te Groningen, voor hen die zich aan de beoefening van den landbouw in de gematigde luchtstreek willen wijden, met name in ons

land, en die te Deventer, de Koloniale Landbouwschool, voor hen die zich voorstellen een werkkring te zoeken in den tropischen landbouw, met name in Nederlandsch Oost- of West-Indië.

Ze hebben ten doel jongelieden een opleiding te geven, die hen geschikt zal maken om te zijner tijd op te treden als leiders van grootere bedrijven, of, wat den tropischen landbouw betreft, van onderdeelen van zeer groote bedrijven, en het onderwijs omvat met het oog daarop zoowel middelbaar algemeen vormend onderwijs als vakonderwijs en wat Deventer betreft ook vrij wat onderwijs in Indische talen, volkenkunde, enz. Ook is het in dit opzicht van belang, dat als eisch voor toelating geldt een ontwikkelingspeil, dat door het volgen van de eerste drie klassen eener H.B.S. met 5-jarigen cursus of van een 3-jarige H.B.S. wordt bereikt.

De koloniale school werd in 1912 als afzonderlijke inrichting te Deventer geplaatst, nadat ze te Wageningen een tijd lang een deel had uitgemaakt van de daar gevestigde middelbare landbouwschool, en heeft zich als zelfstandige school flink ontwikkeld; het aantal leerlingen steeg vrij belangrijk, totdat de malaise in de Indische cultures intrad, die een zeer merkbare afname van de schoolbevolking ten gevolge had, welke nog niet is tot staan gekomen. We mogen zeker aannemen, dat verbetering in den toestand der Indische bedrijven spoedig weer zal leiden tot toename van het aantal leerlingen, omdat wel reeds duidelijk is gebleken, dat de opleiding die de school geeft, en welke nog wordt aangevuld door speciale cursussen voor de afzonderlijke hoofdcultures, door de practijk wordt op prijs gesteld.

De school te Groningen, eveneens in 1912 als zelfstandige school losgemaakt uit het verband der middelbare school te Wageningen, wordt matig bezocht, vooral door zoons van grootere landbouwers uit het Noorden van het land. Op zeer sterk bezoek zal vermoedelijk wel niet kunnen worden gerekend, omdat het aantal groote bedrijven, dat zoo hooge eischen stelt als waarvoor de school wil vormen, in ons land niet zoo heel belangrijk is; ook zijn de kosten van deze opleiding, welke drie jaar duurt, nog al van beteekenis.

Een zeer verblijdende belangstelling bestaat er in de kringen onzer practische landbouwers voor de *landbouwwintercursus*.

Deze zijn ten onzent ingevoerd in 1893, naar Duitsch voorbeeld, doch van den beginne af aan op zuiver Nederlandsche leest geschoeid.

Het heeft bij verschillende dezer scholen wel even geduurd voor ze goed op gang waren en een regelmatige toevoer van leerlingen was verkregen, doch thans worden ze op een zeer enkele uitzondering na overal behoorlijk tot goed bezocht.

Ze hebben ten doel in een cursus van twee winterhalfjaren aan de zoons van middelmatige en (voor Nederlandsche toestanden) grootere landbouwers een theoretische vakopleiding te geven, die geheel gericht is op het practische bedrijf en daarmee voortdurend nauw verband zoekt, terwijl tevens nog iets aan voortgezet algemeen vormend onderwijs wordt gedaan. De gedachte is geweest als leerlingen voor deze scholen vooral te krijgen boerenzoons, die reeds een poos in het ouderlijk bedrijf werkzaam zijn; in verband daarmee is de leeftijd van toelating gesteld op 16 jaar, terwijl aan voorbereidende kennis

niet meer wordt geëischt dan goed verwerkt lager onderwijs, zooals dat op de gewone volledige lagere school gegeven wordt. De bedoeling is dus *niet* geweest, dat men om met vrucht deze scholen te kunnen volgen middelbaar of uitgebreid lager onderwijs moet genoten hebben, maar wel, dat men voor het bezoeken van de school reeds een poos praktisch in den landbouw werkzaam moet geweest zijn.

Dit neemt niet weg, dat een zeker deel van de leerlingen wel meer uitgebreid lager onderwijs heeft gevolgd of een paar klassen der H.B.S. heeft doorloopen; zelfs zijn er wel onder, die in het bezit zijn van het diploma eener H.B.S. met 5-jarigen cursus. Het onderwijs der landbouwwinterscholen is echter ingesteld op de basis van volledig lager onderwijs.

Dat bij dezen toestand eenige moeilijkheden worden ondervonden is te begrijpen, want in de eerste klasse komen naast elkander te zitten jongens, die na de lagere school geen geregeld onderwijs meer hebben gehad, die alleen hun kennis van de gewone school nog wat hebben bijgewerkt en dit soms nog maar in geringe mate, andere die althans herhalings-(vervolg-)onderwijs hebben gevolgd, nog anderen die een m. u. l. o. school hebben bezocht en ex-burgerscholieren. Deze scholen werken dus met in den aanvang sterk ongelijk materiaal, wat aan de leerkrachten bijzondere eischen stelt.

Ik meen echter als in de praktijk gebleken te mogen zeggen, dat niettemin de resultaten die met deze leerlingen in een cursus van twee winters wordt bereikt gemiddeld zeer bevredigend zijn. En daarbij is menigmaal opgemerkt, dat jongens die weinig extra vooronderwijs hebben gehad en dus in hoofdzaak met hun restant schoolkennis van voor enkele jaren terug moeten beginnen, aan het einde der lessen een bijzonder goed figuur maken. Natuurlijk is dit alleen mogelijk bij het bezit van een goed verstand, en, ik geloof het erbij te mogen zeggen, als het vroeger genoten lager onderwijs heel goed is geweest.

Deze waarneming leidt er mij echter niet toe de betekenis van voortgezet algemeen vormend onderwijs tusschen lagere school en landbouwwinterschool te onderschatten, ik wijs er slechts op om die betekenis ook niet te *overschatten*. Ik ben namelijk van meening, dat men de landbouwwinterscholen voor den Nederlandschen landbouwendenden stand in het algemeen geen hoogere waarde zou geven, als men voor toelating zoodanige eischen zou stellen, dat de tijd tusschen de gewone lagere dorpsschool en de winterschool met voortgezet onderwijs moest gevuld worden. Dat onderwijs in die periode noodig is, zoowel voor de verstandelijke vorming der jongens als in het belang van het daarna volgende vakonderwijs, erken ik volkomen, doch ik geef in dit geval voor deze periode de voorkeur aan een inrichting van het onderwijs, die de jongens een ruime hoeveelheid tijd laat om in de practijk te worden ingeleid en die ze niet tot schooljongens laat worden. Zulk een inrichting zou kunnen zijn het schoolbezoek te stellen bijv. op een paar dagen per week en vooral in de tijden waarin het landbouwbedrijf minder werk met zich brengt. Men zou dan in den tusschenleeftijd der jongens dit belangrijke resultaat bereiken, dat men geestelijke en lichamelijke ontwikkeling naast elkaar laat loopen, dat in denzelfden tijd geleerd en gewerkt wordt, dat ook *werken* wordt geleerd, immers in de volle practijk, „echt”, zelfs

verantwoordelijk werken; en als dan de onderwijzer tusschen zijn onderwijs en het leven het noodige verband weet te leggen zou ik haast meenen, dat men op deze wijze een bijna ideale vorming zou kunnen inrichten voor de rijpende landelijke jeugd. Met een proefneming in die richting zijn wij bij het landbouwonderwijs begonnen; daarover straks nog iets.

Ik kom tot de landbouwwinterscholen als vakscholen terug. Zij zijn thans verspreid over het land, zij het dan, dat het niet hier en daar nog wel wat wijdmazig is en ongelijkmatig. Een goed deel der Nederlandsche landbouwers kan echter voor zijn zoons gemakkelijk of vrij gemakkelijk dezen vorm van landbouwonderwijs bereiken. Er zijn er thans 23, waarvan 15 Rijks- en 8 bijzondere scholen, in den winter 1920—21 bezocht door in het geheel 829 leerlingen.

Zooals boven gezegd zijn de eerste dezer scholen opgericht in 1893 en geleidelijk is het getal tot het genoemde geklommen. Veel verderen zal het voorloopig misschien wel niet, ook al wegens de hoge kosten, zoowel voor de gebouwen als voor de personeelsbezetting, die er tegenwoordig aan verbonden zijn.

Ik kom thans tot de *tuinbouwscholen* van denzelfden rang als de landbouwwinterscholen, welke in meerderheid ook winterscholen zijn.

Het zou te ver voeren indien ik hier een schets wilde geven van de geschiedenis van het tuinbouwonderwijs in ons land vóór de komst dezer scholen, en ik bepaal mij dus er toe mede te deelen, dat zij in hoofdzaak ontstaan zijn na de opheffing der Rijkstuinbouwschool te Wageningen, een middelbare vakschool, die opleiding van gemiddelde en grootere tuinbouwers ten doel had, maar die blijkens het slechte bezoek niet op prijs werd gesteld. De voormannen van den tuinbouw adviseerden toen, dat in plaats van de genoemde school behoorden te worden gesticht vakscholen van meer bescheiden opzet in de verschillende centra van onzen tuinbouw. Aan dat advies is gevolg gegeven, en zoo zijn tot stand gekomen de tuinbouwscholen te Naaldwijk, Boskoop, Aalsmeer, Lisse, Alkmaar, Hoorn en Nijmegen.

Ze zijn ongeveer geschoeid op de leest der landbouwwinterscholen, doch met het oog op den handel, die vaak voor een deel in handen der kweekers is, wordt ook facultatief onderwijs in vreemde talen en handelsvakken gegeven.

Het onderwijs is evenals bij de landbouwwinterscholen in hoofdzaak theoretisch; voor de practijk worden de leerlingen naar de practische bedrijven verwezen, en voorzover ze geen zoons van tuinbouwers zijn worden ze daarbij geholpen en geleid.

Al zijn op het eerste gezicht deze tuinbouwscholen geheel te vergelijken met de landbouwwinterscholen, men kan niet zeggen dat ze in effect daarmee ovoreenkomen. De bedoeling met de plaatsing in de centra van tuinbouw was natuurlijk, dat de zoons van kweekers er dan gemakkelijk gebruik van konden maken en dat ze het ook zouden doen. Dat doel is echter vooralsnog slechts zeer onvolledig bereikt; de meerderheid van de leerlingen die tot nu toe deze tuinbouwscholen hebben bezocht is niet voortgekomen uit de kringen der tuinbouwers maar uit burgerkringen. Ouders die hunne zonen in den tuinbouw wilden laten gaan om er een toekomst in te zoeken zonden ze naar

een tuinbouwschool, nadat ze tot voor kort m.u.l.o. school of H.B.S. hadden bezocht. Hoewel voor toelating tot de tuinbouwschool ook eenige kennis van de practijk vereischt wordt kan men begrijpen, dat bij de genoemde groep die practijk er nog niet diep in kan zitten.

Onder deze omstandigheden krijgt men bij de tuinbouwscholen dezen toestand, dat in de eerste klasse naast elkander plaats nemen leerlingen die vrij wat schoolsche kennis bezitten (al munten verschillende hunner dan nog niet uit op dit gebied), en feitelijk geen kennis van de practijk en geen kijk er op, en leerlingen die uit de kringen der practijk afkomstig zijn en daarin gewerkt hebben na hunne schooljaren, dus allicht een jaar of drie, maar wier schoolsche kennis veelal niet te best is.

Het behoeft geen betoog dat deze toestand de taak der leeraren zeer bemoeijlikt, en dat ook niet zoo spoedig een redelijke gelijkmatigheid in de vorderingen der leerlingen is te bereiken als op de landbouwwinterscholen. Er zijn nog wel meer verschillen tusschen de beide gelijknamige vakscholen, waarop ik hier niet verder zal doorgaan, maar wel kan gezegd worden, dat de belangstelling van de practische tuinbouwers voor deze tuinbouwscholen duidelijk veel geringer is dan die van de landbouwers voor de landbouwwinterscholen. Of het mogelijk is hierin verbetering te verkrijgen en langs welken weg dit dan zal moeten worden bereikt, is een onderwerp van voortdurende zorg bij het Departement van Landbouw.

Het totale aantal leerlingen der 7 tuinbouwscholen was in '20-'21 223.

Volledigheidshalve merk ik hier nog op, dat aan verschillende landbouwwinterscholen eenig onderwijs in fruitteelt en groenteteelt wordt gegeven, voorzover dit voor landbouwers in de streek waar de school werkt noodig is te achten (te Tiel zelfs vrij intensief in de fruitteelt) en dat een der bijzondere winterscholen een gemengd land- en tuinbouwprogramma heeft, omdat de landbouwers in de omgeving (Breda) vrij wat aan een bepaald deel van den tuinbouw doen; de bedrijven omvatten daar land- en tuinbouw gemengd.

Dit wat de eigenlijke vakscholen voor land- en tuinbouw van middelbaren vorm betreft.

Een paar tuinbouwscholen staan hier geheel naast, n.l. de Gerard Adriaan van Swieten Tuinbouwschool te Frederiksoord en de tuinbouwschool voor meisjes „Huis te Lande” te Rijswijk. Beide zijn practisch-theoretische scholen, waar dus de practijk in den schooltuin kan worden geleerd, terwijl theoretisch vakonderwijs in de schooluren wordt gegeven. De school te Frederiksoord heeft in opzet vooral ten doel gehad opleiding te geven voor aanstaande tuinbazen, doch er zijn ook vele oud-leerlingen in andere richting gegaan. De school is drie-jarig en wordt geregeld goed bezocht, voor een groot deel ook door jongens uit burgerkringen.

De school te Rijswijk is opgezet om meisjes, die een werkkring in den tuinbouw willen zoeken, opleiding te verschaffen. Ze heeft een twee- en een drie-jarigen cursus en wordt matig bezocht. Of er op den duur ten onzent geregeld plaatsing zal zijn in den tuinbouw voor een behoorlijk aantal meisjes is niet met zekerheid te zeggen; de tijd

zal het moeten leeren en het zal voor deze school van veel belang zijn hoe het antwoord daarop zal uitvallen.

