

7.10X

VOLKSONTWIKKELING

NAAMLooZE VENNOOTSCHAP DRUKKERIJ „PATRIA“ - AMERSFOORT

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN
DOOR HET NUTSINSTITUUT
VOOR VOLKSONTWIKKELING

4e JAARGANG

ONDER REDACTIE VAN

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN - HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM
1922—1923



VOLKS *TB 3867* 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, J. HOVENS GREVE, Secr.



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 VLETTTER, 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 8,75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0,75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

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

PRIJS PER JAAR f8.75. FRANGO PER POST.

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. F. GUNNING,
Mr. J. H. THIEL en J. HOVENS GRÉVE, Secretaris.



Algemeene Ontwikkeling en Beroepsopleiding

door Dr. J. H. GUNNING Wzn.

In de samenvoeging dezer twee woorden ligt een probleem opgesloten, dat even moeilijk is als actueel, en in onze dagen zelfs acuut, maar dat vóór alle dingen als probleem wil erkend worden.¹⁾

Eigenlijk is 't een samenstel, ja, een warrel van problemen. Om het te vereenvoudigen zullen wij ons dus tot de hoofdzaken, tot een eenigszins globaal en theoretisch overzicht moeten bepalen. Toch zullen wij niet kunnen ontkomen aan de noodzakelijkheid het een beetje te analyseeren, vulgo: uit te pluizen.²⁾

Daartoe moeten wij eerst die twee woorden ieder afzonderlijk onder de loupe nemen. Om praktische redenen beginnen wij met 't laatste.

Beroepsopleiding is niet hetzelfde als vakopleiding³⁾. Dat blijkt reeds terstond uit de omstandigheid, dat wij wel — en vaak! — spreken van vakonderwijs, maar nog nooit iemand — althans voorzoover ik weet — gesproken heeft van beroepsonderwijs.

¹⁾ Het wordt door schrijver dezes hier niet voor de eerste maal behandeld: anders ingekleed en georiënteerd kwam het o.a. reeds ter sprake in de volgende artikelen: „Over den aard, de noodzakelijkheid en de gevaren van algemeene ontwikkeling“, (Het kind, 1905 = Verz. Paed. Opst. II 269 v.v.) — „Onderwijs en School als Organen van Volksontwikkeling“, in de brochure reeks „Synthese“, IV, 3, 1918. — „Volksschool of Vakschool? Algemeen vormend onderwijs of Beroepsopleiding?“ (De Opbouw I, 12, 1919). — „In hoeverre moet het algemeen vormend onderwijs als deel van het vakonderwijs een bijzonder karakter dragen?“ (Praeadvies op 't Nat. Congres voor Vakonderwijs, 's-Gravenhage 1919. Rapporten en Handelingen, 2e Bundel). Ik heb niet geschroomd, waar 't pas gaf, daaraan min of meer woordelijk te ontleenen. — Voor het inzicht in de praktische en actuele beteekenis van het probleem zijn die Congresshandelingen zeer belangrijk.

²⁾ Wie zich wil overtuigen van de noodzakelijkheid van scherpe begripsonderscheidingen op dit gebied, leze het grondige werk van den Amerikaan David Snedden „Vocational Education“ (1920 581 bl.). Het bevat o.m. een Appendix B van 48 bl. uitsluitend handelende over „Terminology“ en bevattende niet minder dan 46 „Definitions“, benevens talloze „Distinctions“ en verdeelingen, alle betrekking hebbende op de beroepsopleiding.

³⁾ Waarom in deze samenstellingen het woord „beroep“ wel, het woord „vak“ niet een „aanneemt“, behoort tot de mysteries der Nederlandsche woordvorming.

Aan de andere zijde blijkt de verwantschap wederom hieruit, dat men evengoed van vak-opleiding spreken kan als van beroepsopleiding. Waarom men dat minder doet, is een andere vraag.¹⁾

De zaak is natuurlijk, dat bijna ieder vak tevens een beroep is, maar lang niet ieder beroep een vak. De timmerman oefent 't vak van timmeren uit, de wever dat van weven en dat is tevens hun beroep, maar de geneesheer en de predikant oefenen niet het vak uit van receptenschrijven of preeken, maar het beroep van geneesheer of predikant. De eerstgenoemden ontvangen dan ook een vak- de laatstgenoemden een beroepsopleiding. Toch kan men ook weder van de geneesheeren — en desnoods zelfs van de dominees — spreken als van de mannen van het vak, wanneer men hun speciale beroepskennis wil stellen tegenover de onkunde of mindere kennis van hen die daarbuiten staan.

Al zijn dus de grenzen niet altijd precies te trekken, zooveel is wel duidelijk, dat het begrip „beroep” ruimer — haast zeide ik: nobeler — is dan het begrip „vak”, en dus ook het begrip „beroepsopleiding” dan het begrip „vakopleiding”.

Deze opmerking was noodig om te doen uitkomen, dat wij het probleem in zijn vollen omvang willen beschouwen.²⁾ In het in noot¹⁾ op blz. 1 genoemde Nationaal Congres voor Vakonderwijs is, in overeenstemming met den titel, de beroepsopleiding alleen indirect aan de orde geweest, n.l. daar, waar zij samenviel met de vakopleiding. Hierop was slechts één uitzondering en die is merkwaardig genoeg. Het Congresbestuur had als vraagpunt III aan de orde gesteld: „Wat kan gedaan worden ter bevordering eener goede beroepskeuze?” Men doet hem gewis geen onrecht, wanneer men aanneemt, dat 't ook daarbij slechts gedacht heeft aan ambacht en nijverheid. En zoo deed blijkbaar ook de tweede praeadviseur. Maar niet de eerste, de heer A. H. Gerhard en dank zij hem ook niet de vergadering, maar zij bespraken het vraagstuk in zijn vollen omvang, stelden 't althans aan de orde — want heel veel verder kwamen zij niet. Maar daardoor werd 't onder hun handen althans een vraagstuk, dat alle standen zonder uitzondering omvatte.

¹⁾ Zie daarover, n.l. over de beteekenis en het gebruik der woorden „opvoeding”, „onderwijs” en „opleiding” mijn zooveengenoemde synthese-brochure, bl. 3.

²⁾ Beschouwen, want wij hebben natuurlijk geen de geringste pretentie het vraagstuk in zijn ganzen omvang te behandelen. Wij missen elke bevoegdheid daartoe en 't gaat ook de krachten van één mensch verre te boven. Bovendien leveren wij slechts inleidende beschouwingen. Maar wat wij wel willen doen, althans nastreven, dat is het zoeklicht over het geheele terrein van het vraagstuk te laten weiden.

Wij zien dus duidelijk, dat wij het vraagstuk niet mogen vereenvoudigen door het te beperken.

Maar ook niet door het te splitsen.

Ik bedoel dit. Elke beroepsopleiding heeft een bepaald doel op 't oog. Eigenlijk is 't eerste bestanddeel volkomen overbodig, want iedere opleiding doet dat, iedere opleiding is per se beroepsopleiding.¹⁾ Wanneer men zich dus bepaalt tot 't onderzoek naar de beste opleiding voor een bepaald beroep, dan is men betrekkelijk spoedig klaar. Ik zeg: „betrekkelijk”, want ook dan moet men rekening houden met 't feit, dat dat beroep zoo maar niet in de lucht hangt, zich niet theoretisch laat afgrenzen als een mathematisch vraagstuk, maar altijd een onderdeel is van het zeer, zeer samengestelde en ingewikkelde raderwerk der maatschappij; en dat men eveneens met de op te leiden jongelui maar niet kan handelen zooals men met 't oog op 't doel wenschelijk zou achten, maar ook hen moet nemen voor wat ze zijn, n.l. leden eener bestaande maatschappij met beperkte mogelijkheden.

Maar deze mogelijkheden zijn gering, vergeleken bij die, op welke men stuit, wanneer men zich niet bepaalt tot de beschouwing van de opleiding voor één bepaald beroep, maar de beroepsopleiding in 't algemeen, dus voor alle bestaande beroepen (en misschien nog eenige meer) in oogenschouw neemt. Of juister gezegd, dan krijgen die moeilijkheden eerste rechte beteekenis. Want in 't wezen der zaak zijn zij dezelfde.

Maar waarom zijn wij gedwongen het ons zoo moeilijk te maken en het vraagstuk zoo breed en zoo algemeen op te vatten? Juist omdat wij te rekenen hebben met de bestaande maatschappij.

Deze nu is, zooals wij reeds zeiden, uitermate gecompliceerd, maar alle onderdeelen, de kleinste zoowel als de grootste, grijpen in elkaar en oefenen invloed op elkaar uit.

Daarom is het vraagstuk met het woord „opleiding” — al of niet met het voorvoegsel „beroeps” — ook niet goed gekarakteriseerd. Voor de individuen moge „opleiding” tout court voldoende zijn, maar wat de tegenwoordige maatschappij krachtens haar samengesteldheid noodig heeft, dat is organisatie van opleiding.

Hoe komen wij aan een behoorlijk georganiseerde opleiding? Ziedaar het eigenlijke probleem.

Dat probleem is, voor 't minst in zijn tegenwoordigen vorm, een

¹⁾ Want dat de leerling misschien dat beroep nooit zal uitoefenen, doet niets ter zake; „opgeleid” wordt hij altijd alsof dit vaststond.

modern, in vele opzichten zelfs een ultra-modern probleem. Hoofdzakelijk om twee redenen.

De eerste is deze: in het wezen der zaak is alle opleiding de poging om de kloof te overbruggen tusschen cultuur en natuur. Waar geen cultuur is, zooals bij de in het wild levende dieren, daar is geen opleiding, hoogstens eenige leiding bij de instudeering der natuurlijke levensfuncties van de soort.¹⁾ Doch niet zoodra is er sprake van eenige cultuur, of er is ook opleiding; zoo reeds bij onze voor bepaalde cultuurdoeleinden gebruikte huisdieren, als rijpaarden en politiehonden. De cultuur der zoogenaamde wilde of primitieve volken staat echter nog zoo laag, dat de opleiding, die zij hun kinderen geven, op 't bloote oog weinig verschilt van die der dieren.²⁾ Maar met de stijging der cultuur stijgen ook de eischen der opleiding, zoowel kwalitatief als kwantitatief. Want naarmate de cultuur hooger stijgt, wordt de afstand tusschen cultuur en natuur grooter. De kinderen evenwel gaan nog altijd voort als natuurwezens geboren te worden; steeds grooter wordt dus de voorsprong der cultuur, dien zij, tant bien que mal, moeten inhalen, om als cultuurwezens te kunnen meedoen, ja ook maar meelevén. Daartoe moet de opleiding hen helpen; derhalve wordt de taak der opvoeding steeds zwaarder. En hoewel er nu wel allerlei factoren, waaronder zeer machtige, medewerken om die te verlichten — anders kwam zij er ook nooit — vooral verbeterde onderwijsmethoden, erfelijke disposities en milieuwerkingen, toch helpt er niets aan: de tijd, dien zij noodig heeft om haar taak te vervullen, wordt steeds en gestadig langer en de gemiddelde leeftijd van de intrede in het maatschappelijk leven, van het zelfstandig den kost verdienen en het huwen, wordt diensvolgens in alle cultuurstaten steeds hooger.

Aanvankelijk echter ging die stijging zeer geleidelijk en langzaam; over 't bestijgen der eerste trappen heeft de menschheid eeuwen en eeuwen gedaan, en niet zelden volgden op iedere stijging lange, lange tijden van stilstand, als van uitrusten. Maar sinds 't einde der Middel-

¹⁾ Waar van „opvoeding” der dieren gesproken wordt, zooals in de onvolprezen boeken van William Long — ten onzent verbreid in de voorbeeldige vertalingen van Cilia Stoffel, is dit in bovenstaanden zin te nemen, waarbij ook in aanmerking komt, dat het Engelsche „education” veel ruimer en slordiger gebruikt wordt dan ons „opvoeding”.

²⁾ In zijn studie „Die Erziehung bei den Naturvölkern” (Jahrb. d. Geogr.-ethnogr. Ges. in Zürich 1918/9), tracht dr. A. Knabenhaus, in aansluiting aan de studiën van onzen Steinmetz, te bewijzen, dat die opvoeding ten onrechte onderschat pleegt te worden. Maar hij zelf bewijst, hoe primitief zij is en verder worstelt ook deze schrijver met onvoldoende afgrenzing der begrippen „opleiding” en „opvoeding.”

eeuwen is dat geheel anders geworden. Rustpoozen komen niet meer voor, rusteloos schrijdt de menschheid voorwaarts. En dat niet alleen, maar 't tempo wordt voortdurend sneller, evenals de snelheid van beweging van een vrij vallend lichaam gestadig toeneemt, en in onzen tijd is 't letterlijk angstverwekkend snel geworden. Men vergelijkte slechts de verbijsterende snelheid, waarmede in onze dagen gloednieuwe ontdekkingen als electrische krachtoverbrenging, telefoon, radiographie onder het bereik van allen gebracht en wezenlijke bestanddeelen onzer samenleving zijn geworden, met de betrekkelijke langzaamheid, naarmate nog vóór 1 $\frac{1}{2}$ eeuw de stoom- en weefmachines, of vóór bijna 5 eeuwen de boekdrukkunst, of nog vroeger de vuurwapenen zich terrein veroverden. Wanneer men een werk als dat van dr. Th. van der Waerden „Geschooldheid en Techniek“ (diss. 1919) leest en daarbij nauwkeurig op de jaartallen acht geeft, dan treft het, hoe die zich altijd meer ophoopen naar mate men dichter bij onze dagen komt; in de 18e en zelfs nog in de 19e eeuw, kan men nog rekenen met perioden van vijftig, vijf en twintig, minstens tien jaren; na 1900 moet men letterlijk bij jaren tellen. Schier iedere dag brengt iets nieuws op 't gebied van wetenschap, kunst en industrie, en elk dier nieuwigheden brengt wijzigingen teweeg in arbeidswijze en productie van soms onafzienbare gevolgen, die ten slotte weer nieuwe eischen stellen aan de opleiding. Terwijl onze kinderen opgroeien en wij bezig zijn hen op te leiden, is hun opleiding reeds verouderd.

Wanneer wij echter zeggen, dat de opleidingsduur steeds langer wordt, dan betreft dit het gemiddelde. Links en rechts daarvan liggen kleinere en grootere maten. Maar ook de verschillen daartusschen worden steeds grooter en de afstand tusschen de uitersten is in onze dagen werkelijk reusachtig geworden. Terwijl bijv. de vóóropleiding van den nederlandschen arts tegenwoordig op 13 à 14 jaar kan gesteld worden (van het einde der L. S. af gerekend) is er een zeer talrijke schare van (fabriek)arbeiders, voor wie de in hun beroep geëischte werkzaamheden zóó eenvoudig zijn, dat zij in enkele weken, zoo niet dagen¹⁾, kunnen geleerd worden, zoodat van vóór-opleiding nauwelijks of niet kan gesproken worden. 't Eenige vereischte is: 't zoo goed en vlug mogelijk verrichten van zekere handgrepen; deze moeten voorzeker geleerd worden, maar daarvoor is alleen oefening, training — op z'n hollandsch: africhting — noodig. In sommige, misschien in alle beroepen, zou 't wenschelijk zijn, daarvoor aparte cursussen te geven, omdat de handgrepen, onder 't werk zelf dikwijls slecht geleerd worden, maar dat is dan ook alles.

¹⁾ In sommige gevallen zelfs uren. Daartegenover staan weer gevallen van een trainingsduur van 2 à 3 jaar (v. d. Waerden blz. 137 en 139).

Dit is natuurlijk een gevolg van de steeds verder gaande specificatie en mechanisering van den arbeid, twee verschijnselen, die een voortdurende wisselwerking op elkaar uitoefenen, en waarvan de massale productie ook weder zoowel kind als vader is. Door hun werking, waaraan ten slotte geen enkele tak van arbeid ontsnapt ¹⁾, worden steeds meer onderdeelen van het werk herleid tot handgrepen, die door „ongeschoolden“, door „handlangers“ kunnen verricht worden en waarvoor daarom veel onvolwassenen en vrouwen ²⁾ gebruikt worden. Dat deze tendentie juist in den allerlaatsten tijd, vooral onder amerikaansche invloeden, groote vorderingen heeft gemaakt en maakt, en ook steeds meer terrein van het ambacht onder haar heerschappij brengt, kan men weder bij v. d. Waerden nalezien. Daar kan men ook de afdoende weerlegging vinden van de vaak van gezaghebbende zijde vernomen bewering, dat de machine ten slotte om zoo te zeggen zichzelf reclassceert, want dat haar voortgaande verfijning steeds hooger eischen stelt aan de ontwikkeling der arbeiders. Dit kan men alleen staande houden, wanneer men zijn onderzoek willekeurig bepaalt tot enkele, zij 't ook vele, industrieën en tot enkele, zij 't ook groote, groepen van arbeiders. Aan den buitenkant van elk arbeidsterrein vindt men een (breeder of smaller) ring van ongeschoolden en dat zal altijd zoo blijven, omdat dezen op elk arbeidsterrein onmisbaar zijn.

Intusschen, de vraag naar de getallen, de absolute zoowel als de relatieve, van geschoolde en ongeschoolde arbeiders in de industrie en naar de vermoedelijke ontwikkeling dier verhoudingen (welke 't onderwerp van dr. v. d. Waerden's dissertatie uitmaakte) ligt geheel buiten 't terrein onzer onderzoekingen: voor de kwestie van de organisatie der opleiding is het feit voldoende, dat beide groepen bestaan, en dat is lastig genoeg, want hoe zal een allen omvattende organisatie voor zoo uiteenlopende groepen kunnen dienen, welker vóóropleiding zoo verschillende eischen stelt? En waren die eischen nu nog maar gemakkelijk uit elkaar te houden, maar dat wordt onmogelijk gemaakt door 't bestaan van een omvangrijke middengroep, welker leden ook

¹⁾ Zoo wordt bijv. in onze dagen ook hoe langer hoe meer de kantoorarbeid daaraan onderworpen. Dat ook op een gebied, dat schijnbaar daarvoor immuun is, dat der geleerde studiën, zich dezelfde, of althans verwante invloeden doen gelden, zou gemakkelijk aan te toonen zijn.

²⁾ Volledigheidshalve, hier slechts om te doen zien, hoe ingewikkeld zelfs ieder klein onderdeel van ons probleem is, — wie daarvan een sterken indruk wil hebben, bestudeere het werk van dr. v. d. Waerden — wijzen wij er op, dat de vrouwen gemiddeld slechts een korten tijd van haar leven in de fabrieken doorbrengen (meij. Dr. Kleerekoper in de Rapporten van het Nat. Congres I, bl. 77/8). In ander verband komen wij daarop nog terug.

een betrekkelijk langen opleidingstijd noodig hebben, maar dien doorbrengen terwijl zij reeds loonarbeid verrichten. Dat zijn de „leerlingen” in technischen zin, de *apprentis*, die weder eigen problemen doen rijzen. Wij gebruikten reeds een en andermaal 't woord *vóór*-opleiding. Wij deden dit met opzet en moeten thans daarvan rekenschap geven. Wat men bij dit geheele onderzoek nooit vergeten mag — 't gebeurt vaak, maar 't heeft altijd slechte gevolgen — dat is, dat alle opleiding voor een beroep is opleiding *vóór* het beroep. De eigenlijke, waarachtige beroepsvaardigheid, die, welke den bedrevene van den onbedrevene onderscheidt, wordt altijd en zonder uitzondering alleen in het beroep verkregen. Dit is een onveranderlijke waarheid, die wel absoluut niet mag gebruikt — d.i. misbruikt — worden om de overbodigheid der opleiding te betoogen, maar die, juist door haar onveranderlijkheid, maakt dat alle kwesties van organisatie der beroepsopleiding strikt genomen alleen kwesties zijn van *vóór*-opleiding. Immers bij de intrede in het beroep neemt het beroep zelf de zorg voor de organisatie op zich.

Een volmaakt voorbeeld daarvan is ten onzent de opleiding tot diamantbewerker. Deze heeft de vakorganisatie geheel in eigen handen genomen, en volgens bevoegde getuigenissen voortreffelijk geregeld. Een dergelijke, met uitsluiting gepaard gaande opleiding is echter uitzondering en alleen in groote bedrijven mogelijk; vooralsnog is de regel, dat de leerlingen, in tegenstelling met de ambachtsscholieren, een uit *vóór*-opleiding en beroepstraining gemengde opleiding ontvangen.

Het verschil is trouwens meer uiterlijk dan wezenlijk, want gelijk de ambachtsschool behalve onderwijs ook beroepstraining geeft, zij 't ook een meer voorloopige en kunstmatige, zoo krijgt de fabrieks-„leerling” in onzen tijd regelmatig bij zijn beroepstraining ook eenig onderwijs, waarbij 't onverschillig is, of dit geschiedt in de fabriek of daarbuiten, op eigen fabriekscholen of burgeravondscholen of derg. In ieder geval valt de geheele opleiding der „leerlingen” onder 't begrip van opleidingsorganisatie.¹⁾

Vandaar dat onze hoogste autoriteit op dit gebied, de directeur van het Nijverheidsonderwijs, de heer H. J. de Groot, op het Congres

¹⁾ Dat ziet men nog duidelijker, wanneer men in aanmerking neemt, dat soortgelijke gemengde vormen van opleiding ook buiten ambachten en fabrieken in de maatschappij voorkomen en nog meer moesten voorkomen. Feitelijk behoort b.v. de beroepsopleiding van artsen en apothekers tot dezelfde categorie. De medische faculteit is daarin alle andere faculteiten vooruit, de andere hinken achteraan, 't ergst de beide faculteiten, die opleiden voor het maatschappelijk toch heusch niet onverschillig beroep van docent. Zie daarover mijn rede: „De paedagogiek aan de Universiteit”, Verz. Paed. Opst. I, 51 v. v.

kon verklaren, dat hij, overtuigd voorstander van opleiding op de vakschool, toch volmondig de noodzakelijkheid moest erkennen, van een goed leerlingensstelsel.

Eigenlijk zeide de heer de Groot iets anders: hij sprak n.l. van de onmisbaarheid van een wettelijk geregeld leerlingwezen. Ziedaar een nieuw punt, dat wij even onder de oogen moeten zien, 't welk ons tevens als overgang tot 't volgende zal dienen. Wij spraken n.l. nu reeds herhaaldelijk van organisatie der opleiding, maar lieten de vraag onbeantwoord, wie dan de organisator, de organiserende macht, is of moet zijn.

Implicite zagen wij reeds, dat dit in sommige gevallen de geïnteresseerden zelf zijn, waarbij natuurlijk *conditio sine qua non* is, dat deze zelf georganiseerd zijn. Dat is zelfs overal de aanvang geweest: 't zij men de moderne vakscholen in oogenschouw neemt, of de middeleeuwsche gilden of nog verder terugblijkt, altijd ziet men, dat 't begin der beroepsopleidingsorganisatie te danken is aan 't particulier initiatief. Maar eveneens ziet men altijd en overal gebeuren, dat vroeger of later de Staat er zich mee gaat bemoeien en die bemoeienis steeds uitbreidt, steeds meer de organisatie aan zich trekt, zij 't ook slechts in den zwaksten vorm van controle, waarbij hij echter zelden blijft staan. In de moderne maatschappij is de Staat meer en meer geworden 't soevereine orgaan, de wilsvoltrekker en regulator der gemeenschap: in onzen tijd is dus ook de kwestie van de organisatie geworden de kwestie der wettelijke regeling daarvan. Wel niet geheel, maar toch grootendeels.

Vooral is dit het geval sinds de fransche revolutie, tot welker meest typische kenmerken en gevolgen behoort, dat zij, welbewust, het onderwijs heeft gemaakt tot een integreerend en zeer belangrijk deel van staatszorg:

En hiermede zijn wij vanzelf aangeland bij de tweede groote reden, waarom ons vraagstuk een specifiek modern vraagstuk is. Vergelijken wij n.l. den tijd na de fransche revolutie met de voorafgaande eeuwen, dan zien wij met betrekking tot ons onderwerp een typisch onderscheid hierin, dat men vroeger opleidde voor den stand.¹⁾ Natuur-

¹⁾ Bizarroer duidelijk treedt dit in 't licht in de XVIIIe eeuw, en in zooverre draagt 't eerste deel van Heubaus monumentaal werk „Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrhunderts“, dat helaas 't eenigste gebleven is, terecht den ondertitel: „Das Zeitalter der Standes- und Berufs-erziehung“. Maar men vindt 't verschijnsel evengoed vroeger, met name in de M. E. Beter wordt daarom in dat andere monumentale werk, Paul Barth's „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung“, die geheele geschiedenis in twee deelen verdeeld, een zeer kort: „Die Erziehung der Naturformen der Gesellschaft“ en een zeer lang, seitelijk 't boek

lijk ook wel voor het beroep, maar dat was secundair; het beroep werd afgeleid uit den stand: men werd opgeleid voor den handwerkersstand, den koopmansstand, den boerenstand, den geestelijken, den geleerden of den militairen stand, den beambtenstand, enz., en in dien stand vond men dan zijn beroep. De grenzen waren in 't eene land vlottender dan in 't andere en nergens zoo onwrikbaar, dat men van kastenwezen zou kunnen spreken, maar 't had er toch soms veel van, vooral omdat de groote regel was, dat 't kind bestemd werd voor den stand zijner ouders. Daartegen richt dan ook Rousseau zijn vlammend protest, wiens Emile, verschenen in 1762, men wel de oorlogsverklaring aan de standsopleiding kan noemen. Behalve het optreden van Rousseau, hebben natuurlijk vele oorzaken tot de verandering medegewerkt den grootsten stoot gaf, zooals reeds gezegd, de fransche revolutie, maar de definitieve overwinning — in zooverre daarvan sprake kan zijn, want heelemaal over is 't nog niet — bracht eerst onze democratische tijd. De overwinning der democratie over de geheele linie beteekent onder meer het einde — althans in principe — van de standsopleiding. Tot 't wezen van de democratie en dus tot de roeping van den democratischen staat, behoort — om de formuleering te gebruiken van den heer G. Bolkenstein in zijn fraai artikel: „Onderwijs en Democratie" („De Opbouw", April 1922, bl. 26/7) — „het streven naar een inrichting der samenleving, waarbij aan allen de meest gewenste voorwaarden worden gewaarborgd, waaronder zij hun individueele krachten en gaven kunnen ontwikkelen."

Dit plaatst de moderne organisators van de opleiding, in de eerste en voornaamste plaats dus den modernen staat, voor een nieuwe en uiterst moeilijke taak. De Staat kan die taak altijd slechts gebrekkig vervullen, immers slechts door een serie van compromissen, die uit hun aard een tijdelijk karakter dragen, maar waaraan hij, de Staat, met zijn wetten en verordeningen een valsche en maar al te vaak schadelijke stabiliteit verleent. Des te meer is 't de taak der theoretici, d.i. dergenen, die de vraagstukken als zoodanig zien en bestudeeren, en wier resultaten ten slotte toch altijd den Staat als richtsnoer moeten dienen, het vraagstuk in zijn wezen en in zijn vollen omvang te doorvorschen. In theorie nu moet de Staat met alle mogelijkheden rekening houden. Het feit, dat de vóór-opleiding van sommigen, ja

uitmakende: „Die Erziehung in den Kunstformen der Gesellschaft." Maar ten onrechte laat deze weder dat tweede deel doorloopen tot op onzen tijd toe, hoewel reeds uit de opschriften zijner hoofdstukken blijkt, welke grondige veranderingen er sinds de XVIIIe eeuw hebben plaats gehad. Bij alle schrijvers stuit men op gebrekkige onderscheiding der begrippen „opvoeding", „onderwijs" en „opleiding".

van groote scharen, zoo geringe eischen stelt, ontslaat hem geenszins van de verplichting om te zorgen ook voor die, welke de zwaarste en hoogste eischen stelt. Deze is hem zelfs bijzonderlijk toevertrouwd, niet alleen omdat hij over de ruimste en machtigste middelen beschikt, maar ook om het bestanddeel onderwijs, dat daarin steekt, waarover aanstonds. De democratische staat heeft de dure verplichting alle mogelijkheden van beroepsopleiding niet slechts voor alle standen of groepen, maar zelfs voor alle individuen naar vermogen open te houden. Wij hebben genoeg gezegd omtrent het uiteenloopende en de gecompliceerdheid van die mogelijkheden, om te doen gevoelen welk een reuzentaak hem daarmede op de schouders is gelegd.

Aan de andere zijde is de taak van den Staat — afgezien van de bescherming van zwakke en jeugdige personen, die buiten ons onderwijs valt — beperkt tot dat gedeelte van de opleiding, dat onder 't begrip „onderwijs” valt (of behoort gebracht te worden). Niet de zorg voor de volksopleiding, maar de zorg voor het volksonderwijs heeft de fransche revolutie, daarin voorgegaan door duitsche staatshoofden, den modernen staat opgedragen. Dat voor de opleiding in en door het beroep door het beroep zelf gezorgd wordt, zagen wij reeds. Dat moet ook zoo zijn en blijven, omdat alleen daardoor de noodzakelijke aanpassing aan de eeuwig wisselende eischen der maatschappij mogelijk is; ieder ingrijpen van den Staat kan hier slechts storend werken. Omgekeerd giet de Staat alle vóóropleiding, waarover hij zijn zorgen uitstrekt, in den vorm van onderwijs¹⁾; alleen in dien vorm weet hij er wat mee te doen en er wat van te maken; alle staatswetten op de opleiding zijn onderwijswetten.

Maar daarmede is 't eigenaardig toegegaan en dat heeft tot zonderlinge gevolgen geleid. In de eerste plaats zij eraan herinnerd, dat de Staat hierbij altijd slechts in de voetstappen is getreden van het particulier initiatief en steeds weer treedt. Eerst wordt door particulieren, 't zij personen, groepen of organisaties, de behoefte aan nieuw vakonderwijs vastgesteld en de aanvankelijke vormen daarvoor geschapen en dan volgt, morgen of later, de Staat en maakt er staatsonderwijs, of wat ongeveer op 't zelfde neerkomt, door den Staat gesubsidieerd, gecontroleerd en geringelood onderwijs van.

De Staat zou echter zooveel macht, en ook zooveel succes, niet hebben, wanneer de behoeften der maatschappij niet zoo luide spraken

¹⁾ Daarom is ook de definitieve opheffing der reeds lang gemummificeerde gilden door de fransche revolutie — hoezeer ook een historische noodzakelijkheid — alles behalve een onverdeelde zegen geweest en heeft onze tijd allerlei moeizame pogingen in 't werk moeten stellen om daarop weer eenigermate terug te komen.

en de resultaten niet zoo overtuigend waren. Van beide levert 't moderne landbouwonderwijs 't prachtigste voorbeeld. Dit voorbeeld leert tevens met bijzondere duidelijkheid, dat wanneer de moderne samenleving als levenseisch stelt verbeterde beroepsopleiding, zij vooral vraagt om meer en beter onderwijs, en wel onderwijs in den ouderwetschen, overgeleverden zin van het woord: kennisvermeerdering, wetenschap. Wat de landbouw is gebleken noodig te hebben en wat hem zoo ontzaglijk te goede is gekomen, zonder 't welk hij nu niet meer bestaan kan, dat was en is onderwijs en zelfs onderwijs in wetenschap, wetenschappelijk onderwijs. En nu gaan huishoudingskunst en handel, om slechts deze te noemen, al aardig denzelfden kant op: de wetenschappelijke vervangt meer en meer de oude practische opleiding.

Dat komt geheel in 't kielzog van den nieuweren tijd met zijn onloochenbare overschatting van school en onderwijs, en geeft daaraan nieuwe zuigkracht. Een onverdeeld geluk voor de maatschappij is dat evenwel geenszins. Want het moge voor sommige beroepen goed zijn, als zij een meer wetenschappelijk karakter verkrijgen, in 't algemeen gesproken heeft de beroepsopleiding geenszins behoefte aan meer wetenschappelijk onderwijs en zelfs niet aan nog meer onderwijs in den ouderwetschen, traditioneelen zin.

Wat bedoelen wij met deze uitdrukking, die wij hier ten tweeden male gebruiken en waaraan wij ook dachten, toen wij boven spraken van dingen, die onder 't begrip „onderwijs” behoorden te vallen? Dit, dat krachtens een historische ontwikkeling, die al bij de Grieken begint en dus minstens 23 eeuwen oud is, bij „onderwijs” zonder meer altijd gedacht wordt aan kennisvermeerdering en wel in dezen vorm, dat de onderwijzer doceert en de leerling aan- en opneemt, dat de onderwijzer spreekt en de leerling hoort. M. a. w. bij „onderwijs” denkt men aan de leervakken, die in onze onderwijswetten worden opgenoemd. Deze vakken worden in de overgrootste meerderheid der gevallen „gegeven” — ook een hoogst typische term! — aan een „school” of door privaattessen. Alleen voor deze vakken en voor deze scholen zijn die termen voldoende, voor alle andere moet er iets bij. De leerlingen der Lagere en Middelbare scholen gaan naar „school” — de studenten gaan naar 't college, — en ontvangen daar „onderwijs”; al de anderen gaan naar een ambachtsschool, een handelsschool, een landbouwschool, een zeevaartschool, een vakschool in één woord voor dit en voor dat, en ontvangen daar het corresponderende ambachtsonderwijs, handelsonderwijs enz. in één woord vakonderwijs.

Dit is geen taalcuriositeit! Het beteekent niet meer of minder dan

dat vakonderwijs en vakscholen, toen zij eenmaal uit den nood der tijden ontstonden, niet voor vol werden aangezien, dat zij geboren werden met het stigma van sociale en pædagogische minderwaardigheid, waaronder zij lang hebben te lijden gehad en gedeeltelijk nog lijden. Nog in 1884 schrijft Tuiskon Ziller, de beroemde leerling van Herbart en de eigenlijke vader van 't moderne Herbartianisme, in de tweede uitgave zijner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“, dat er maar twee soorten van onderwijs zijn: opvoedend onderwijs en onderwijs, dat met opvoeding niets te maken heeft en niet eens zou kunnen opvoeden, al wilde het ook, en dat is 't onderwijs, dat aan alle beroepsscholen gegeven wordt, als landbouwscholen, ambachts-, handels-, zeevaart-, mijnbouw- en boschbouw- en andere bouwscholen, alle andere technische en polytechnische inrichtingen of academieën, veeartsenijscholen, kunst- en militaire academies, kweekscholen (sic!) en alle soorten van conservatoria, kortom aan alle vakscholen (bl. 13 en 15). Een ander hoogst typisch product van dezelfde opvattingen is de Middelbaar-Onderwijswet van Thorbecke van 1863, waaruit n.b. al het technische principieel geweerd werd.¹⁾ Daarom is het wel een gemakkelijke ironie der geschiedenis, dat het geheele vakonderwijs zich hier te lande heeft moeten ontwikkelen als tak van „middelbaar“ onderwijs. Een andere nawerking van dezelfde opvattingen is 't nog altijd voortdurend taaië verzet van de massa der lagere onderwijzers tegen de invoering van den handenarbeid.

Het geheele vakonderwijs heeft in alle landen van Europa — in Amerika was de toestand van den aanvang af anders en gunstiger — tegen de verdrukking in moeten groeien en zich zijn plaats en erkenning stap voor stap moeten veroveren. Het is dan ook geen wonder, dat de voorstanders daarvan, en met name het onderwijzend personeel der vakscholen, schier van den aanvang af er naar hebben gestreefd om 't op hun scholen rustend stigma van minderwaardigheid te bestrijden door ook „onderwijs“ te geven in den algemeen gebruikelijken zin. Want oorspronkelijk dienden de „Industriescholen“²⁾ alleen om uit

¹⁾ Principieel, want dat hij aan 't landbouw- en 't hogere technische onderwijs een plaats inruimde, was een concessie aan bestaande toestanden, die hem zwaar genoeg is gevallen. Maar zelfs de burger-, dag- en avond scholen, niettegenstaande zij uitdrukkelijk voor aankomende ambachtsjongens bestemd waren, hadden wel „technologie“ op hun programma, maar geen praktische oefeningen, daar immers 't middelbaar onderwijs alleen „algemeene ontwikkeling“ beoogde: 't was nog mooi, dat aan hand- en rethilijg teekenen een plaatsje was ingeruimd, een plaats, die de praktijk, zooverre zij deze wettelijke misgeboorten niet dooddrukte, belangrijk heeft uitgebreid.

²⁾ Dit is de oorspronkelijke naam en in Engeland spreekt men nog van „industrial training“. En — wonderlijke cirkelgang — nu wij eindelijk een wel

de kinderen der omwonende bevolking, natuurlijk van de armsten der armen, goedkope werkkrachten te recruteeren; de kinderen bezochten die „scholen” niet na afloop der volksschool, want die bestond er toen voor hen nog niet, maar in plaats daarvan. Intusschen begon men juist in denzelfden tijd — 2e helft der XVIIIe eeuw — te ijveren voor 't begrip „volksonderwijs”, en toen dit door de fransche revolutie en 't optreden van Pestalozzi werkelijkheid was geworden, kwam de industrieschool in 't gedrang tegenover de volksschool, die natuurlijk voornamer was, en deed 't begrip „onderwijs” in den zin van kennisvermeerdering zijn intocht op de industrieschool. En eenmaal daar toegelaten moest 't, krachtens bovengenoemde oorzaken, steeds er naar streven zijn terrein uit te breiden, ook ten koste van de „industriële” opleiding. Ja, langzamerhand werd deze geheel van de lagere school af- en de ambachtsschool naar boven gedrongen (d.i. voor oudere leerlingen bestemd), maar nog Thorbecke in 1863 en zelfs nog de groote paedagogische Realencyclopaedie van H. A. Schmid in haar tweede uitgaaf van 1880, rekenden de ambachtsscholen (resp. de „Industriescholen”) „tot het gebied van het lager onderwijs, van de volksschool”. Maar de wedloop in voornaamheid houdt daarbij niet stand; gedurende den geheelen loop der XIXe eeuw zien wij de vakscholen streven naar sociale gelijkstelling met de zich gaandeweg ontwikkelende hoogere vormen van volksopleiding en altijd is 't soevereine middel: 't uitbreiden van het schoolsche onderwijs ten koste van het vakonderwijs. En steeds is daarbij het wachtwoord „algemeene ontwikkeling” (waarover zoo aanstonds meer). Het meest typische voorbeeld daarvan levert de geschiedenis der duitsche Realschulen. Zij begonnen tegen 1750 met wat wij zouden kunnen noemen „burgeravondscholen”, waar allerlei vakonderwijs gegeven werd, dus eigenlijk als ambachtsscholen. Dit onderwijs werd „Realunterricht” genoemd, omdat de dingen van 't dagelijksch leven er wel, Latijn en Grieksch — toenmaals nog de „school”-vakken par excellence — er niet onderwezen werden. Gaandeweg echter werd de band met industrie en ambacht losser en ontwikkelde de „Realschule” zich tot een soort M.U.L.O. school voor hen, voor wie de geleerde school, 't Gymnasium met zijn Latijn (en Grieksch), dat nog altijd „de” school was, niet bruikbaar was. Maar inmiddels breidde ook 't volkonderwijs zich niet alleen in de breedte maar ook in de hoogte uit; boven op de „Volksschule” ontstond de ietwat voornamere „Bürgerschule”, en daarna weer de nog iets voornamere „Höhere Bürgerschule”. Al deze benamingen vindt men tot diep in op 't ambachtsonderwijs hebben gekregen, ken deze er alleen doorkomen, nadat het herdoopt was in „Nijverheidsonderwijs”.

de XIXe eeuw naast en door elkander gebruikt, gelijk ook de scholen zelve, in theorie zoowel als in praktijk, dooreenliepen; de verwarring was zoo groot, dat de warmste voorstander der Realschule als concurrent van 't Gymnasium, Dr. K. W. Mager, zijn beroemde boek van 1840, dat Thorbecke misschien gekend heeft, „Die deutsche Bürgerschule“ betitelde. In de pruisische „Vorläufige Instruction“ van 8 Maart 1832 werden „Höhere Bürgerschulen“ en „Realschulen“ in één adem naast elkaar genoemd; evenzoo in de beroemde „Unterrichts- und Prüfungsordnung“ van 6 Oct. 1859. Deze laatste onderscheidde „Realschulen erster Ordnung“ met Latijn en 9 j. cursus¹⁾ en „R. zweiter Ordnung“ zonder Latijn en minstens 6 j. cursus, en classificeerde de „Höhere Bürgerschulen“ als „Realschulen erster Ordnung“, dus met Latijn, maar zonder hoogste klasse. De naam „Höhere Bürgerschule“ was toen echter in Duitschland reeds algemeen in verval — gebloeid had hij er nooit; „Realschule“ klonk voornameer, omdat 't niet meer aan de volksschool herinnerde — en verdween definitief in 1892, toen de Realschule met 9 j. cursus den naam Oberrealschule kreeg. Zoo had de oude ambachtsschool zich in 1½ eeuw opgewerkt tot den rang van „Höhere Schule“ naast Gymnasium en Realgymnasium en was de volledige „Gleichberechtigung“ — gelijk recht van promotie tot de Universiteit — die in 1900 haar beslag kreeg, slechts een kwestie van tijd. Dat de geschiedenis onzer H.B.S. veel gelijkenis met deze vertoont is bekend genoeg, maar 't is wederom curieus op te merken, dat, toen de halve Duitscher Thorbecke ons in 1863 begiftigde met een „middelbaar“ onderwijs naar zijn eigen begrip, maar zooals nergens ter wereld bestond²⁾, hij aan zijn nieuwe scholen zuiver deutsche namen gaf, maar die in Duitschland toen reeds aan 't afsterven waren en nooit de beteekenis gehad hadden, die hij er aan hechtte.

Een ander zeer duidelijk voorbeeld voor dat streven van de vak-school om zich omhoog te werken, geven in onze dagen en in ons land de Handelsscholen, die zelfs hebben weten door te zetten, dat zij uit de wet op het „Nijverheids“-onderwijs gelicht zijn en die een levendige campagne voeren om als scholen van algemeene ontwikkeling — „Höhere Schulen“ in den deutschen zin — erkend te worden.

Het zou niet moeilijk vallen het aantal voorbeelden van soortgelijk

¹⁾ Dus wat men thans een „Realgymnasium“ noemt, welke naam evenwel eerst in 1882 officieel is ingevoerd.

²⁾ Dat wist hij zelf heel goed. „Het M. U. O. in de aangestreepte beteekenis“, zoo heet 't in de M. v. T. op zijn Wetsontwerp, „mag hier te lande wel een nieuwe zaak heeten“.

streven te vermeerderen¹⁾; bij nader toezien vinden wij het terug op alle rangen van ons schoolwezen, ook de laagste, en altijd is de pretentie om voor voornamer te gelden dan zij in de algemeene schatting aangeslagen zijn en leerlingen van beter gehalte en beteren stand te krijgen dan zij tot nog toe hadden, en altijd is 't de bewering, dat zij niet alleen vakonderwijs maar ook, ja vooral, „algemeen ontwikkelend” onderwijs geven, waarop die aanspraken gegrond worden.²⁾

In hoeverre zij werkelijk gegrond zijn, vooral wat dan onder dat algemeen ontwikkelend onderwijs verstaan moet worden, zal 't gevolg dezer onderzoeking moeten leeren. Maar laat ons alvast opmerken, dat dít streven niet alleen op zichzelf lofwaardig is, maar ook aan werkelijke maatschappelijke behoeften tegemoet komt. Immers, gelijk wij reeds boven zagen: al kan men er over twisten, welken invloed de steeds voortgaande vermeerdering en verbetering der machinale productie uitoefent op de relatieve getalsverhoudingen der geschoolde en ongeschoolde arbeiders, vast staat in ieder geval, dat zij aan een zeker deel der arbeiders steeds hooger eischen van intellect en inzicht stelt. Diezelfde machines, die den werkmans zoo veel werk uit de handen nemen, dat er ten slotte slechts eenige gemakkelijk aan te leeren handgrepen overblijven, moeten worden (in)gesteld³⁾, onderhouden, gerepareerd en dat kunnen de ongeschoolde handlangers niet doen. Men kan dit echter ook algemeener uitdrukken en zeggen, dat de ontwikkeling der maatschappij ook meebrengt, dat op elk gebied van arbeid hoe langer hoe meer hogere en lagere rangen ontstaan. Voor die hogere rangen nu is inderdaad exclusieve vak-kennis niet voldoende, maar is uitgebreider kennis noodig en zelfs nog iets meer, dat wij voorloopig nog maar met het algemeen spraak-

¹⁾ Laat ons alleen nog slechts noemen de Middelbare Technische School.

²⁾ De lagere of volksschool staat daar schijnbaar buiten, want de strijd vóór de éénheids- d.i. tegen de standenschool, staat daarmede toch slechts in verwijderd verband, valt althans onder andere gezichtspunten. De L. S. moet reeds van zelf allen opnemen en kan dus nooit vakschool worden. Maar zij doet aan den strijd mede in dezen vorm, dat zij zich met hand en tand verzet tegen elke poging om het onderwijs ook maar eenigszins te ontwikkelen in de richting van vak-onderwijs of beroepsopleiding, en daarbij duidelijk te kennen geeft, dat zij dit als een degradatie zou beschouwen. Zij voelt zich veilig en behaaglijk in haar citadel van ongerept „algemeen vormend onderwijs”. Een enkele uitzondering als 't bekende rapport der Amsterdamsche schoolhoofden met hun voorstellen tot vervroegde differentiatie, dat een vox clamantis in deserto is gebleven, bevestigt den regel. Zie verder hieronder.

³⁾ Op deze plaats ware het alleen goed-nederlandache „gesteld” voldoende geweest. Maar het germanisme „instellen” moet worden aanvaard, want 't is absoluut onmisbaar geworden, niet 't minst door 't gebruik, dat de psychologie er van maakt.

gebruik als „algemeene” of „algemeener ontwikkeling” zullen aanduiden.

Wanneer dus de vakscholen zulke „hoogere ontwikkeling” geven, dan komen zij ongetwijfeld aan maatschappelijke behoeften tegemoet. Hoe sterk die zijn, blijkt overtuigend uit 't feit dat wij de vakscholen zelve zich alom in den loop der tijden zien differentieeren in lagere, middelbare en hoogere scholen. Maar wij zien ook, dat meestal reeds de leerlingen der lagere vakscholen aanspraak maken op hoogere rangen en dat vele vakscholen, die opgericht zijn eenvoudig om goed geschoolde arbeiders te kweeken, kweekplaatsen zijn geworden van opzichters, werkbazen en beroepsleiders,¹⁾ terwijl anderzijds ook kweekelingen van vakscholen geen plaats kunnen vinden in de hoogere en zelfs niet in de laagste rangen der geschoolden en toch weer terecht komen bij de massa der ongeschoolden.²⁾ 't Is niet onze taak, deze toestanden kritisch te beschouwen, maar wel om er op te wijzen, dat ook hier blijkt, hoe geweldig samengesteld reeds het enkele vraagstuk der beroepsopleiding is. Het is gemakkelijk de behoefte aan een nieuw soort school te constateeren en alsdan tegenwoordig ook betrekkelijk gemakkelijk zulk eene school in het leven te roepen,³⁾ maar wie daarin slaagt, schept dikwijls op den duur meer problemen dan hij oplost.

Lofwaardig is echter het geschetste streven ook, in zooverre het niet gericht is op eigen eer en voordeel, maar op het heil der scholieren. Dat kan er immers niet mee gediend zijn, wanneer men hun alleen leert, wat zij strikt noodig zullen hebben in hun beroep. Dit is zelfs een in zichzelf onmogelijk doelwit. Wil er van het onderwijs eenige levende vrucht overblijven, dan moet de leerstof ook ingebel worden in een zekere entourage, een beschermenden bolster, die desnoods later kan afsterven, als de vrucht maar behouden blijft. Dan moet zij ook perspectieven openen en belangstellingen wekken, die ver over haar eigen grenzen heenreiken. Maar bovendien: gelijk het lichaam meer waard is dan de kleeding en het leven dan het voedsel, zoo is immers de mensch zelf meer waard dan zijn beroep! Dus reikt

¹⁾ Nat. Congres, Rapporten, Handelingen I, 46, 64, 73, 92-94. IV, 141, 171; A. Deking Dura, aangehaald bij v. d. Waerden, bl. 38, verg. bl. 50.

²⁾ v. d. Waerden t. a. pl. blz. 39 en 46, Nat. Congres IV, 147. Een andere puzzle is, dat er vakscholen zijn, die bezocht worden door een aantal leerlingen, die volstrekt geen of althans geen vast plan hebben om later werkelijk bij het vak te gaan en dan ook meestal elders terecht komen: zij hebben dan eenvoudig eenige jaren op kosten der gemeenschap een „betere” opleiding gehad. Dit geldt met name voor kweekscholen voor onderwijzers(essen) en Werk- en Leer- en Nijverheidscholen voor de vrouwelijke jeugd.

³⁾ Nat. Congres, I, 15.

ook de eisch der moderne democratie verder dan het toekomstig beroep van haar opgroeiende leden, en omvat hun gansche levensbestemming, die nog zoo oneindig veel meer mogelijkheden inhoudt, en zoo oneindig hoog daarboven uitstreeft. Wij noemden reeds eenmaal Rousseau als den man, die aan de oude standsopleiding den handschoen had toegeworpen. „In de natuurlijke orde der dingen,” zegt hij ¹⁾, „zijn alle menschen gelijk en is dus hun natuurlijke bestemming de staat van mensch. Wie dáárvor goed is opgeleid zal nooit de betrekkingen, die zich daaraan vastknoopen, slecht kunnen vervullen. 't Is mij onverschillig of men mijn leerling wil bestemmen voor den krijgsdienst, voor de kerk of voor de balie: de natuur bestemt hem vóór alle dingen voor 't leven als mensch. Te leven, ziedaar het beroep waarvoor ik hem wil opleiden.” Dat is 't program, dat de moderne paedagogiek zoowel als de moderne democratie met geestdrift hebben aanvaard. En is het niet een heerlijk program? En toch geen blauw ideaal, maar ook maatschappelijke noodzakelijkheid? Immers men kan nooit met volkomen zekerheid zeggen, wat de verschillende leerlingen eener school later in het leven werkelijk zullen worden, men weet alleen zeker, dat zij in ieder geval zekere kwaliteiten moeten bezitten, die hun aanspraak geven op den naam van goed en bruikbaar mensch, en zulks niet alleen om hun broodje te kunnen verdienen, maar ook — en vooral — om gelukkig te kunnen zijn. Wij weten voorts met zekerheid, dat de onzekerheid wat een bepaald kind zal worden — of neen, dat is hier de juiste uitdrukking niet; wij moeten zeggen: waarvoor hij van nature bestemd is, in welk beroep hem de beste kansen wachten, en waarvoor 't dus 't raadzaamst is hem te bestemmen en op te leiden, dat die onzekerheid des te grooter is naar mate de leeftijd van het kind lager is. Hieruit volgt, dat er in ieder geval een tijd moet zijn, waarin alle mogelijkheden worden opengelaten en de opleiding zoo algemeen is, dat zij op die alle past, voor 't minst in dien zin, dat zij niets praecjudicieert.

De vraag is nu maar, op hoe lang wij die periode van onzekerheid moeten stellen. Algemeen, als bij zwijgend contrat social, is daarvoor aangenomen de periode van het lager onderwijs. Maar hoe lang moet dit lager onderwijs zelf duren? Reeds dat is een strijdvraag en telkens blijkt, dat, zoodra men een of twee jaren daaraan poogt toe te voegen, de strijd waar dan de beroepsopleiding moet beginnen, terstond weder hooger oplaat. ²⁾ En waar ligt eigenlijk 't aanvangs-

¹⁾ Emile I. Ed. Firmin Didot bl. 11.

²⁾ Zeer concreet zien wij dien strijd voor ons in de volgende tegenstrijdige stellingen van twee prae-adviseurs over de vraag: „Moet al dan niet geëischt worden, dat aan opleiding in de fabriek vakschoolonderwijs vooraf gaat?” (Nat.

punt eener beroepsopleiding? Op 't Nationaal Congres beweerde Dr. E. Bonebakker, dat voor een belangrijk deel onzer jeugd de beroepskeuze reeds op het 6e jaar plaats vindt, n.l. voor al diegenen wier ouders hen later naar H. B. S. of Gymnasium willen zenden.¹⁾ Inderdaad gingen deze — het was in 1919 — naar een bijzonder soort scholen, die dan ook wel „voorbereidende scholen” genoemd werden. Op veel krassere wijze nog werden in Duitschland de schapen van de bokken gescheiden door de aan de 9-jarige „höhere Schulen” verbonden „Vorklassen”; hier werd inderdaad reeds op 6 j. leeftijd begonnen met een opleiding, die welbewust op niets anders aanstuurde dan op Universiteit en Technische- of Handels-hoogeschool. Daartegen richtte zich de felle kamp voor de „Eénheidsschool”, die door de Revolutie nieuwe krachten en kansen heeft gekregen, maar 't in Duitschland toch nog niet verder heeft gebracht dan een uniform leerplan voor de vier eerste jaren der L. S., terwijl bij ons de Wet van minister de Visser, door de afschaffing van het Fransch, ons reeds een 6-jarige Eénheidsschool heeft gegeven. Maar ik behoeft mijn lezers niet te vertellen, dat deze nog alles behalve vast op haar grondslagen staat en dat de voorstanders van het Fransch op de L. S., of algemeener: van vroegere differentiatie, d.i. van vroeger beginnen met beroepsopleiding, nog allerminst den kamp en de hoop opgeven.

(IV ordt vervolgd).

Congres II 80 en 96). Mej. Kleerekoper concludeert: „Zoolang de mogelijkheid tot het verrichten van industrielen arbeid nog zoo spoedig volgt op 't verlaten der lagere school, mag aan vakonderwijs geen plaats worden afgestaan, doch moet alle tijd besteed worden aan algemeen ontwikkelend onderwijs, gericht op de vorming van geest en lichaam.” En Ir. Steketeer: „In het belang der vakopleiding van jonge werkkrachten in de nijverheid is het dringend gewenscht, dat bij uitbreiding van den leerplicht met een zevende leerjaar de gelegenheid wordt geopend om dat leerjaar aan vakonderwijs te besteden.” Wel deden beiden in de discussie wat water in hun wijn, wat hen iets nader tot elkander bracht (IV. 147 en 151/2) maar 't principieele verschil bleef bestaan. Zie ook IV. 163/4.

¹⁾ IV. 95.

Het onderwijs aan volwassenen

door Dr. J. VAN LEEUWEN.

De ontwikkelingsomstandigheden onzer maatschappij hebben sedert het begin der 20e eeuw de behoefte doen ontstaan aan onderwijs aan volwassenen. In allerlei vormen en gedaanten vertoont het zich; naast den vorm van algemeen ontwikkelend onderwijs komt die van gespecialiseerd technisch onderwijs voor; bij beide vormen treft

men een trapsgewijze splitsing aan, die men, in aansluiting aan de benamingen van het schoolonderwijs, lager, middelbaar en hooger onderwijs zou kunnen noemen; en bij het gespecialiseerd technisch onderwijs verschijnt naast het onderwijs ter opleiding voor bepaalde examens het onderwijs ter vergroting en verdieping eener bepaalde praktische arbeidsbekwaamheid. De behoefte aan dit onderwijs openbaart zich onder vrijwel alle maatschappelijke arbeidsgroepen, onverschillig welke schoolse onderwijsopleiding zij hebben gehad.

Evenwel, ook in dit geval blijkt, dat er een buitengewoon *grote* afstand bestaat tusschen de opkomst eener nieuwe maatschappelijke behoefte en de eenigermate voldoende bevrediging daarvan. Indien men enkele regelingen ter opleiding voor examens uitzondert, moet men tot de onbevredigende slotsom komen, dat het onderwijs voor volwassenen nog geheel verkeert in de periode van goedbedoelde proefnemingen en dat deze proefnemingen over het algemeen een bedroevend resultaat hebben opgeleverd. Dat feit wijst aan, dat er in het algemeen bij de regeling van het onderwijs aan volwassenen evenmin met den zeer bijzonderen aard van dit onderwijs als met het zeer bijzondere onderwijsdoel der deelnemers rekening is gehouden. Het doel van deze studie is, een schets te geven van de maatschappelijke omstandigheden, die de behoefte aan onderwijs aan volwassenen in het leven riepen, — een ontleding te geven van den bijzonderen aard van dat onderwijs, — en na te gaan, op welke wijze dat onderwijs zal moeten worden geregeld, om zoowel aan de behoefte der maatschappij als aan die der deelnemers te kunnen voldoen. Om praktische redenen zal de behandeling van de vele details van dit onderwerp achterwege blijven; zoo mogelijk zullen daaraan later afzonderlijke beschouwingen worden gewijd.