Ik kom thans tot het lager land- en tuinbouwonderwijs.

Ok hierbij zal ik de voorgeschiedenis laten rusten en mij bepalen tot den tijd waarin op regelmatige en stelselmatige wijze van overheidswege aan de bevordering van dezen vorm van onderwijs is gewerkt. Dit begint aan het einde van de tachtiger jaren der vorige eeuw; het is dus ook nog maar een dertig jaar geleden.

Ook hier, als bij alle stappen tot verschaffing van meer vakontwikkeling aan de land- en tuinbouwers, is de stoot gegeven door de groote inzinking na de jaren van 1870.

De Landbouwcommissie van 1883 heeft met nadruk betoogd, dat meer ontwikkeling, meer vakkennis en meer voorlichting voor onzen land en tuinbouw een eerste en dringende behoefte was en ze heeft niet tevergeefs gesproken. Er is sedert die jaren wel heel veel geschied in ons land op het gebied van Regeeringszorg voor de ontwikkeling van den landbouw.

Vermeerdering van vakkennis moest natuurlijk worden bereikt door vakonderwijs. Maar het was hier niet alleen de zaak: de gelegenheid om dat onderwijs te ontvangen te scheppen, op hoop dat de belanghebbenden dan wel zouden komen, neen de belangstelling er voor moest allerwege worden gewekt, er moest propaganda voor gemaakt worden, de leerlingen moesten worden opgezocht, men moest hun het onderwijs zoo goed als aan huis brengen. En dat heeft het lager land- en tuinbouwonderwijs gedaan, in steeds toenemende mate, door de onderwijzers van het algemeen vormend lager onderwijs, die van de dorpscholen in de voornaamste plaats, er voor op te leiden en hen er voor te interesseeren.

Hiermede zijn wij in ons land geslaagd als in geen ander is geschied. Samengewerkt hebben daarbij de ontwikkeling der landbouwwetenschap, de daardoor mogelijke verbetering van het hooger landbouwonderwijs, dat hier aan de inrichtingen te Wageningen werd samengebracht, de vorming aldaar van wetenschappelijk goed onderlegde jonge mannen voor den dienst van de land- en tuinbouwvoorlichting, aan wie tevens de zorg voor de opleiding der leerkrachten voor het lager vakonderwijs kon worden opgedragen, de belangstelling bij de onderwijzers voor dezen nieuwen tak van onderwijs en de steeds meer gevoelde behoefte van de practijk aan kennis, om de aanbevolen nieuwigheden te begrijpen en te kunnen toepassen.

Onder al deze omstandigheden is door de krachtige hulp der achterenvolgende Regeeringen het lager landbouwonderwijs in ongeveer dertig jaren gegroeid van practisch niets tot wat het nu is. En reeds in 1906 kon daarover door een Duitsch deskundige, die geruimen tijd voor bestudeering van onzen landbouw hier te lande heeft vertoefd, Dr. Frost, worden verklaard: „Insgesamt betrachtet, bietet gerade der niedere Fachunterricht in den Niederlanden ein recht glänzendes Bild, und gerade er ist es, der für die Verbesserung der Technik und auch vielfach für die geistige Hebung der breiten Masse des niederländischen Bauernstandes unendlich viel Gutes getan hat,“ terwijl

dezelfde deskundige in 1913 weder verklaarde: „Ich habe noch heute denselben Eindruck wie damals (1906), das nämlich die zweckmässige Anlage und konsequente Durchführung der Organisation des landwirtschaftlichen Fachunterrichtes, und die namentlich mit dem niederen Fachunterrichte in den Niederlanden erzielten Erfolge, in vieler Hinsicht für unsere Verhältnisse durchaus vorbildlich genannt werden müssen.“

Al zou ik nu niemand willen aanraden uit deze lofspraak af te leiden, dat we op dit gebied wel op onze lauweren kunnen gaan rusten, ik geloof toch wel, dat het ons recht geeft tot het vertrouwen, dat we iets van eenige beteekenis hebben bereikt en op het verkregene mogen voortbouwen. Want de lezer dient er bij te weten, dat Dr. Frost, bovengenoemd, niet alleen in Nederland, doch ook in verschillende andere West-Europeesche landen analoge landbouwstudien heeft gemaakt.

Thans in het kort iets over de inrichting van ons lager landbouwonderwijs.

Het omvat onderwijs voor jongeren (minimum leeftijd 15 jaar), waarvan echter ook ouderen kunnen deelnemen — wat vrij veel gebeurt — in den vorm van „*volledige landbouw- en tuinbouwwintercursussen*“, onderwijs voor volwassenen in den vorm van korte cursussen of voordracht-reeksen over onderdeelen van het vak en verder speciale cursussen over bijzondere onderwerpen, veelal zulke die op de gewone wintercursussen niet goed tot hun recht konden komen, door gebrek aan tijd, welke cursussen bezocht worden door oud-leerlingen van de gewone wintercursussen, voor wie ze ook bij voorkeur bestemd zijn, maar die ook toegankelijk zijn voor oudere vakmannen, wier praktische ervaring dan wordt geacht op te wegen tegen hunne mindere voorontwikkeling.

De „*volledige land- en tuinbouwwintercursussen*“, die twee winters duren, omvatten gewoonlijk een 150- tot 180-tal lesuren per winter en het onderwijs loopt eensdeels over de hoofdzaken der natuurkennis, die tot beter begrip van de landbouwkundige vakken noodig worden geacht (dus scheikunde, natuurkunde, plant- en dierkunde) en verder over de verschillende onderdeelen der landbouwkunde: akker- en weidebouw, veeteelt en zuivelbereiding, en bij den tuinbouw over de verschillende onderdeelen der tuinbouwkunde: fruitteelt, groenteteelt, bloemisterij, enz. Het programma wordt steeds geheel gericht op de plaatselijke behoefte.

Eisch van foelating is, behalve de genoemde minimumleeftijd, dat de lagere school geheel en met vrucht is gevolgd en dat de leerlingen in het bedrijf werkzaam zijn.

Het ligt voor de hand dat in het genoemde aantal uren, dat zoo mogelijk nog wel iets kan worden uitgebreid, doch niet zoo heel veel, het onderwijs eenvoudig moet blijven en zich bepalen moet tot hoofdzaken, en daarom wordt veel waarde gehecht aan de voortzettingscursussen; hier en daar bestaat gelegenheid om een derden winter aan den cursus toe te voegen en dit wordt gaarne bevorderd.

Van de op de voortzettingscursussen behandelde onderwerpen noem ik: paarden-, rundvee- en varkens kennis, pluimveeteelt, bijenteelt, bedrijfscontrole, staat- en landhuishoudkundige onderwerpen, kennis van motoren, enz.

Het is voor iederen onderwijzman begrijpelijk, dat het succes van het onderwijs hier meer wellicht nog dan anders in de handen van den onderwijzer ligt, en dat hem daarom in belangrijke mate bij de wijze van behandeling der, in hoofdlijnen aangegeven, leerstof vrijheid dient gelaten te worden.

Geregelde voeling met de consulenten die met het toezicht op het lager land- en tuinbouwonderwijs zijn belast, door bezoek aan de cursussen en jaarlijksche bijeenkomsten met de onderwijzers, moet de groote lijnen in stand houden, doch de eigenlijke uitvoering ligt in de hand van de onderwijzers zelve en daarvan moet in de eerste plaats het welslagen komen.

De opleiding voor de acten van bekwaamheid tot het geven van lager land- en tuinbouwonderwijs staat ook onder de leiding der genoemde consulenten, en daaraan wordt veel zorg besteed; ze heeft plaats aan opleidingscursussen, welke twee à drie jaar duren, waarin per jaar gedurende ongeveer 40 weken een drie- à viertal uren per week les wordt gegeven.

Voorts wordt geregeld door voortzettingscursussen voor gevestigde land- en tuinbouwonderwijzers gewerkt aan het bijhouden en uitbreiden hunner kennis, ook met de bedoeling om het intreden van een zekeren sleur te helpen voorkomen, en voorts om hen voor het geven van onderwijs in bijzondere onderwerpen geschikter te maken.

Het onderwijs aan de wintercursussen is zoogoed als uitsluitend avondonderwijs, meestal gegeven in een gewoon schoollokaal dat verwarmd en verlicht door het Gemeente- of schoolbestuur beschikbaar wordt gesteld.

Het hoofdaandeel van het onderwijs ligt in de handen van de onderwijzers bij het algemeen vormend lager onderwijs, doch daarnaast zijn ook andere leerkrachten werkzaam.

In het tuinbouwonderwijs vooreerst ervaren practici, en onder hen zulke, die na een bijzondere opleiding een getuigschrift als „tuinbouwvakonderwijzer“ hebben behaald; deze personen geven dan bepaaldelijk het onderwijs in de eigenlijke tuinbouwvakken (waartoe de tuinbouwonderwijzers overigens ook bevoegd zijn). Verder voor cursussen in paarden- en rundveekennis, veeartsen, en voor bijzondere onderwerpen ook nog wel personen die door hun werk of hunne opleiding daarvoor deskundig geacht kunnen worden.

De kern van het onderwijzend personeel wordt dus gevormd door de land- en tuinbouwonderwijzers, en zij zijn het ook vooral, die door hunne propaganda onder de belanghebbenden den grooten stoot tot den bloei van ons lager land- en tuinbouwonderwijs hebben gegeven.

Zoo goed als al dit onderwijs is geschoeid op de leest van bijzonder onderwijs en de kosten worden voor het overgrootste deel gedekt met Rijkssubsidie, waarbij van de zijde der Provinciale Besturen een toeslag wordt gegeven, meestal ter verhooging van de bezoldiging der leerkrachten, terwijl de Gemeente- of de schoolbesturen in verreweg de meeste gevallen voor de huisvesting zorg dragen.

De cursussen worden aangevraagd door land- of tuinbouwverenigingen, ook wel door andere plaatselijke vereenigingen, die zich de

bevordering van vakonderwijs of van algemeene ontwikkeling ten doel stellen, en soms door Gemeentebesturen.¹⁾

Voor de toekenning van subsidiën gelden voorwaarden en regelen welke bij algemeenen maatregel van bestuur zijn vastgesteld, en dit is tot nu toe de eenige officiële regeling welke voor het lager land- en tuinbouwonderwijs bestaat. Zoodanig den lezers bekend zal zijn is thans echter een wet tot regeling van het middelbaar en lager landbouwonderwijs en van den landbouw-voorlichtingsdienst bij de Tweede Kamer aangehangig.

Zonder een wettelijke regeling heeft zich evenwel ons landbouwonderwijs kunnen ontwikkelen op een zeer vrije en met de behoeften en verlangens der belanghebbenden steeds rekening houdende wijze, wat zeker geen nadeel is geweest.

Nog altijd zijn we niet gekomen tot vervulling van den wensch, dat vrijwel overal in het land, waar noodig, gelegenheid zal bestaan om lager land- of tuinbouwonderwijs te ontvangen. Het aantal bevoegde leerkrachten is daartoe nog onvoldoende, niettegenstaande alle zorg aan de opleiding besteed.

Eensdeels is hiervan het gevolg, dat de bestaande leerkrachten dikwijls met werk zijn overladen, en anderdeels, dat er nog steeds vele open plaatsen zijn op de kaart, die aanwijst waar dit onderwijs gegeven wordt.

Aandrag van de belanghebbenden en vooral van hunne organisatiën, en ook van andere vereenigingen die volksontwikkeling op hun programma hebben staan, moet hier de overheidsbemoeiing steunen. Er moet vanwege de plaatselijke overheid of de plaatselijke onderwijslichamen gezorgd worden voor de benoeming van de noodige land- en tuinbouwonderwijzers en allen samen moeten mede de onderwijzers opwekken om voor de acten te gaan studeeren. Dan kan het geleidelijk in orde komen en ook kan dan verdwijnen het bezwaar, dat de onderwijzers soms te veel tijd voor deze bijwerkzaamheid beschikbaar stellen.

Ik meen hier de opmerking te mogen plaatsen, dat, afgescheiden van het voorzien in de behoefte aan leerkrachten voor het land- en tuinbouwonderwijs, de aanmoediging tot het behalen van de land- of tuinbouwacte door de onderwijzers gemotiveerd is door de beteekenis van deze studie voor hunne hoofdtaak bij het algemeen vormend onderwijs; en vooral geldt dit voor den dorpsonderwijzer, zoowel om de breedere studie der natuurwetenschappen, als om het betere inzicht in het bedrijf, waarin de groote meerderheid hunner leerlingen opgroeit.

Ik heb in het voorafgaande niet afzonderlijk melding gemaakt van enkele bepaalde onderdeelen van vakonderwijs, die ook tot het landbouwonderwijs worden gerekend, als: de opleiding van deskundig personeel voor het zuivelbedrijf, van personeel voor coöperatieve ondernemingen in den landbouw, van hoefsmeden, enz. Volledigheids-halve stip ik deze hier aan, om te toonen dat er aandacht aan wordt

¹⁾ Zie Leidraad te gebruiken bij de oprichting en instandhouding van land- en tuinbouwcurssussen, September 1920, Algemeene Landsdrukkerij 's-Gravenhage.

geschonken, doch er is dunkt mij geene aanleiding om er in dit opstel in bijzonderheden over te treden.

Tot nu toe heb ik alleen gesproken over land- en tuinbouwonderwijs voor jongens en mannen; een enkel woord wil ik nog wijden aan dat voor meisjes en vrouwen.

Voorreest zij opgemerkt, dat aan alle tot nu toe genoemde inrichtingen ook gelegenheid bestaat tot toelating van vrouwelijke leerlingen; aan de tuinbouwscholen komen ze ook af en toe voor en in zeer enkele gevallen ook aan landbouwscholen; veel beteekent dit dus niet.

In sommige streken van het land, waar de vrouwen in het landbouwbedrijf of een gedeelte er van geregeld mede werken, is vraag naar afzonderlijke cursussen voor vrouwen en meisjes in veevoeding, pluimveeteelt, zuivelbereiding, enz.; in de streken, waar de kaasbereiding op de boerderij inheemsch is, worden ook cursussen voor vrouwen en meisjes in kaasbereiding gegeven. Doch de grootste belangstelling bestaat, overal waar de gelegenheid daartoe is geopend, voor de zoogenoemde landbouwhuishoudcursussen, waar door eene leerares huishoudonderwijs wordt gegeven en daarnaast door een land- of tuinbouwonderwijzer een en ander over land- en tuinbouw wordt gedoceerd en over natuurkennis, alles gericht op de behoeften der vrouwelijke landbevolking voor haar aanstaande taak als boerin, huisvrouw en moeder. Dit onderwijs is eerst opgenomen geweest onder het landbouwonderwijs, doch is thans ondergebracht bij het nijverheidsonderwijs en ik meen er dus hier niet verder over te mogen spreken.

Om eenig denkbeeld te geven van den tegenwoordigen omvang van het lager land- en tuinbouwonderwijs kan hier worden vermeld, dat in den winter van 1920—'21 in het geheele land zijn gegeven 581 landbouwwintercursussen, 164 tuinbouwwintercursussen, 152 landbouw cursussen voor volwassenen, 122 tuinbouw cursussen voor volwassenen en voorts nog ruim 300 speciale vakcursussen.

In het geheel werden deze bezocht door ongeveer 20000 leerlingen. Neemt men hierbij in aanmerking, dat er volgens de telling van 1910 in ons land ongeveer 137600 land- en tuinbouwbedrijven zijn van 20 H.A. en minder, dan blijkt het, dat er thans van elk zesde à zevende bedrijf van deze grootte gemiddeld jaarlijks één leerling lager land- of tuinbouwonderwijs volgt, wat al een niet geheel onbevredigenden indruk maakt, omdat uit den aard der zaak een gezin als regel slechts gedurende een betrekkelijk kort aantal jaren jongens en mannen bevat die voor het volgen van dit onderwijs in aanmerking komen.

Dit neemt niet weg, dat nog steeds progaganda er voor moet worden gemaakt en de gelegenheid om het te ontvangen moet worden verruimd. Voor allen die voorstanders zijn van meer ontwikkeling, ook te platten lande, zoo afzonderlijk als in de organisatiën van belangstellenden en belanghebbenden, ligt hier dus nog een mooie taak.

Boven heb ik opgemerkt, dat met name ons lager landbouwonderwijs door een wel tot oordeelen bevoegd buitenlander geprezen is.

Ik meen echter, onder waardeering van dit gunstig oordeel, dat wij de oogen niet mogen sluiten voor een en ander wat aan de deugdelijkheid en aan de resultaten afbreuk doet.

In een opstel in „Vragen van den Dag” van Mei 1919, heb ik daarop al eens gewezen; de bezwaren komen kort samengevat hierop neer: er is tusschen de lagere school en het land- en tuinbouwonderwijs een gaping, waarin weinig of geen onderwijs wordt genoten, zoodat er van het op de lagere school geleerde vrij wat vervliegt en de jongelieden niet in hersenarbeid geoefend worden; het onderwijs wordt gegeven in avonduren, als onderwijzers en leerlingen door de dagtaak vermoeid zijn en minder frisch; de cursussen zijn op voor het doel minder geschikte wijze gchuisvest, waardoor het aanschouwelijke deel van het onderwijs niet goed tot zijn recht komt.

Ik heb toen het denkbeeld geopperd van eenvoudige vaste scholen, aansluitende aan de lagere school, waar het onderwijs zou omvatten: voortgezet algemeen vormend en voorbereidend vakonderwijs in het eerste deel, en eigenlijk land- en tuinbouwonderwijs in het volgende; voorts zou het onderwijs grootendeels dagonderwijs kunnen zijn en moeten gegeven worden door afzonderlijk daarvoor aangewezen leerkrachten, die zich geheel er aan kunnen wijden. Het zouden dus zijn lagere land- en tuinbouwdagscholen, en de bedoeling was ze zoo in te richten, dat toch reeds dadelijk na het verlaten der gewone school de jongens in het bedrijf werkzaam zouden kunnen zijn, maar dat daarnaast een deel van hun tijd voor onderwijs vrij gemaakt zou worden.

Het is intusschen gebleken, dat voor zoo iets wel belangstelling bestaat, en er wordt met zulke schooltjes thans een proef genomen; vermoedelijk zal binnenkort met een 12 à 16 tal in verschillende deelen van het land worden gewerkt en ik zie met belangstelling tegemoet wat hieruit zal groeien.¹⁾

In dit tijdschrift moet ik zeker de vraag onder het oog zien welke betcekenis ons land- en tuinbouwonderwijs heeft voor de volksontwikkeling, vooral op het platteland.

Als we trachten daarop een antwoord te geven mogen we de oogen niet sluiten voor het feit, dat het tamelijk eenzijdig is.

Het heeft in de eerste plaats ten doel de leerlingen eenvoudige theoretische kennis bij te brengen, die hen in staat zal stellen hun bedrijf met meer inzicht en gemiddeld met beter resultaat uit te oefenen. Op materiele verbetering is het dus wel voornamelijk gericht. We mogen echter wel stellig hopen en vertrouwen, dat het ook het algemeen ontwikkelingspeil helpt verhoogen, dat het opwekkend werkt en lust kweekt naar meer kennis, en dat het dus de mogelijkheden voor geestelijke verheffing vergroot.

¹⁾ In werking of in ver gevorderden staat van voorbereiding zijn thans lagere landbouwscholen te Oldeberkoop (Fr.), Vries (Dr.), Alphen a. d. Rijn (Z.H.), Axel (Z.), Schijndel (N.B.), St. Anthonis (N.B.), Weert (L.) en Venray (L) en lagere tuinbouwscholen te Klaaswaal (Z.H.), Berlicum (Fr.), Paterswolde (Dr.), terwijl over enkele andere nog onderhandelingen gaande zijn en een vrij groot aantal aanvragen is ingekomen, die voorloopig moeten blijven rusten, omdat er slechts een beperkt bedrag voor de proef op de Staatsbegroting is uitgetrokken.

Voorals de lagere landbouwscholen zouden mogen slagen, wat voor een niet gering deel zal afhangen van de bekwamheid, geschiktheid en toewijding der daaraan te verbinden onderwijzers, verwacht ik er ook veel goeds van voor de algemeene ontwikkeling der aankomende landelijke bevolking.

Zeer wenschelijk zou ik het echter achten, dat daarnaast en daarna op het platte land stelselmatig kon worden gewerkt aan de geestelijke ontwikkeling der rijpere jeugd in den ruimsten zin, en ik heb daarom met zeer veel belangstelling vernomen welke plannen de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in deze richting heeft opgevat. Kan daarbij van de zijde van het landbouwonderwijs soms medewerking worden verleend, dan twijfel ik niet, of alle bij dit onderwijs betrokkenen zullen er gaarne toe bereid zijn.

Ervaringen uit de Volksuniversiteits-beweging.

II. Mijne ervaringen met mijn practicum en studiekering aan de Rotterdamsche Volksuniversiteit

door Dr. J. v. d. VALK.

In dit cursusjaar heeft het Bestuur der Rotterdamsche Volksuniversiteit naast de reeds bestaande cursussen, waar voordrachten worden gehouden (met gelegenheid tot navragen), de poging gewaagd met kleinere kringen, waarin de deelnemers ook zelf medewerken, of althans gelegenheid krijgen om mee te werken.

Men noemde zoo'n kleinere kring een practicum of ook wel studiekering, maar de onderscheiding zoowel als de benamingen achten wij nog voor verbetering vatbaar. In dit opstel zal ik evenwel de tot nog toe gebruikelijke benamingen volgen.

Mijn practicum bestond uit leden van een bepaalde vereeniging; het waren allen handarbeiders, voor een groot deel letterzetters, en deze waren de minst onontwikkelden.

Mij werd opgedragen door het Bestuur der Volksuniversiteit om met hen tooneelstukken te behandelen. In de vergadering van dit Bestuur namelijk, op de vraag van den voorzitter, wat het geschiktst van de literatuur op zoo'n kring kon behandeld worden, had ik zelf gewezen op tooneelstukken, omdat ik deze door hun aanschouwelijkheid en vertoonbaarheid te verkiezen achtte voor eerstbeginnenden boven de abstractere lyriek en ook boven de beschrijvende of verhalende romans.

Mij werd toen opgedragen zelf daarmede de proef te nemen. En ik meen uit de ervaring, met dit eerste practicum opgedaan, dat de keuze tooneelstukken juist was. Ik koos zooveel mogelijk stukken waarvan ik wist dat ze ter stede zouden vertoond worden, en zoo konden de deelnemers aan mijn practicum zichzelf overtuigen, dat ze aan hun onderwijs wat hadden gehad. Aardig was het te hooren, hoe ze bij Strindbergs Droomspel zich de intellectueelsten voelden, daar hoog in het schellinkje, boven vele heeren en dames in de loge

en de stallet „die er toch niet veel van zouden begrepen hebben.“

Voor mijn onderwijs volg ik de volgende methode: op de eene avond vertel ik zoo uitvoerig en aanschouwelijk, ik zou haast zeggen, plastisch mogelijk den gang van het stuk, dat ik van te voren opgegeven heb en dus, wanneer het in een hollandsche vertaling bestaat, door allen kan gelezen worden. Als eisch stel ik dit niet. In 't algemeen heb ik weinig eischen, vooral niet voor een eerste proefpracticum en ook niet, omdat alle deelnemers op den dag ingespannen moeten werken. En waren er altijd een half dozijn, die de stukken thuis vooraf lezen.

Daarna geef ik eenige vragen op, waarop de volgende week mondeling het antwoord kan gegeven worden. Deze antwoorden en verdere opmerkingen, die ieder maken mag ook buiten mijn opgegeven vragen om, waren in het begin zeer primitief, er naast of er heel ver van af. Maar dit beterde gaandeweg spoedig. Dikwijls kreeg ik fijne opmerkingen te hooren of een zinnetje geciteerd, dat ik zelf vergeten had. En een der laatste avonden, toen onze voorzitter eens poolshoogte kwam nemen, deelde deze mij zijne bewondering mee voor de aardige en juiste opmerkingen der deelnemers.

Maar in het begin van den cursus had ik wel eens moeite om me goed te houden. Zoo gebruikte ik eens het woord tachtigers, en dadelijk kreeg ik de vraag wat dat beteekende. Toen ik dat uitgelegd had, eenigszins uitvoerig en vooral had laten uitkomen wat het nieuwe in hun streven was, vroeg er een, of daar ook de dichter van Alphen bij hoorde. Ik hield me goed, en wilde hem niet belachelijk maken, en zei toen heel ernstig: „ja zeker, dat was ook een tachtiger, maar van 1780. En ik ben blij dat die vraag gedaan is, want nu zal ik u trachten duidelijk te maken het verband tusschen de Romantiek van 1780 en de Nieuwere dichtkunst van 1880 en tegelijk eens laten zien dat van Alphen in zijn tijd ook een nieuwere was, van 1780 dan.“

Op mijn eerste les liet ik me ook het woord paedagoog ontvallen. Een piender meisje, ik meen dat haar dagelijksch vak is blikken openmaken, riep er tusschen: wat is dat? en maakte een soort excuus dat ze dit niet wist. Toen ik het woord had uitgelegd, zei ik er heel lakoniek achter, dat ik het heelemaal niet erg vond dat ze dat niet wist, want dat ik dat ook niet geweten had vóór ik het geleerd had.

Voor twee dingen moet de docent zich wachten om de discussie op de juiste baan te houden. De Nederlanders willen in een dispuut over literatuur altijd heel gauw óf naar het terrein der theologie óf naar dat der sociale kwesties. In mijn geval behoeft ik voor het eerste niet beducht te zijn, maar wel moest ik telkens voor het laatste waken, want de deelnemers waren allen leden van een socialistische vakvereeniging. En telkens, wanneer bij de bespreking van Koning Nicolo, van Frank Wedekind of van Danton, van Romain Rolland of Ibsen's Een vijand van het volk, er aanleiding toe was, wilde men de bespreking graag op economisch terrein brengen, en dan moet de docent de takt hebben om kalm weer op zijn terrein te komen, door op te merken dat we hier alleen de bedoeling van den schrijver trachten op te sporen en te verduidelijken. Hij kan er desgewenscht nog aan toevoegen dat economie zijn terrein niet is en dat hij niet graag als deskundige zich daarvoor zou uitgeven.

Ten slotte kan ik nog mededeelen dat in December een der deelnemers

mij een nummer van de „Voorwaarts” meebracht, waarin onder Kunst en Letteren van het practicum werd getuigd: „dit is mooi en goed werk.” Blijkbaar was het stukje door een der deelnemers geïnspireerd.

Van geheel anderen aard is mijn studiekring. De voorzitter van het Bestuur der Volksuniversiteit, Mr. W. C. Mees, had me eens gevraagd wat ik dacht van een studiekring in het Latijn voor oudstudenten; die konden op deze wijze hun Latijnsche kennis nog eens oprissschen en voor hun leven productief maken. Ik prees zijn plan. Hij schreef een artikel er over in ons maandbladje, hetgeen ik instemmend evenzoo beantwoordde. Gevolg daarvan was het oprichten van een Studiekring voor hen die reeds Latijn geleerd hebben. Daaraan nemen een ruim twintigtal met onverslauwde belangstelling deel. Eens in de veertien dagen een avond van 8 tot 10 uur.

De volgende methode volg ik daar. Als lectuur begon ik met het vroeger reeds door hen gelezene: eenige uitgezochte oden van Horatius. Daarop volgde de lectuur van andere lyrici o. a. Catullus, Seneca, Petronius, Tiberianus, Boethius en ik eindig met den middeleeuwschen Hugo van Sint Victor.

Ik doe dat zoo: na een korte inleiding over den auteur en zijn karakter en stijl, vertaal ik de eerste strofe en vraag of iemand nog een opheldering wenscht, of een of ander woord of een zin of het geheel nog eens wenscht verklaard te zien. Aangezien de deelnemers voor het meerendeel medici, juristen, leeraren zijn, gevende navragen vaak aanleiding tot leerzame en gezellige besprekingen. Want, om aan te toonen dat hun opvatting, die zij tegenover mijne verklaring soms stellen, niet de juiste is, komen we vanzelf te spreken over de schrijfmanner of de wereldbeschouwing van den auteur of ook over eigenaardigheden van zijn tijd.