Wanneer men teruggaat tot *den oorsprong der behoeften aan onderwijs aan volwassenen*, dan ontwaart men, dat men te doen heeft met twee zeer verschillende maatschappelijke bewegingen en dat de oorsprongsgebieden dezer beide bewegingen zeer ver van elkander liggen en zeer uiteenlopend van aard zijn. De eene beweging ontstond op het terrein van het maatschappelijk onderwijs zelf, de andere op het terrein der maatschappelijke evolutie.

De geschiedenis van het onderwijs in Europa draagt in zeer sterke mate het karakter van onderworpenheid aan de behoeften en de eischen van den maatschappelijken arbeid. Naar mate de maatschappelijke arbeid ingewikkelder wordt en hoogere en zwaardere eischen stelt aan den maatschappelijken mensch en aan de organisatie van het arbeidsleven door de maatschappij, wordt ook de onderworpen-

heid van het onderwijs aan de maatschappelijke arbeidsbehoeften vollediger en drukkender. En telkenmale wanneer hetzij door een ingrijpende verandering der arbeidstechniek hetzij door een belangrijke uitbreiding of wijziging van het maatschappelijk arbeidsterrein ook de behoeften en de eischen van den maatschappelijken arbeid een aanzienlijke verandering ondergaan, ziet men eveneens een beweging opkomen tot verandering van het geldende onderwijsstelsel.

Het is volstrekt onvermijdelijk, dat de onderwijsregelingen onzer maatschappij uitsluitend gericht zijn op de bevrediging der behoeften en eischen van den maatschappelijken arbeid, omdat de Europeesche maatschappij krachtens haar oorsprong en haar ontwikkelingsgang niets anders is en niets anders wil zijn dan een instelling tot regeling van den voor haar onderhoud noodzakelijken arbeid en van de door deze regeling gevormde of geschapen maatschappelijke verhoudingen. Met de levensbehoeften van den persoonlijken mensch, die buiten dit terrein van de maatschappelijke zorgen en voorschriften liggen, bemoeit de Europeesche maatschappij zich niet; de verzorging daarvan laat zij geheel aan den persoonlijken mensch zelf over, die door middel van kerkgenootschappen, kunstinstellingen en -genootschappen, sport-vereeningingen e.d. daarin tracht te voorzien, maar die onophoudelijk gewaar wordt, dat de maatschappij en hare regelingen hem daartoe slechts weinig tijd en weinig gelegenheid laten en de verzorging daarvan in vele gevallen zelfs als „weelde" beschouwen.

Het onvermijdelijk gevolg van een en ander is weer geworden dat door de geheele geschiedenis onzer maatschappij heen zoowel enkele menschen als menschengroepen in verzet zijn gekomen tegen de verwaarloozing van zeer voornamelijk levensbehoeften der menschen, die noodzakelijk voortvloede uit de aangewezen beperking der maatschappelijke zorgen en regelingen. In Nederland ontstonden aldus zuiver als verzetbewegingen o.a. de beweging tot stichting van godsdienstige scholen en de kerkelijk-politieke beweging, die evenwel niet in staat zijn geweest, zich te onttrekken aan de algemeene onderworpenheid en onderwerping der menschen aan de regelingen en de voorschriften onzer maatschappij.

In den algemeenen drang naar onderwijs voor volwassenen kan men zeer duidelijk een overeenkomstig element van verzet waarnemen en een overeenkomstige beweging tot bevrediging van de vele, door de maatschappij en haar regelingen volstrekt ter zijde gelaten menselijke levensbehoeften. Het maatschappelijk arbeidsleven van den enkelen mensch moge beslag leggen op het grootste gedeelte van zijn tijd en zijn arbeidsvermogen, het laat belangrijke deelen van zijn persoonlijken leven onberoerd en ongebruikt. Daarom is het volkomen natuurlijk,

dat ook in de periode, waarin wij leven, en waarin de maatschappij haar eischen van onderwerping van den enkelen mensch aan haar regelingen aanzienlijk heeft verscherpt en verzwaaard, de menschen zoeken naar middelen tot aanvulling van het onderwijs en de kennis, die de maatschappij met haar regelingen te hunner beschikking heeft gesteld.

Dit streven naar aanvullend onderwijs vond steun en versterking in de encyclopaedische reactie, die in het leven werd geroepen door de v6r doorgevoerde wetenschappelijke specialiseering en de daardoor geschapen specialistische practijk. De maatschappij heeft de menschen gedrongen, zich ook aan deze haar eischen van wetenschappelijke en praktische specialiseering te onderwerpen, maar heeft daardoor tevens in hen de behoefte opgewekt aan encyclopaedische aanvulling van de speciale, hun door de maatschappij versirekte kennis. Dagbladen, weekbladen, vaktijdschriften, algemeene tijdschriften, populair wetenschappelijke boeken e.d. kunnen reeds voor een goed deel in deze behoefte voorzien, evenwel niet in die mate, dat niet nog de begeerte is overgebleven naar een, in het bijzonder voor deze categorie van menschen bestemd onderwijs aan volwassenen. Dit onderwijs heeft dus ten doel, de nadeelen op te heffen, die voortkomen uit de gespecialiseerde studie-opleiding en de gespecialiseerde arbeids-practijk, en die tot een hinderlijke eenzijdigheid van kennis en inzicht voeren. Plaatselijke en gewestelijke wetenschappelijke kringen zijn reeds jarenlang in deze richting hier en daar werkzaam, zonder evenwel tengevolge van onvoldoende organisatie, onvoldoende leidende krachten en onvoldoende geldmiddelen, geheel bevredigende resultaten te hebben kunnen voortbrengen. In de laatste jaren hebben ook de Volksuniversiteiten een en ander in dezen geest gedaan, doch eveneens met geringe goede gevolgen wegens de volstrekt onvoldoende groepeerings der deelnemers en de zeer onnauwkeurige typeering van het te geven onderwijs. De plattelands -cursussen, die de Maatschappij tot Nut van het Algemeen in den winter van 1922—1923 zal beginnen, hebben eveneens ten doel, dit onderdeel van het onderwijs aan volwassenen te gaan verzorgen.

Het nultsluënd maatschappelijk nuttigheidsdoel van alle door de maatschappij geregeld onderwijs en de steeds verder doorgevoerde specialiseering van onderwijs en arbeidspractijk beide zijn aldus tezamen de verwekker geworden van een beweging, die aan de volwassenen het aanvullend onderwijs wil bezorgen, dat zij noodig hebben zoowel om te voorzien in de leemten, die de eenzijdigheid van het genoten onderwijs openliet, als om bevrediging te vinden voor de ontwikkelingsbehoefsten, waarmede het maatschappelijk onderwijs geen rekening hield.

Van geheel anderen aard is de beweging ter verstreking van onderwijs aan volwassenen, die op het terrein der maatschappelijke evolutie ontstond.

De ontwikkeling van het door de burgerklasse geleide en door het kapitalisme beheerschte voortbrengingsstelsel en van de daarop berustende burgerlijke maatschappij heeft o.a. ten gevolge gehad, dat zich een aanzienlijke loonarbeidersklasse en een uitgebreide ambtenarenklasse hebben gevormd, wier arbeids-, ontwikkelings- en levensomstandigheden volledig bepaald werden door de behoeften en de belangen van het voortbrengingsstelsel, dat van hun arbeidskracht gebruik maakte. De ontwikkeling der arbeidstechniek bracht aan deze klassen een steeds verder doorgevoerde arbeidsspecialiseering met de daarbij behorende eindeloze loonsverschillen, maar had tengevolge van de opeenhooping van groote arbeiders- en ambtenaren-aantallen in groote arbeidscentra op deze klassen tegelijkertijd een gelijkmakende, nivelleerende inwerking ten opzichte harer ontwikkelings-, wonings- en levensomstandigheden. Het zeer eigenaardige verschijnsel deed zich daarbij voor, dat deze beide bewegingen (die der specialiseering van arbeid en loon en die der nivelleering van ontwikkelings- en levensomstandigheden), hoewel in strekking tegenovergesteld aan elkander, met elkaar samenwerkten in de neerdrukking van het levens- en het persoonlijk ontwikkelingspeil der betrokkenen. Daarnaast vertoont zich het eveneens zeer eigenaardige verschijnsel, dat de ontwikkeling der arbeidstechniek in land-, tuin- en boschbouw en in veeteelt, die niet de opeenhooping van groote arbeiders- en ambtenaren-gefallen in groote bevolkingscentra met zich bracht, de strekking heeft, het ontwikkelings- en het levenspeil der betrokkenen omhoog te brengen, — een strekking dus, volkomen tegenovergesteld aan die, welke op de arbeiders- en ambtenarenbevolking der groote steden inwerkt.

Onze maatschappij, die krachtens haar oorsprong en haar doel niet vraagt naar de belangen en de behoeften van den persoonlijken mensch doch uitsluitend met haar eigen (maatschappelijke) levensbehoeften rekening houdt, heeft dientengevolge zich ook bij de gescheitsde vorming eener groote loonarbeiders- en eener belangrijke ambtenarenklasse bepaald tot die maatregelen en regelingen, die zij zelve nodig had. Ook haar regelingen van het onderwijs voor deze nieuwe maatschappelijke klassen droegen dientengevolge geheel een zuiver maatschappelijk nuttigheidskarakter en beperkten zich ten volle tot het onderricht, dat voor de voldoende voorbereiding voor den vereischten maatschappelijken arbeid noodig is. Vandaar dat het algemeen ontwikkelend onderwijs tot een minimum beperkt bleef voor deze klassen en het vakonderwijs van allerlei aard een groote vlucht kon nemen. —

Tevens zorgde de maatschappij om dezelfde redenen ook wel voor een bij de veranderde maatschappelijke arbeidsomstandigheden hebbende middelbaar en hooger algemeen en vakonderwijs. Voor de groote massa der nieuwe loonarbeiders- en ambtenarenklassen was dit evenwel om geldelijke en om maatschappelijke redenen niet toegankelijk.

De zeer groote beperking van het algemeen vormend onderwijs, bereikbaar voor de genoemde klassen, en de uit den aard der zaak onvermijdelijke eenzijdigheid van het vakonderwijs, hebben o.a. ten gevolge gehad, dat er onder deze klassen een beweging is ontstaan ter verstreking van een zoodanig onderwijs aan volwassenen, dat zij daardoor kunnen voorzien in het tekort, dat door de beperking van hun onderwijs in hun jeugd- en jongelingsjaren is ontstaan. Voor een deel verlangen zij dit om hun maatschappelijken arbeid beter en met grootere voldoening te kunnen verrichten. Voornamelijk begeeren zij evenwel dat onderwijs, om hun eigen persoonlijk leven en het algemeene leven van hun tijd beter te kunnen begrijpen en daaraan met een behoorlijke kennis en een behoorlijk inzicht te kunnen deelnemen.

* *

Indien men de beide kortelijk geschetste bewegingen, ontstaan in zeer ver uiteengelegen oorsprongsgebieden, maar beide het leven hebbende gegeven aan een krachtige begeerte naar onderwijs aan volwassenen, met elkander vergelijkt, dan vindt men daarin naast de zeer groote verschillen deze merkwaardige overeenkomst: zij vragen voor den persoonlijken mensch de ontwikkeling en het onderwijs, waaraan hij als mensch behoefte heeft en die hij voor de volle ontwikkeling zijner menschelijke persoonlijkheid niet missen kan, maar waarin onze maatschappij, zijnde die zij is en werkende zooals zij doet, slechts voor een gedeelte voorziet.

Ook deze bewegingen zijn verblijvende, van een gezond en krachtig leven getuigende menscheidsuitingen ten gunste van de rechten en de waarde-erkenning van het leven van den persoonlijken mensch tegenover de verwaarloozing en de miskenning daarvan door onze maatschappij.

(H' ordt vervolgd).

De eerste Arbeidersvacantieweek,

georganiseerd door S. D. A. P. en N. V. V., van 27 Augustus tot
3 Sept. 1922 in de intern. School voor Wijsbegeerte
te Amersfoort

door MIEN v. d. HEIDE.

Een zeer merkwaardige week, deze week, georganiseerd door bewegingen, die gedurende eenige tientallen van jaren streefden naar materiele verheffing van de breede lagen van het volk. Merkwaardig feit, dat deze bewegingen in onzen tijd van zedelijk en geestelijk verval, cultureele inzinking, waar geen gemeenschapskunst opbloeit, het initiatief namen tot een week, die bedoelde te geven: „levensverdieping“. Het was in het voorjaar 1921, dat een artikel van R. Kuiper in het Volk verscheen, waarin hij zijn plan tot 't houden van een Arbeiders-vacantieweek uiteenzette en op het Paasch-kongres verdedigde hij het. Een commissie werd gevormd, die er in slaagde de gebouwen van de Internationale School voor Wijsbegeerte voor haar vacantieweek te bemachtigen. Mooier gelegenheid is haast niet denkbaar. Daar een groot gedeelte van de deelnemers niet meer kon logeeren in het internaat van de school, werden ze ondergebracht in hotel: „De Woudreus“ eenige minuten van de school verwijderd. De maaltijden werden gemeenschappelijk gebruikt.

Uit alle deelen van ons land kwamen ze aan den Zondagmorgen van den 27sten. De meesten kenden het niet, dat samenzijn gedurende een week, in de vrije natuur, in dezen tijd van het jaar, als de boschgronden hun bronzen en zilveren mosbedekking hebben en vol paddestoelen zijn en de heide bloeit. Velen kenden niet het diepe genot van muziek en voor hen waren *die* lezingen die hun wachtten, die iets anders tot onderwerp hadden dan economische vraagstukken, vreemd. Met aarzeling waren velen gekomen, Friesland en Groningen vreesden dat ze te „stijf“ zouden zijn en zich onbehaaglijk zouden voelen, anderen, steeds in beslag genomen door de practijk van het leven, vreesden zwaarwichtig getheoretiseer.

Maar de ontvangst stelde menigeen gerust: de behulpzame Amersfoorter partijgenooten aan het station, de hartelijke toon van de reeds aanwezigen, de mooie versiering van de school met witte en roode bloemen, door kunstlievende partijgenooten reeds den avond van te voren aangebracht, dat alles gaf den indruk: „Het zal goed zijn hier.“

Vliegen opende met eenige korte woorden. Hij wenschte aangename dagen en mooi weer en bedankte de voorbereiders voor hun werk.

zaamheden. Zij, die vroeger conferenties meemaakten, door religieuze vereenigingen georganiseerd, moeten deze opening wel heel nuchter en sober gevonden hebben.

's Middags werd er gewandeld onder leiding van Amersfonters, die zich de geheele week beschikbaar stelden voor wandelingen en fietstochten en 's avonds kregen we goede muziek te hooren van medewerkers van het Utr. Stedelijk Orchest. Zoo zou iedere dag-indeling zijn: 's morgens een lezing, gevolgd door onderlinge bespreking en 's avonds een kunstavond. In deze kunstavonden werd werkelijk wat moois gegeven en men had getracht uitsluitend goede krachten hiervoor te krijgen.

Maandagmorgen hield F. M. Wibaut zijn inleiding over: „Economische Bedrijfsorganisatie en Sociaaldemocratie“. Hij constateerde dat de sociaaldemocratie geruimen tijd met wantrouwen tegenover 't zoo ingrijpend vraagstuk van de Economische Bedrijfsorganisatie stond, en betoogde dat zij deze houding zal moeten omzetten in een sympathieke. Het socialisme wil niet alleen een betere verdeling, doch vooral een opvoering van de productie en een bedrijfsorganisatie is in dit proces een factor van betekenis. 's Avonds hadden wij een prachtige piano-avond van den jongen toonkunstenaar Piet Tiggers.

Dinsdag sprak Mevrouw Wibaut over: „Een praatje over de toekomst van Huisgezin en Kinderopvoeding“. Het was een belangrijke morgen. Zij toonde aan hoe de arbeidersvrouw geheel in beslag wordt genomen door het huishouden. In Amerika is verschenen een rapport inzake „Efficiency in Household“ waaruit blijkt, dat wanneer de huishouding op den tegenwoordigen leest geschoeid, zoo *practisch* mogelijk wordt ingericht, de arbeidersvrouw toch nog tot half 9 bezig moet zijn. Tijd voor geestelijke verdieping is er niet en de vrouw is over 't algemeen gedrukt, vroeg-oud en egocentrisch. Al is in de praktijk niet uitgekomen, wat 20 jaar geleden vooraanstaande vooruitstrevende vrouwen voorspelden, n.l. dat de gemeenschap steeds meer verschillende huishoudelijke bezigheden zou overnemen (keuken, huis, waschinrichtingen enz.) toch gelooft mevrouw Wibaut nog: dat de huishouding in dien geest veranderen zal. Uitvoerig staat ze stil bij de mogelijkheden van Montessori-scholen, waar de kinderen gemeenschappelijk maaltijden zullen gebruiken, zoodat de moeders meer tijd zullen hebben. De grenzen van het gezin zullen gebroken worden, het zal meer open staan naar buiten en inniger zal 't verband worden tusschen huisgezin en school.

Verschillende stemmen kwamen los. Mevrouw Tilanus, die pas uit Oostenrijk was gekomen, vertelde van de Kinderfreunde-beweging, die voor kinderen van den schoolleeftijd opvoedend werk verricht.

Zij vertelde van de school voor leiders, die in een gedeelte van een paleis was gesticht, zij vertelde van de samenwerking van leden van vakverenigingen, die hun „Kinderheller” per kroon voor dit mooie werk afstaan. Ze sprak van het Internationale Kinderhuis, dat in een groot slot, omringd met prachtige parken en vijvers, gesticht zou worden. En ze sprak van 't beginnen van een Hollandsche Kinderfreunde-beweging.

Het was een frissche morgen, met veel nieuwe en hoopvolle geluiden.

's Avonds hield A. M. de Jong zijn causerie over middeleeuwsche romans en liederen.

Woensdagmorgen sprak Ds. Horreus de Haas over: „De oorzaak en de beteekenis van de versterking van het religieus besef in de laatste jaren”. Belangrijk was de onderlinge bespreking, waaruit bleek, hoe groot de verwarring is inzake godsdienstige meeningen bij vooraanstaanden uit de partij: Het *officieele* Christendom heeft veel kwaad gedaan en de namen van Christendom, religie enz. alleen al doen velen huiveren. Ds. de Haas sprak over religie in den ruimsten zin van het woord en haalde aan het bekende citaat van Van der Velde, waarin hij aan zijn Belgische partijgenooten beschrijft, wat hij gevoelde bij 't zien van de Zwitsersche bergen. Troelstra spreekt van „kosmisch gevoel”.

Voor velen, die gewend zijn aan de practijk van het leven, altijd in beslag worden genomen door de nuchtere en toch zoo noodtige bezigheden van vakbeweging en partijleven, zijn meer bespiegelende redevoeringen vreemd. Maar velen hebben deze week iets gevoeld van „dat aanvoelen van 't ondoorgrondelijke” dat in zijn diepste wezen godsdienst is. 's Avonds schitterende declamatie van mevrouw Sanders—Herzberg.

Wel heel nuchter was F. v. d. Wal's rede den volgenden morgen over: „De noodzakelijkheid van tijdelijke bescherming aan industrieën die sterk onder de valutaconcurrentie hebben te lijden.”

Aan de waarde van zijn betoog doen we niets af, als we zeggen, dat deze rede wel wat te nuchter was in onze heerlijke dennen- en heideomgeving. Een socialistische arbeidersvacantieweek zal niet uitsluitend tot stempel hebben: „Zelfbeinning” en de lezingen zullen niet uitsluitend in verschillende variaties het antwoord geven op: „Hoe bevredigen wij ons innerlijk leven?” De sociaal-democratie als oorspronkelijk ontdekster van den grooten samenhang tusschen productiesysteem en hooge cultuurwaarden zal in haar werk vraagstukken van economisch belang aan de orde stellen. Daarin zal ze zich m. i. van iedere andere vacantieweek onderscheiden. Maar om als onder-

werp een dergelijk speciaal iets te nemen, was dunkt me te ver gegaan.

's Avonds een gemengd programma. Het beste van den avond was Frank van Waes met zijn notities van den landstormman.

Vrijdagmorgen sprak Roland Holst over: „Kunst en socialisme” en K. Vorrink 's middags over: „Een causerie over de jeugdbeweging”.

Rijk was 't programma deze week en dat wijst op de groote en diepe mogelijkheden, die de socialistische beweging heeft geschapen. Zij richtte haar oog op vraagstukken van economisch belang. Zij is bezig het groote veld van jeugdoopvoeding te ontginnen. Zij doet dat op een geheel nieuwe frissche wijze. Zij stelt zich open voor de diepere vragen van religie en kunst. De arbeidersvacantieweken, die voortaan een deel van het partijleven zullen uitmaken, zullen er toe bijdragen de ontvankelijkheid voor deze hoogere waarden bij leiders en arbeiders aan te kweeken.

's Avonds verrichtte o.a. Dr. Ketner zijn tooverkunst van de zwarte slang, die aller aandacht gespannen hield.

Behalve aan wezenlijke groote momenten, was de week vol van gezonde vreugde. We denken aan den Vrijheidsboom, die onze wethouder Vliegen op het bergje plantte en aan de heerlijke humor, waarmee de leider, F. M. Wibaut, zijn mededeelingen aan tafel inkleedde. We denken aan de liederen, die door de lucht daverden als de „Woudreuzen” hun hotel opzochten.

Zaterdag was de laatste dag. De heer D. Keesing sprak 's middags over: „Economische crisis” en 's avonds speelden en zongen de gezusters Frank. Dr. v. d. Bergh van Eysinga hield een korte causerie over: „Het doel en ontstaan van de School voor Wijsbegeerte”. De heer Wibaut sloot in sobere en ontroerende woorden. Deze week was goed geweest en we zouden nu uit elkaar gaan en weer aan 't werk gaan, ieder op zijn wijze, doch allen met de heerlijke, bezielende herinnering aan deze week. Er was een buitengewone stemming dien avond, er was dat diepe en hoge gevoel van eenheid, dat we ons leven lang meedragen.

Staande werd ontroerd en met geestdrift de Internationale gezongen.

Persoverzicht.

BINNENLAND.

Psychologische voorlichting bij de beroepskeus.

In de *Julie-aflevering van Vragen des tijds* polemizeert Dr. H. J. F. W.

Brugmans tegen 't artikel van Anna Polak in de Febr.-afl. van genoemd tijdschrift. (zie 't *Persoverzicht* in onze April.-afl.) Dr. B. betoogt dat psychologie en psychotechniek bij de beroepskeus onontbeerlijk is. In 'n naschrift houdt

Anna Polak haar mening staande. 'n Leidraad voor de beroepskeus acht schr. noodzakelijk; 't psycho-technies onderzoek niet. „Want — hier worde herhaald wat Dr. B.'s verbazing in zoo hooge mate gaande maakte — in de ruim 13 jaren waarover onze ervaring loopt, bij de duizenden beroepskeuzeadviezen, welke ten onzent werden versprekt, werd nooit, zelfs niet ééne keer, de behoefte aan psychologische voorlichting of psychologische bijstand gevoeld.“ „Intuïtieve menschenkennis is hier inderdaad voldoende. Niet om alle geestes- en karaktereigenschappen onzer aanvragsters te doorgronden, hetgeen overbodig en — wat méér zegt — belemmerend zou zijn; doch wel, om inzake beroepskeuze-voorlichting een betrouwbare gids te zijn.“ En ten slotte heet 't in dit naschrift: „Waardevolle raad inzake beroepskeuze kan niet worden verstrekt aan een bureau, als Dr. B. schetste; niet door den psycholoog, en nog minder door de alleen als „assessoren“ op hun plaats zijnde „verlegenvoordigers van allerlei instellingen en vereenigingen,“ wier dagelijksch werk op geheel ander terrein ligt en waarvan ieder slechts zijn eigen beroep pleegt te kennen.

Het advies behoort gegeven te worden door een *beroepsdeskundige*, die het gehele beroepsveld beheerscht, en aan deze, alle krachten van geest en gemoed rischende taak, zijn of haar leven wijdt.”

v. E.

BUITENLAND.

Schoolhervorming in Oostenrijk.

Volgende is ontleend aan 'n overzicht van R. Lehmann in 't Juli-nummer van *Neue Bahnen*. De socialistische minister van onderwijs in Oostenrijk, Otto Glöckel, schiep door 'n besluit van 4/6 '19 de mogelijkheid van inrichting van „proefklassen“ in de steden en op 't land en voor alle leeftijden. „Tal van onderwijzers en onderwijzeressen gaven aan de oproep van de leider gehoor, zodat alleen in Weenen dadelijk 108 proefklassen aan volkscholen en 14 aan burgerscholen werden gevormd; en wel voor jongens en meisjes in ongeveer gelijk aantal, natuurlijk meer lagere als middel-

klassen. 't Maximum aantal leerlingen werd op 30 vastgesteld. 'n aantal dat ook in de overige klassen zelden wordt overschreden.¹⁾ De leerlingen werden niet in 't bijzonder uitgekozen, of alleen na toestemming van de ouders opgenomen; er heerst dwang.“ 't Leerplan daar gevolgd, werd 1/4 '20 in de *Volksverziehung* gepubliceerd, en eenstemmig als proef in de vijf eerste schooljaren door de „Lehrerkammer“ aangenomen. „Zonder radicaal met al 't histories geworpen te breken, houdt 't toch grondig opruiming in de school van Herbari, met haar systematische volmaaktheid en overlading. 't Beveegt zich geheel om de behoeften van de tegenwoordige tijd, en om de vaststaande pedagogisch-psychologische onderzoekingsresultaten van onze tijd. Om de juristen en bestuursambtenaren in hun konservatieve inwerking op 't schoolwezen zoveel mogelijk uitsluiten, stelde Glöckel ten spoedigste 'n leider voor de afdeling schoolhervorming aan. Deze, Victor Fadrus, leidde 't leerplan met de volgende woorden in:

„Aan ieder leerplan moet 'n ontwikkelingsideaal ten grondslag liggen, in overeenstemming met de geest van de tijd. In de geestelijke worsteling van onze dagen om 'n opvoedingsideaal is de strijd van twee geestesrichtingen duidelijk kenbaar: van 't individualisme die tracht de grootst mogelijke vrijheid van de enkeling, de volmaking van de persoonlijkheid, de idee van de humaniteit te verwezenliken; en van 't socialisme die in de grootste welvaart van de gemeenschap, in de opvoeding van allen tot 'n volk, in de opvoeding tot staatsburger z'n levensdoel ziet. De roeping van onze tijd ligt in de vereniging van deze geestelijke stromingen, in de samenwerking van 't humanistische en politieke ontwikkelingsideaal, ontplooiing van de gehele mens, van 't tot volle ontwikkeling gekomen karakter tot 't werken in maatschappij en staat en in dienst der mensheid.“

't Geheel moet worden opgevat, als aangegeven de grote lijnen van 'n leerplan voor alle delen van Oostenrijk, aan de onderwijzers de taak naar plaat-

¹⁾ n.b. in 't tegenwoordige Weenen! Vandaar m'n kursivering. v. E.

selijke behoeften aanvullingen te geven. . . . Tegenover de tot dusver gevolgde gewoonte, maxima te geven, worden hier verplichte minima vastgelegd, die bij gunstige verhoudingen overschreden kunnen worden. De geschiktheid voor de volgende schoolklasse moet beoordeeld worden na 't voldoen aan de minimum-eisen; want „n minimum van stof is voldoende, om 'n maksimale hoeveelheid krachten te oefenen.“ Daarmee zijn verbalisme en materialisme ontroond; de doorslag geeft niet meer de overwegend intellektualistische geheugenarbeid die iets is voor theoretische begaafdheden. Veeleer wordt verlangd dat de leerstof met behulp van de zinnen, de hand, en de taal zoveel mogelijk zelfstandig verwerkt wordt. Oefening van de krachten van geest en wil wordt waardevoller geacht dan 't vergaren van wetensballast. Muziek en lichamelijke oefening, tekenen en handenarbeid verkrijgen ten slotte de hun toekomende plaats in 't schoolbedrijf; dat tevens 't gemeenschapsleven behoort aantekenen; en tot 'n vrijwillig opgaan in 'n maatschappelijk geheel op te voeren. — Deze theorie geeft wel geen verrassende nieuwigheden; maar alle bewoekers zijn vol verbazing en waardering over de uitgebreide praktijk die leerlingen en onderwijzer in vuur brengt.

't Sprekt vanzelf dat in de proefklassen, die 'n goed deel van de tijd buiten de schoolmuren doorbrengen, de burokratische tirannie van 't lesrooster is vervallen. De overgang van 't ene arbeidsgebied naar 't andere geschiedt niet meer mechanisch naar 't teken van de klok, maar volgens zakelijke en psychologische eisen. Toch ontstaat deze vrijheid in 't onderwijs de onderwijzer niet van 't persoonlijk samenstellen van 'n week- en jaaroverzicht.

Wat 't arbeidsonderwijs betreft, dat niet als afzonderlijk leervak, maar als verrijking van de methode is opgevat, daarvoor geldt eveneens 'n beperking: Als de didaktische waarde van 't uit-te-voeren werkstuk niet beantwoordt aan de daarvoor nodige krachtsinspanning en tijdsverbruik, dan moet 't onvoorwaardelijk achterwege blijven; ook al zou 't retul-

taat uiterlijk schitterend uitvallen."

Na 'n kleine vergelijking met de proefklassen in Hamburg, gaat de schrijver dan voort: „De proefklassen in Weenen zijn onder verscherpt toezicht gesteld; maar onder dat van de geschikteste vakmannen, meest jonge inspecteurs met wezenlijk leiderstalent, die niet meer amtelijk de norm vaststellen en remmen, maar juist de beslissende stoot tot de vooruitgang geven.

't Onderwijzerskorps wenste dringend 't leren in de proefklassen te kunnen aanschouwen; vandaar werd in 't midden van 1920, 't hospiteren op twee of vier middagen algemeen toegestaan. Biezondere hospiteerklassen werden aange-wezen, 92 aan volkscholen, 34 aan burgerscholen.“ Dan wordt meegedeeld dat aan de meeste scholen studiekлубs zijn opgericht ter bestudering van een-of-andere problemen, die tevens met de meeste leerkrachten in 'n distrikt voeling houden. Ook de opvolger van Glöckel, de door de klerikalen naar voren geschoven protestante vice-kanselier Breisky, heeft de proefklassen 't leven niet benomen.

„Als gunstige faktor voor de schoolhervormingsbeweging werken ook de georganizeerde ouders, die aan tal van scholen tot de natuurlijke bondgenoten van de onderwijzers zijn geworden. De vroegere toestand van onverschilligheid, ja vijandschap tussen school en huis werd vervangen door 'n begripdend samenwerken. Glöckel konstateert dankbaar dat men zich 't schoolwezen in Weenen niet meer denken kan zonder de werkzaamheid van onervaringdige ouderverenigingen. Wel moest daaraan 'n moeitevolle, taktvolle voorlichtingsarbeid voorafgaan.“

Hermann Tobler, de leider van 't „Landerziehungsheim“ Hof-Oberkirch, zat in de *Schweiz. Lehrerzeitung* 19/9 '21, 'n indrukken van 't schoolwezen in Weenen aldus samen: „Als 't noch enige tijd zo doorgaat als in de twee laatste jaren, dan zal de hongerstad voor West-Europa wat aangaat 't inwendige schoolleven trois alle noden spoedig 'n beneidenswaardig voorbeeld zijn.“ v. E.

Boekbespreking.

„Village Clubs and Halls” door Lawrence Weaver. Uitg. The Offices of Country Life Tavistockstr. 20 Convent Garden W. C. 2.

Dit zoo belangrijke boek over de ontwikkeling van Dorpshuizen in Engeland, is een zeer uitgebreide handleiding voor ieder die in het oprichten en in standhouden van Dorpshuizen belang stelt.

Uit de hoofdstukken die het doel der Engelsche Dorpshuizen, en die de werkzaamheden van de Engelsche Bond van Dorpshuizen, The Village Club Association behandelen, heb ik veel aangehaald; over de bouw slechts weinig; ieder die de bouw van een Dorpshuis beoogt, zal goed doen zich dit boekje aan te schaffen, daar het veel praktische wenken bevat.

„Het doel der Village Clubs is, een sociaal middelpunt in een dorp te stichten. Dit streven is in de laatste tientallen jaren niet zeer gelukt. Het was geen uiting van de wensch der bevolking zelf, maar gewoonlijk van goede bedoelingen, van boven opgelegd, soms opgedrongen, door hen, die het dorp in de goede richting wilden leiden.

De basis van alle Dorpshuisplannen moet berusten op gemeenschapszin, zodat, wat beproefd wordt, niet van boven af opgelegd wordt, maar van onder af groeit. De sociale evolutie heeft zich zoo ontwikkeld, dat een 20ste eeuwse gemeenschap zelfgeëerd wil zijn, in al zijn verhoudingen. Vanuit dit standpunt moet het toekomstig Dorpshuis bezien worden. Het moet zijn een middelpunt van gemeenschapsleven, en -streven, een plaats waar alle gemeentenaren van elke stand en ontwikkeling elkaar op gelijk terrein ontmoeten kunnen. In een stad kan iedere groep menschen een aparte vereeniging hebben, met een speciaal doel. In een dorp moeten die allen vereenigd worden en samenwerken. Daartoe moet een Dorpshuis zich het volgende ten doel stellen:

I. Het moet zijn het middelpunt van alle maatschappelijke activiteit, en van alle vormen van lichamelijke en geestelijke ontspanning.

II. Het moet zichzelf bedruipen, en vrij zijn van bevoogding.

III. Alle gemeentenaren van iedere stand en overtuiging, en zoo mogelijk van beiderlei kunne, moeten in aanmerking kunnen komen voor het lidmaatschap.

IV. Het bestuur moet berusten bij een comité, gekozen door de leden, of door hen en alle voor het lidmaatschap in aanmerking komende gemeentenaren, die een uur in de omtrek wonen.

Achterin het boek vindt men aangegeven, hoe men het best beginnen kan met de oprichting van een Dorpshuis. Men roept een vergadering van gemeentenaren bijeen, waarin het idee van een Dorpshuis uiteengezet wordt, en waar men de meening van de vergadering over hoort; zoo gewenscht, laat men een spreker vanwege de Bond van Dorpshuizen een lezing houden. Indien de vergadering tot de oprichting van een Dorpshuis besluit, wordt een financiële Commissie benoemd, die het benodigde kapitaal moet zien bijeen te brengen. Dan komt aan de orde de mogelijkheid van een eigen huis; of anders die van het huren van enkele kamers in een bestaand gebouw.”

In ons land werd in het Dorpshuis te Haren (Gr.) de beschikking over de kerkzaal van het Oude-Mannen- en Vrouwenhuis verkregen.

Men zoekt steun en aansluiting bij andere vereenigingen met een dergelijk doel. De werkzaamheden van een Dorpshuis strekken zich onbepaald uit: kamers voor ontwikkeling en ontspanning; een bibliotheek, een kinderleeszaal, enz. behoren al gauw tot de behoeften.

Het kan zijn voordeel hebben, aparte commissies voor de verschillende werkzaamheden te benoemen, b.v. voor lezingen, muziekuitvoeringen enz.; voor bibliotheek; voor lichamelijke opvoeding; enz.

Het is zeer belangrijk voor het succes van een Dorpshuis, dat het een onpartijdig standpunt inneemt, ten aanzien van godsdienstige of staatkundige overtuiging.

Men kan zich in verbinding stellen met het gemeentelijk- of provinciaal bestuur, van wie subsidie zou kunnen worden verkregen op grond daarvan, dat het Dorpshuis geacht kan worden ten goede te komen aan de volkshuisvesting.

Ook kan men zich wenden tot de kerkeraad, die de zorg voor de instandhouding van het gebouw op zich nemen kan, tegen een zekere vergoeding, of, indien het Dorpshuis o. a. dienst doet als Openbare Leeszaal, kan het van de gemeente huur heffen, volgens de Eng. wet op Openbare Leesalen.

Een Dorpshuis moet zijn het centrum van geestelijk en maatschappelijk leven van het dorp. Het leven van de plattelandsbewoner moet niet uitgesloten zijn van het contact met het beste, dat gedacht en gedaan wordt in de wereld.

Het Dorpshuis stelt zich dus in verbinding met The University Extension movement, en zijn ontwikkeling tot de Tutorial Class movement; ook met de reizende bibliotheken, die daaraan onderdeel van zijn; ook met the National Home Reading Union, die lijsten van goede boeken uitgeeft, en ook studie- en leeskringen opricht."

Achterin het boek vindt men een paar balansen van de jaarlijksche inkomsten en uitgaven van een paar Dorpshuizen afgedrukt.

"The Village Club Association heeft ten doel, de stichting van Dorpshuizen, op bovengemelde principes berustende, in Engeland te bevorderen. Het doet dit, en stelt zich voor dit te doen door:

a. De hulp en sympathie van allen; die in dit werk geïnteresseerd zijn, te vereenigen.

b. Door het nemen van maatregelen, waardoor Dorpshuizen in ieder daartoe geschikt dorp kunnen worden opgericht; hetzij door particulier initiatief, hetzij door hulp van publieke fondsen.

c. Door zich in verbinding te stellen met bestaande Dorpshuizen en dergelijke instellingen, en hen uit te noodigen lid van de Bond van Dorpshuizen te worden, op bovenstaande grondslag.

d. Door samenwerking, zoo ver als mogelijk, met bestaande organisaties, die zich ten doel stellen de verbetering van sociale toestanden op het platteland, en deze te vereenigen.

e. Door advies en hulp te verleen en bij het stichten van nieuwe Dorpshuizen in de boven aangegeven richting.

f. Door hen te voorzien van plan nen voor geschikte gebouwen en modellen van statuten en huish. reglementen.

g. Door de coöperatieve inkoop van inventaris, tijdschriften, spelen en ander gebruiksmateriaal voor Ons Huis-werk voor de laagste prijs.

h. Door hen te voorzien van sprekers over onderwerpen van algemeen of plaatselijk belang, van tooverlantaarns, licht-beelden, films en andere benodigdheden voor ontspanning, zoowel indien noodig voor het vermeerderen van fondsen, als ook voor gewone Dorpshuisdoeleinden.

i. Door het geven van inlichtingen en het bevorderen van gedachtenwisceling over belangrijke onderwerpen voor leden, als: de grondslagen van nationaal en plaatselijk bestuur, paedagogische vraagstukken, hygiëne, de zuinigc huis-houding, land- en tuinbouw, geitenfokkerij, bijenteelt, etc.

l. Door het geven van advies in buitengewone omstandigheden en het verleen en van hulp voor uitbreiding en kapitaalbelegging."

"Gesproken uit een kleine, levende organisatie, de landbouwvereening, waar landeigenaren, landbouwers en landarbeiders elkaar op gelijk terrein ontmoeten om de wederopbouw van het platteland te bespreken, is deze Bond van Dorpshuizen wel voor zijn taak berekend. De Dorpshuizen zijn lid van de Bond van Dorpshuizen voor een bedrag in verbouding tot hun ledental. Bijv. voor 100 leden 5 shilling, voor 300 leden 1 pond.

Een Dorpshuis heeft recht voor iedere 5/- een afgevaardigde naar de Bond van Dorpshuizen te zenden."

"Voor het bouwen van een Dorps-huis moet men zich van de diensten van een goeden architect verzekeren, niet alleen uit een schoonheidsoogpunt, maar ook omdat een liefhebber-architect een te dure luxe is in deze dagen van bouw-moeilijkheden. Het is beter een klein begin te bouwen, b.v. een zaal en een garderobe en deze goed te bouwen, dan een compleet gebouw met clubkamers, enz. slecht te bouwen. Men doet echter

goed, het eindplan in het hoofd te houden en het begin zoo te bouwen, dat er later gemakkelijk aangebouwd kan worden. Het is goed steeds te beseffen, dat een Dorpshuis niet opgebouwd wordt uit hout en steen, maar uit menschen. Zij zullen alleen blijven bestaan, indien zij gedragen worden door het voortdurend enthousiasme voor een waardevol maatschappelijk organisme. Het plan van het gebouw zal afhangen van de behoeften, waarin het voorzien moet, maar de kosten zullen gewoonlijk een remmende factor zijn.

Gewoonlijk zal de eerste behoefte zijn aan een groote zaal voor vergaderingen.

Enkele nuttige wenken:

Zoo'n zaal kan in tweeën gedeeld worden, door rolluiken of schuifdeuren, voor clubkamers en dergelijke. De groote zaal moet goed geventileerd kunnen worden en moet een slink podium bezitten voor concerten, sprekers, enz. Het is goed dit podium uit te strekken tot voorbij de eerste balk van de zoldering, zodat daaraan een gordijn voor tooneelvoorstellingen kan gehangen worden en een spreker nog staan kan vóór dit gordijn, waardoor ook zijn gehuid niet tegen den balk verloren gaat. Indien de vloer onder het podium iets verdiept wordt, vormt het een goede bergruimte voor stoelen, enz.

De muur achter het podium moet gewilt zijn, om als scherm te dienen voor lichtbeelden. Een balk, aangebracht vlak onder de zoldering, voldoet om coulissen tegenaan te spijkeren, waardoor men de muur niet beschadigt. Het licht moet zoo aangebracht zijn, dat men achter op het podium muziek lezen kan.

Een Dorpshuis in zijn eenvoudigste en goedkoopste vorm, verkrijgt men door een oude cantine er voor geschikt te maken: dit is echter alleen als voorloopig gebouw te gebruiken. De eerste uitbreiding is een podium aan de eene kant, een garderobe aan de andere. Het podium moet niet de volle breedte van de zaal beslaan, daar men dan aan weerskanten twee ruimten overhoudt, die als kleedkamers dienst kunnen doen.

Een zeer goed toevoegsel voor een Dorpshuis is ook een kamer voor een plaatselijk museum, waar dan ook alleen plaatselijke merkwaardigheden tentoon-

gesteld moeten zijn. Een volgende uitbreiding is een keuken, die ook als leskeuken dienst kan doen, of als deel van een woning voor een huishoofdeerder. Men kan, inplaats van de binnenmuren te witten, ze laten betimmeren, wat minder gauw beschadigd wordt, b.v. bij samenkomsten van padvinders enz. Men nake zooveel mogelijk gebruik van materiaal ter plaatse verkrijgbaar.

Een ander type Dorpshuis is dat, waar men aan verschillende kamers, b.v. leeskamer, clubkamers, de preferentie geeft boven één groote zaal. Een derde type, waar zaal en kamers beiden zijn. Hier wordt een zeer groot gebruik gemaakt van rolluiken, zoodat men, naar behoefte, kamers vergrooten en verkleinen kan. Dit systeem heeft groote praktische en financiële voordelen; een nadeel echter, waarmee rekening gehouden moet worden, is de zeer groote gehoorigheid, die een zeer zorgvuldige samenstelling van de rooster van werkzaamheden noodzakelijk maakt.

Met het ontwerpen van de bouwplannen houde men rekening met de behoeften der vereenigingen, die er hun thuis zullen hebben.

Iets verder in het boekje treft men plannen aan voor Dorpshuizen, in dorpen waar zaalennood heerscht. Hier is kerk, school en dorpshuis gecombineerd. De plaats waar het altaar staat, is door een rolluik van het schip der kerk te scheiden. In de week gebruikt men het schip voor school en Dorpshuis.

Een volgend hoofdstuk handelt over het bruikbaar maken voor Dorpshuisdoeleinden, van bestaande gebouwen. Een oude stevig gebouwde, steenen schuur kan als zoodanig aangepast worden; en wordt dus type Dorpshuis I.

Men denke ook aan de mogelijkheid van een Dorpshuis, als in Paterswolde, waar een gewoon villatie gekocht is, dat 's zomers verhuurd wordt, en zoo een slink financieel voordeel oplevert; en waar, toen de behoefte groeide, een groote zaal en een leskeuken bij gebouwd zijn.

Hiermee heb ik enkele belangrijke punten uit het boekje weergegeven, ieder, die zich nader voor dit onderwerp interessuurt, zal goed doen het boekje zelf te lezen, daar veel hier onvermeld moest blijven.

R. Guépin.

INHOUD VAN AFLEVERING 1.

	Bladz.
Algemeene Ontwikkeling en Beroepsopleiding. I.	Dr. J. H. Gunning Wzn. . . 1
Het onderwijs aan volwassenen. I.	Dr. J. van Leeuwen . . 18
De eerste Arbeidersvacantieweek	Mien v. d. Heide . . . 24
Persoverzicht.	
Binnenland. Psychologische voorlichting bij de beroepskeus.	v. E. 27
Buitenland. Schoolhervorming in Oostenrijk v. E.	28
Boekbespreking.	
„Village Clubs and Halls”	R. Guépin 30



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 ^{TB 3067} 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, J. HOVENS GREVE, Secr.



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 & z.

PER
JAAR
F 8.75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE PRINSENGRACHT 669 (B) DE
LEIDSCHESTRAAT). AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f8.75. FRANCO PER POST.

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-
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.



Algemeene Ontwikkeling en Beroepsopleiding

door Dr. J. H. GUNNING *Wzo.*

(*Vervolg.*)

Ziedaar ons nu reeds aangeland bij de kern van ons probleem, welks eenvoudigste formuleering aldus zou kunnen luiden: Waar moet de beroepsopleiding aanvangen en wat moet daaraan voorafgaan? Toch moeten wij nog even wachten met ons daarin te verdiepen — ook al, omdat 't zoo eenvoudig niet is — en nog iets zeggen van het door de moderne democratie aanvaarde program van Rousseau. Wij herinneren ons, dat er duizenden en honderdduizenden zijn, die reeds op jeugdigen leeftijd in een beroep intreden, waarvoor geen noemenswaarde vakopleiding vereischt wordt, en bovendien een groote categorie, ten deele met de evengenoemde samenvallend en bijna uitsluitend uit vrouwen bestaande, die slechts eenige jaren van hun leven in 't beroep doorbrengen. Zou het niet een groote onbarmhartigheid zijn, hun na afloop van 't „algemeen vormend lager onderwijs” niets anders meer te geven dan bloote vakopleiding? Maar wat dan? Voor de meisjes kan men zeggen, en wordt met klem betoogd, dat, aangezien hun eigenlijke levensbestemming is, die van huisvrouw en moeder, ze in ieder geval dáárvoor een opleiding moeten hebben.¹⁾ Maar voor de anderen?

Wel, wat anders dan „algemeene ontwikkeling”?

Het is, in al zijn beknoptheid een onvolledigheid, een zeer bont en, naar wij vreezen, eenigszins verwarrend beeld, dat wij tot hertoe voor onze lezers ontworpen hebben, maar als 't slechts den indruk achterlaat, dat 't probleem van (wettelijke) organisatie der beroepsopleiding in

¹⁾ Nat. Congres II 129 *Ww.* (prae-advies van mej. Ida Heijermans over de vraag: „In hoeverre moet het algemeen vormend onderwijs als deel van het vakonderwijs een bijzonder karakter dragen?”) IV. 34, 157, I 79. De laatste plaats, een uitspraak van mej. Dr. S. Kleerekooper in haar prae-advies, haalik woordelijk aan: „Vakopleiding voor den arbeid in de fabriek is voor meisjes van ondergeschikt belang tegenover den dringenden eisch haar een opleiding te geven voor haar werkelijke bestemming als huisvrouw en moeder.”

den modernen staat een uiterst ingewikkeld probleem is, dan heeft 't zijn dienst verricht. Ook hebben wij gaandeweg en steeds duidelijker bemerkt, dat 't in ieder geval niet op te lossen is, zonder dat men zich een klare voorstelling maakt van de rol, die daarin aan het begrip „algemeene ontwikkeling” toegekend moet worden. Daarom zal men echter toch wel eerst een klare voorstelling moeten hebben van wat onder dat begrip zelf te verstaan is. Hebben wij die?

Het is er helaas zeer ver van af. En toch wordt er maar met die woorden geoperceerd en geschermd, alsof iedereen daaronder altijd en overal 't zelfde verstond en daarbij precies wist wat men daaronder te verstaan heeft. Hier moeten wij dus trachten licht te verschaffen.

Wij moeten echter niet ons heil zoeken in een mooie definitie, want zulke definities hebben altijd iets willekeurigs, weshalve ook nooit twee gelijk zijn. Wij moeten trachten uit te visschen wat „men” daaronder verstaat.

Zeker heeft 't woord „ontwikkeling” in deze verbinding niet meer zijn oorspronkelijken zin, zooals bijv. in „Ontwikkelingsleer”. Op den cultuurmensch toegepast beteekent 't niet meer een voortgang, maar een bezit, niet een procédé maar een resultaat. Een „ontwikkeld” man heeft of bezit „ontwikkeling”; niet evenwel zooals men een huis of geld bezit, want men denkt daarbij altijd alleen aan geestelijke goederen. Maar welke?

Ja, daar begint de moeilijkheid, want het heeft er veel van alsof men het woord alléén dan gebruikt, wanneer men zelf niet precies weet, wat men er zich bij denkt. In ieder geval is 't een zeer vaag begrip, dat er mee wordt aangeduid.

Ik weet niet, wanneer de term ten onzent is opgekomen, maar ik weet tamelijk zeker, dat hij als equivalent moet dienen voor een uitheemsch woord, waarvoor wij eigenlijk geen woord hebben. En wel voor 't Deutsche „Bildung”. Dit blijkt ons ook hieruit, dat men het wel eens vervangt door „vorming”. Zoo heeft men zich, vooral sinds de Aaneenschakelingscommissie van 1910 aan dien term een speciaal cachet gaf, aangewend te spreken van „algemeen vormend (lager- en middelbaar) onderwijs,” waarin „vormend” zeer duidelijk staat voor 't deutsche „bildend”; ik geloof echter niet, dat één Nederlander zou gewaagd hebben, wat twee Belgen¹⁾ in 1913 bestonden, toen zij Willmann's beroemd werk: „Didaktik als Bildungslehre” in nederlandsche vertaling uitgaven onder den titel: „Didactiek als Vormingsleer”. Maar ik zou niet geweten hebben wat er voor in de plaats te stellen, als ik in hun plaats ware geweest, want ik acht „Bildung”

¹⁾ G. Simeons in *Frans de Hovre*.

eenvoudig onvertaalbaar. „Beschavingsleer“ zou nog veel minder gepast hebben, hoewel men „beschaving“ ook wel gebruikt voor 't duitsche „Bildung“¹⁾, een bewijs te meer, hoe moeilijk dit begrip in 't nederlandsch weer te geven is.

Wil men den vollen omvang van 't begrip „Bildung“ peilen, dan is zeker niets beters aan te raden dan bestudeering van dat magistrale, maar zware werk van Willmann. Elders kan men goedkooper terecht, met name bij Fr. Paulsen in zijn artikel „Bildung“ in Rein's „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“, 1895 (onveranderd herdrukt in de 2e uitgaaf in 1903 en in de na zijn dood uitgegeven „Gesammelte pädagogische Abhandlungen“, 1912, bl. 127—150²⁾) en in zijn eveneens posthume „Pädagogik“, 1911 bl. 210—225, beide zeer aan te bevelen. In de „Pädagogik“ gaat Paulsen uit van de tegenstelling „Berufsbildung“ en „allgemeine Bildung“, waardoor wij ons terstond bewust worden, dat 't duitsche „Bildung“ ook ons „opleiding“ omvat, welke in „ontwikkeling“ niet is opgesloten. M. a. w. eigenlijk is de bijvoeging „algemeene“ bij „ontwikkeling“ evenzoo overbodig als, gelijk wij boven zagen, die van „beroeps“- bij „opleiding“³⁾. „Bildung“ wordt dan ook evengoed zonder die bijvoeging gebruikt, en dat „ontwikkeling“ daarvoor geen slechte vertaling is, blijkt wel hieruit, dat Paulsen in zijn uiteenzetting van dat begrip telkens de woorden „Entwicklung“ en „Entfaltung“ gebruikt. Met nadruk wijst hij er op, dat het een proces is „von innen heraus“ en stelt hij dit begrip tegenover „africhting“, waartoe hij ook de „Berufsbildung“ in engeren zin rekent. Evenwel, gelijk wij reeds opmerkten, onder „ontwikkeling“ verstaan wij thans niet meer een proces, maar een bezit, en zoo geeft ook Paulsen allerlei omschrijvingen van het begrip „Bildung“ (waaronder zeer fraaie), die wij het kortst aldus kunnen samenvatten: „Bildung“ is het wel-toegerust zijn met geestelijke krachten voor het leven als waarachtig mensch“. Dit herinnert ons terstond aan Rousseau's: „Leven is het beroep, waarvoor ik mijn leerling wil opleiden.“ En inderdaad stamt, gelijk Paulsen aantoonst, het begrip van Rousseau⁴⁾ en is, met het woord „Bildung“, via Pestalozzi en Herder het ge-

¹⁾ Zoo deed o.a. Thorbecke, gelijk wij nog zien zullen.

²⁾ Vergelijk ook de verhandelingen: „Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung“ en „Deutsche Bildung — Menschheitsbildung“ in denzelfden bundel.

³⁾ Pädagogik 216 geeft Paulsen zelf een omschrijving van „allgemeine Bildung“, die hem tot de gevolgtrekking noopt, dat men ze evengoed „persönliche Bildung“ zou kunnen noemen!

⁴⁾ Men vindt 't reeds volledig bij Plato, zie E. Carroll Moore. What is Education? bl. 55-57, 66-78. De Engelschen gebruiken den van de oudere humanisten stammenden term „liberal education“ vaak in denzelfden zin, zie bijv. de

meengoed, maar ook het modewoord, der deutsche paedagogiek geworden. Hier heeft 't tenminste altijd nog iets van zijn oude beteekenis van krachtsontwikkeling „van binnen uit” behouden; maar met de bijvoeging „algemeene” worden twee wel verwante, maar toch verschillende dingen aangeduid. Nu eens neemt men n.l. het woord „algemeen” in den zin van „alle vermogens van den mensch omvattend”; men denkt dan aan den individueelen mensch en verstaat onder „algemeene ontwikkeling” het tegenovergestelde van „éénzijdige”, weshalve men „algemeen” soms ook wel vervangt door „alzijdig”. Deze opvatting vindt men veel bij voorstanders der „lichamelijke” opvoeding; wij troffen haar reeds aan in de boven (bl. 18) aangehaalde derde conclusie van mej. Kleerekoper. Dan weer neemt men „algemeen” in den zin van „universeel”. Dit sluit het voorgaande in, maar omvat veel meer. De mensch moet ja, alle in hem liggende krachten ontwikkelen, maar hij moet dit vooral doen door zooveel mogelijk in zich op te nemen van al de schatten van wijsheid, verstand en phantasie, kunst, zedelijkheid en godsdienst, die de menschheid zich in eeuwenlange worstelingen veroverd heeft. De oude spreuk: „ik ben een mensch en niets menscheijks acht ik mij vreemd”, moet hij zich in den hoogsten zin toeëigenen en tot levensleuze, speciaal tot richtsnoer zijner ontwikkeling nemen. Hij moet daartoe in de leer gaan bij de edelste geesten van ons geslacht en wel speciaal bij de Grieken. Want dit is de eigenlijke bedoeling: dat begrip van „allgemeine Bildung” was het ideaal der deutsche neo-humanisten van 't begin der XIXe eeuw en 't is door één hunner, in wien 't als 't ware belichaamd was, door Wilhelm von Humboldt, in 1808 tot richtsnoer genomen van de algeheele reorganisatie van het pruisische onderwijs, meer speciaal van het Gymnasium, waarop 't feitelijk alleen toepasselijk was. Het is dus eigenlijk, gelijk ook Paulsen erkent, een zeer éénzijdig, en bovendien een zeer aristocratisch ideaal. Het heeft tot strekking en doel een zekere élite te kweeken, een nieuwen geestesadel, die in de nieuwe maatschappij dezelfde of nog grootere voorrechten zou genieten als de geboorte-adel vóór de fransche revolutie, en zulks onder 't zelfde motief, n.l. dat zijn bestaan zoo nuttig en noodig is voor de gansche maatschappij.