Na de eerste strofe zoo vertaald en besproken te hebben, verklaar ik de versmaat en lees de strofe duidelijk rythmisch voor. Dan vraag ik weer, wie over de versmaat iets te vragen heeft, en behandel daarna evenzoo de volgende strofen. Is het gedicht geheel alzoo behandeld, dan ontspint zich vaak nog een gesprek over de esthetische waarde. Soms ook zijn de deelnemers zoo verrukt over een of ander gedicht, dat zij nog even de vertaling vragen. Zoo viel het vers van Tiberianus, aanvangend „Amnis ibat inter arva” als stemmingsgedicht zoo in den smaak der dames, dat ze vroegen om dit de volgende maal nog eens te behandelen.

Niet alleen de trouwe opkomst, maar vooral de prettige gezichten der deelnemers zijn me een waarborg, dat deze studiekring in den smaak valt. En dit is hoogelijk te waardeeren bij menschen die, zooals de medici en juristen, in onze drukke handelstad een buitengewoon drukken werkkring hebben, en zich dan nog op vastgezette tijden willen verdiepen in de lectuur der ouden.

De Volksuniversiteit doet hiermede, met beide categorieën practica en studiekringen, een goed werk, waarvan de resultaten tastbaar zijn. Ook het feit, dat zij de kennis der docenten op weer heel andere wijze dan dit voor hun ambt geschiedt, productief maakt, acht ik geen klein maatschappelijk belang.

De moderne Talen en de Kweekschool

door G. J. UIT DEN BOGAARD.

Bij het schrijven ener brochure over het onderwijs van Duitse taal, werd mijn aandacht ook geruime tijd in beslag genomen door het vraagpunt, of universitaire opleiding nodig of gewenst is voor leraars die aan de kweekschool vreemde talen onderwijzen. Ik kwam hoe langer hoe meer tot de mening, dat deze vraag ontkennend zou moeten beantwoord worden, en dat er m. i. een betere oplossing in een andere richting zou kunnen gevonden worden. Deze uitkomst was dus tegengesteld aan die van de Heer W. Reindersma, die in het November-nummer 1920 van „Volksontwikkeling” een stuk plaatste, waarvan de strekking was, aan te dringen op universitaire opleiding van kweekschool-leraar.

Mij persoonlijk lijkt elke tendenz om de opleiding van kweekschool-leraar in universitaire, streng wetenschappelijke richting te sturen, verkeerd, — als zijnde niet in overeenstemming met doel en sfeer van zowel kweekschool als volksschool (waar de kweekschool-opleiding op gericht moet zijn). De leraar aan de kweekschool is óf vak-leraar óf „vaste leraar,” maar ook deze laatste heeft vrij geregeld één hoofdvak naast een paar bijvakken. Met het oog op vakken als zang en muziek, gymnastiek en openluchtspel, tekenen, slójd enz. zal de vraag, indien al opgeworpen, wel terstond in ontkennende zin beantwoord worden. Bij andere vakken als kennis der natuur, aardrijkskunde enz. zou ik me zeer goed kunnen indenken, dat menigeen naar een bevestigend antwoord zou neigen. Hier wens ik de kwestie te beperken tot de moderne talen.¹⁾

Daar de nog bestaande „oude” kweekschool, zoowel als de komende „gereorganiseerde,” beide hun leerlingen voor een deel krijgen van m. u. l. o. scholen (onder de nieuwe wet u. l. o. scholen genaamd), is het nodig eerst een enkel woord te zeggen over het onderwijs in vreemde talen aan de (m.) u. l. o. scholen, en over het (m.) u. l. o. examen. Ik zou wenschen, dat vier onderdelen als eisen voor dit examen werden genomen: *a.* het vertalen uit de vreemde taal in 't Hollands, *b.* lezen van gemakkelijk proza en poëzie, *c.* een opstel in de vreemde taal, *d.* een gesprek idem. Met dien verstande dat de eisen *a.* en *b.* beslist nodig zijn voor een voldoende cijfer, terwijl *c.* en *d.* het waarderings-cijfer kunnen verhogen. Een en ander heb ik nader uiteengezet in de bedoelde brochure „Duitse Taal” in de serie „Verdieping en Belijning,” bij Noordhoff, en wel in het hoofdstuk over (m.) u. l. o. scholen en het (m.) u. l. o.-examen.

De tegenwoordige kweekscholen hebben geen bepaalde vooropleiding, maar ontvangen hun leerlingen uit Vervolgklassen van de

¹⁾ Wie het voordeel ziet niet in het universitaire onderwijs, maar in zaken als algemene ontwikkeling, intellectuele omgang met studerende enz. moge bedenken, dat het eerste zeer wel buiten de universiteit bereikt kan worden en wordt, terwijl het tweede alleen onder ernstige werkers wordt aangetroffen en zeker niet minder onder niet-studenten.

l. s. en uit de (m.) u. l. o.-scholen. Er zijn dus ook leerlingen bij, die slechts met één of twee vreemde talen begonnen zijn. Bij hen kan men met de nieuw te leren taal niet veel méér bereiken dan wat de (m.) u. l. o.-school geeft. De talen vallen trouwens op de tegenwoordige kweekschool onder de bijvakken, als (nog) niet behorende tot het onderwijs-examen. In de talen, waarmede de leerling een aanvang heeft gemaakt, kan men meer bereiken, althans wanneer de kweekschool een genoegzaam aantal met taalakten-voorzien leerkrachten heeft. Alsdan kan men de moderne talen (en eventueel de wiskunde) losmaken van het klasse-verband, door n.l. in alle klassen op dezelfde uren deze vakken te onderwijzen, en de leerlingen te plaatsen in de afdeling waarin zij thuishoren. Een leerling van de 1e kweekschool-klasse kan bijv. in de derde afdeling voor Frans zitten, in de tweede afdeling voor Duits en in de eerste voor Engels. Hebben enige leerlingen de hoogste afdeling van een taal doorlopen, dan behoort er een speciaal lesuurtje voor hen gevonden te worden, waar zij dan ook met des te meer animo aan deelnemen. Deze wijze van handelen bevalt mij zeer goed, de voordelen ervan springen in 't oog, ofschoon er ook wel een nadeel mee gepaard gaat. Maar vooral voor oudere leerlingen geeft het dit grote nut, dat zij, al komen ze in de 2e of 3e klas, in een eerste of tweede afdeling kunnen meedoen, — wat nog dubbel belangrijk is, als zij van vreemde talen nog niets geleerd hebben.

Als de leerlingen de kweekschool doorlopen hebben, kan er voor een akte L. O. of M. O. in een der moderne talen gewerkt worden. Het vertalen van het Nederlands in de vreemde taal, en kennis der grammatika, zijn beide daarvoor vereist. De kweekschool moet deze onderdelen niet verwaarlozen, want — al zou zij 't willen — zij kan de inrichting der lagere en middelbare taal-examens niet veranderen. Maar vooral: voor hen die later de vreemde taal aan anderen moeten onderwijzen, hebben deze twee onderdelen bestaansrecht; dus: voor de U. L. O.-school niet gewenst, zijn ze voor de kweekschool min of meer noodzakelijk. Toch blijf ik ook voor de kweekschool aandringen op een mieniemum van grammatika en zou ik de Ned.-Duitse vertaling zoveel mogelijk naar het eind willen plaatsen. Er komt toch al een aanzienlijke vermeerdering van leerstof, want de eisen a en b van de Ulo-school blijven staan, de onderdelen c en d komen ook hun deel van de tijd eisen. Misschien kan dat, bepaaldelijk voor c, wat kleiner zijn, om tijd te krijgen voor de twee nieuwe onderdelen: c: grammatika, en f: vertaling Ned.-Duits.

De nieuwe kweekschool zal kunnen beginnen, waar de 3-jarige H. B. S. en U. L. O.-school eindigen, ook wat de leerlingen aangaat die na toelatings-examen hun plaatsen innemen. Het is natuurlijk nog niet te zeggen, hoe de dingen zich zullen ontwikkelen, maar een ontwerp-program moet men zich toch voorstellen. Vanwege de *Commissie benoemd door het Bestuur der Vereeniging van Onderwijzend Personeel aan Prot. Christ. Kweekscholen in Nederland* is samengesteld een „Rapport over de Kweekschool-voorstellen der Staatscommissie”, over welke voorstellen ook in de vergaderingen der Vereeniging herhaaldelijk is gerefereerd en gediscussieerd. Op pp. 26 en 27 van dit Rapport lezen we:

„Fransch, Duitsch, Engelsch.

„Het al of niet opnemen van deze vakken in het programma van het eindexamen, was een punt van ernstige overweging.

„Tegen het weglaten dier vakken werd aangevoerd, dat de toch al zwak bedeelde vakken er te zeer door zouden worden gedeprimeerd; men behoefde toch zijn eischen niet zoo hoog te stellen en het feit, dat de vakken op het eindexamen aan de orde zouden komen, zou de studie in die vakken zeer zeker ten goede komen.

„Voor het weglaten werd aangevoerd:

1e. dat het examen anders te breed worden zou.

2e. dat, wilde de kennis dier talen iets beteekenen, de eischen niet al te laag konden gesteld worden. Men zou dan twee akten moeten scheppen; een hulpakte A, die *niet*, en een dito B, die *wel* kennis dier talen inhield.¹⁾

„Besloten werd die vakken voor het eindexamen *facultatief* te stellen en aanteekening van het al of niet slagen voor die vakken op te nemen op de uit te reiken akte.”

Wanneer men weet dat deze Commissie wenste, dat de kweek-schoolopleiding zal volgen „op een driejarigen cursus M. O. of een volledige (M.) U. L. O.”, (p. 5) dan doet het vreemd aan, dat niet minder dan 3 vakken, in hun geheel, fakultatief gesteld worden, nadat er zes jaren aan gewerkt is (3 jaar (M.) U. L. O. en 3 jaar Kweekschool). Zij wenste n.l. een vierjarige opleiding, met een eindexamen Deel A aan het eind van de 3e cursus, van welk eindexamen A hierboven sprake is.

Van het leerprogramma zegt de Commissie het volgende (pp. 12 en 13):

„De Fransche, Duitsche en Engelsche talen.

„Kl. 1, 2 en 3 voor elke taal 1 uur.

„Hoofddoel van dit onderwijs is cursorisch leeren lezen.

„Kl. 1. Lezen en vertalen van enkele, niet moeilijke samenhangende werken. Oefeningen in het spreken, in de uitspraak en in de voordracht.

„Kl. II. Lezen en vertalen van een niet moeilijk klassiek werk. Idioom-Synonimen. Voortzetting der oefening van kl. I.

„Kl. III. Lezen en verklaren van enkele klassieke werken. Spreek-oefeningen. Voordracht in proza en poëzie.”

Waar het hoofddoel van dit onderwijs is: cursories (leren) lezen, schijnt het me niet onbillik, in elk geval dit zéér begrensde doel in het eindexamen op te nemen. Het geheel lijkt ook wat karig, misschien wel omdat 1 uur per taal per week wat weinig is. Als alle lessen 50 minuten duren, zijn er voor elke moderne taal wel 2 lessen per week te vinden. Andere vragen die zich opdoen bij deze programma-formulering zullen we achterwege laten.

Beter komt het mij voor, de moderne talen *niet* fakultatief te stellen, maar in aansluiting met het voorafgaande U. L. O.- of H.B.S.-onderwijs een beperkt program tot einddoel te stellen: De reeds genoemde eisen *a* en *b* kunnen, beoefend aan moeilijker leesstof (literaire of pedagogiese werken) voortgezet worden. De eisen *c* en *d*, die fakultatief waren voor U. L. O. of H. B. S., zijn dan verplichte

¹⁾ Hier is zeker een lapsus. Want wat is een taal-akte die *niet* kennis van de taal inhoudt?

oefenstof, dus: opstellen maken, en spreken in de vreemde taal. Deze 4 onderdelen worden opgenomen in het examen op het einde van het 3e leerjaar, met dien verstande, dat de eisen *a* en *b* tans ten volle, de eisen *c* en *d* mild aangelegd worden. Wie hieraan voldoet (en later geen verdere examens in de moderne talen aflegt, zie beneden) die hebbe het recht om les te geven in de „geslaagde” taal in het 7e leerjaar der lagere school, (waarin eventueel een vreemde taal geleerd wordt), alsmede in de 1e en 2e klas der U. L. O.-school. De 2e klas wordt hier ook genomen, omdat daarin nog wel een moderne taal zal begönnen worden; de bedoeling is dat deze „sub-taalakte” het recht geve om de eerste beginselen ener taal te onderwijzen, wat zeer wel kan, omdat de uitspraak, het lezen en 't vertalen na zes jaren toch zeker voldoende zijn.

Intussen heeft de Minister van Onderwijs, K. en W. bepaald, dat de toekomstige kweekschool niet 4, maar 5 jaar zal omvatten. Na 3 jaren komt een voorlopig eindexamen, als boven bedoeld, maar dan komen nog 2 jaren „in hoofdzaak op de praktijk van het lesgeven gericht” (Art. 144 Wet op het L. O. van 1920). Uit art. 147 blijkt echter duidelijk dat de studie niet wordt stopgezet, en dat er in verschillende vakken wordt geëxamineerd, naast het onderzoek naar de praktische geschiktheid tot lesgeven.

Wat nu het Duits en in 't algemeen de moderne talen betreft, lijkt mij in het vierde en vijfde jaar der kweekschool het volgende gewenst:

Voor deze laatste twee jaren worden de vakken in twee groepen gesplitst: groep A: Wiskunde, Aandr.- en Natuurkunde; groep B: Ned. Taal, Gesch. en *minstens één moderne taal*. (Bovendien zouden *allen* de lessen in Opvoedkunde en Gymnastiek of lichamelijke oefeningen moeten meemaken, terwijl Tekenen, Vioolspel en Zang alle drie fakultatief, maar ook één daarvan verplicht zou zijn).

Ik zeide: *minstens één moderne taal*. Wie een goed „taalhoofd” heeft, kan meer dan één taal nemen, maar de verplichting van twee of drie, naast Ned. Taal en Gesch. zou te bezwarend zijn.