Deze nieuwe adel is, als niet van geboorte afhankelijk, in principe voor iedereen toegankelijk, maar in werkelijkheid alleen via de Universiteit, of voor 't minst via de voor haar opleidende school, 't Gymnasium. Hierdoor ondergaat 't begrip „(algemeine) Bildung” een definitie van Sir William Hamilton, aangehaald bij J. Welton „What do we mean by education?” (1914) bl. 60, die bijna woordelijk overeenstemt met Paulsen's omschrijvingen.

noodlottige verhuizing naar de laagte. Het duidt nu niet meer aan 't bezit van een (welafgerond) stel geesteskrachten (welks bezit alleen in 't leven zelf kan blijken), maar 't bezit van een portie wetensstof, dat reeds vóór de intrede in 't leven door een examen geconstateerd en door een diploma gewaarborgd kan worden. Tevens verhuisde 't begrip uit de paedagogiek naar 't gezellige leven, waar 't als modewoord nog zoo oneindig veel meer kwaad zou stichten. Daar ontwikkelde zich nu een nieuw standsverschil, in de praktijk niet minder onbarmhartig dan 't oude, dat tusschen „gebildete“ en „ungebildete“, waarvoor wij nu ditmaal niet (of zelden) „ontwikkelden“ en „onontwikkelden“ zeggen, maar „beschaafden“ en „onbeschaafden“, „wel-opgevoeden“ en „niet-opgevoeden“. Dit moderne standsverschil heeft, evenzeer of nog meer dan het oude, behoefte aan uiterlijke distinctieven. Model, snit en stof der kleding geven al een eerste presumptie, maar nog niet veel meer; minder bedriegelijk zijn al reeds taal, uitspraak en manieren, maar 't eigenlijke kenmerk is: een zekere mate van „algemeene“ kennis. Heel natuurlijk, want de geijkte weg om 't praedicaat „gebildet“ te erlangen, is immers 't bezoeken van een zeker soort scholen — en wat doet men daar anders dan leeren? Het woord „algemeen“ krijgt nu de beteekenis van „aan allen — d.w.z. aan alle leden van dezelfde cultuurcele samenleving — gemeenschappelijke kennis.“ In dezen zin wordt de uitdrukking echter nooit gebruikt en kan zij niet gebruikt worden, omdat de menschen te verschillend zijn en niemand alles kan weten. Daarom wordt zij feitelijk genomen in den zin van: wat allen ten minste behoorden te weten, wat men gaarne bij allen zou aantreffen en bereid is, tot bewijs van tegendeel, in hen te onderstellen. „Algemeene ontwikkeling“ wordt dan het inbegrip van alles wat men behoort te weten om in een „beschaafde“ maatschappij voor „vol“ door te gaan en dit moet daaruit blijken, dat men in gezelschap weet mee te praten over alles waarover „men“ praat, of ten minste geen dom gezicht daarbij trekt. Hoe oud dat wanbegrip is, blijkt wel daaruit, dat reeds Goethe het in zijn „Hermann und Dorothea“ gepersifleerd heeft in een passage, welke Paulsen Pad. 213 aanhaalt en die wij hieronder geven in de vertaling van dr. H. Pierson¹⁾.

Want ten laatste met Paschen was ik eens aan komen loopen.
En met mijn nieuwen rok, die boven nu maar in de kast hangt,
Netjes in 't pak en 'k was gefriseerd zoo goed als de beste.
Toen ik binnenkwam, giegelden zij, maar ik sloeg er geen acht op.
Mienje zat aan 't klavier, haar vader was ook in 't gezelschap,
Hoorde zijn dochtertjes zingen en was verrukt, in zijn nopies.

¹⁾ bl. 24. Hermann vertelt van zijn bezoek bij een buurman.

't Meeste verstond ik niet, wat in die liederen gezegd werd,
 Maar toch hoorde ik veel van Pamina en veel van Pamino.
 En ik wilde toch ook niet stom zijn. Zoodra zij aan 't eind ^{was},
 Vraagde ik alleen naar den text en naar die beide personen.
 Allen zwegen daarop en glimlachten stil, maar de vader
 Zeide: Niet waar, mijn vriend, jij kent slechts Adam en Eva?
 Niemand hield zich toen in en schaterend lachten de meisjes,
 Schaterend lachten de jongens en vader hield zich den buik vast.

Dat Hermann ouderwetsch gekleed was en niet de laatste opera kende, dat ging er desnoods nog mee door, maar dat hij die onwetendheid argeloos liet blijken, dat sloot hem zonder genade buiten den kring der „Gebildeten“.

Sedert is 't niet beter geworden, integendeel, 't niveau is steeds gezakt en wat er bij gekomen is, heeft 't gehalte niet verbeterd. Typisch daarvoor is de klacht, die ik onlangs in een Duitsch geschrift vond: de eerzame slager of kruidenier, die een goede huisvrouw heeft, waardeert niet dat in haar, maar zegt: „Meine Frau solln'se sehn. Bildung hats, Klavier spielt's.“ En waarom waardeert hij dat zooveel meer? Omdat zijn hoogste eerozucht is, met zijn familie (zoo al niet zelf) tot de „Gebildeten“ gerekend te worden, want immers daarvan uitgesloten te zijn is de ergste schande; de smartelijkste vernedering. Daarom is ook 't allereerste wat een stand, die zich opwerkt, van de gemeenschap verlangt, 't zelfde onderwijs voor zijn kinderen, als tot nog toe de kinderen van den hoogereren stand genoten. Immers het ontvangen van een zeker soort van onderwijs, het bezoeken van een zeker soort van scholen is het geijkte middel om het brevet voor „Bildung“ machtig te worden.¹⁾

Hoe sterk in 't midden der XIXe eeuw de macht was van dat wanbegrip, dat „Bildung“ identificeert met een zekere mate van — noodzakelijk oppervlakkige²⁾ — encyclopaedische kennis kan misschien

¹⁾ In het, vooral sedert den oorlog, zoo sterk opbruissend streven der „lagere“ standen om voor hun kinderen voortgezet, middelbaar en hooger onderwijs machtig te worden, zijn ongetwijfeld ook, ja voornamelijk, andere factoren in het spel, maar is toch ook onmiskenbaar de bovengenoemde werkzaam.

²⁾ en bovendien goeddeels conventionele. Korthedshalve verwijzen wij voor dit punt naar Verz. Paed. Opst. II 273, v.v. — De Duitschers hebben voor deze caricatuur, deze ware „Bildung“, het nog veel onvertaalbaarder woord „Halb-bildung“ gekijkt, waarover zie Paulsen Paed. 215. Ten onzent behoort tot 't conventionele begrip: kennis der drie vreemde talen, of op zijn allerminst van 't Fransch. In de satire wordt de „onbeschaafde“ regelmatig daardoor gekenteekend, dat hij vreemde woorden radbraakt. — Het conventionele begrip beheerscht echter niet alleen de „society“, maar ook de scholen zelf. Wanneer telkens en telkens door de tegenstanders van de studie van 't Latijn en Grieksch betoogd wordt, dat men daar later niets aan heeft, en 't argument der voorstanders, dat die studie zoo nuttig is voor de „algemeene ontwikkeling“, noodig voor alle hogere beroe-

't best geïllustreerd worden aan 't voorbeeld van Thorbecke, die gansch naïefelijk daarin bevangen was, zooals ten duidelijkste daaruit blijkt, dat hij voor „algemeene kennis” regelmatig „algemeene beschaving” zegt. In den beroemden aanhef der M. v. T. wordt het middelbaar onderwijs omschreven als „omvattende de vorming — blijkbaar = „Bildung” — van die talrijke burgerij, welke, het lager onderwijs te boven, naar algemeene kennis, beschaving en voorbereiding voor de onderscheiden bedrijven der nijvere maatschappij tracht.”¹⁾ Hier worden „kennis” en „beschaving” nog naast elkaar genoemd, maar dat zij in Thorbecke's geest niet twee, maar één vormden, blijkt uit talrijke passages als bijv. deze (bl. 95²⁾) „Ik heb verklaard, dat 't hier... te doen is om algemeene beschaving der gansche burgerij, voorzoover zij, het lager onderwijs te boven, niet naar geleerde vorming tracht.” (bl. 96) „Mijne bedoeling bij dit onderwerp is: opleiding van de burgerij tot algemeene beschaving” (bl. 102). „Wat algemeene beschaving betreft, zijn wij — Nederlanders — achter. Wij zijn geleerd... algemeene beschaving daarentegen is uiterst onvolledig (sic!³⁾)... Wij leven te veel in een gesloten kring van kennis.” „Algemeene kennis” heet dus „algemeene beschaving”. Blijkens andere passages (b.v. bl. 68 en 74) denkt Thorbecke echter bij „algemeen” aan voorbereiding „niet voor speciale of professionele africhting van eenig „beroep”, maar „voor een groote verscheidenheid van betrekkingen.” Dus zuiver de tegenstelling „Berufsbildung” versus „allgemeine Bildung.”

Deze opvatting — of moeten wij zeggen: vergissing? — van Thorbecke is toch eigenlijk hoogst naïef. Alsof beschaving ooit door bloot schoolbezoek en onderwijs-ontvangen verkregen kon worden en men

pen en studiën, wordt afgewezen als zijnde een onbewezen conventioneel bijgeloof, dan wordt daarbij hunnerzijds even zoovele malen vergeten, dat de leerprogramma's van alle middelbare scholen stikvol zitten met leerstof in allerlei vakken, waarvan de aanwezigheid eveneens alleen kan verdedigd worden op grond van hun „algemeen vormende” waarde, welke meestal slechts op een bloote en conventionele presumptie berust, terwijl de klassieke studiën zich althans kunnen beroepen op 't getuigenis van reeksen van geslachten en de persoonlijke ervaring van duizenden van de besten van ons geslacht.

¹⁾ Terloops merken wij op, dat, aangezien Thorbecke's gansche streven er op gericht was een zoo scherp mogelijke scheidingslijn te trekken tusschen het middelbaar, dat voor „de nijvere maatschappij”, en het hooger onderwijs, dat voor den geleerden stand opleidt, uit de boven aangehaalde woorden noodzakelijk volgt, dat voor dezen laatste „beschaving” geen vereischte is.

²⁾ De citaten zijn allen ontleend aan Steijn Parvé. De Wet op het M. O.: de spatieeringen zijn van mij.

³⁾ Ik spatieer hier, omdat dit predicaat wel past bij „kennis”, maar niet bij „beschaving”.

den weg daartoe door wettelijke maatregelen zou kunnen afbakenen, ja voorschrijven!

Deze laatste opvatting zou trouwens alleen reeds voldoende zijn om 't begrip „algemeene ontwikkeling” neer te drukken tot dat van (encyclopaedische) kennis. Immers, gelijk wij reeds zagen, de Staat kan niets anders doen dan onderwijs verordenen en onderwijs controleeren, en „onderwijs” beteekende de geheele XIXe eeuw door: kennisvermeerdering op schoolse wijze. Maar de Staat behoeft er niet eens bijgehaald te worden, zelfs niet eens 't intellectualisme der XIXe eeuw, want 't ligt al in de natuur der dingen.¹⁾ Al maakt men nog zoo scherp onderscheid tusschen „algemeene ontwikkeling” en „kennis”, er is nu eenmaal niets aan te veranderen, maar in die „algemeene ontwikkeling” steekt altijd noodzakelijk ook een zeker percentage kennis. Reeds in theorie, omdat elke vorm een inhoud moet hebben, maar nog veel meer in de praktijk. Want hoe zal men iemand „algemeene ontwikkeling” bijbrengen? In zooverre dit „überhaupt” mogelijk is, natuurlijk alleen door zijn geest wat te doen te geven — evenals men het lichaam alleen kan „ontwikkelen” door lichaams oefeningen — en dit is haast ondenkbaar zonder hem kennis bij te brengen. Wel is waar kan dit op twee manieren geschieden, n.l. zóó, dat alleen de kennis vermeerderd wordt en zóó, dat op die kennis de krachten van den geest gescherpt worden — men kan noten met de tanden kraken om de kern op te eten of alleen om zijn tanden te wetten. Maar bij 't geestelijk noten-kraken kan men die twee begrippen en operaties niet zoo suiverlijk scheiden. Want ten eerste moeten er dan toch noten, d.w.z. vroeger reeds vergaande kennis, zijn en ten tweede is dat oefenen van de geesteskrachten van den leerling niet iedermans zaak en eerlijk gezegd, weet eigenlijk niemand precies hoe men dat door onderwijzen gedaan moet krijgen²⁾; daarentegen, hoe men door onderwijs kennis bijbrengt, dat weet ieder ondermeestertje. Voeg hier nu bij, dat men voor onderwijs natuurlijk onderwijzers noodig

¹⁾ Men zou dit aardig kunnen demonstreeren aan de geschiedenis van het woord „encyclopaedisch” zelf, dat afkomstig is van 't grieksche „enkyklios paideia” (woordelijk: in een kring rondlopende vorming), waarvan 't begrip opklimt tot de sophisten van de 5e eeuw v. C. en dat de echte voorvader is van ons „algemeene ontwikkeling”.

²⁾ 't Beste, wat daaromtrent geschreven is, is misschien wel te vinden in het, in Engeland terecht veel gelezen boek van Edmond Holmes „What is and what might be” (1911). Vooral waar hij het heeft over 't omzetten van „information” in „knowledge”. Overigens raakt dit de kwestie van de „formeele vorming” (formale Bildung, mental training) een kwestie op zichzelf en een zeer moeilijke ook, waarover 't laatste woord nog niet gezegd is. Iets daarover vindt men in bovengenoemd artikel in „De Opbouw”.

heeft, en dat de onderwijzer tot op voor korten tijd — en de meesten ook nu nog — geen ander begrip van onderwijs hadden dan 't boven geschetste traditioneele, en gij begrijpt, dat de geheele XIXe eeuw door „ontwikkeling” in de praktijk op niets anders uitliep — althans op school — dan op onderrichten en „ontwikkeling” dus synoniem was met 't bezit van een zekere veelveterij. „Algemeene ontwikkeling” is dan niets anders dan een zeker weten, dat de grenzen van de speciale vakkennis overschrijdt, onverschillig of 't daarmede samenhangt of in de lucht hangt.

Wanneer dus een onderwijzer zich geplaatst ziet aan een vakschool, en begrijpt dat hij daar niet is om vakonderwijs, maar „algemeen vormend onderwijs” te geven, en ten minste nog zoo verstandig is om te begrijpen, dat dit niet geheel los moet staan van het vakonderwijs, dat aan die school wordt gegeven, dan vervalt hij tot zulke naïeve dwaasheden als waarvan mej. Kleerekoper op 't Nationaal Congres mededeelde (IV, 147), die een sigarenmaker had gesproken, die haar vertelde, dat hij een vakschool had bezocht, waar hij les had gehad in de „aardrijkskunde van de landen, waar tabak groeit”. Meestal zijn zij echter niet eens zoo verstandig, maar geven zij, gelijk ik als schoolopziener menigmaal heb waargenomen, eenvoudig hetzelfde „algemeen vormend onderwijs”, dat hun van de lagere school gemeenzaam is, zonder eenig verband met het vakonderwijs, bijv. aan een avond-huishoudschool hun gewone schoolsche natuurkunde. Sterker: toen ik op het Nationaal Congres dit aan de kaak stelde en pleitte voor hervorming van het onderwijs in modernen zin, niet alleen aan de vak-, maar aan alle scholen, kreeg ik van een onderwijzer — of was hij „leeraar”? — aan een vakschool op tamelijk bitse wijze den wind van voren, die mij trachtte te bewijzen, dat er op onze vakscholen veel te weinig schoolonderwijs gegeven werd. „Er worden maar enkele uren aan gegeven, op zijn hoogst 5 per week. Als een kind een jaar langer naar de lagere school gaat, krijgt het in dat éene jaar tweemaal zooveel onderwijs als aan een ambachtsschool in drie jaar”.¹⁾ Hoewel hij 't er niet bij zeide — 't kwam in zijn betoog niet te pas — ben ik overtuigd, dat hij van meening was, dat dientengevolge de leerlingen der vakscholen lijden onder een grievend tekort aan „algemeene ontwikkeling.”

(*W'ordt vervolgd.*)

¹⁾ Ik spatieer, en merk terloops op, hoe deze uitlating afdoende bewijst, wat ik boven beweerd heb, dat in den mond van een onderwijzer, en ook in de gewone omgangstaal, „onderwijs” tout court beteekent „onderwijs in de schoolcervakken”, een onderwijs immers, waar 't vakonderwijs buiten ligt.

Het onderwijs aan volwassenen

door Dr. J. VAN LEEUWEN. †

II.

Moeilijker dan een beschrijving van den oorsprong der behoefte aan onderwijs aan volwassenen in onzen tijd, zijn de uiteenzetting van den bijzonderen aard van dat onderwijs en de behandeling van de wijze van voorziening in die behoefte. Want daarbij krijgt men met vraagstukken te doen, waaromtrent nog geen of nog slechts weinig gegevens bestaan en waarin slechts weinige personen een nog slechts betrekkelijk geringe ondervinding bezitten. Op den grond van mijn eigen jarenlangen arbeid op dit gebied en van mijn daarbij opgedane ondervinding zal ik daarom het nu volgende gedeelte dezer studie moeten opbouwen.

Bij het onderwijs aan volwassenen heeft men in tegenstelling met het onderwijs aan niet-volwassenen met twee zeer bijzondere moeilijkheden rekening te houden: in de eerste plaats met de moeilijkheid, dat de volwassen leerling over een volwassen, zij het dikwijls ook over een eenzijdig ontwikkeld intellect beschikt, en zich tengevolge van zijn maatschappelijken arbeid en werkkring over velerlei zaken en menschen een eigen oordeel heeft gevormd, — en in de tweede plaats met de moeilijkheid, dat de volwassene verwacht, door het ontvangen onderwijs bevrediging van zijn eigen persoonlijke behoeften en verlangens te bereiken, niets anders, niets meer en niets minder.

Voor zeer groote groepen van volwassenen komt daar nog een derde voorname moeilijkheid bij: nl. dat hun feitelijke kennis en hun schoolsche opleiding zeer onvolledig en leemtevol zijn, en dat dienengevolge de behandeling van welk onderwerp ook, zelfs wanneer dat geheel valt binnen hun intellectueel bevattingsvermogen, op eindelooze onderwijskundige bezwaren stuit.

Het onderwijs aan niet-volwassenen kent deze moeilijkheden niet. Daarbij zijn het onderwijsdoel en de onderwijsregeling wettelijk en maatschappelijk nauwkeurig omschreven. De onderwijsgever kan en moet zich in de allereerste en allervoornaamste plaats daarnaar regelen bij zijn onderwijs. Hij is dus vóór alles een onderworpen aan dat doel en aan die regeling. Indien hij zijn onderwijsstof goed meester is en een sterke persoonlijkheid is, kan hij erin slagen, op zijn werk het kenmerkende stempel dier eigen persoonlijkheid te drukken en zijn onderwijs daardoor voor zijn leerlingen aantrekkelijker en vruchtdra-

gender te maken. Maar hij blijft daarbij evengoed als zijn leerlingen onderworpen aan het gestelde doel en de getroffen wettelijke en maatschappelijke regelingen. Ongetwijfeld zal de geestelijke gesteldheid van zijn enkelen leerling en van iedere afzonderlijke leerlingengroep hem dwingen, daarmede zeer sterk rekening te houden, wil hij de vereischte resultaten bereiken. De aangewezen onderworpenheid, waarin hij onvermijdelijk verkeert, zal hem evenwel volstrekt beletten, de ontwikkeling van de persoonlijkheid zijner leerlingen tot de hoofdzaak van zijn arbeid en zijn zorgen te maken.

Indien men zich nu ten opzichte van het onderwijs aan volwassenen geheel gedraagt als bij het onderwijs aan niet-volwassenen, en indien dus de inrichters daarvan en de onderwijsgevers uitgaan van de grondgedachte, dat hun volwassen leerlingen zich (evenals de niet-volwassenen) zonder meer hebben tevreden te stellen met een technisch en wetenschappelijk nauwkeurige behandeling van het gekozen onderwerp, dan past men een voor niet-volwassenen maatschappelijk en onderwijskundig juiste ¹⁾ methode toe op de volwassenen, voor wie een geheel ander onderwijsdoel bestaat en wier persoonlijke ontwikkeling een geheel andere methode verlangt. Het is zeker, dat een der groote redenen van de veelal onbevredigende resultaten van het tot nu toe gegeven onderwijs aan volwassenen deze geheel verkeerde toepassing is der methode van het onderwijs aan niet-volwassenen op dat aan volwassenen. En het is onjuist en onbillijk, dat uitnemende onderwijsgevers, werkzaam bij het hooger, middelbaar of lager onderwijs, de zeer teleurstellende resultaten van hun onderwijs aan volwassenen toeschrijven aan deze volwassen leerlingen, zooals zoo dikwijls geschiedt, in plaats van die te wijten aan het gebruik eener voor volwassenen ongeschikte onderwijsmethode.

Bij het onderwijs aan volwassenen moet men, wil men iets bereiken, zich volkomen los maken van de voor niet-volwassenen noodzakelijk en goed gebleken onderwijsmethode en moet men een geheel andere methode volgen, een methode die ter eene zijde uitsluitend rekening houdt met en aansluit aan de bij den volwassen leerling aanwezige kennis en ontwikkeling en ter andere zijde geheel gericht is op de bevrediging van het onderwijsdoel, dat de volwassene heeft gesteld.

Niet de volwassen leerling moet zich onderwerpen aan het te behandelen onderwerp en de onderwijsmethode van den onderwijsgever.

¹⁾ In het verband van dit betoog wordt de, door de maatschappij aan het onderwijs gestelde africhtingseisch als juist aanvaard, hoewel deze geen rekening houdt met de ontwikkeling van het persoonlijk leven, ten einde verwarring in het betoog te voorkomen.

Maar deze laatste moet zich zelf, zijn methode en zijn onderwerp geheel onderschikken aan de kennis, de ontwikkeling en het onderwijsdoel zijner volwassen leerlingen. (Het onderwijs aan volwassenen, dat examenopleiding beoogt, valt uit den aard der zaak hier buiten).

Déze algemeene tegenstelling tusschen het onderwijs aan niet-volwassenen en dat aan volwassenen zou men kunnen maken: *bij het onderwijs aan niet-volwassenen zijn de leerlingen, de onderwijsgever en het onderwijs noodzakelijkerwijze volstrekt onderworpen aan de eischen van het maatschappelijk doel van dat onderwijs; — bij het onderwijs aan volwassenen zijn de onderwijsgever en het onderwijs noodzakelijkerwijs geheel onderworpen aan de persoonlijke kennis en ontwikkeling van den leerling en aan diens persoonlijk onderwijsdoel.* Bij het eerste overheerschen dus het maatschappelijk onderwijsdoel en de onderwijsgever, bij het laatste de volwassen leerling met de in hem aanwezige kennis en ontwikkeling en met zijn bijzonder onderwijsdoel.

Is het voor de enkelen en voor de groepen, die naar onderwijs aan volwassenen verlangen, van groot belang, dat aan dit hun verlangen op alleszins bevredigende wijze wordt voldaan, ook *de gemeenschap heeft daar een niet te onderschatten belang bij, en wel om redenen van economischen, van staatkundigen en van cultureelen aard.*

Het economische belang van de maatschappij verlangt in dit verband, dat de maatschappelijke werker behalve over de noodige vaardigheid ter nauwkeurige verrichting van zijn gespecialiseerden arbeid ook beschikt over een behoorlijke toewijding aan zijn arbeid en over een voldoende begrip van de technische en de maatschappelijke plaats en beteekenis van zijn afzonderlijk werk. Want alleenlijk bij het bezit daarvan zal hij zijn maatschappelijken arbeid wezenlijk maatschappelijk-goed kunnen verrichten. De algemeene grief van onzen tijd tegen het vrijwel algemeene gemis aan arbeidstoewijding kan voor een groot deel verklaard worden uit het africhtingskarakter van het maatschappelijk onderwijs en uit de daardoor veroorzaakte verwaarloozing van groote en voorname gedeelten van het persoonlijk leven.

De verwachting, dat de maatschappij kon volstaan met de technische regeling van het onderwijs ter voorbereiding voor den maatschappelijken arbeid van den enkelen mensch, is onjuist gebleken. De mensch is geen arbeidsmachine en geen machineverlengstuk. Behandelt men hem toch als zoodanig, zooals onze maatschappelijke onderwijsregeling doet, dan wreekt deze fout zichzelf onherroepelijk: de veelvuldige onverschilligheid der leerlingen voor het onderwijs, dat hun verstrekt wordt, en de even veelvuldige onverschilligheid der maatschappelijke

werkers voor den arbeid, dien zij verrichten moeten, zijn een paar voorname gevolgen dezer fout.

De meest radicale verbetering zou hierin worden gebracht door een radicale hervorming der maatschappelijke onderwijsregeling zelve. En het is te hopen, dat men geleidelijk, zoo mogelijk eenigszins spoedig, tot het inzicht van de noodzakelijkheid daarvan zal komen. Maar een dergelijke hervorming zou eenige tientallen van jaren vragen voor haar algeheele doorvoering, vooral omdat de onderwijskrachten, die voor de thans ontbrekende onderwijsdeelen noodig zouden zijn, nog gevormd moeten worden. Evenals dat nu het geval is met de onderwijskrachten voor de lichamelijke opvoeding, waaraan in de laatste jaren meer en meer de haar toekomende aandacht wordt gewijd. — En bovendien zouden zelfs bij de algemeene doorvoering eener dergelijke radicale hervorming toch nog vele volwassenen overblijven, die daarvan of in het geheel niet of slechts onvoldoende hadden geprofitteerd; de onder- vinding met het lager onderwijs en de leerplicht is een voorbeeld van een dergelijk verschijnsel.

Daarom is het gewenscht en in het belang der maatschappij, dat voor de volwassenen zoodanige maatregelen genomen worden, dat voor hen zoo goed mogelijk voorzien wordt in de ondervanging van de nadelen, die onvermijdelijk voortkwamen uit de aangewezen fouten van het bestaande maatschappelijk onderwijsstelsel. Door een goed- begrepen en goed-geregeld onderwijs aan volwassenen zal het dezen ook mogelijk gemaakt moeten worden, hun maatschappijken arbeid met voldoende toewijding en met voldoende persoonlijke bevrediging te verrichten. (Over de daartoe noodige onderwijsregelingen zal verderop in deze studie worden gehandeld.)

Brengt het belang van den economischen arbeid der maatschappij aldus mede, dat voor een goede regeling van het onderwijs voor vol- wassenen wordt gezorgd, ook haar staatkundig belang dringt daar op aan. Tengevolge van de natuurlijke ontwikkeling van het staatkundig stelsel, dat de door de burgerklasse geleide maatschappij heeft aan- vaard, is men ook in ons land gekomen tot de invoering van het algemeen kiesrecht voor mannen en vrouwen en heeft men daarmede de beslissing over de richting en den hoofdinhoud van ons staatsbe- stuur in handen gelegd van de groote massa der volwassenen, in plaats van, zooals vroeger, in handen van een zich door bepaalde kenmerken onderscheidend onderdeel daarvan. Het spreekt van zelf, dat het voor onze maatschappij een overwegend belang is, dat deze groote massa der volwassenen over een voldoende kennis van zaken beschikt, wanneer zij geroepen wordt door middel van haar stemrecht een zoodanige beslissing te nemen. Maar even zeker is het, dat zeer

grootte deelen dier massa bij lange na niet in het bezit zijn der vereischte kennis van zaken, en dat de voorlichting dier massa zeer ontoereikend is. Ook hierin zal een goede regeling van het onderwijs aan volwassenen kunnen en moeten voorzien. En dit onderdeel van het onderwijs aan volwassenen omvat zoo geheel een groep van onderwerpen, die buiten het bevattingvermogen en buiten het belangstellingsterrein van de niet-volwassenen liggen, dat ook bij de gewenschte radicale hervorming van ons maatschappelijk onderwijsstelsel de afzonderlijke regeling van dit onderdeel een maatschappelijke noodzakelijkheid zal blijven.