Deze akte nu zou behalve de 4 reeds genoemde eisen nog deze drie moeten omvatten: beperkte grammatika, vertalen uit het Nederlands in het Duits en iets uit de letterkunde, bijv. een oudere en een nieuwere schrijver met hun hoofdwerken. Deze akte zou dan gelijk staan met een akte L. O. in een der moderne talen, met dit verschil dat er minder grammatika gevraagd werd, maar hiervoor in de plaats wat letterkunde. Kort vermeld, zouden dus de eisen zijn: *a*: *bespreken*, *b*: *lezen*, *c*: *opstel*, *d*: *gesprek*, *e*: *grammatika*, *f*: *binübersetzen*, *g*: enkele auteurs.

Déze akte zou gelden voor de hële U. L. O.-school. Bij de dreigende schaarste van voldoende gegraduateerde U. L. O.-onderwijzers, zou het zelfs nu al aanbeveling verdienen, dat het Rijk gelegenheid gaf tot het verkrijgen van een „sub-akte” voor een vreemde taal, een lichtere, niet grammatikaal opgevatte akte, die zich tot de gewone akte L. O. verhiel als de opleidingsscholen der toekomst tot de kweekscholen (zie artt. 139 en 151—155 der nieuwe Wet op het L. O.). Men was dan geholpen in de 7e en eventueel 8e klas der lagere scholen, en kon zich makkelijker bewegen in de U. L. O.-scholen. Voor de bezit-

ters der „sub-akte“ zou de weg niet zo moeilijk zijn, daar zij zich in de klas door het lesgeven al aardig oefenen.

Ik koester niet de verwachting, dat deze voorstellen, en inzonderheid dat aangaande het verlichte examen voor vreemde talen, veel bijval zullen vinden. Toen voor onderwijzeressen een verlicht examen L. O. in uitzicht werd gesteld, hebben zowel pedagogiese als speciale onderwijzers-verenigingen daartegen dwaselijk hun stem verheven. Algemeen werd jarenlang geklaagd over vcrafgoding van kennis, opschroeving van examens, overlading enz., doch als er een voorstel tot verbetering gegeven wordt, dan is men dáár weer tegen. Het Frans was al zó lang een blok aan 't been, door de ongcëvenredigde, ja ongemotiveerde plaatsruimte in het vaderlands onderwijs; toen nu de Minister aan die wanverhouding een einde maakte, . . . da entstand ein groszes Geschrei! . . . maar niet van toejuiching, daakbaarheid, opluchting of enige dergelijke vriendelijke stemming. — Inplaats van een „sub-akte“ zullen ook nu de meesten een super-akte van een of andere vorm of naam wél zo mooi vinden.

Een zeer belangrijke kwestie is nog deze: als over enige jaren alle onderwijzers aan kweekscholen zullen worden opgeleid, welke eisen moet men dan inzake moderne talen stellen aan *de opleiders*? Hoe moet de opleiding dier opleiders geregeld worden?

De L. O.-wet zegt in art. 141, sub 2: „Directeuren en leeraren (der Rijkskweekschool) moeten de bevoegdheid bezitten, welke vereischt wordt voor het geven van onderwijs aan een hogere burgerschool met vijfjarigen cursus, voor zoover in het door hen aan de kweekschool te onderwijzen vak een zoodanige bevoegdheid bestaat.“

En aangaande de bijzondere kweekscholen zegt art. 158 hetzelfde.

Voor talen zou dus een akte M.O.B. vereist zijn. Voor de H.B.S. is dit nog altijd niet overal bereikbaar en worden nog velen met de middelbare akte A als leraar aangesteld. En ook zullen zoveel A-akten aan de kweekscholen wel vooreerst tot de pia vota blijven behoren. Zeker is eén akte M. O. A. in een moderne taal voor de leraar der kweekschool gewenst, in dubbele mate aan de gereorganiseerde kweekschool. Dat een B-akte nodig is, zou ik niet willen beweren.

Er gaan stemmen op, die universitair onderwijs vragen voor de kweekschool-leraars, gelukkig nog niet voor alle onderwijzers, zoals in 't buitenland de vraag wel klinkt. 't Is mogelijk, dat de eigenlik-wetenschappelijke studie van sommige vakken als bijv. Natuurkunde aanbevelenswaardig is voor de kweekschool-leraar, maar van de opleiding voor de akte M. O. in vakken als plant- en dierkunde enz. verneem ik toch dat de studie weinig vrucht brengt aan de school. En, wat Duits aangaat, wat hebben de leerlingen van H. B. S. en Kweekschool aan Middel-Hoogduits, Oud-Hoogduits, Gothies enz. en waarom moet de leraar dit alles in grote uitgebreidheid vermeesteren zonder er eigenlijk iets van aan de leerlingen te kunnen meedelen? Veel kennis is voor de leraar goed en nuttig, al is het niet eens het eerst nodige, maar . . . *ongebruikte kennis*?

Bij dit heensturen naar universitaire opleiding vergeet men wel enigzins dat ook de methode van onderwijs, aan de hogeschool gevolgd, hoe schoon en wetenschappelijk op zichzelf, niet past voor de

voorafgaande inrichtingen. Voor 't Gymnasium en de 5-jarige H.B.S. is dit bezwaar geringer: die leerlingen gaan later grotendeels naar de universiteit en blijven dus eigenlijk in dezelfde lijn. Maar de kweek-school moet m. i. haar voorbeeld niet zoeken in de hogeschool, doch moet eerder praktische kennis aankweken dan zuiver-wetenschappelijke. Vandaar dat de kweek-school uit de vakken een *andere keuze* moet doen dan het hoger onderwijs, (bijv. wat talen aangaat, heeft de kweek-school niet te maken met de oudere talen en niet met historische grammatika, maar alleen met het tans heersend spraakgebruik en de tans heersende behoefte, ik denk bijv. aan handelskorrespondentie.) En ook zal de kweek-school tendele *andere vakken* nemen dan gymnasium en hogeschool (bijv. ik noemde reeds: lichamelijke oefening, zang, muziek, vioolspel, pedagogiek, welk laatste vak in de latere jaren ook aan de hogeschool gegeven wordt).

Kortom: de kweek-school moet anders gericht zijn, een ander doel hebben, een andere geest ademen dan de universiteit, en het gaat m. i. niet aan, de op zichzelf vrij hoge eisen der kweek-schoolopleiding nog te gaan belasten met een puur-wetenschappelijke vorming. Ik denk soms, dat voorstellen in die geest eigenlijk verrijnde nabloeiers zijn van het, naar men zegt, wegstervend intellektualisme; — met een klein onderscheid: vroeger heeft het meestal: veel kennis! hoe meer hoe beter!; tans heeft het: vooral wetenschappelijke kennis! hoe wetenschappelijker hoe beter! Maar voor kinderen en jonge mensen is de reine, voraussetzungslose wetenschap (indien al mogelijk) niet geschikt. Wanneer men vroeger heeft geklaagd, dat het lagere-school-onderwijs een verdund aftreksel was van normaal-school- en kweek-schoolkennis, dan zou later de klacht wel eens kunnen rijzen: de lagere-school-kennis is een uiterste verdunning van de wetenschap volgens haar laatste stand en haar laatste Errungenschaften; men begrijpt toch dat de kweek-school-leraren hun universitaire kennis zullen willen „verwerten”, dit als vanzelf zullen doen; — en dan waren we wellicht nog verder van huis! — Ter kweking van wetenschappelijke zin zou een verblijf aan de hogeschool zeker kunnen dienen; en wetenschappelijke zin is een mooi en fraai iets, al vindt men ze ook niet geregeld bij alle discipelen der hogescholen; maar alweer: wetenschappelijkheid is niet een onmisbare of zelfs maar een eerste voorwaarde voor de kweek-school-leraar noch voor de volk-schoolonderwijzer; zelfs zou die eigenschap hem in zijn gemoedsstemming, leerstofkeuze en werkwijze wel eens kunnen hinderen bij zijn helemaal niet wetenschappelijke dagtaak. Zeer stellig is er aan lagere, u.l.o.- en kweekescholen nog veel en veel te verbeteren. Doch de werkwijze moet niet wetenschappelijker worden (of sterker: wetenschappelijk worden), maar *psychologies juist* en *prakties doeltreffender*. En de leerstof moet niet wetenschappelijk(er) worden, maar *idealistischer* en tevens *reëler*. En de onderwijzers-mentaliteit behoort niet te zijn die van de man van wetenschap, maar die van de tuinier en van de kunstenaar; of die van de vader en de moeder, die óók hun kinderen niet op wetenschappelijke wijze opkweken.

Wanneer men spreekt van „lagere-school-kennis”, „schoolmeesters-kundigheden” en dg., dan is dat juist, wanneer het enkel aanduiding is voor die soort, graad, of hoogte van kennis. Komt er een emotio-

nele kleur in die uitdrukkingen, en doelt men op de vrij vele onbetekende, onpraktiese, ongemotiveerde bestanddelen, dan hebben ze als kritiese benamingen ook recht van bestaan. Maar bedoelt men er mee, dat de gehele richting en opvatting niet kan deugen tenzij alles wetenschappelijk „ingesteld” is, dan dwaalt men.

Voor de beginnende training van verstand, geheugen, oordeel enz. is iets anders nodig dan voor de latere en hoogste ontwikkeling; de wortel van een boom is iets anders dan de bladeren, bloesems en vruchten.

Beter dan een verplichte B-akte, universitaire opleiding, of — in 't algemeen — dan een sterk verhoogd intellektueel peil voor de kweek-school-leraars, lijkt mij deze bepaling: „De vaste leraars moeten minstens een zeker aantal jaren (bijv. 5 of 8 jaren) bij het L. O. of (en) U. L. O. prakties werkzaam geweest zijn; de direktur behoort een aantal jaren aan 't hoofd van zulk een school te hebben gestaan.” (Voor de vakleraars is een dergelijke konditie niet wél mogelijk, ook niet beslist noodzakelik.) Als de kweekschool geheel los van de gewone school komt te staan, als er alleen maar érge knappe, héél geleerde mensen doceren, en idem dito's gevormd worden, dan is ze geen kweek- of opleidingschool meer, geen school die opkweekt of opleidt... voor de school, maar een onderwijsinstituut, zeg een H.B.S., met nog een leervak pedagogiek er bij. De bepaling in de nieuwe wet, dat de laatste twee jaren hoofdzakelik aan praktiese oefening mochten besteed worden, kan dan nog nuttig werken, maar het zou kunnen zijn, dat de geest de eerste drie jaren geheel buiten de eigenlike bedoeling omging, waardoor in de laatste twee jaren een désillusie zou ontstaan. De kweekschool moet gedragen worden door een besef en een gevoel, maar dan ook door een bedoeling en een opzet, dat zij iets *anders* is dan enkel onderwijs-instelling; zoodat zij mogelijk in sommige vakken, en ook in sommige opzichten *achterstaat* bij andere scholen voor jongelui van dezelfde leeftijd, mogelijk ook in sommige vakken enz. *boven* andere gleichaltrige scholen staat; maar in elk geval *anders*, waarbij men niet behoeft te vragen naar meer of minder, hoger of lager.

Het ontbreken van een dergelijk besef was onder meer oorzaak van de aktie tegen de voorgestelde opleidings-scholen voor onderwijzers; het werk der leerkrachten in de laagste klassen is *anders* dan dat voor jongelui tot 15 of 16 jaar; anders, maar daarom niet meer óf minder; als men toch wil, dan allicht méér, bijv. meer inspannend en meer verheugend, meer toewijding vragend en meer respekt afdwingend; en minder, bijv. minder gedetailleerd en minder omvangrijk, minder geleerd en minder wetenschappelik.

En: Beter dan een verplichte B-akte voor moderne talen lijkt het mij, voor de kweekschool met een A-akte genoegen te nemen (zoals ook bij de H. B. S. veelvuldig voorkomt) maar de taalstudent, liefst vóór zijn A-examen, in de gelegenheid te stellen geruime tijd in het buitenland te vertoeven. Een vakantie-kursus alleen is niet voldoende. Beurzen daarvoor, zoals het Rijk die een- en andermaal beschikbaar stelde, zijn een goed begin, maar zijn niet voldoende. Zowel in Duitsland als in Engeland werd mij door Zweedse onderwijzers verteld dat zij beurzen kregen om een half jaar en langer in het buitenland

te blijven. Het kost geld natuurlijk, maar geen honderdduizenden, en het wordt doeltreffend besteed (waarbij we maar geen vergelijkingen met andere Rijksuitgaven zullen maken). Als later eventueel Rijkskursussen opgericht worden ter opleiding tot verschillende akten, dan zullen al die kursussen op verschillende plaatsen, aan docenten, lokaalhuur, zelfs reisgelden voor de deelnemers die per trein, fiets of motor komen, hele bedragen nodig maken. En voor de vreemde talen zouden dergelijke kursussen niet eens de doeltreffendste middelen zijn.

De kweekschool houde het oog meer gericht op de gewone school en op het leven, dan op de hogeschool en op de wetenschap.

Wat ik eens vermeld zag als geldende het lager onderwijs:

„Aus der Schule des Lebens kommend,
dem Leben der Schule frommend“,

zou ik ook op de kweekschool met ernst willen toepassen:

„Dat ze uit de school des levens putte,
Het kome 't leven der school ten nutte,“

En dit te meer nu de kweekschool ook intellektueel verheven zal worden, zo verheven misschien dat ze de gewone wereld en de werkelijkheid uit het oog verliest. De wetenschappelijke wereld doet dit niet eens ongestraft, omdat alsdan haar betekenis en invloed verminderen, maar als de kweekschool hoe langer hoe meer die weg opping, zou zij eindelijk niet eens recht van bestaan meer hebben. Zowel in de leerstof als in de methode moet zij iets anders zijn dan een voorbereiding tot — of een namaak van — wetenschappelijke werkzaamheid. Natuurlijk doet zij goed, zich de resultaten der wetenschap ten nutte te maken¹⁾, maar niet ten koste van andere kwaliteiten, die daarmede niet of kwalik te verenigen zijn. En wanneer de hogeschool haar deuren wil openzetten voor de beste afgestudeerde discipelen der kweekschool, n.l. in die vakken of onderdelen die voor de school van betekenis zijn, dan moet dit *niet* zijn omdat en nádat de kweekschool zich aan de hogeschool heeft aangepast, evenmin als de hogeschool zich naar de kweekschool zou moeten richten, maar dan moet dit zijn omdat de hogeschool in ruimer kring dan vroeger, en met een ruimer en minder „antick“ aanvoelen van de wereld, haar gaven wil uitdelen ook aan degenen die geen mondvol Latijn en geen pennepuntvol Grieks kennen.²⁾

¹⁾ Veel eerder dan Wis-, Natuur- en Scheikunde, eerder ook nog dan Taalkunde, Geschiedenis en Aardrijkskunde, lijken mij „vakken“ als logica, filosofie en psychologie gewenste universiteits-wetenschappen voor de onderwijzer, niet allererst om de kennis, maar vooral om de scholing, en dan ook om het inzicht.

²⁾ Voor de algemene kwestie: Universitaire opleiding of niet, wijs ik op „Pædagogische Toekomstmuziek“ in de nrs. 26 en verv. van het Weekblad „Bergopwaarts“ (vijfde jaargang).

Geen Fransch meer op de Lagere School

door I. MAURITZ.

Door de redactie van dit tijdschrift uitgenoodigd een artikel te schrijven over de afschaffing van het Fransch op de Lagere School, het ik mij daartoe bereid verklaard, omdat, naar het mij voorkomt, vele ouders zich geen juist denkbeeld vormen van den toestand die tengevolge van genoemde afschaffing is ontstaan, in verband met de gewijzigde eischen van toelating tot de scholen van Voortgezet Onderwijs, zooals Gynnasia, Lycea en Hoogere Burgerscholen.

Het is mijn doel niet nog eens weer te wijzen op de nadeelen van de verdwijning van het Fransch van de L. S., en evenmin te befoegen dat het schrappen van den eisch van eenige kennis van het Fransch voor de toelating tot de scholen voor Voortgezet Onderwijs terecht de deuren dier inrichtingen opent voor de kinderen van alle klassen der bevolking. Ik wil alleen bespreken wat er gedaan en vooral wat er gelaten moet worden, nu het Fransch niet meer in de zes laagste klassen der L. S. onderwezen wordt, en nu in verband daarmee de kennis van die taal niet meer wordt gevorderd voor de toelating tot de H. B. S., het Gymnasium of het Lyceum. Ik aanvaard dus die twee feiten voor het oogenblik, zonder instemming of afkeuring er over uit te spreken, en beperk mij tot de beantwoording der vraag: Wat nu?

Van verschillende zijden wordt betoogd: Nu de L. S. geen Fransch meer geeft, moeten de ouders door particulier onderwijs hun kinderen die taal laten leeren, want dat zal hun ten goede komen op de H. B. S. enz.

Naar het mij voorkomt, is het nemen van zulk een maatregel echter ongewenscht, en wel ten eerste, omdat dit onderwijs, buiten de gewone schooltijden te geven, niet in het belang is van de gezondheid der kinderen en ten tweede, omdat het geen waarborgen geeft, dat het beoogde doel wordt bereikt.

Om de werking van den voorgestelden maatregel juist te beoordeelen, moeten we ons enkele jaren verder denken, wanneer de wet op het L. O. ten volle is ingevoerd en er werkelijk gedurende de zes eerste schooljaren geen Fransch wordt geleerd. Thans leven we in een overgangstijdperk. Het Fransch verdwijnt slechts geleidelijk van de L. S. De kinderen, die komen in de klassen waarin vroeger met het Fransch begonnen werd, krijgen dat onderwijs niet meer, maar met hen die vóór de invoering der L. O.-wet daarmee begonnen waren, wordt dit onderwijs voortgezet tot zij de school verlaten. Daar evenwel sinds den vorigen zomer kennis van het Fransch als eisch van toelating tot het Voortgezet Onderwijs reeds is vervallen, kunnen we thans al eenigermate zien, hoe het worden zal, indien na de algeheele verdwijning van het Fransch van de L. S. ouders hun kinderen naar particuliere cursussen zenden om daar wat Fransch te leeren. In September zijn op de H. B. S. enz. gekomen leerlingen die de volledige vooropleiding in het Fransch hadden gehad, leerlingen die minder Fransch hadden geleerd, en leerlingen die in het geheel geen Fransch

kenden. Hoe is nu ten opzichte van deze kinderen hier in Amsterdam op de O. M. S. gehandeld? In opdracht van het Gemeentebestuur hadden de Hoofden der O. L. S. in Amsterdam verklaard hoe lang de voor de toelating ingeschreven leerlingen Fransch geleerd hadden en de Hoofden der Bijzondere L. S. hadden aan de uitnodiging om een zelfde verklaring af te leggen gevolg gegeven. Vóór de plaatsing was dus bekend of de leerlingen niet, weinig of normaal kennis van het Fransch hadden. Door deze gegevens was het mogelijk maatregelen te nemen die allen ten goede kwamen. Tot de H. B. S. met 3-jarigen cursus met normaal programma zijn ± 450 nieuwe leerlingen toegelaten, waarvan 47 geen of weinig Fransch hadden geleerd. Deze werden vereenigd in 2 afzonderlijke afdelingen, die één uur meer Fransch krijgen dan de overige. Onder de toegelatenen tot de H. B. S. met 5-jarigen cursus en tot de H. B. S. met 3-jarigen cursus met handelsprogramma waren er van ruim 500 leerlingen slechts 14 die geen Fransch kenden. Daar sommigen van dezen op de 5-jarige H. B. S. geplaatst waren en de anderen op de 3-jarige H. B. S. met handelsprogramma, was het niet mogelijk hen in een afzonderlijke afdeling te vereenigen. Zij werden dus geplaatst bij de andere leerlingen die wel gedurende den normalen tijd Fransch hadden geleerd. Als overgangsmaatregel werd door het Gemeentebestuur tijdelijk een cursus ingesteld waarop zij buiten de gewone schooluren in het Fransch onderwezen werden. De toestand is dus nu zoo, dat zij die op de L. S. het gewone aantal jaren Fransch geleerd hebben, voortgaan en niet tegengehouden worden door de anderen, terwijl voor deze laatsten bijzondere maatregelen getroffen zijn om te trachten het verschil in kennis van het Fransch in te halen.

Maar zulke maatregelen kunnen naar mijn meening niet meer genomen worden over twee of drie jaren, wanneer de L. S. geen Fransch meer geeft en een zeker aantal ouders hun kinderen Fransch laat leeren op particuliere cursussen.

Thans wordt op de L. S. gewerkt volgens een officieel door autoriteiten goedgekeurd leerplan op de uitvoering waarvan toezicht wordt gehouden. Van de leerlingen, die na het bezoeken van de L. S. overgaan naar een inrichting voor Voortgezet Onderwijs, is dus bekend, hoever zij gekomen zijn. En op die bekende hoeveelheid kennis wordt op de nieuwe school voortgebouwd. Maar als nu de L. S. geen Fransch meer geeft? Gelijk we boven reeds zagen, komen ieder jaar, in Amsterdam, ongeveer 1000 kinderen op de Middelbare Scholen, en als geen abnormale crisis-omstandigheden de geregelde toename tegenwerken, mag aangenomen worden dat dit aantal nog belangrijker zal stijgen. Dit jaar kwamen voor het eerst leerlingen op de H. B. S. die alleen een Gewoon Lagere School hadden bezocht. De maatregel, dat voor de toelating geen Fransch meer vereischt wordt, is dus pas begonnen te werken. Meerdere bekendheid van dezen nieuwen maatregel zal ongetwijfeld een grooter aantal ouders doen besluiten hun kinderen naar de M. S. te zenden. Zullen al die ouders er ook toe overgaan om hun kinderen op particuliere cursussen wat Fransch te laten leeren ten einde dezen hun werk op de M. S. wat te vergemakkelijken? Voorzeker mag verwacht worden dat een belangrijk aantal dier ouders dit niet zullen doen, hetzij om financiële, hetzij om andere redenen.

En dan zal het resultaat zijn dat van de ruim duizend nieuwe leerlingen een zeker aantal in het geheel geen Fransch kennen bij hun komst op de M. S., terwijl de anderen wel iets daarvan geleerd hebben. Maar hoeveel hebben zij daarvan geleerd? Hebben zij één jaar, of twee jaar die particuliere cursussen gevolgd, waarnaar sommigen zich voornemen hun kinderen te zenden. Gedurende hoeveel uren per week zullen die verschillende cursussen gegeven worden? Of met andere woorden; zullen al die kinderen ongeveer evenver in het Fransch gevorderd zijn? En hoever zullen zij zijn gekomen?

Wordt dus werkelijk gevolg gegeven aan het voornemen van sommige (of vele) ouders om hun kinderen Fransch te laten leeren op particuliere cursussen, dan zal daarvan het gevolg zijn dat op iedere H. B. S. kinderen komen, die in het geheel geen Fransch kennen, en anderen die wel iets daarvan weten, maar dat iets is onbepaald en ongelijk van omvang.

Als deze kinderen tot de H. B. S. zijn toegelaten is daar geen schifting ten opzichte van het Fransch mogelijk. Vóór den aanvang van den cursus moeten de afdelingen gevormd worden, maar vóór de toelating mogen de leerlingen niet geëxamineerd worden ten opzichte van hun kennis van het Fransch. En dit te doen na den aanvang van den cursus zou niet kunnen leiden tot een overplaatsing der leerlingen in andere afdelingen, omdat aan dezelfde school volgens één leerplan in alle afdelingen moet worden gewerkt.

Het gevolg zal dus zijn, dat alle kinderen van voren af aan beginnen, zoowel zij die reeds wat van het Fransch kennen, als zij die er nog niets van geleerd hebben. Dan zullen de kinderen die wel al wat Fransch geleerd hebben de lessen gemakkelijker kunnen volgen, zegt men. Ja, maar zij zullen voor hun komst op de M. S. een veel moeilijker leven gehad hebben, en op die M. S. zullen de Fransche lessen gedurende geruimen tijd het aantrekkelijke van het nieuwe missen, wat uit een paedagogisch oogpunt zeer te betreuren zou zijn.

Nu weegt naar mijn meening het twijfelachtige voordeel, dat zij gedurende eenigen tijd met wat meer gemakkelijkerheid de lessen in het Fransch op de H. B. S. kunnen volgen, niet op tegen het nadeel, dat zij gedurende één of twee jaren buiten de gewone schooluren onderwijs hebben moeten ontvangen. En dat dit een nadeel is voor die jonge kinderen van 10 en 11 jaar, daarover zijn zeker toch wel allen het eens. Als men algemeen dat geen groot nadeel vond, zou men stellig vroeger er wel toe overgegaan zijn om aanstaande leerlingen van een Gymnasium vooraf al vast gedurende een paar jaren Latijn te laten leeren of aanstaande H. B. S.-ers vooraf les te laten geven in Duitsch of in Algebra en Meetkunde. Want Latijn en Duitsch en Algebra en Meetkunde zijn ook nieuwe vakken. Wie heeft er ooit aan gedacht de kinderen van 10 en 11 jaar door voorafgaande particuliere cursussen hun leeren van de nieuwe vakken op de scholen voor Voortgezet Onderwijs te vergemakkelijken?

De voorstanders van die particuliere voorbereiding zullen zeggen: Het is ons niet te doen om den leerlingen het leeren van het Fransch gedurende eenigen tijd in de eerste klasse een H. B. S. wat gemakkelijker te maken. Maar het Fransch is zulk der moeilijke taal en als er niet wat extra's gedaan wordt, dan komen de leerlingen

op de H. B. S. daarin lang niet zoover als tot nu toe, terwijl het toch van zulk een groot belang is voor het Nederlandsche volk dat het onderwijs in het Fransch niet vermindert in gehalte.

Deze laatste beweringen onderschrijf ik gaarne. Maar het middel dat men voorstelt acht ik daarom niet minder verkeerd.

Wat moet er dan gedaan worden als het beginsel van de éénheids-school gehandhaafd wordt? Dan moet het leerplan dier eenheids-school zoodanig ingericht worden, dat voor hen die voortgezet onderwijs verlangen en wier vermogens hen in staat stellen dat te ontvangen, op de Middelbare School een grooter aantal uren kan worden gebruikt voor het Fransch dan tot nu toe het geval is geweest.

Feiten en Pogingen.

Een nieuwe proefneming van de Maatschappij tot nut van 't algemeen

In ons land, zoo goed als in de andere landen van West-Europa en daarbuiten, is de belangstelling voor de ontwikkeling van volwassenen stijgende. Het is duidelijk, dat deze belangstelling een der zaken is, die we op het credit van den oorlog mogen schrijven. In de oorlogvoerende landen ontwikkelde zich in vele gevallen een semi-officiële organisatie, die zich ten doel stelde om onmiddellijk achter het front en ook onder de reserve-troepen in het vaderland naast ontspanning ontwikkeling te brengen, eensdeels als direct tegenwicht tegen de demoraliserende werking van het oorlogsleven, anderdeels als toekomstige geestelijke reserve voor den gedemobiliseerden soldaat.

Dit voorbeeld werd gevolgd in de landen waar gelijksoortige behoeften gevoeld werden, al lagen zij niet in den fellen strijd. Dus ook bij ons. De werkzaamheid van generaal Kleinhens en zijn staf lag op dit gebied. Ik geloof niet, dat ondanks veel enthousiasme van betaalde en onbetaalde krachten dit werk een diepgaanden invloed op de ontwikkeling van ons volk heeft gehad. Is dit juist — ik spreek slechts onderstellen — derwijs op grond van een beperkt ervaringsgebied — dan is dit volkomen begrijpelijk. Wie op het gebied van volksontwikkeling iets poogt te bereiken, weet dat alle resultaat afhangt van de leiders en — leiders zijn in ons land

voor dit werk slecht te vinden. Tact, gemakkelijheid in den omgang, zelf-opoffering en degelijke kennis zijn een viertal factoren, die zelden in combinatie voorkomen en zijn ze aanwezig in één persoon, dan moeten nog de uiterlijke omstandigheden het hem mogelijk maken om ze ten bate van het werk der volksontwikkeling te kunnen aanwenden. Als we in onze omgeving naar zulke menschen zoeken, dan merken we, dat we een lantaarn noodig hebben.