Ten slotte is het onderwijs aan volwassenen ook een cultureel belang voor onze maatschappij. Op zeldzaam duidelijke wijze wordt dit bewezen en aangetoond door de cultuurbedreigende uitwerking van den wereldoorlog van 1914. De cultuurdragende en cultuurontwikkellende klassen en groepen der maatschappij van vóór 1914 zijn niet slechts door absoluten of betrekkelijken achteruitgang in materiele welvaart in maatschappelijk-materiele moeilijkheden geraakt maar worden ook door de materieel-omhooggekomen klassen en groepen maatschappelijk verwaarloosd, omdat deze klassen en groepen nog niet voldoende geestelijk ontwikkeld en geschoold zijn om de ter beschikking van onzen tijd staande cultuur te kunnen waardeeren. Daardoor wordt onze maatschappij bedreigd met den afzichtelijken ramp van cultuurvernietiging en cultuurachteruitgang. — een ramp, die in zijn gevolgen voor de Europeesche volkeren oneindig veel ernstiger zou zijn dan de grootte materiele vernietigingen, die de oorlog bewerkstelligde, omdat, in tegenstelling met de materiele-waardenvernietiging, cultuurvernietiging onherstelbaar is, en omdat zelfs de omzetting van een eenmaal ingetreden cultuurachteruitgang in een nieuwen cultuurvooruitgang zoo niet voor goed dan toch gedurende eenige menschengeslachten uitgesloten is. Nog meer dan vóór 1914 is het daarom voor onze maatschappij sedert 1914 een overwegend belang, dat mede door een goed geregeld onderwijs voor volwassenen de dreigende ramp van cultuurvernietiging en cultuurachteruitgang wordt afgewend: ons geslacht is aan de komende geslachten verplicht, de cultuurwaarden, waarover het zelf de beschikking kreeg, onverminderd in stand te te houden en de mogelijkheid van verder-ontwikkeling daarvan te verzekeren.

Ook de maatschappij heeft derhalve voor haar economischen, haar staatkundigen en haar cultureelen arbeid een zeer groot belang bij een goede regeling van het onderwijs voor volwassenen.

Thans moet de vraag beantwoord worden, op welke wijze het onderwijs aan volwassenen geregeld moet worden om te kunnen voldoen zoowel aan de behoeften der deelnemers als aan die der maatschappij.

In de allereerste plaats zal het noodig zijn, uit te gaan van een streng-doorgevoerde verdeling der deelnemers in groepen van personen met een ongeveer overeenkomstige kennis en ontwikkeling (te beoordeelen naar hun schoolsche en naschoolsche opleiding), een ongeveer overeenkomstigen maatschappelijken arbeidskring en een ongeveer overeenkomstig, door het onderwijs aan volwassenen bereikbare ontwikkelingsdoel. *Alleen bij de doorvoering eener zoodanige verdeling zal het mogelijk zijn, in voldoende mate te voldoen aan de eischen, die de volwassen deelnemers zelf aan dit onderwijs stellen, en daardoor bij hen de heereyding op te wekken, die zij verlangen en noodig hebben.* Naar mate men in meer of minder ernstige mate met een dergelijke verdeling de hand licht, zullen ook de van dit onderwijs verwachte resultaten geheel of ten deele achterwege blijven, zelfs bij de grootst mogelijke inspanning en toewijding zoowel van den onderwijsgever als van de deelnemers.

Is men er eenmaal toe overgegaan, de deelnemers op de hierboven aangegeven wijze te groepeeren, dan komt men vanzelf tot het onderzoek naar de kennis en de ontwikkeling der verschillende groepen in verband met en met het oog op het onderwerp, dat zij wenschen te zien behandeld. En noodzakelijkerwijs wordt men dan tot een nieuwe verdeling gebracht, nl. die in groepen, wier kennis en ontwikkeling voldoende, en in groepen, wier kennis en ontwikkeling ontoereikend zijn voor het volgen en begrijpen van het door hen verlangde onderwijs. Voor deze laatste groepen zal de behandeling der begeerde onderwerpen mogelijk gemaakt moeten worden door *afzonderlijk daartoe voorbereidend onderwijs*. Voor de eerstgenoemde groepen zal de behandeling, in aansluiting in hun verschillen in kennis en ontwikkeling, ook verschillend moeten zijn; de behandeling zelve zal evenwel niet behoeven te wachten op den afloop van een afzonderlijk voorbereidend onderwijs.

Het voorbereidend onderwijs, dat het eene deel der genoemde groepen noodig heeft, zal zich uit den aard der zaak weer moeten oplossen in velerlei typen, omdat zijn eenig doel is, de leemten in de, voor verder-studie noodige kennis en ontwikkeling der volwassenen aan te vullen, en omdat die leemten bij den een grooter en van anderen aard zijn dan bij den ander. Feitelijk zal dit onderwijs geheel individueel moeten zijn. Intusschen is het mogelijk, een niet te groot aantal personen tegelijk onderwijs te geven mits hun algemeen peil van kennis en ontwikkeling ongeveer hetzelfde is. Doet men dit, dan komt men voor hen, die behoeften hebben aan elementair en algemeen ontwikkelend onderwijs, tot een *indeeling van het voorbereidend onderwijs in de volgende*

afdelingen: 1. gewoon lager onderwijs, *a.* voor hen, die nooit eenig schoolonderwijs genoten (hoeveel militairen hebben gedurende den tijd der oorlogsmobilisatie van een zoodanig onderwijs kunnen genieten!), en *b.* voor hen, wier lager-onderwijs-kennis in den loop der jaren voor een aanzienlijk deel verloren is gegaan (het aantal van dezen is veel grooter dan men in den regel veronderstelt). — 2. voortgezet lager onderwijs, *a.* voor hen, die nooit meer dan gewoon lager onderwijs genoten maar wel over voldoende lager onderwijs-kennis beschikken, en *b.* voor hen, die een flinke aanvulling hunner voortgezet lager-onderwijs-kennis noodig hebben. — 3. vakonderwijs, *a.* voor hen, die een meer encyclopedisch onderwijs willen volgen, en *b.* voor hen, wier onderwijsdoel een of meer gespecialiseerde vakken raakt.

Zoolang een voorbereidend onderwijs, geregeld en opgezet in den angegebenen geest, niet bestaat, zal het overgrootste deel der volwassenen, die onderwijs begeeren, niet in de gelegenheid zijn, het voor hen geschikte onderwijs te vinden, en na eenige moedige pogingen om de door Volksuniversiteiten en andere instellingen ingerichte cursussen te volgen, moedeloos en teleurgesteld zich neerleggen bij de hen opgelegde noodzakelijkheid, te blijven leven op een lager peil van kennis en ontwikkeling dan waarop zij krachtens aanleg en energie zouden behoeven te leven.

En zoolang het aangegeven voorbereidend onderwijs ontbreekt, zal het de maatschappij niet mogelijk zijn, in eenigszins voldoende wijze te voorzien in haar behoeften aan met toewijding verrichten maatschappelijke arbeid en aan kennis en inzicht bij haar leden. — behoeften die zij en op economisch en op staatkundig en op cultureel gebied bezit. Onvermijdelijk zal dan ook de maatschappij op een veel lager peil blijven leven dan voor haar bereikbaar is en zij daarom ter voldoening aan haar voornaamste plichten ten opzichte der komende geslachten behoorde te bereiken.

Gaat men na, welke *verdeling het volledige onderwijs aan volwassenen* (zoo te noemen ter onderscheiding van het voorbereidend onderwijs aan volwassenen) in aansluiting aan het tot nu toe betoogde van nood heeft, — en zondert men dan het onderwijs ter opleiding voor examens uit, — dan komt men tot de volgende resultaten.

Twee hoofdverdelingen zijn daarbij allereerst noodig: de eene verdeelt de deelnemers naar hun schoolsche vóórontwikkeling en de andere naar hun onderwijsdoel. — Bij de hoofdverdeling naar schoolsche vóórontwikkeling behoort weer een driedelige onderverdeling in deelnemers met een uitsluitend lager-onderwijs-opleiding, met een uitgebreid-lager- of middelbaar-onderwijs-opleiding en met een hooger-onderwijs-opleiding. — En bij de hoofdverdeling naar onderwijsdoel behoort

een tweeledige onderverdeeling in deelnemers, die algemeen vormend onderwijs, en deelnemers, die gespecialiseerd onderwijs verlangen. — De samenvoeging dezer hoofd- en onder-verdeelingen geeft *de volgende algemeene indeeling*: 1. algemeen vormend onderwijs, aansluitend aan het lager onderwijs; 2. gespecialiseerd onderwijs, aansluitend aan het lager onderwijs; 3. algemeen vormend onderwijs, aansluitend aan het middelbaar en uitgebreid-lager onderwijs; 4. gespecialiseerd onderwijs aansluitend, aan het middelbaar en uitgebreid-lager onderwijs; 5. algemeen vormend onderwijs, aansluitend aan het hooger onderwijs; en 6. gespecialiseerd onderwijs, aansluitend aan het hooger onderwijs. — Aan de zesledige algemeene indeeling van het voorbereidend onderwijs voor volwassenen moet dus een eveneens zesledige indeeling van het (volledige) onderwijs aan volwassenen worden toegevoegd.

Aan de kwestie der indeeling van het onderwijs aan volwassenen sluiten onmiddellijk twee andere vraagstukken aan, nl. dat der voor dat onderwijs *nodige en geschikte onderwijskrachten* en dat der bij dat onderwijs *onmisbare hulpmiddelen*.

Bij het onderwijs, dat tot nu toe aan volwassenen gegeven is, hebben de deelnemers de teleurstellende ondervinding opgedaan, dat niet slechts de gevolgde onderwijsmethode ongeschikt was om tot een goed resultaat te leiden maar dat ook zeer vele onderwijsgevers voor dit bijzonder soort van onderwijs niet de geschikte personen waren. Een verwonderlijk verschijnsel is dit niet, immers, de practijk der benoemingen bij het lager, middelbaar en hooger onderwijs is, dat daarbij uitsluitend of hoofdzakelijk gelet wordt op de theoretische bekwaamheid der betrokkenen, en de practijk van het onderwijs zelf is, dat de theoretische africhting hoofdzak en veelal zelfs het eenige gebodene is. Zoowel de opvoedkundige aanleg en ontwikkeling als de persoonlijkheid van den onderwijsgever zijn daardoor naar een ondergeschikt plan teruggedreven, hoewel zij geheel op het eerste plan behoorden te staan. — Bij het maatschappelijk geregeld onderwijs, dat voor alles de africhting van de leerlingen ten doel heeft, werkt deze verwaarloozing van het opvoedkundig en het persoonlijkheids-element alleenlijk de fout van terzijdelating van de ontwikkeling van het persoonlijk leven der leerlingen in de hand, zooals het toevallige bezit van paedagogische bekwaamheid en van een sterke persoonlijkheid bij den onderwijsgever deze fout eenigermate verbeteren kan. — Bij het onderwijs aan volwassenen daarentegen wreekt deze fout zich op de

meest krasse wijze: het onderwijs blijft vruchteloos, de leerlingen blijven onbevredigd, de lessen verlopen, en de daardoor gekenmerkte mislukking bedreigt de voortzetting van het betrokken onderwijsvak ondanks de daaraan gebleken behoefte.

De helaas velen, die bij het maatschappelijk geregeld onderwijs werkzaam zijn uitsluitend om daarin een bestaansmiddel te vinden en in wie evenmin een behoorlijke paedagogische bekwaamheid als een krachtig ontwikkelde persoonlijkheid aanwezig zijn, zullen behoudens in enkele gevallen van sterk gespecialiseerd onderwijs voor het onderwijs aan volwassenen ongeschikt zijn en ongeschikt blijven, omdat zij, wél geschikt voor de toepassing der africhtingsmethode van het maatschappelijk geregeld onderwijs, de persoonlijke gegevens missen, die hen in staat zouden moeten stellen om de voor het onderwijs aan volwassenen vereischte methode te volgen, en die hen zouden moeten brengen tot de opvoeding en de ontwikkeling van de afzonderlijke volwassen menschen, die hun onderwijs begeeren, en tot de volkomen onderschikking van hun onderwerp en hun onderwijs aan de persoonlijke kennis en ontwikkeling en de persoonlijke behoeften hunner volwassen leerlingen.

Van de bij het onderwijs werkzamen blijven daarom voor het onderwijs aan volwassenen alleen zij als geschikte onderwijskrachten over, die wel in het bezit zijn van een goeden paedagogischen aanleg en een behoorlijke paedagogische bekwaamheid en van een sterk ontwikkelde persoonlijkheid. Voor het welslagen van het onderwijs aan volwassenen zal het van het meest overwegend belang zijn, de beschikking te verkrijgen over deze groep van werkzamen bij het onderwijs, en geleidelijk tot de uitschakeling te komen van die andere groep van de voor dit onderwijs ongeschikten. Evenwel, gemakkelijk zal dit niet gaan, en omdat bij het maatschappelijk geregeld onderwijs werkzamen niet spoedig zullen willen erkennen, dat zij de geschiktheid voor het onderwijs aan volwassenen missen, en omdat de daarvoor wél geschikten in den regel overladen zijn met opvoedkundige en maatschappelijke werkzaamheden buiten hun schooluren. Door een voldoende propaganda voor het onderwijs aan volwassenen onder hen en door de verzekering van eenigszins regelmatige inkomsten door hun arbeid ten bate van dat onderwijs zal het intusschen ongetwijfeld mogelijk blijken, geleidelijk deze groep van onderwijskrachten ook voor het onderwijs aan volwassenen beschikbaar te krijgen.

Buiten de werkzamen bij het maatschappelijk geregeld onderwijs werken in onze maatschappij nog velen, die door hun maatschappelijke arbeid, hun persoonlijke kennis en ontwikkeling en hun persoonlijkheid ongetwijfeld de geschiktheid hebben verkregen om in

allerlei onderdeelen van het onderwijs aan volwassenen met vrucht werkzaam te zijn. Vooral wanneer het onderwijsdoel der deelnemers is, meerdere arbeidsgeschiktheid en een beter begrip en inzicht van de practijk van hun werk te verkrijgen, zullen de hier bedoelde maatschappelijke werkers zeer veel kansen hebben voor het volkomen wel-slagen van hun onderwijs, zoowel omdat zij de persoonlijke onderwijsbehoeften en het persoonlijk onderwijsdoel hunner leerlingen ten-gevolge van hun eigen praktijkkennis uitnemend zullen begrijpen als omdat zij de theoretische africhtingspraktijk van het maatschappelijk geregeld onderwijs missen. — Wil het onderwijs aan volwassenen in voldoende mate de beschikking krijgen ook over deze groep van personen, dan zal het eveneens noodig zijn, ook onder hen een voldoende pro-paganda te maken voor het onderwijs aan volwassenen en ook aan hen eenigszins voldoende inkomsten te verzekeren uit hun arbeid ten bate van dat onderwijs.

Op den duur zal het aldus mogelijk zijn, een behoorlijk aantal geschikte onderwijskrachten voor het onderwijs aan volwassenen be-schikbaar te krijgen, en zal men daardoor kunnen komen tot de aanstelling van vaste leerkrachten bij dat onderwijs op een vast salaris. Tot hoever deze vaste leerkrachten hun hoofdbetrekking bij dit onderwijs zullen kunnen vinden, zullen de omstandigheden moeten uitmaken. Het is evenwel hoogst waarschijnlijk, dat bij de geleidelijke veralgemeening van het onderwijs aan volwassenen naast het thans gebruikelijke avondonderwijs een zeer uitgebreid dagonderwijs zal komen en dat het maatschappelijk leven den maatschappelijken werkers ook het volgen van een dergelijk dagonderwijs zal mogelijk maken.

* * *

Wat de *hulpmiddelen* bij het onderwijs voor volwassenen betreft, deze zullen, met uitzondering van een aantal hulpmiddelen bij het onderwijs in een aantal speciale vakken, waarvoor de hulpmiddelen in gebruik bij het maatschappelijk geregeld schoolonderwijs in die vakken dienst kunnen doen, geheel nieuw moeten worden samengesteld, zoowel omdat het intellect, de kennis en de ontwikkeling van den volwassen leer-ling geheel andere eischen aan de leerboeken en de daarbij behorende leermiddelen stellen dan die van den niet-volwassen leerling, als omdat het onderwijsdoel van den volwassen leerling een geheel anderen leidraad bij het onderwijs verlangt dan de bestaande studieboeken geven en daardoor veelal ook andere hulpmiddelen bij die boeken noodig zijn.

Een der voornaamste hulpmiddelen is uit den aard der zaak het leer- en studie-boek. De meeste populair-wetenschappelijke werken,

hoe verdienstelijk ook op zich zelf, gaan nog veel te veel uit van de gedachte, dat een eenvoudig- en begrijpelijk-gestelde behandeling van het betreffende wetenschappelijk onderwerp of vraagstuk het hoofddoel van den schrijver en den uitgever moet zijn, om in voldoende mate aan te sluiten en aan de kennis en de ontwikkeling der meeste volwassenen en om voldoende rekening te houden met hun onderwijs- en studiedoel. Het is mij nog nooit overkomen, dat een mijner volwassen leerlingen, aan wie ik een der bestaande populair-wetenschappelijke werken had aanbevolen of ter lezing afgeestaan ten einde een onderdeel van een door mij behandeld onderwerp nader te bestudeeren, de lezing of bestudeering daarvan ten einde bracht: of hij stiet op onoverkomelijke moeilijkheden tengevolge van een tekort aan eigen kennis, of zijn belangstelling doofde uit in de hoeveelheid van buiten zijn belangstelling vallende zaken en onderwerpen. En tal van malen heb ik de ondervinding opgedaan, dat de koopers van dergelijke populair-wetenschappelijke werken ze slechts ten deele, dikwijls zelfs slechts voor een zeer klein gedeelte hadden gelezen. Van de meest toegewijde en de meest volhardende mijner volwassen leerlingen hoorde ik bovendien vaak de troostelooze verzuchting: zulke boeken zijn te geleerd voor ons, geschikte boeken voor ons bestaan er niet.

De samenstelling van de noodige geschikte leer- en studie-boeken en de daarbij behorende leermiddelen zal het werk moeten zijn van de geschikte onderwijskrachten, waarover het onderwijs aan volwassenen nu reeds beschikt en bij een behoorlijke regeling in voldoende mate de beschikking krijgen zal. De maatschappij voor goede en goedkope lectuur, die ook de Wereldbibliotheek uitgeeft, heeft nu een begin gemaakt met de uitgave van geschikt studiemateriaal in haar maandschrift „Wil en Weg”. Het is te hopen, dat dit begin geleidelijk zal kunnen uitdijen tot de samenstelling en uitgave van de leer- en studieboeken, waaraan het onderwijs voor volwassenen behoefte heeft. En het is te hopen, dat de voortzetting van een dergelijken arbeid niet stranden zal op de onderlinge concurrentie van uitgevers en schrijvers of op richtingstrijd, zooals reeds zoo vaak in ons kleine land het geval is geweest met allerlei ondernemingen en instellingen.

* * *

Ten slotte blijft nog de vraag te beantwoorden, *van wie de geschikte leerlingen moeten uitgaan.*

Het zeer bijzondere belang, dat onze maatschappij heeft bij een goede regeling van het onderwijs aan volwassenen, wettigt en vereischt de vastlegging van de grondslagen dier regeling in een Rijkswet. In hoofdzaak zal deze wet dus bepalingen moeten bevatten omtrent de algemeene in-

deeling van het onderwijs aan volwassenen (met inbegrip van het daartoe voorbereidend onderwijs), omtrent de voorwaarden voor deelneming daaraan, omtrent het toezicht van rijkswege daarop, omtrent de bevoegdheid tot onderwijsgeven daarbij, en omtrent de verhouding van het rijk tot de instellingen, die zich belasten met het doen geven van dit onderwijs; het rijk moet zich daarbij de bevoegdheid voorbehouden, in te omschrijven gevallen, zoometeen nader te noemen, zelf dit onderwijs te doen geven.

De instellingen, die zich met het doen geven van onderwijs aan volwassenen belasten, kunnen zijn: de provincie, de gemeente, de overeenkomstig het bepaalde in de gemeentewet voor dit doel samenwerkende gemeenten, en de landelijke, gewestelijke en plaatselijke instellingen en organisaties, die zich of uitsluitend of mede met het doen geven van dit onderwijs bemoeien. — Het meest waarschijnlijke is, dat de laatstgenoemden het leeuwendeel zullen hebben in het gegeven onderwijs, althans in den eersten tijd. Want zij leven nog steeds in een periode van toenemend separatisme, ook op onderwijsgebied, in Nederland, en er is geen enkele reden om aan te nemen, dat deze splitsings- en afzonderings-beweging zich niet ook over het onderwijs aan volwassenen zal uitstrekken. — Voor de gemeenten zal daarom waarschijnlijk op dit gebied niet veel anders te doen overblijven dan de verzorging van een aantal speciale onderwijsvakken, waarvoor geen enkele separatistische instelling een voldoende aantal deelnemers kan bijeenbrengen of over voldoende hulpmiddelen beschikt, en die wegens hun geheel bijzonder vak karakter zeer goed door een onpartijdig, neutraal, lichaam als de gemeente kunnen worden ingericht. — De provincie zal iets overeenkomstig kunnen doen voor grootere of kleinere groepen van gemeenten.

Bij deze regeling komen ten laste van het rijk de kosten van het toezicht en van het van rijkswege gegeven onderwijs, ten laste van de provincies en de gemeenten de kosten van het van hunnentwege ingerichte onderwijs en ten laste der instellingen de kosten van het onderwijs dat zij doen geven. Daar de bijzondere instellingen slechts bij uitzondering over voldoende geldmiddelen zullen beschikken om op eenigszins groote schaal in hare onderwijsbehoeften te kunnen voorzien, zullen zij daarin door rijk, provincie en gemeente moeten worden gesteund, onder voorbehoud dat zij voldoen aan door het rijk te stellen voorwaarden, en in verhouding tot hun eigen inkomsten en den omvang van hun noodzakelijke uitgaven.

Theoretisch en practisch beide zou het voor het onderwijs aan volwassenen beter zijn, dat het geheel van rijkswege werd ingericht en bekostigd, want dan zou spoediger en vollediger worden voorzien in de behoeften aan dit onderwijs overal waar deze behoeften tot

uiting komen en vooral zou dan beter en sneller de beschikking worden verkregen over de benoodigde onderwijskrachten en hulpmiddelen. Misschien zal ons land en ons volk op den duur in een zoodanigen toestand komen, dat het deze theoretisch en practisch beste regeling zal kunnen aanvaarden zonder een dwaze kostenopvoering aan die aanvaarding te verbinden. In de omstandigheden, waarin wij nu nog leven, is een dergelijke regeling niet aanbevelenswaardig: de reeds genoemde separatistische en afzonderingsbeweging vereischt het tegenovergestelde, en de practijk onzer maatschappij heeft aangetoond, dat de opdracht eener regeling als de besprokene aan de overheid onmiddellijk de groote nadeelen voortbrengt van algemeene vermindering en verslapping der persoonlijke inspanning en toewijding en van geweldige opdriving der kosten. De omstandigheden zelf vereischen daarom de aanvaarding van het geschetste stelsel in de plaats van het theoretisch en practisch voor het betreffende onderwijs zelf meest aanbevelenswaardige. Het geschetste stelsel kan met te grooter kalmte worden aanvaard, omdat het de mogelijkheid openlaat voor de meest volledige aansluiting aan de ontwikkelingsomstandigheden van het onderwijs aan volwassenen: het laat zoowel de algeheele onthouding der overheid als haar meest uitgebreide bemoeiing met de inrichting en regeling van dat onderwijs toe; het onderwerpt dit onderwijs en zijn ontwikkeling niet aan den dwang van een aangewezen ontwikkelingsweg maar bevordert zijn ontwikkeling geheel in aansluiting aan zijn eigen krachten en behoeften.

Behalve de algemeene kwesties, in deze korte studie kort uiteengezet, bevat het groote vraagstuk van het onderwijs voor volwassenen nog talloze détailkwesties. De behandeling daarvan is achterwege gelaten, omdat de bestudeering van dat groote vraagstuk zelf nog slechts in de periode van haar allereerste begin is en men dus reeds zeer tevreden zal moeten zijn, indien men eenige belangstelling voor de algemeene hoofdzaken aantreft.

Toch verdient het onderwijs aan volwassenen en algemeene belangstelling en algemeene verzorging. Want van de mate dezer verzorging zal het afhangen, of onze maatschappij in de naaste en in een verdere toekomst zich ten opzichte van de ontwikkeling en de bevrediging van het persoonlijk leven van den mensch en ten opzichte der maatschappelijke cultuur in een stijgende of in een dalende richting zal voortbewegen. Blijft een voldoende verzorging van dat onderwijs achterwege, dan zullen de vermaterialeering, de vervlakking en de vergrooving van het persoonlijk en het maatschappelijk leven, die op zoo sprekende

wijze sedert den oorlog van 1914 zich doen gelden, mensch en maatschappij steeds verder naar beneden drukken, en dan zal het beschavingspeil der Europeesche maatschappij steeds lager zakken, geheel en al zooals in de geschiedenis der menschheid reeds vele hoogontwikkelde cultuurvolkeren ondervonden. Komt men daarentegen tot een voldoende verzorging van het onderwijs aan volwassenen, dan is de kans groot, dat wij aan de komende geslachten de voorwaarden voor persoonlijke en maatschappelijke verderontwikkeling nalaten en dat het dreigende gevaar voor een algemeenen persoonlijk en maatschappelijke beschavingsachteruitgang wordt afgewend.

Ontwikkeling voor Volwassenen.

Kijkjes over de grenzen door J. HOVENS GREVE.

VI. DUISCHLAND.

Unendlich ist das Werk, das zu vollführen
Die Seele dringt. Wir mochten jede Tat
So gros gleich tun, als wie sie wächst und wird,
Wenn jahrelang durch Lander und Geschlechter
Der Mund der Dichter sie vermehrend walzt,
Es klingt so schön, was unsre Vater latén
Wenn es in stillen Abendschatten ruhend
Der Jüngling mit dem Ton der Harfe schlürft;
Und was wir tun ist wie es ihnen war
Voll Müh' und eitel Stückwerk!

Goethe, Iphigenie 680—689.

C. Stuttgart.

Het gebied van ontwikkelingswerk in Duitschland, waar nieuwe en jonge krachten naar nieuwe vormen zoeken, is zoo groot, dat wie zou zeggen, dat de organisatie van dit werk in Stuttgart zeker wel het best is geslaagd, gevaar loopt andere organisaties in andere centra onrecht te doen. Juist in Stuttgart zelf mocht ik daarvoor ongezocht een waarschuwing ontvangen. Tijdens mijn bezoek aan de Verein zur Förderung der Volksbildung, was juist de leider van de afdeling Volkshoogeschool van een reis naar de „Nürnberger Volkshochschule" teruggekomen en hij verklaarde mij dat de Stuttgarter Volkshochschule ver achter stond bij wat hij juist in Neurenberg had leeren kennen.

Dit is overigens een typisch en voor sommigen een troostrijk verschijnsel: Dit voorjaar kwam de heer Basil A. Yeaxlee op zijn terugreis uit Duitschland door Amsterdam. Hij is een van de vooraanstaande

persoonlijkheden in de moderne Settlementbeweging in Engeland en had in verband met zijn werk een studiereis door Duitschland gemaakt. Hij was verrukt en verklaarde dat men in Duitschland ver bij zijn eigen land vooruit was. Kortens later ontmoette ik in Duitschland mensen, die ook met Yeaxslee gesproken hadden en die Engeland benijdden om wat het op hun voor had. Deze ervaring heeft een dubbele betekenis. Ten eerste dat eigen werk veel kritischer wordt bekeken doordat men er alle zwakheden van kent, waardoor het goede wel eens te zeer uit 't oog verloren wordt. Een troost. Ten tweede, dat het werk van anderen bij de eerste kennismaking licht in de eerste plaats indruk maakt door „Dat wat je niet hebt” waardoor de zwakke plaatsen worden overzien. Een waarschuwing.

Moge deze prozaïsche transponeering in het hedendaagsche van de boven geciteerde versen een goede overgang blijken tot de zakelijke beschrijving van wat ik in Stuttgart hoorde en zag.

In de Hölzlerinstrasse te Stuttgart ligt midden in een tuin een ruime villa, die ten gevolge van een royale gift van een van Stuttgarts groot-industrieelen van particulier woonhuis eenige jaren geleden gepromoveerd werd tot zetel van het zegenrijke werk van de „Verein zur Förderung der Volksbildung in Württemberg”.

— Ach, welk groot denkend man die dit leest, promoveert nu eens zijn huis tot zetel van het werk der Maatschappij tot nut van 't algemeen? —

Rondom de hal liggen de verschillende kamers gerangschikt, die elk met hun eigen afdeelingsschef een onderdeel herbergen van het samengestelde werk der vereeniging en die alle in elkaar loopend als een keten, ook uiterlijk een beeld geven van de eenheid, die hen innerlijk samenhoudt.