Dat, in de na-oorlogse periode, veel aan de geestelijke ontwikkeling van militairen is gedaan, tenzij misschien door bepaalde godsdienstige groepen, kan niet gezegd worden. Een krachtig rijks-instituut voor de geestelijke ontwikkeling van de Nederlandsche jongelingschap gedurende den tijd, dat zij onder de wapenen verkeert, behoort nog tot onze vrome wenschen.

Maar de geestelijke „verwording”, waarvan men zoo gaarne misprijzend spreekt, die onzen na-oorlogschcn tijd kenmerkt, heeft toch de belangstelling voor dit werk wakker gehouden en de alom verzeen Volksuniversiteiten leggen getuigenis af van meer of minder inzicht in de behoefte aan geestelijk voedsel in de kringen der volwassenen. Hoezeer ook de Volksuniversiteiten zich in populariteit mogen verheugen, hun bestuurders mogen meer of minder voldaan zijn over het aantal toehoorders dat de cursussen trekken, zij — althans de meer kritisch aangelegden onder hen — zijn zich volkomen bewust dat het instituut in een beginstadium van ontwik-

keling verkeert en dat telken jare opnieuw aan zijn verbetering dient te worden gewerkt.

De Maatschappij tot nut van 't algemeen, die in ons land den stoot heeft gegeven tot de University Extension en de Volksuniversiteitsbeweging, die er uit voortkwam, laet niet na, daar waar de gelegenheid zich biedt, te wijzen op de noodzaak van verdieping van dit ontwikkelingswerk. Haar taak ligt in de groote steden in de voorbereiding van de leerlingen tot de Volksuniversiteit. Op het platteland heeft zij in dit opzicht een andere rol te vervullen.

Voor zeer groote uitgestrektheden van ons land zullen de volksuniversiteiten nog in jaren geen beteekenis hebben. Toch telt juist het platteland tal van ernstig aangelegde personen, die, minder onderhevig aan de veelvuldige prikkels der groote steden, meer het vermogen hebben bewaard om zich tot één onderwerp gedurende langeren tijd te bepalen.

Daarbij komt dat het platteland ten aanzien van de ontwikkelingsmogelijkheden ver achterstaat bij de steden.

Het hoofdbestuur meent, dat er dus alle aanleiding voor het Nut is om door een nieuwe prikkel ontwikkelingswerk, dat in andere landen blijkbaar goed voldoet, ook in ons land ter hand te doen nemen. Het is daarom van plan omaan de a. s. algemeene vergadering voor te stellen een zeer belangrijk bedrag voor de ontwikkeling van volwassenen in de provincie beschikbaar te houden.

Tot dit doel wenscht het voor een veertiental departementen in kleinere steden of dorpen, die een eenigszins centrale ligging moeten hebben, docenten beschikbaar te stellen, die in studie-cursussen van 20 avonden met groepen van 20 personen één bepaald onderwerp zullen behandelen, waardoor een degelijke behandeling mogelijk zal zijn. De cursisten zullen f 10.— per cursus hebben te betalen, welk bedrag desgewenscht in gedeelten zal worden afgedragen en zal moeten strekken tot tegemoetkoming in de reis- en verblijfskosten der docenten, welke laatste daarnaast van het hoofdbestuur een honorarium van f 500.— voor de 20 avonden zullen ontvangen. De cursusleiders zullen van te voren op kosten van de Maatschappij gedurende vier of vijf dagen

samenkomen in de groote vacantie om gezamenlijk met enkele vooraanstaande personen op het gebied van volksoontwikkeling de werkzaamheden van het winterhaljaar te bespreken, wat — onder voorbehoud van ieders persoonlijke vrijheid — aan de eenheid van dit werk ten goede zal komen.

Het is de bedoeling, dat de cursussen niet zullen worden gegeven als zuivere „luister“-cursussen, maar dat zij in den geest van de Engelsche tutorial classes zullen bestaan uit een inleiding van den docent, gevolgd door een samenspreking van cursisten met docent.

Deze methode stelt ongetwijfeld hoogere eischen aan den leider, dan de meest voorkomende cursussen aan onze volksuniversiteiten doen, maar wij zijn van meening, dat er onder onze hoogleraren niet alleen, maar ook onder andere ontwikkelden ten onzent even goed als in Engeland waar dergelijke cursussen sinds jaren met succes worden gehouden, personen zullen schuilen, die in hoven aangeduide werkzaamheid een aantrekkelijke nieuwe taak zullen zien.

Het hoofdbestuur denkt bij deze cursussen niet aan zulke, die strekken om een of andere vakkennis of technische bekwaamheid te erlangen. Het ontkent daarvan de beteekenis ook en met name voor 't platteland niet, maar zij liggen buiten dit plan. In dit geval wordt beoogd inzicht, verruiming en verheffing te brengen, gebieden van algemeen menschelijke waarde te bewerken, niet door oppervlakkige gemeenplaatsen aan groote scharen vertrouwd te maken, maar door ernstige ingaande beschouwing van allerle sferen is daartoe stof te vinden. Zou een studie van de geestelijke en maatschappelijke stroomingen van de 19e en 20e eeuw niet twintig avonden lang 20 menschen geboeid kunnen samenhouden? Of de levens en beschouwingen van groote leiders der menschheid geen rijkdom aan verheffende gedachten en gedachtenwisseling kunnen bieden? Zou men niet twintig avonden lang den bouw van het heeal kunnen bestudeeren, vooral als het geschiedt volgens methoden als bijv. het boek van Pannekoek, de Wonderbouw des hemels, te zien geeft. Twintig avonden aan het leven van een waarlijk groot schrijver gewijd, verbonden met lectuur van enkele zijner voornaamste

werken, zouden die te machtig zijn voor ons onrustige twintigste eeuwers en zouden we er na tien avonden bij wegloopen — ik wil het niet gelooven. Zouden het leven op aarde, de ontwikkelings-geschiedenis van den mensch, de vorming van de aardkorst, verbonden met de geologie van het eigen land, niet prachtige bouwstoffen leveren voor dergelijke studieavonden? En de geschiedenis van onze geestelijke voorouders, de kultuur van Grieken en Romeinen, de kultuur der Renaissance, onze vaderlandsche schilderkunst en bouwkunst? Hebben voor al deze dingen de menschen van tegenwoordig alleen maar geduld gedurende één, twee, drie . . . hoogstens 10 avonden; maar is een heel winterhalfjaar van 20 avonden, met de degelijkheid daaraan verbonden, ons wat al te machtig? Het hoofdbestuur wenscht dit niet maar zoo aan te nemen zonder een ernstige proef te hebben genomen.

Het komt er nu voor ons op het oogenblik op aan leiders te vinden en daarom geven wij aan het plan, reeds voor dat het door de Algemeene Vergadering onzer Maatschappij is goedgekeurd, publiciteit.

Wij hopen, dat deze mededeeling voor velen aanleiding moge zijn om zich af te vragen: ligt hier voor mij een gebied waarop ik werkzaam zou willen en kunnen zijn?

En als zij deze vraag bevestigend meenen te kunnen beantwoorden, laten zij dan ondergeteekende daarvan mededeeling doen, met de bijvoeging van de onderwerpen, die zij zouden willen behandelen. Dan kan later nader overleg worden gepleegd en een verdeling der verschillende krachten over het land worden getroffen.

J. Hovens Greve.

Het kamp Eerde.

De heer C. L. van der Graaf te Utrecht schrijft ons:

Toen ik het vorig jaar te dezer plaatse enkele gedachten mocht ontwikkelen over „Een centraal buiteninstituut voor de Rijpere Jeugd“ en over „Synthese in de Jeugdbeweging“ bestonden er (het bleek eerst later) reeds elders analoge plannen, die ook nog niet tot uitvoering gekomen waren. Mijn artikeltjes hadden

althans dit voordeel, dat we van wederzijdsche plannen op de hoogte kwamen en dat er niet in verschillende of tegenovergestelde richting gewerkt werd.

Nu kost het altijd eenige zelfoverwinning om het een genoeg te vinden, dat anderen de plannen uitwerken, die men zelf heeft uitgedacht. Al is dit laatste in zijn algemeenheid niet op mijn geval van toepassing — de leidende, personen, waarover ik het straks zal hebben, verzeckerden mij ten stelligste, dat hun plannen al jaren bestonden, en ik heb geen enkele reden om hen niet te gelooven — het kost toch eenige moeite in de kunst van objectivering het zoo ver te brengen, dat men zeggen kan: Het doet er ook weinig toe, wie de plannen uitvoert, als ze maar uitgevoerd worden. Is men eenmaal echter zoo ver, dan komt men er toe zonder bijgedachte en zonder rancune anderer voornemens te waardeeren en aan te bevelen.

Het „Kamp Eerde“, waarvan de heeren P. ten Kate te Ommen en J. F. Schaap te Wassenaar, zeker geen onbekenden in de tegenwoordige jeugdorganisatie, de promotors zijn, doet een groote stap in de richting van de centralisatie van onze jeugdbeweging-naarbuiten. Zij zijn zoo gelukkig geweest, de beschikking te krijgen over terreinen op het groote, prachtige landgoed van Baron van Palland van Eerde, gelegen onder Ommen en Eerde. Wie onder die hooge dennen gewandeld heeft, wie daar de loop van Vecht en Regge heeft gevolgd, wie daar de verrassende vergezichten heeft genoten op de Lemelerberg, weet al dadelijk welk een ideale kampelegenheid hier gevonden kan worden.

De bovengenoemde heeren willen hier inrichten het permanente jongenskamp, zooals dat in het buitenland, speciaal in Amerika, al lang bestaat. Zij zullen (ik volg hier in hoofdzaak hun eigen prospectus) aan hun instelling een kleine vaste kampstaf verbinden en zich elk jaar de diensten verzeckeren van bevoegde personen, die als instructeurs zullen kunnen optreden in die vakken, die met het kampleven in verband staan.

Zij willen trachten hun kampeerinstelling gedeeltelijk coöperatief te drijven,

door eenige groote werkgevers om deelname te verzoeken. Andere vereenigingen en instellingen zullen eveneens kampperioden kunnen bespreken voor de aan hun zorgen toevertrouwde jeugd.

Vast staat, dat het Kamp Eerde niet uitgaat van eenige vereeniging of instelling, dat het niet anders doet dan kampgelegenheden bieden en dat de telkens wisselende kampbevolking onder eigen leiding zal staan, die in technische zaken zal worden bijgestaan door de permanente kampleiding.

Voor het kampeeren in het „Kamp Eerde“ komen in aanmerking alle mogelijke groepen van Nederlandsche jongens tusschen 14 en 18 jaar, van welke stand, godsdienst, richting, politiek ze ook mogen zijn. De eigen leiding is steeds aanwezig om over bijzondere belangen te waken.

Groote werkgevers kunnen zich hier zonder kapitaalstorting of inleggeld een goed georganiseerd buitenverblijf voor hun jonger personeel verzekeren; bonden, vereenigingen, clubs, jeugdcentrales uit onze groote steden, van welke richting ook, zullen er hun kamp gereed vinden,

met al de voordeelen en zonder de nadelen. Particulieren zullen eveneens niet tegen de onkosten behoeven op te zien: voor groepen van tenminste 20 jongens f 2.— per dag en per persoon in de maanden Juli en Augustus; in de maanden Mei, Juni en September wordt dat bedrag nog gereduceerd tot f 1.75. In die prijzen is begrepen: voeding, huur van kampmateriaal, kookmateriaal, sportmateriaal, gebruik van sportvelden, zwemgelegenheden en baden en van eerste geneeskundige hulp.

De kampdagen zullen 10 dagen duren. Voor de lezers van dit blad zal ik niet meer behoeven uiteen te zetten, welke voordeelen ik voor onze stadsjeugd verwacht van dit tiendaagsche bad in de vrije natuur.

Ik hoop van harte, dat het „Kamp Eerde“ zal slagen. Hoe meer deelnemers hoe meer kans, dat de instelling inderdaad permanent wordt. Dat is trouwens noodig; de resultaten zullen pas na eenige jaren kunnen gewaardeerd worden en resultaten zullen noodig zijn, om de ongeloofigen te overtuigen.

Persoverzicht.

BUITENLAND.

'n Volksuniversiteitskongres.

In 't vorige jaar, van 1—12 Augustus, werd er op initiatief van 't pruisiese Ministerie van wetenschap, kunst, en volksontwikkeling, 'n kongres gehouden in Weilburg. De bedoeling was, aan de deelnemers gelegenheid te geven „in gemeenschappelijke arbeid de idee van de volksuniversiteit te verhelderen en te verdiepen.“ In de Maart/April-aflevering van 't *Zeitschr. f. pädagogische psychologie u. experiment. Pädagogik* geeft F. E. Otto Schultze over dat kongres ('t negende dat de pruisiese staat heeft uitgeschreven!) 'n verslag met beschouwingen, waaraan 't volgende ontleend is.

Er waren ongeveer 40 mannen en vrouwen verschenen, die voor 't grootste deel praktische ervaring hadden op 't gebied van de volksuniversiteit. De organisatie was aldus: De regering had

de deelnemers uitgenodigd, en betaalde voor hun de reiskosten, en 20 Mk per dag. Op één uitzondering na werden de voordrachten alleen 's morgens gehouden, gedurende 1 1/4—1 1/2 uur. Daarna 'n korte pauze; en vervolgens de diskussies, die gewoonlijk 2 1/2—3 uur duurden. De voordrachten betroffen: de problemen van de volksontwikkeling; de grondtypen van de volksontwikkelingsarbeid; de volksuniversiteit, uitgaande van de Staat; 't volksuniversiteits-tehuis; de methode van 't onderwijs aan de V. U. (de filosofiese methode, en de pedagogiek van de studiekлубs!) Verder: vragen betreffende de organisatie, en de verhouding van V. U. en wereldbeschouwing. Dan: 'n beschrijving van afzonderlijke kursussen (over beenwenfcel, en over kunstvormen). Ten slotte: medelingen uit de praktijk van

!) „Arbeitsgemeinschaft.“

de V. U. (university tutorial classes, 'n universiteit voor boeren, en van verschillende plaatsen uit Pruisen).