In een van die kamers zit de schepper van die eenheid, Theodor Bäuerle, een goede veertiger, vóór den oorlog leeraar aan een kweekschool voor onderwijzers, in den oorlog Hauptmann, na den oorlog directeur van bovengenoemde vereeniging. Een gelukkige ontwikkelingsgang! De paedagoog, door den oorlog hard gesmeed tot organisator. De organisator-compagniechef voor al te drastische maatregelen in het subtiel volksontwikkelingswerk behoord door den paedagoog, en deze tenslotte op veertigjarigen leeftijd geroepen tot een gansch nieuwen werkkring, wat naar veler ervaring sluimerende energieën tot krachtige activiteit wekt.

Het leidend vermogen van den heer Bäuerle blijkt hieruit, dat hij bij de onderdeelen van het werk niet zelf alles tracht te beheerschen, maar aan de afdeelingsschefs groote zelfstandigheid laat, wat, dit

bleek mij herhaaldelijk, hun zelfbewustzijn sterkt en hun toewijding en hun vindingrijkheid. Een zeer eenvoudige, algemeen erkende waarheid; minder eenvoudig en minder algemeen echter, als het op toepassen aan komt.

De vereeniging werd den 1sten Mei 1918 gesticht. Zij telt thans de volgende afdelingen: „Heimat“, Musik, Theater, Bücherei, Presse Lichtbild, bildende Kunst, Volkshochschule, Volksbildungskurse, Frauenbildungswesen, Aussenabteilung en het Volkshochschulheim Denkendorf.

De „Heimat“-afdeeling geeft ieder jaar, in 1921 in 50.000 exemplaren, den Schwäbischen Heimatkalender uit. Dit kostelijke boekje van 62 kwarto pagina's ligt voor me, met uitstekend platenmateriaal, goede lectuur, proza en poëzie, verder nuttige en praktische gegevens, een en ander van een gehalte, waar wij in ons land niets naast kunnen leggen. 50.000 exemplaren van een kalender, die een uitgesproken lokaal karakter draagt! Naast deze uitgave laat de Heimat-afdeeling een maandbladje drukken „Unsere Heimat“, dat tegenwoordig als bijlage bij 45 Württembergische kranten wordt verspreid, met een gezamenlijke oplage van 250.000 exemplaren.

Door kring-cursussen poogt de afdeeling bovendien onderwijzers, predikanten en dergelijke voor haar zaak toegankelijk en warm te maken.

De muziekafdeling heeft in de eerste plaats in Stuttgart een nieuw konservatorium geschapen, dat thans honderden leerlingen telt. Dit is niet enkel een muziekschool, maar een centrale instelling, die het muzikale leven van het volk op verschillende wijzen tracht te verdiepen.

Natuurlijk is een der meest aangewezen middelen 't organiseren van Volksconcerten.

Ter ondersteuning van de werking van deze concerten worden musikalische Blätter uitgegeven. Daarnaast heeft de afdeeling een muziekadviesbureau waarin door speciaal-vakkundigen inlichtingen worden verschaft ten aanzien van aanbevelenswaardige docenten, geschikte muziek voor huis, kerkconcert of feestelijkheid. Vereenigingen kunnen advies krijgen omtrent dirigenten, solisten, programma's enz.

De theaterafdeeling is een klein wonder. Daar zit tegenover U een kleine man met energiek gezicht, tot voor kort beroepsofficier, en als overste chef van „kapitein“ Bäuerle, thans enthousiast dat hij met zijn vroegere ondergeschikte als chef een levenstaak heeft gevonden, waarin hij zijn opgeperste energie, die door zijn ontslag na den oorlog waardeloos dreigde te worden, weer kan laten uitstroomen. Enthousiasme, electriciteit en voldoening stralen van hem af. De theaterafdeeling heeft zich onder zijn leiding zoo ontwikkeld, dat zij een

G. m. b. h. (Gesellschaft mit beschränkter Haftung = $\pm$ naamlooze vennootschap) is geworden. Zij heeft een eigen tooneeltroep van 18 personen, beschikt over twee vrachtautomobielen en lichtinstallaties en eigen tooneeldecors voor de kleinste dorpen. Als voormaals Barnum en Bailey trekt dit gezelschap rond. In den nacht wordt afgebroken en ingepakt door eigen personeel en den volgende avond is elders alles klaar voor de troep, die zich om deze technische dingen niet te bekommeren heeft en zoo bereist het gezelschap heel het Wurtembergisch-Zwabische platteland van 1 September tot 30 April en is elken avond bezet en speelt enkel goede stukken, de slechte aan anderen overlatend. Deze afdeeling beperkt met succes haar risico, door van de uitnoodigende vereeniging of stad volgens bepaalde tarieven vergoeding voor het „leveren“ van een tooneelavond te eischen. Overigens wordt zij door de stad Stuttgart en de stad Württemberg zeer krachtig gesteund.

Uit het speelplan 1920/21 licht ik volgende stukken: *Hans Sachs, Fastnachtspiele; Shakespeare, Othello, Romeo und Julia, der Kaufmann von Venedig; Gypsius, die geliebte Dornrose; Lessing Emilia Galotti; Goethe; Iphigenie, Faust I; Schiller, Don Carlos, Maria Stuart, Hebbel, Judith Grillparzer, die Abusfrau, die Jüdin von Toledo, Wer dem der lügt; Ludwig, der Erbsönder; Ihren, Stützen der Gesellschaft, Gespenster, Wäldente; Hauptmann, Hanneles Himmelfahrt, der Biberpelz, Rose Bernd; Shaw Pygmalion, Tolstoi der lebende Leichnam* enz.

Indien ergens gedurende dit bezoek dan ben ik in die vierde of vijfde kamer rondom de hal jaloersch geweest.

Ik geloof niet, dat de bibliotheek-afdeeling, de licht-beeld-afdeeling en de afdeeling beeldende kunst ons veel nieuws te zeggen hebben, behalve dan, dat ééne belangrijke, dat zij anders dan bij ons van één organisatie uitgaan, daardoor voortdurend met elkander in contact staan en samenwerken. De vereeniging heeft 't vertrouwen van de meeste richtingen en partijen en nadert door haar wijze van werken eenigszins wat de ontwikkelingsraad, zooals die door professor Casimir ontworpen is, bij ons zou kunnen zijn, als men maar niet zoo langzaam was in het nemen van een krachtig initiatief.

De afdeeling Volkshochschule werkt in hoofdzaak volgens het systeem van „Arbeitsgemeinschaften“ met beperkt aantal deelnemers. De te behandelen stof wordt in veel gevallen over meerdere semesters verdeeld. Het is zeker overbodig in dit tijdschrift nader op deze beide methodes in te gaan.

Als een soort van voorschool, maar ook als aanvulling tot de volkshoogschool zijn de Volksbildungskurse te beschouwen.

Alle personen boven 16 jaar kunnen als deelnemers worden toegelaten. Onderricht wordt gegeven in de moedertaal (oefening in schriftelijk en mondeling gebruik; gemeenschappelijke lectuur enz.); in schrijven, stenographie, boekhouden, kennis der natuur, rekenen, algebra, meetkunde, vreemde talen, staathuishoudkunde en staatsinrichting. Daarnaast worden ontwikkelende excursies gehouden en oefeningen in het wandelen op de kaart. Een programma dat sterk herinnert aan een deel van het ontwerp voor onderwijs aan volwassenen van den overleden oud-wethouder van Utrecht, dr. J. v. Leeuwen.

In de meeste gevallen hebben onze volksuniversiteiten zich aan deze allereenvoudigste voorschool — waarschijnlijk mede door geldnood — te weinig gelegen laten liggen. Het komt ons voor, dat hier voor de grootere departementen der Mij tot nut van 't algemeen een belangrijke taak is weggelegd.

Naast deze laatste werkzaamheden, die speciaal Stuttgart en de voorsteden ten goede komen, staat het werk van Aussenabteilung, dat aansporend en richting gevend, het geheele Wurtemburgsche land bewerkt door middel van volksontwikkelingscomités, die in 72 steden en dorpen gevestigd zijn en die in het afgelopen jaar 244 voordrachtreesen hebben laten houden.

Ten slotte moet met een enkel woord melding gemaakt worden van het Volkshochschulheim Denkendorf.

Hier houdt de nuchtere zakelijkheid van mijn verslag op en hoe kan dat anders. Denk u na een lange automobieltocht met prachtige vergezichten, de aankomst in een hooggelegen Duitsch dorp, voor de poort van een oud klooster, thans het tijdelijk tehuis van een dertigtal meisjes van 16 tot 23 jaar, die onder leiding van een moederlijke directrice en een paar assistenten, een half jaar lang eenige levenskunst zullen leeren. Aan den ingang treedt u de directrice tegemoet, 't loopt tegen twaalf en zij noodigt u uit om maar direct mee te gaan, als ge nog een les wilt bijwonen voor het eten, waarbij ge „natuurlijk" blijft.

En vijf minuten later zit ge in den kloostertuin in een kleine Laube „eingezwängt" tusschen tien jonge meisjes en een gedichtband van Goethe ligt op uw knie opgeslagen;

„Und frische Nahrung, neues Blut
saug ich aus freier Welt.

Wie ist Natur so hold und gut,
die mich am Busen hält!

en ge luistert eerst naar de rustige stem van de leidster en dan naar de jonge aarzelende stemmen der meisjes, die nog wat bevangen zijn door dien vreemden inval en van luisteren komt gij tot meedenken en

meepraten en het ijs is gebroken en gij beleeft het contact, waarvan zoovelen u al verteld en geschreven hebben en in een seconde doorleeft ge jaren en landen tegelijk, ver over de hoofden van die meisjes heen en na de eenvoudige maaltijd keert die eenheidssensatie terug als ge als schakel mee staat in de keten van jeugd die plotseling hand in hand tusschen dertig menschen om dien eenvoudigen disch in de kloosterkeuken wordt gelegd.

— — — frische Nahrung, neues Blut — — —

Persoverzicht.

BINNENLAND.

De „Arbeidschool“.

Hier van geeft A. Adelaar-Fürth in de Sept.-afl. van de *Social. Gids* theorie en praktijk in 't tegenwoordige Duitschland. De theorie wordt ontleend aan de „Richtlijnen der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands,” die samengesteld zijn naar de ontwerpen van de sociaaldem.-onderwijzers in Berlijn en Hamburg. Schr. geeft de volgende samenvatting van hun visen: „Er moet één school bestaan, geen onderscheid tusschen volks- en hoogere scholen mag meer de kinderen des volks van elkaar scheiden. Alle moeten zij van hun 3e tot hun 16e jaar een zelfde ontwikkeling genieten. Deze school — eenheids- of grondschool genoemd — moet een kern van verplichte leervakken omvatten, terwijl voorkeursvakken in bijzondere arbeidsgemeenschappen moeten beoefend worden. Van het 16e jaar af vormt de beroepsschool de kern. De opleiding voor de verschillende vakken geschiedt in model-werkplaatsen. De universiteit opent haar deuren alleen voor de hoogst begaafden, terwijl de volkshoogschool voor de ontwikkeling van alle menschen dient. Voor abnormale kinderen bestaan bijzondere scholen. Alle onderwijs is neutraal op politiek en kerkelijk gebied en kosteloos.

De school ontwikkelt alle in de individuele leerlingen liggende krachten door zelfwerkzaamheid. Zij moeten een werkelijke arbeidschool zijn, die door arbeid tot arbeid opvoedt. De ontwikkeling der handigheid, de beheersching der stof,

moet tot geestelijken groei leiden. Liefde tot handenarbeid moet evenzeer gekweekt worden als waardeering voor den intellectuelen arbeid. Daar beide bij allen tegelijkertijd ontwikkeld worden, zal de tegenstelling tusschen handen- en hoofd-arbeiders langzamerhand verdwijnen.

Door de samenwerking der leerlingen onderling en met de onderwijzers verandert de verhouding tusschen hen. De onderwijzer staat niet langer boven hen, maar is leider, helper en raadsman der jeugd. De gemeenschappelijke arbeid heeft een nog kostbaarder vrucht: zij ontwikkelt ten sterkste het gemeenschapsgevoel. „De taak der school is de vorming van den socialen mensch als de eerste voorwaarde voor de vernieuwing der volkeren,” zeggen de *Richtlijnen*.”

De praktijk nu wordt geschetst door 'n drietal verslagen van bezoeken, achtereenvolgens aan de „Volkskindergarten” van de gemeente Lankwitz bij Berlijn, die volgens de beginselen van Montessori is ingericht. Daarna aan 'n lagere school („proefschool”) in Charlottenburg (Berlijn), die onder leiding staat van K. Seinig. Wat hier door de kinderen gemaakt wordt, moet aan 4 eisen voldoen. De werkjes moeten zijn: „1. goedkoop; 2. helder en klaar; 3. gemakkelijk, d.w.z. met niet te groote moeilijkheid [lees: moeite, v. E.] uit te voeren; 4. zeer belangrijk, d.w.z.: het onderwerp [lees: voorwerp, v. E.] dat gemaakt zal worden, moet een geheel gebied van onderwijs door zijn ontstaan ophelderen.”

Voor 1. is 'n organisatie in 't leven geroepen tot 't verzamelen van oud materiaal. Deze funktionarissen worden

door de klasse zelf gekozen; evenals de „leerling-ambtenaren“ die tijdens de lessen toezicht uitoefenen — al worden ze hierbij door de onderwijzer geleid. Volgens schr. zijn de uitkomsten van dit „Werkunterricht“ schitterend. „Het kostbaarste resultaat is het diepe besef van gemeenschapsgeest, die hun tot tweede natuur wordt. Ook voelen zij, wanneer ze alle tegelijkertijd hun apparaten bouwen en de uitkomsten daarvan beleven, het ritme van den arbeid in zich overgaan.“

En ten derde wordt 'n verslag gegeven van 'n bezoek aan de tuinarbeidschool te Neu-Kölln van August Heyn. (Over deze school vinden de lezers iets in 't persoverzicht in onze Febr. aflevering.)

Na in grote trekken 't verschil te hebben gegeven tussen de „oude school“ en de „nieuwe school“ wijst schr. in 't bijzonder noch op „twee onschatbare vruchten“ die de laatste zal voortbrengen: „*Liefde tot den arbeid* door zelfwerkzaamheid en *gemeenschapsgevoel* door de overal zich van zelf ontwikkelende noodzakelijkheid tot onderlinge hulp.“

Maar — we kunnen eigenlijk niet spreken van de „arbeidschool“. 't Door de vorige schr. geschetste beeld is dat van 'n „arbeidschool“. Immers, de „arbeidschool“ die J. C. Ceton schetste in de Januarij-afl. van de *Commun. Gids* is van geheel andere aard. Deze schr. betoogt dat de „arbeidschool“ niet enkel 'n pedagogisch begrip is, maar „een maatschappelijke noodzakelijkheid“, die zich als zodanig in plaats van op 'n kapitalistische op 'n kommunistische maatschappij zal bazeren. En wel, op de dan bestaande groot-industrie. Daaruit volgt dat schr. zijn „arbeidschool“ dan ook naar dat toekomstige tijdperk verschuift. En omdat 't niet mogelijk is nu al te zeggen wat die nieuwe beschaving ons zal brengen, is 't heel moeilijk zich geheel intendenken in 't pedagogische systeem van de „arbeidschool“. Vandaar zeker dat schr. deze school slechts in de vage, algemene termen schetst, die ik hier laat volgen („De arbeidschool“) heeft tot taak het kind op te leiden tot den arbeider, zooals de communistische maatschappij die behoeft. Haar taak is te geven de hoogst mogelijke ontwikkeling. Ze zal dus niet slechts iemand afleveren, die naar de

huidige betekenis, zoo goed mogelijk op elk gebied kan werken, kan arbeiden, ze zal dien arbeider bovendien zooveel wetenschap, zooveel kunstzin, zooveel beschaving geven, als slechts mogelijk is“. „Het pedagogisch systeem der arbeidschool staat in wezen lijnrecht tegenover [de tegenwoordige handenarbeid, slöyd, e. d.] in de eerste plaats, wat het aanbrengen van de wetenschap betreft, maar ook wat de karaktervorming aangaat.“ Van 't eerste zwijgt de schr.; met betrekking tot 't laatste zegt-ie dat de arb. sch. er zich voor alles op zal hebben toe te leggen „de zelfstandigheid van het kind te ontwikkelen, het eigen inzicht te vormen, het gevoel van samenhoorigheid van allen te kweken, de klasse-ideologien te vernietigen.“ 't Meest opmerkenwaard lijkt me de volgende meedeling. „De school maakt deel uit van de productie. Ziedaar een groote, een scherpe tegenstelling tusschen den handenarbeid e.d. en de arbeidschool. Men prutst niet aan nuttelooze voorwerpen, men werkt in het volle leven. En de school staat midden in het volle leven, midden in de productie-gemeenschap, midden in het arbeidsproces. Er wordt op de school verricht productieve arbeid. Natuurlijk in een vorm, waarbij er zeker geen sprake kan zijn van kinderuithuizing, maar zoodanig dat het kind weet en gevoelt mee te produceren, reeds een klein deel te zijn van de groote menschengemeenschap, reeds mede te voorzien naar de mate van zijn krachten in de behoefte van allen, naar zijn ouderdom toenemende. In en door de productie verwerft zich het kind en daarna de jonge arbeider wetenschap en kennis in een mate, die we ons in onze „leer“school nauwelijks kunnen indenken.“

't Artikel eindigt met 'n verwijzing naar Rusland; zonder echter iets te geven van de praktijk van 't schoolleven in de Sowjet-republiek. v. E.

Over 't Wetsontwerp M. O.

In 't September-nummer van de *Gids* betoogt Dr. M. J. Aalbers-Hamaker dat 't ongewenst is aan 't eindeksamen van de middelbare school voor meisjes rechten te verbinden ten opzichte van

verdere studie. De Minister toch wil aan de bezisters van dit diploma vrijstellingen verlenen voor verschillende vakken bij 't staatsexamen voor toelating tot de universiteit. Vooropgesteld dat de middelb. sch. v. m. ten doel heeft de vrije ontwikkeling van 't meisje, de school dus die algemeen vormend eind-onderwijs geeft, keurt schr. 't voorstel van de minister af, omdat daardoor ten eerste 't onderwijs aan die school zal worden opgedreven. En ten tweede, omdat daardoor de leerlingen van de middelb. sch. v. m. die student willen worden in 'n bevoorrechte positie zouden komen. Zij toch kunnen dan 't staats-examen voor de universiteit in tweeën doen, terwijl alle leerlingen van andere scholen op één tijdstip de hele examenstof moeten beheersen.

Schr. wijst ook noch op 't volgende. „Een merkwaardig verschijnsel is de bevoorrechte positie van 't meisje tegenover den jongen bij den tegenwoordigen, en nog meer bij den toekomstigen toestand van het middelbaar onderwijs. Voor den jongen, die krachtens zijn aanleg en zijn plaats in het maatschappelijk leven, altijd de meest belanghebbende bij een goede voorbereiding tot de universiteit blijft, bestaat er geen echte jongensschool meer. Of de coëducatie voor de jongens gunstig is, daar naar wordt niet gevraagd. Of een leeraar zijn jongens niet menigmaal veel meer zou kunnen meegeven op hun weg, indien zij „onder elkaar“ waren, is geen vraagpunt, dat zich in een groote belangstelling kan verheugen. Zij hebben zich te schikken in de hun opgelegde coëducatie. De meisjes hebben de ruime keuze. Zij worden toegelaten tot alle jongenscholen. Is de coëducatie voor haar minder gewenacht of is het tempo van het onderwijs haar op gymnasium of H.B.S. wat snel, welnu, in vele steden zal een H.B.S. voor meisjes met 6-jarigen cursus haar gaarne opnemen. En ten slotte: verkiezen de ouders voor hun dochters, wel is waar voor de studie bestemd, toch eerst zooveel mogelijk speciaal meisjesonderwijs: de nieuwe M. S. v. M. zal dat kunnen geven en de meisjes tevens klaar maken voor het 1ste gedeelte van het Staatsexamen. Hoe vele ouders zouden ook voor de zwakken en lang-

zamen onder hun zoons dien kalmeren weg naar de Academie verlangen via het eindexamen M. S. v. M.!”

En toch geeft ook de tegenwoordige middelb. sch. v. M. al genoeg mogelijkheden tot 't kiezen van een-of-andere beroep of 't voortzetten van de studie.

Schr. besluit dan ook als volgt: „Verkiezen de ouders voor hun dochters de tegenwoordige M. S. v. M. niet meer, omdat hun kansen in de maatschappij daardoor te gering zouden zijn: welnu, dan heeft de M. S. v. M. werkelijk uitgediend en moet zij worden opgeheven. Dan is er, helaas, in dezen tijd geen plaats meer voor een school, die het meisje tracht te vormen bovenal tot een goed ontwikkelde, evenwichtige, jonge vrouw.”

In de Okt.-afl. van de *Gids* besluit Dr. B. Symons 'n artikel over „Het gelijk recht van de getuigschriften der scholen voor voorbereidend hooger onderwijs” met deze wens, betreffende 't wetsonderwerp in z'n geheel: „Zal ook deze breed opgezette herziening van ons middelbaar en voorbereidend hooger onderwijs wederom stranden op gebrek aan wederzijdsche waardeering, op behoudzucht, op den onwil om aan nieuwe geestelijke stroomingen, die opkomen uit de behoeften der maatschappij en der wetenschap, tijdig een bedding te bereiden?”

Wij kunnen het niet gelooven. Wat de naaste toekomst ons brengen zal, ligt in het duister. Maar zeker zal zij krachtsinspanning vorderen en ons weerbaar moeten vinden: de organisatie van ons middelbaar onderwijs, die deze minister heeft aangedurfd, zal in de weerbaarmaking van het Nederlandsche volk een gewichtige rol kunnen spelen, omdat zij de kiemen in zich bevat tot ontwikkeling en bloei van thans nog sluimerende krachten. Hoe meer vrijheid de wetgever laat om bij verschil van aanleg en neiging verschillende wegen in te slaan, des te grooter is de kans, dat de middelbare school haar eigenlijke taak kan vervullen: menschen te vormen, die vrij en zelfstandig hebben leeren werken en voor wie arbeid niet slechts is een bittere noodzakelijkheid. Waaraan onze maatschappij naast soberheid allereerst

behoefte heeft, is belangelooze arbeidslust. „Arbeitsfreudigkeit“, en die gedijt niet door dwang, ook niet door intellectueelen dwang.” v. E.

BUITENLAND.

Montessori in Frankrijk.

Deze methode heeft daar al tegen de 300 inrichtingen veroverd. „In de *écoles maternelles* worden de *auto-éducation* en 't Montessori-materiaal veel beproefd, en ten dele daar geestdriftig aanbevolen. Maar op 't eerste, onvoorwaardelijke meegaan volgt bij de franse opvoedsters meestal 'n terugslag, 'n dralend verder volgen. 't *Manuel général* van 29 Apr. '22 stelt vast dat „vrijheid“ in de kleinkinderscholen van Frankrijk reeds sedert de hervorming van 1880 is ingeburgerd. Wel komt 't de franse pedagogen voor dat, trots de grootst mogelijke vrijheid van 't kind, de opvoeding absoluut 't werk is van de opvoeder. Voor hun gaat de italiaanse doctores te ver met de eis, dat de psychiese groei zich even ongebinderd en onbesnoeid voltrekken moet als de fysiese. Deze verblindende analogie is wel 'n te waarden postulaat die echter door de ervaring niet als feit is vastgesteld. De rationalisatie geest van de Fransen eist zeer omvangrijke proeven, eer hij zich geheel aan de theorieën van Dr. Montessori wil overgeven. Hij is van plan aan haar zeker verdienstelijk werk een-en-ander te ontleenen, en 't met alle simpatie tegemoet treden; maar meent dat persoonlijke mening eerst sieviger door exakt onderzoek gesteund moet worden. En mocht machines de Montessori-methode voor 't kind tot 7 jaar de beste zijn — wat echter dan?”

't Materiaal uit haar vervolgonderwijs is te duur, dan dat 't algemeen voor de franse volksleerlingen zou kunnen worden aangeschaft. „Haar boek *Education élémentaire*, waarvan de psychologische grondslag in 'n inleiding uitvoerig wordt uiteengezet, wordt veel bestudeerd en becommentarieerd. Maar de bewering dat ook bij de volksleerlingen de intellectuele ontwikkeling zich geheel van zelf voltrekt, in 't vrije spel van de ingeboren krachten, als maar door de

volwassenen de gezonde uiterlijke voorwaarden worden aangeboden, komt volgens franse traditie faliekant uit. Vooral kan men zich niet denken hoe 'n kind zonder (van tijd-tot-tijd) van buitenaf opgelegde opmerkzaamheid en inspanning bij 't voortgezet onderwijs vorderingen zal maken. Men vreest dat de geschiktheid tot logies denken en de zin voor algemene ideeën verloren zullen gaan, dat de slechts concreet zich ontwikkelende maar al-te-graag zich van moeilijke abstrakties zal afmaken. Vóór men de prestaties en 't karakter van 'n zo groot mogelijk aantal Montessori-kinderen op hun 18e of 20e levensjaar heeft aanschouwd, onthoudt men zich, zonder de gedachtenrijkdom van de italiaanse geleerde te willen miskennen, van 'n definitief gunstig oordeel.”

v. E.

*B. Schoolwerktuin in de Verenigde Staten.

Zoals veel andere steden, heeft ook Seattle sedert meer dan 10 jaren z'n schoolwerktuin. Meer dan 10000 gezinnen van deze grote stad ondervinden de zegenrijke invloed van de tuinarbeid op gezondheid en geluk van hun kinderen. 't Beginsel hierbij is: „Of de kinderen peen of rozen kweken, blijft 't zelfde. De hoofdzak is, dat hun natuurlijke liefde voor wat groeit in de gelegenheid gesteld wordt zich in 'n daad omzetten, en dat ze mensen worden met liefde voor land en huis.“ De tuin wil in Seattle 'n plaats zijn waar school en huisgezin, school en gemeente elkander vinden kunnen, en waar de immigranten 't best land en zeden kunnen leren kennen. De Vereniging van ouders en onderwijzers is op velerlei wijze 'n steun voor de schoolwerktuin.

't Systeem van Seattle wijkt van 't gebruikelijke belangrijk af. De tuinen en landerijen liggen zo dicht mogelijk bij 't huis van de kwekers: dus geen gemeenschappelijke schooltuin. Slechts weinig scholen hebben er een, en in dat geval alleen met 't bepaalde doel, b.v. aan 't Rode Kruis, of franse oorlogswaizen, of kindertehuizen de produkten te schenken. Twaalf helpers bezoeken

en inspekteren geregeld de kleine zelfstandige tuinen, om van raad en hulp te dienen, ook om met de ouders van gedachten te wisselen. In Oktober vinden feestelijke tentoonstellingen van de produkten plaats; prijzen worden met de grootst mogelijke edelmoedigheid uitgereikt. Duizenden inwoners komen zien en kopen. Met betrekking tot de hoeveelheid werd in 1920 'n 13 jarig meisje nummer een: ze haalde uit d'r stuk land 300 dollar. Er vormen zich specialisten die voor hun kalubassen, champignons, zaden, enz. buitengewone prijzen maken. Toch wordt nadrukkelijk vermeld, dat minder konkurrensie-ijver dan werklust en plichtsgevoel de drijveren zijn. Alle leerlingen behoren tot de *United States School Gardeners*, 'n leerlingen-vereniging met meer dan 2 miljoen leden. In de winter rusten de tuiniers en hun leiders niet. Ze stellen zich theories op de hoogte." Bijna alle scholen staan in betrekking tot deze schoolwerktuin.

v. E.

Schoolkino's.

De volgende is ontleend aan 'n vlugschrift van de *Society for visual education* in de Veren. Staten. Waar maar ergens de wil opgekomen is 'n apparaat voor levende beelden nante-schaffen, daar werd ook 'n weg gevonden. In Chicago heeft 't departement

van onderwijs voorlopig 50 distrikten gevormd en aan elk 'n kino ter beschikking gesteld. In dozojen van steden schiet 'n partiekulier of 'n sosiale vereniging de vereiste som voor. Deze wordt afbetaald met leihulp van de rijkelijk vlietende inkomsten uit die voorstellingen die voor de hele burgerij toegankelijk zijn. De leerlingen nemen met genoege de kaartverkoop op zich. Heel dikwels is ook de oudervereniging van de school voor de aankoop in aktie te brengen. Deze verheugt zich dan niet alleen in 't pedagogiese gewin voor de kinderen, maar ook in 't spoedig merkbare feit dat 't publiek aan de minderwaardige kino's) meer-en-meer de rug toekeert.