Bij alles overheerste de theorie de praktijk — wat de verslaggever betreurt. Overigens was 't kongres 'n werkelike „Arbeitsgemeinschaft.“ De discussies bleven over 't algemeen op de hoogte van principieele uitzettingen. 'n Minder verheugend symptoom was, dat de sprekers elkaar dikwels niet of verkeerd begrepen; ten gevolge van filosofiese of partij-politieke verschillen, ook echter door onvoldoende kennis van de filosofiese en vooral pedagogiese grondbeginselen. Dit gebrek aan 'n brede theoretiese grondslag belette dikwels tegenstellingen opheffen — wat anders mogelijk geweest zou zijn.

't Wordt bezoumend en verblijdend tevens genoemd, dat „in onze intellektualistiese periode“ 't begrip „levenswaarheid“ 'n grote rol speelde; en er ook openlik stelling genomen werd tegen 't „intellektualisme.“ 't Doel en de taak van de V. U. was 't meest omsirenden onderwerp; waarbij 't echter niet tot 'n volledige en alzijdige opheldering is gekomen. En dan gaat de verslaggever voort: „Als eerste eis is te stellen: de volksuniversiteit moet volwaardig zijn, 'n nieuw, 'n bepaald „niveau“ in stof en metode hebben! De populaire voordracht alleen maakt noch geen volksuniversiteit... De V. U. moet onvoorwaardelik 'n plaats van ernstige geestelike arbeid zijn. Reeds daarom is de studiekлуб („Arbeitsgemeinschaft“) 't wezenlike tiepe van 't onderwijs... Dat stenografie, zuster schrijven, hoofdrekennen, masjine schrijven, en dergelijke vakken tot de taak van de volksontwikkeling behoren, zal niemand bestrijden; noch minder is te loochenen, dat altijd en altijd weer kurzusen over zulke zaken verlangd worden; maar tot 't gebied van de universiteit behoren ze natuurlik niet.

Evenals bij elk onderwijs, zo ook bij 't gebruikelike universitaire en bij 't onderwijs van de volksuniversiteit, komt 't in formeel opzicht daarop aan, de geestelike krachten van waarneming, oordeel, en kritiek te wekken en te versterken, opdat de bezoekers nader komen tot de kritiese zelfstandigheid van 't denken. In materieel opzicht echter moeten die kennis en dat inzicht aangebracht worden,

die ons leven bevruchten en tot 'n hogere trap ontwikkelen kunnen. De behandeling van de stof moet haar zwaartepunt zoeken in de doorkneding in de studiekлуб.“

De belangrijke beschouwingen over de metodiek blijven in 'n tijdschrift als dit onvermeld, zijn meer op hun plaats in 't periodiek van 'n V. U. Hier moet noch iets volgen over 't doel van de volksuniversiteit en haar verhouding tot volksontwikkeling en volksovoeding. Er wordt op gewezen, welke invloed 't onderwijs van de V. U. op de toehoorders hebben kan. Denken en kennis voeren tot plannen-beramen en handelen; zodat 't niet onverschillig is in welke geest de hoorders 't gezegde opnemen. Natuurlik moet hun volle vrijheid gelaten worden in 't stelling-nemen ten opzichte van de verschillende vraagstukken die zich kunnen voordoen. In tegenstelling met wat wel beweerd wordt, kunnen de bezoekers van 'n V. U. wel degelik worden *opgevoed*. „Onder de bezoekers van de V. U. zijn heel wat mensen die noch nooit getwijfeld, wellicht ook noch nooit in hogere zin verwonderd hebben gestaan, voor wie tot dusver wellicht noch nooit 'n openbaring is opgegaan, en die daartoe toch heel goed in staat zouden zijn.“ Deze moeten gebracht worden tot vragen, d.i. tot de eerste uiting van zelfstandig denken. „Als we hun nu opwekken tot 'n verklaring te komen ten opzichte van de levensverschijselen en levensraadselen, zo bestaat er niet alleen uitzicht, ze te onderhouden, maar ze te bevruchten, ja hun persoonlikheid omtvormen en te ontwikkelen. Alleen moet men daarvoor tijd en goduld hebben.“ Naast de opvoeding van de persoonlikheid, komt voor de V. U. ook noch die tot liefde voor 't eigen land, en die van de gemeenschap in 'n aanmerking. Wat de laatste betreft, daarover noch 'n klein citaat. „De verkeersvormen en de werkwijze van voordrachten en studiekлубs kan persoonlike kennismaking tussen onbekenden doen ontstaan, kan vriendschap doen sluiten, hier-en-daar ook sociale tegenstellingen overbruggen. Ze kan dus de gemeenschap in wel opwekken, maar veel meer vermag ze niet. In deze zin zijn alleen van 't volksuniversiteits-tehuis waardevolle resultaten te verwachten. Van de oprichting van

zulke volksontwikkelings-gelegenheden in grote stijl zijn we echter noch ver verwijderd; nooit kan volksuniversiteit en volksuniversiteits-tehuis identiek worden."

Zij die de praktijk van de V.U. kenden, wezen erop dat er noch bij lange na niet gesproken kon worden van 'n volksgemeenschap; dat in afzienbare tijd de kloof tussen socialisten en burgerliken, tussen arbeiders en boeren noch onoverbrugbaar zijn.

Ten slotte wordt hier de volgende samenvatting verstaald.

"Vatten we onze mening over de plaats van de volksuniversiteit samen, dan zullen we ze niet plaatsen naast de organisatie van volksuitspanning en volksontwikkeling, maar ze aan deze ondergeschikt maken; en ze toch in 't middelpunt van de volksontwikkeling plaatsen. (Dat ze) geen school ter opleiding voor een-of-ander beroep, geen partij- en geen vakschool is, zullen we zonder meer onderschrijven. Ze moet *neutraal* zijn; en zich door haar plaats als volksuniversiteit tot de ontwikkeling en opvoeding van de volwassene in de hoogste zin beperken, zowel wat betreft de onderwerpen (kosmetiek, moederschapzorg, sport, enz. behoren niet tot de taak van de V.U.) als ook in de keus van de toehoorders (ze kan slechts met weinigen rekenen, niet met massa-samenkomsten). De vrije voordrachten en voordrachtreeksen zullen meer van onderhoudende en opwekkende aard zijn. Feesten, plechtigheden, en tentoonstellingen kunnen haar aantrekkingskracht verhogen, haar gevoelswerking versterken, en de toestand van de kas verbeteren. Langzamerhand moeten de voordrachten door verbinding met 't leergesprek in de daarmee aansluitende besprekingen de meer geïnteresseerde toehoorders tot zich trekken en voor de studiekub winnen. Deze vormen de eigenlijke volksuniversiteit; hier kan echte universitaire arbeid verricht werden, die aan overeenkomstige arbeidstof proefhoudend moet blijken, en zo iets volwaardigs presteert. Als iemand 'n aantal van zulke kurzussen

(ik schat 4 — 6, die zich over verschillende semesters verdelen) heeft bijgevoerd, zo zal hij gekomen zijn tot 'n mis-of-meer vergaand zelfstandig oordeel, en in staat zijn tot 'n wezenlijk vruchtbare verwerking van de vrije voordrachten, en tot zelf lezen van wetenschappelijke werken. 't Volksuniversiteits-tehuis staat boven de volksuniversiteit en de studiekubs. 't Omvat hun arbeidsvormen en overtreft hun ver door de sterke werking op de wilskracht en de persoonlijkheid. Van hier uit kan 'n werkelijke verdieping en bevruchting van de bezoekers in de zin van 'n ware volksopvoeding plaats vinden."

v. E.

Pour l'ère nouvelle, revue internationale d'éducation nouvelle. Redacteur is Ad. Ferrière te Genève. Prijs 12 fr. — Het doel van dit tijdschrift is het nieuwe onderwijsideaal in de scholen ingang te doen vinden; een nauwere samenwerking tusschen de opvoeders van de verschillende trappen van onderwijs en tusschen ouders en opvoeders in 't leven te roepen; om de twee jaar een congres te houden; om daardoor en door het tijdschrift de opvoeders van alle landen te vereenigen, die de beginselen van de nieuwe onderwijsrichting onderschrijven. De inhoud van het eerste nummer wijst voldoende aan, dat de beginselen dezelfde zijn als in het werkje van Ferrière „L'activité spontanée chez l'enfant" *) zijn beschreven. De inhoud bevat o.a. le Probleme de l'Education en France à l'heure actuelle door Georges Berrier, la Nouvelle Education door Roger Causinet, un essai de „Self-government" dans une classe française door Wauthier, L'Oeuvre du Dr. Decroly en Belgique door Hamade, L'Education de l'activité spontanée chez les enfants door Ferrari, Une école active en Angleterre door Baldwin.

W.E.

*) Zie de boekbespreking in dit nummer.

Boekbespreking.

L'activité spontanée chez l'enfant door Ad. Ferrière, docteur en Sociologie à l'Institut J. J. Rousseau. — De oorlog, zoo zegt hij, heeft een slachting aangericht onder menselijke lichamen, maar het onderwijs begaat zulk een moord op de menselijke zielen, systematisch, onverbiddelijk, met steun van de staat en de samenleving. Wat is van waarde in het leven? Het weten of de wil? Het weten zonder wil of de ontbare wil, die zich zijn weten schept, als 't moet? Ik zeg: de wil gaat boven alles. De psychologie moet ons zeggen, welke de wetten van de gezonde natuur zijn en deze zeggen ons, dat de leerlingen niet op dezelfde leeftijd hetzelfde programma volgens dezelfde methoden kunnen volgen. Deschoolleisch dit, gaat tegen de natuur in en moet daarom dwingen en dreigen. De tegenwoordige jeugd wil dit niet meer; vandaar dat de opstandigen vooral in de steden steeds talrijker worden, dat het niveau van de studie daalt, en de beste leerlingen volgens de school worden later nullen in het leven. Men leest, dat vele groote mannen, zoo niet alle, zijn geworden, wat ze zijn, niet door de school, maar niettegenstaande de school. De wetenschap heeft geleerd: laat het vrije veld aan het scheppend vermogen van het Kind? En dit stemt overeen met wat de hervormers op onderwijsgebied zeggen. De spontane activiteit moet de as zijn van het heele onderwijs, het gevoel is de beweging van het leven en het gezonde leven draagt in zich de geestdrift, het verlangen om te weten, de begeerte om zich te vormen. De spontaneiteit van het Kind uit zich op drie wijzen: het spel, de constructieve activiteit en het dienen. In 't algemeen, zonder evenwel scherpe grenzen te willen trekken, is het gezin de plaats, waar het kind speelt, de school de plaats, waar het kind construeert en de samenleving de plaats, waar men dient.

De Amerikaanse psycholoog William James heeft het best de fundamentele waarde van de spontane acti-

viteit in 't licht gesteld; een andere Amerikaansche psycholoog John Dewey heeft aangetoond, dat deze de hefboom van de vooruitgang is. Ferrière wijst op de Case dei bambini van Montessori, op de padvindersbeweging, op de verplichte week van handenarbeid en op de Y. M. C. A. (= Young Men's Christian Association.) — Hij bespreekt ook Jan Ligthart, „le grand pédagogue hollandais,” maar de methode van de actieve school heeft deze niet gehad, evenmin, als Sven Lönborg te Göteborg, Hermann Tabler in Zwitserland, John Dewey te Chicago, Pablo Vila te Barcelona. — De tegenwoordige wetenschap bevestigt op schitterende wijze de intuïties van de groote voorlopers op onderwijsgebied. W. E.

Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule

door Eduard Spranger. Schrijver begint zijn werkje met een oproep aan de philologen. Hij zegt, dat men het voelt groeien en kloppen, waar men de handen van onze jeugd pakt... maar onze tegenwoordige philologie weet van dit proces in 't algemeen niets. Iets nieuws is in aantocht en daarvan moet luid gesproken worden, wanneer het tot in de studeerkamers zal doordringen. — We gaan een tijdperk tegemoet, dat niet wetenschappelijk is. Het nieuwe is de intuïtie, die niet de wetenschappelijke isolering der feiten wensch, maar in de eerste plaats de totaliteit van de mensch verlangt. Schrijver meent, dat de natuurwetenschappen bij de tegenwoordige jeugd op de achtergrond zijn gedrongen en het humanisme naar voren is getreden; niet alleen het humanisme van de Helleensche kultuur, maar ook het humanisme, dat in alle kulturen, wanneer en waar ook, is belichaamd. Hij tracht voor de bestudering daarvan en het onderwijs daarin de methode aan te geven, die tevens aanwijst, hoe de onderwijsreorganisatie moet plaats vinden. W. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 8.

	Bladz.
Ontwikkeling van Volwassenen. Kijkjes	
over de Grenzen	J. Hovens Greve 329
Studie van de volksziel	Josef Cohen 340
Landbouwonderwijs	Dr. K. H. M. v. d. Zande 345
Ervaringen uit de Volksuniversiteits- beweging	Dr. J. v. d. Valk 366
De moderne Talen en de Kweekschool	Dr. G. J. uit den Bogaard 369
Geen Fransch meer op de Lagere School	I. Mauritz 367
Feiten en Pogingen.	
Een nieuwe proefneming van de Maat- schappij tot nut van 't algemeen . .	J. Hovens Greve 370
Het kamp Eerde	C. L. van der Graaf . . . 372
Persoverzicht.	
Buitenland. 'n Volksuniversiteits- kongres	v. E. 373
Pour l'ère nouvelle	W. E. 376
Boekbespreking.	
L'activité spontanée chez l'enfant . .	W. E. 376
Der gegenwärtige Stand der Geistes- wissenschaften und die Schule . . .	W. E. 376



OUDERS!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen
en met vaste medewerking van O. Barendsen?

===== Prijs f 0.90 per kwartaal. =====

Abonneert U Constantijn Huijgensstraat 118,
Amsterdam of vraagt proefnummer.

Maatschappij tot nut van 't algemeen.

Loop van het ledenaantal in de laatste 5 jaren :

October 1917	18472 leden.
„ 1918	19927 „
„ 1919	21429 „
November 1920	22801 „
December 1921	25406 „

Beschikbaar.