Veel scholen laten bij middag- en avondvoorstellingen eens per maand ook de kinderen betalen. Wie uitmunt door geregeld schoolbezoek en goed gedrag, krijgt 'n vrijkaart. In New Orleans is 'n school die de kinderen mobiel gemaakt heeft voor 't verzamelen van oud-papier en oud-metaal; voor de opbrengst daarvan kon 'n schoolkino worden aangeschaft."

Met recht zou men hier kunnen zeggen: allemaal ijver 'n betere zaak waardig!

Bovensiaande drie berichten zijn ontleend aan de Allgem. deutache Lehrerzeitung van 25/8.

v. E.

*) er staat „Schulkino“; maar dit is blijkbaar 'n drukfout voor „Schundkino“.

v. E.



INHOUD VAN AFLEVERING 2.

	Bladz.
Algemeene Ontwikkeling en Beroepsopleiding (Vervolg)	Dr. J. H. Gunning Wzn. . . 33
Het onderwijs aan volwassenen. II.	Dr. J. van Leeuwen † . . 42
Ontwikkeling voor Volwassenen. Kijkjes over de grenzen	J. Hovens Greve 55
Persoverzicht.	
Binnenland. De „Arbeidschool”	v. E. 60
„ Over 't Wetsontwerp M. O.	v. E. 61
Buitenland. Montessori in Frankrijk	v. E. 63
„ 'n Schoolwerktuin in de Verenigde Staten	v. E. 63
„ Schoolkino's	v. E. 64



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

17B 3862

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN:

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



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 & z.

PER
JAAR
F 8,75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

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

FRIJS PER JAAR f 8.75. FRANCO PER POST.

ADVERTENTIËN PER REGEL f 0.40; 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.



De zoogenaamde technische herziening der Lager Onderwijswet-1920

door L. C. T. BIGOT.

Het is met onze nieuwe wetgeving op het lager onderwijs een allerdroevigste lijdensgeschiedenis.

't Ging aanvankelijk zoo goed. Cort van der Linden en Bos waren begonnen: de schoolkwestie moest worden opgelost; de Bevredegingscommissie ging aan 't werk, de partijleiders, gesecondeerd door politici-onderwijsspecialiteiten, arbeidden met bekwamen spoed. De oplossing was gevonden, ze werd aanvaard, — zeer zeker, er waren bezwaren, er was verzet; niet ieder kon zich zoo dadelijk met die gelijkstelling vereenigen, maar Art. 192 der Grondwet werd aangenomen en Dr. de Visser trad op als minister van Onderwijs.

Het ontwerp-Wet-1920 verscheen, weer waren er bezwaren, critiek, ook toejuiching, veel, zeer veel, vooral uit Christelijke en R. K. kringen. Met zeldzaam talent verdedigde de minister zijn wet; van de Ministerstafel werd gesproken met een kennis van onderwijs-zaken, die voor- en tegenstander het beste deed hopen van het beleid van den nieuwen, den eersten Onderwijsminister. De Wet werd aangenomen met slechts één stem tegen. Toejuichingen, felicitaties, moties van hulde en dankbetuiging enz. enz. En de wet trad in werking 1 Januari 1921.

En thans . . . nog geen twee jaar daarna?

Al spoedig ontstond er door de scholenbouw-uitwassen een onhoudbare toestand. In het najaar van 1921 verscheen een wetsontwerp ter voorkoming van het zonder noodzakelijkheid bouwen van scholen. Juli 1922 verschijnt een nieuw wijzigings-voorstel tot bezuiniging op het lager onderwijs; October 1922 weer een nieuw wijzigings-voorstel tot verdere bezuiniging.

Onder dit proces is de gelijkstelling langzamerhand geworden tot een voorwerp van aanfluiting. Van gelijkstelling en rechten der minderheden is nagenoeg geen sprake meer. Om thans, gesteld dat deze

ontwerpen min of meer gewijzigd wet worden, een bijzondere school te stichten is een vrij groot aantal kinderen noodig en zelfs in de Standaard redeneert men volgens het vaak geciteerde, voor deze gelegenheid eenigszins gewijzigde woord van den veel gesmaaden Kappeijne: De „kleine” minderheden moeten maar onderdrukt worden. — Ook aan de andere zijde mislukt de gelijkstelling: de openbare school gaat opnieuw blootstaan aan de ergste bedreigingen; wie de toelichting leest op het jongste adres aan de Tweede Kamer van de Vereniging Volksonderwijs, ziet, hoe ook aan deze zijde de gelijkstelling is verworpen.

De salariering der onderwijzers moest uit de wet gelicht worden en overgebracht naar een Kon. Besluit met al de nadelen daarvan. — Het aantal leerlingen per onderwijzer wil men terugvoeren tot de getallen van vóór een halve eeuw. Volksonderwijs berekent, dat ten gevolge daarvan zes- à zevenduizend onderwijzers op wachtgeld komen. — De eenheidsschool wordt door de actie tot herstel van het Fransch op de lagere school ernstig bedreigd. — Van de organisatie van het buitengewoon onderwijs is nog niets gekomen. — De opleiding sukkelt nog steeds voort op het oude platgetreden weggetje naar het fossiele examen van art. 77a der wet van 1878. — Alleen het schooltoezicht heeft zijn reorganisatie overeenkomstig de wet, maar in de kringen der inspecteurs, schoolopzieners en onderwijzers, die den ouden toestand gekend hebben, is men over den nieuwen heel slecht te spreken.

Nog geen twee jaar geleden! Na de nieuwe wet op het L. O. 1920 kwam er een nieuwere regeling Oct. 1921; daarna verscheen de nieuwste regeling Juli 1922 en ten slotte deed de allernieuwste regeling haar joyeuse entrée.

En met deze wijzigingsvoorstellen heeft Minister de Visser, — indien ze worden aangenomen — zijn eigen wet om hals gebracht. En het openbaar en het bijzonder onderwijs worden er grootelijks door benadeeld; de openbare school ten plattelande vrijwel vernietigd, de bijzondere school in haar bestaansvoorwaarde en het beetje vrijheid, dat ze nog had, ten ernstigste aangetast! En dat alles onder de leuze: Technische herziening en bezuiniging.

* *

Bij de bespreking van deze ontwerpen — bedoeld worden nu het ontwerp-wet van 3 Juli 1922 tot wijziging der L. O.-wet 1920 en de Nota van wijzigingen daarop van 5 Oct. 1922 — mogen twee zaken niet uit het oog worden verloren.

In de eerste plaats moeten wij er tegen waken, dat we niet terug-

vallen in den strijd tusschen openbaar en bijzonder onderwijs. De bespreking van deze ontwerpen mag niet worden een poging tot heropening van den schoolstrijd; de beteekenis, die de wetsvoorstellen hebben, moet zoowel voor de openbare als voor de bijzondere school worden nagegaan. Ook al laat de Minister o.i. de Grondwet los, de critiek moet haar vasthouden en blijven op het standpunt der gelijkstelling.

In de tweede plaats mogen wij ons door onze groote liefde voor onderwijs en volksoontwikkeling niet laten verleiden tot de inneming van het standpunt: Op onderwijs en volksoontwikkeling mag niet bezuinigd worden. Zeker, bezuiniging op onderwijs en volksoontwikkeling treft niet alleen het heden, maar ook de toekomst. Wie door bezuiniging op onderwijs, dat onderwijs in minder goede conditie brengt, doet als de boer die uit zuinigheid minder zaait: de oogst is er dan ook naar. Dat standpunt is begrijpelijk: het is het onze niet. Wij meenen, dat er wel degelijk veel, heel veel op onderwijs — ook op lager onderwijs — kan worden bezuinigd. Maar bij die bezuiniging moet één voorwaarde worden gesteld; dat is die, welke door den Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen in de zitting van de 2e Kamer van 1 Dec. 1920 aldus werd geformuleerd:

„Maar wanneer ik op bezuiniging, wat betreft het onderwijs, bedacht wensch te zijn, dan wil ik daarbij aanstonds één ding op den voorgrond stellen. En dat is, dat die bezuinigingen de waarborgen voor de deugdelijkheid van goed onderwijs, zooals die bij de pacificatie en bij de lager-onderwijswet zijn vastgesteld, in geen enkel opzicht mogen aantasten.

„Wanneer toch die bezuinigingen zouden lijden tot ondeugdelijkheid van die waarborgen, onder welke wij de pacificatie hebben verkregen, dan zou ik daarvan een beslist tegenstander zijn. Maar kunnen er bijv. op de gebouwen bezuinigingen plaats hebben, dan gaarne.”

Excellentie, Excellentie, hoe ver staan Uw voorstellen achter bij deze treffend-juiste woorden!

Bezuiniging bij lager onderwijs kan gevonden worden: a. door vereenvoudiging en afschaffing van overbodige examens. Thans beleven we elk jaar driemaal een uittocht van de vr. Kweekschoolleerlingen: ten eerste om examens te doen voor handwerken, ten tweede voor vrije- en ordeoefeningen en ten derde voor de akte van onderwijzeres. Examens met voorzitters, leden en deskundigen, allen met vacaties, reis- en verblijfskosten.

b. Door nauwkeurige controle op de aanschaffing van leermiddelen;

onlangs nog deed een berichtje daarover de ronde in de bladen ¹⁾. 't Zou niet moeilijk zijn van openbare en bijzondere scholen meer zulke gegevens te krijgen.

c. Op de inspectie en de inspectiebureaux. Die 30 kantoren zijn overbodige luxe; deze regeling is alleen maar makkelijk voor de post, die nu voor alle stukken met rijksschooltoezicht één adres heeft, maar verder heeft het noch voor de ambtenaren van het toezicht zelf, noch voor de andere autoriteiten of voor de onderwijzers eenig voordeel.

d. Door een mindere veranderlijkheid in beleid in den Haag. Vroeger was het maximum aantal leerlingen per school gesteld op 600. In alle groote gemeenten van ons land werden twaalfklassige scholen opgericht, scholen met 500 leerlingen. De wet van 1920 schrijft voor: maximum aantal leerlingen 400. Niet voor de nieuwe scholen alleen, neen voor alle. Gevolg: de groote gemeenten (Amsterdam, Arnhem enz.), verbouwen hun scholen tot zesklassige inrichtingen, overal worden hoofden van scholen benoemd, bij tientallen tegelijk soms. Bij de groote bijzondere scholen ging het evenzoo. Nu wordt voorgesteld dit getal 400 en 't heele artikel te schrappen, wat beteekent, dat het aantal leerlingen eener school ongelimiteerd is.

Zoo is er wel meer te vinden.

Op onderwijs moet en kan worden bezuinigd, maar zooals de Minister terecht zegt: *de waarborgen voor de deugdelijkheid van het onderwijs moeten onaangetaast blijven.*

* * *

Overgaande tot de bespreking van de wetsvoorstellen van den Minister van Onderwijs — van 3 Juli en 5 Oct. '22 — zullen wij achtereenvolgens zien:

- a. Welke de nadeelen zijn voor het openbaar onderwijs;
- b. Welke de nadeelen zijn voor het bijzonder onderwijs;
- c. Welke de nadeelen zijn zoowel voor openbaar als voor bijzonder onderwijs.

* * *

¹⁾ De heer J. Hage uit Ridderkerk meldde 4 Oct. '22 aan de Vrijz. Democraat, dat ten behoeve eener M. U. L. O.-school op Gereformeerden grondslag aldaar de volgende uitgaven waren gedaan, voor welker betaling de gemeente werd aangesproken: een natuurkundekast f 855.—, een experimentertafel f 575.—, een trapje voor 't bord f 22.—, buitenlampen f 186.50, een schelinstallatie f 232.—, een vuilnisbak f 84.—, voor afrastering f 930.—, een vlaggestok f 70.—, een inscriptieplaat f 72.10, enz. enz. De burgemeester van Ridderkerk heeft er Rotterdamsche deskundigen bijgehaald. Wat te begrijpen is.

Het openbaar onderwijs.

In de 4e en 5e alinea van art. 192 der Grondwet wordt de positie der openbare school aldus omschreven:

„In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen.

Volgens bij de wet te stellen regels, kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zoodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven.”

De bedoeling van deze woorden is duidelijk. In de Wet op het Lager Onderwijs is in art. 19 en art. 13 het grondwettelijke voorschrift aldus geregeld:

- a. In elke gemeente moet openbaar onderwijs zijn.
- b. Afwijking van die bepaling wordt verleend telkens voor 5 jaren. Die afwijking wordt niet toegelaten, als de ouders van minstens 12 kinderen een openbare school wenschen of zoolang nog 8 kinderen de openbare school bezoeken.
- c. Voor kinderen, wier woning meer dan 4 K.M. verwijderd is der naastbijzijnde openbare school, kan aan de ouders dier kinderen verplaatsingskosten worden vergoed.

In de nota van wijziging van 5 Oct. '22 stelt de Minister voor de getallen 12 en 8 (zie onder b) te vervangen door 25 en 18.

Het gevolg van deze bepaling zal wezen, dat tal van openbare scholen op het platteland zullen worden opgeheven. In het onderwijs-verslag over 1919—1920 vinden we niet minder dan 53 openbare scholen met minder dan 18 leerlingen; dit getal is sedert het verschijnen van het verslag zonder twijfel heel sterk gestegen. De ouders, die voor hun kinderen openbaar onderwijs verlangen, zullen voor de zeer moeilijke keuze gesteld worden: of hun kinderen te zenden naar een school, die zij niet wenschen of een beroep te doen op art. 13 en zo op wie weet welke manier naar een vrij ver afgelegen openbare school dagelijks heen en weer te transporteerden.

Door de getallen 12 en 8 te wijzigen in 25 en 18 is de zekerheid, dat in elke gemeente openbaar onderwijs te verkrijgen is, nagenoeg geheel illusoir geworden. En de vraag mag zeer zeker gesteld worden of het nieuwe artikel niet in strijd is met de bedoeling van het grondwettig voorschrift.

Of met deze wijziging inderdaad bezuiniging wordt verkregen?

Ja, indien de ouders zich schikken, zich bukken en afschoon niet-Katholiek of niet-Gereformeerd, hun kinderen maar, faute de mieux en vrezende voor de gezondheid der kleinen, naar een Katholieke of een Gereformeerde school sturen.

Neen, zeer zeker niet, indien ze hun beginselen getrouw, openbaar

onderwijs blijven vragen en aanspraak maken op de vergoeding, bedoeld in art. 13 der L.O.-wet 1920.

Juist hierin zit het fatale van deze bepaling, dat het aantal van dergelijke heen en weer reizende kinderen sterk zal toenemen. Op het platteland zal dat over eenigen tijd geen uitzondering meer zijn. En dat is niet zonder bedenking: we hebben hier te doen met jonge kinderen, die zonder toezicht dagelijks den tocht moeten maken.

Wordt dit voorstel wet, dan is het gedaan met de openbare school op het grootste deel van het platteland, — dan worden honderden ouders gedwongen hun kinderen te zenden naar een school, die zij niet wenschen, — dan zal geen verscherpte leerplichtwet kunnen verhinderen dat het schoolverzuim toeneemt, dan wordt dus het onderwijs ernstig benadeeld.

Het bijzonder onderwijs.

Ongeveer dezelfde opmerking, die hierboven gemaakt is over het openbaar onderwijs, kan ook worden toegepast op de wijzigingen, die de Minister voorstelt ten opzichte van het bijzonder onderwijs.

De Grondwet, erkennende de rechten van het bijzonder onderwijs, bepaalt, dat de kosten ervan zullen worden gedragen door de openbare kassen. De L. O. wet 1920 geeft diensvolgens bepalingen en stelt vast in art. 73, dat zulk een bijzondere school minstens 40 leerlingen moet tellen en in plaatsen boven de 100.000 inwoners 100 leerlingen; voor het u. l. o. onderwijs zijn deze getallen 18 en 40.

Deze regeling wil de Minister vervangen door de volgende:

In plaatsen boven de 100000 inwoners zijn voor oprichting eener gewone lagere school noodig: 200 leerlingen, voor een u. l. o. school 75. In plaatsen met 50000 tot 100000 inwoners zijn die getallen 170 en 54; in plaatsen met 20000—50000 inwoners 140 en 42; in plaatsen met 10000—20000 inwoners 100 en 36; in plaatsen van 5000—10000 inwoners 75 en 30 en beneden de 5000 inwoners 40 en 24.

De bijzondere scholenbouw leidde tot de allergekste uitwassen; het stopwetje was na ruim een half jaar een financiële noodzakelijkheid. Nu komt dit voorstel, om ten overvloede nog te bewijzen, dat het systeem der wet niet deugt. Zoo iets als de L. O.-wet 1920 voorschreef, wat betreft de bijzondere school, is alleen mogelijk in het rijke Holland, maar nu Holland niet meer rijk is, nu het moet gaan bezuinigen, nu moet ook met het systeem der wet gebroken worden. Entweder-oder. De minderheden hebben recht op eigen scholen of niet. Ze in de Grondwet en in de L. O.-wet dat recht toe te kennen en tegelijk een dusdanig art. 73 opnemen waardoor van dat recht vrijwel, althans voor de meeste plaatsen, geen gebruik

kan worden gemaakt, is onlogisch en onbillijk tegenover de bijzondere school. De a.-r. Rotterdammer heeft reeds aangetoond, dat dat te ver gaat, dat het stichten van honderden scholen, die volle recht van bestaan hebben, onmogelijk wordt gemaakt, enz.

Ook voor de bijzondere school geldt, als deze voorstellen wet worden, wat we zooeven zeiden van de openbare school: honderden ouders zullen gedwongen worden hun kinderen te zenden naar een school, die zij niet wenschen.

Het openbaar en het bijzonder onderwijs.

Onder de wetsvoorstellen zijn er eenige — en het zijn niet de minst belangrijke — die bij aanneming zoowel het openbaar als het bijzonder onderwijs gelijkelijk en zeer ernstig zullen benadeelen. Be-doeld worden die welke betrekking hebben op:

- a. Het aantal leerlingen per onderwijzer.
- b. Het bouwbesluit.
- c. De opleiding der onderwijzers.
- a. *Het aantal leerlingen per onderwijzer.*

Hoe groot de verandering is, die dit voorstel brengt, blijkt het beste uit het volgende staatje, dat ik ontleen aan een artikel van het Kamerlid Ketelaar in de Vrijz. Democraat van 2 Sept. 1922. Wij zien daaruit, hoe deze gevallen waren volgens de wet-Kappeyne (1878), de wet-Mackay (1889), de wet-de Visser (1920) en volgens het wetsvoorstel-de Visser (1922):

Per onderwijzer onder de wet van				
Aantal	1878	1889	1920	1922
onderwijzers:	Kappeyne	Mackay	de Visser	de Visser
1	30	40	25	40
2	35	45	30	40
3	40	48	30	40
4	43	50	33	41
5	45	51	36	42
6	44	52	37	43
7	43	52	38	45
8	43	52	39	46
9	43	53	40	47
10	40	53	40	48
11	—	53	—	49
12	—	50	—	49
13	—	—	—	50
14	—	—	—	50

In 1878 en 1920 werd het maximum-getal leerlingen per school op 400 bepaald, in 1889 op 600, volgens het nieuwe voorstel is dit aantal in de wet onbeperkt; vandaar dat alleen in de laatste kolom geen streepjes voorkomen.

De heer Ketelaar voegt er aan toe:

„Men lette er nu op, dat de getallen leerlingen per onderwijzer de *gemiddelde* maxima aangeven. Ieder weet, dat een school van 6 of 7 klassen niet in elke klasse evenveel leerlingen telt, met andere woorden het werkelijke aantal leerlingen kan b.v. in de middelklassen nog aanmerkelijk hooger zijn. Wie nu de kolommen van 1878 met die van 1922 vergelijkt, zal zien, dat er in de meeste gevallen achteruitgang, voor de kleinste en de grootste scholen zelfs zeer aanzienlijke achteruitgang is.

Nu zullen natuurlijk de maxima niet altijd bereikt worden, maar toch moeten deze bij de beoordeeling van dit wetsontwerp steeds voor oogen gehouden worden, vooral met het oog op de bepaling, dat nergens vóór de overschrijding van het gemiddeld maximum, een nieuwe leerkracht mag worden aangesteld.”

De voorgestelde regeling houdt in dat te plattenlande tot 40 kinderen, verdeeld over 7 leerjaren, maar één onderwijzer mag zijn, terwijl tot nu toe als 't aantal boven de 25 steeg, een nieuwe leerkracht werd bijbenoemd. Wat dit beteekent wordt duidelijk, als we weten, dat op 15 Januari 1920 er in ons land 396 scholen waren (openbaar en bijzonder) met minder dan 41 leerlingen. Tot 80 kinderen mogen er maar 2 onderwijzers zijn en tot 120 slechts 3.

Voor het U. L. Onderwijs is de verandering ook heel groot. Men vergelijke:

	L. O.-wet '20	voorstel '22
1 onderwijzer	tot 18 leerlingen	tot 23 leerlingen
2 onderwijzers	" 24 "	" 40 "
3 " "	" 41 "	" 70 "
4 " "	" 71 "	" 120 "

Bij elk 30-tal een onderwijzer meer.

We gaan met die regeling een halve eeuw terug, schrijft de heer Ketelaar in het boven geciteerde artikel. En dat is volkomen juist.

Dit komt in de praktijk hierop neer

dat op de één-, twee- of driemannsscholen men zich bij het onderwijs zal moeten bepalen tot lezen, schrijven, rekenen en wat Nederlandsche taal, terwijl aan de zoo vormende vakken geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur, alleen te hooi en te gras een hap en een snap zal worden gedaan;

dat vooral in de groote steden de middelklassen der school ongeveer 60 leerlingen zullen tellen;

dat overal de lei weer wordt ingevoerd, ook daar, waar men ze afkeurt; dat klassikale correctie weer sterk in de mode komt, moet komen, omdat anders de correctie van den onderwijzer het werk van de leerlingen niet kan bijhouden;

dat uit den omgang met de leerlingen moet verdwijnen de gemeenlijk-gemeenzame toon, die de opvoeding zoo ten goede komt en dat deze wordt vervangen door „stramm" optreden; dertig kinderen kan men leiden, zestig moet men regeeren;

dat overal het oude drilsysteem, den rustigen-gang van vormend onderwijs zal vervangen.

De niet-deskundige lezer meene niet, dat groote klassen moeilijker voor den onderwijzer zijn. 't Moet eerst even wennen, maar dan is het, dan kan het veel gemakkelijker zijn. Op kommando, wordt dan het wachtwoord en alles gaat militairement. Er zijn onderwijzers, wien dat wonder gemakkelijk afgaat, maar er zijn er ook, — en dat zijn de beste, — die voelen hoeveel spontaan leven er moet worden gedood, die elk uur weer ondervinden, dat wat er individueels in elk kind is, moet worden onderdrukt door den vasten regel, waaraan hij zich houden moet. En de kinderen? Ja, die wennen aan alles, — zelfs de levendigsten leeren een uur lang met de handjes aan den rand zitten, als je ze maar lang genoeg went. Een enkele is lastig, komt in verzet. Welnu, die moet er uit! Zoo'n singeliere geest kan je niet gebruiken!

Dubbel ongunstig zal deze bepaling werken, omdat ze gepaard gaat met een ongeëvenaarden aanslag op de vrijheid en de autoriteit van de gemeente- en schoolbesturen.

Er was een tijd, dat sommige gemeenten er grootsch op gingen, dat zij het onderwijs aan hun scholen goed verzorgden; er was een tijd, dat bij het bijzonder onderwijs de leuze kon worden aangeheven: De vrije school! Sedert is er veel veranderd. Van die autoriteit en van die vrijheid is niet veel overgebleven tengevolge van de wetgeving der laatste jaren. Maar dat de gemeente- en schoolbesturen werden verlaagd tot een soort van zetbazen van den Haag, dat is ongehoord.

Dit wetsvoorstel toch ontnemt aan de gemeente- en schoolbesturen het recht en de gelegenheid, om het onderwijs te verbeteren door het aanstellen van meer onderwijzers.

Dat mag niet, ook als ze het zelf betalen.

Door deze verbodsbepaling is het onmogelijk in de toekomst, wat

regel was in het verledene: de vooruitstrevende gemeente- en schoolbesturen brengen het onderwijs op hoo^ger peil en hun scholen werken prikkelend ter navolging voor andere besturen.

Tot nu toe waren de getallen, aangevende het aantal onderwijzers, *minima*, nu zullen ze worden *fixa*.

De uitvoering van deze bepaling stelt men zich al heel eenvoudig voor: De vacatures worden niet vervuld, net zoolang tot het getal onderwijzers in orde is. Indien dus op een zesklassige school met zes leerkrachten de onderwijzeres van de 1e klas b.v. gaat trouwen, wat moet er dan met die klas? Zeer eenvoudig, zegt het wetsvoorstel, de vacature wordt niet vervuld! Tot welk een ontred^dering dit zal leiden, wagen we niet te voorspellen. Het beteekent een absolute en algeheele desorganisatie van ons lager onderwijs in de steden en op het platteland.

Waar was toch bij de voorbereiding dezer voorstellen de Onderwij^sraad?

b. *Het Bouwbesluit.*

In art. 6 van de Wet op het L. O. 1920 wordt verwezen naar een Kon. Besluit, waarin algemeene regelen worden gesteld voor den bouw en de inrichting der scholen en lokalen; dit geschiedt zool^l in het belang van de gezondheid als van het onderwijs; deze regelen gelden voor openbare en voor bijzondere scholen. Dit besluit, gewoonlijk het Bouwbesluit genoemd, werd het laatst vastgesteld 3 Maart 1921; het bevat allerlei voorschriften omtrent de afmetingen der lokalen, de ventilatie enz. De Minister wil daar nu eenige bepalingen bijvoegen „ter vermindering van uitgaven, die niet strikt noodzakelijk zijn“, zooals het voorstel zegt. In de toelichting lezen we: „er zullen in het Bouwbesluit regelen worden gesteld, die vaste eischen moeten bevatten, waarbij alleen rekening wordt gehouden met hetgeen voor den dienst van het onderwijs noodig is.“

Dus ook hier! Het Bouwbesluit gaf tot nu toe de minima, een gemeentebestuur, een schoolbestuur mocht uit eigen middelen meer doen. Neen, zoo zal het nieuwe Bouwbesluit zeggen: Hier zijn de eischen. Daar moogt ge niet beneden blijven, maar ge moogt er ook niet boven gaan!

Ook hier wordt aan gemeente- en schoolbesturen het recht tot eenig initiatief ontnomen. Men zal zeggen, dat er schoolbesturen zijn geweest, die sedert 1 Jan. 1921 van dat initiatief misbruik hebben gemaakt. Toegestemd. Maar misbruik kan worden gekeerd zonder tot zulke maatregelen zijn toevlucht te nemen.

Wij vreezen, dat de eenvormigheid in scholenbouw regel zal worden.

En als die gebouwen er staan, dan zijn ze er voor langen tijd, dan zijn ze er nog, als de bezuinigingswoede al lang vergeten is.

c. *De onderwijzersopleiding.*

Regelingen van bovenaf kunnen den bloei van het onderwijs bevorderen, regelingen van boven af kunnen het onderwijs ernstig benadeelen, ten slotte hangt het onderwijs toch af van dengene, die het geeft, van den onderwijzer. Ook in de allermoeilijkste omstandigheden hebben goede onderwijzers — denken wij maar aan de oude school en aan de bijzondere school voor '89 — wonderen gedaan. Onze tijd geeft dat ook te zien; zeker, er is ook bij velen in onderwijzerskringen een inzinking, een verambtenaring, maar er is ook nog geestdrift, er is ook nog een steeds zoeken naar beter ter wille van het kind, er is ook nog een mooi idealisme ondanks alle tegenheden.

Als zoo straks de politiek van regeering en Kamermeerderheid ons onderwijs — want het gaat om openbaar en bijzonder — ter neer slaat, als de school, die wij als onderwijzers dienen, wordt afgetakeld tot een wrak, dan hebben wij onderwijzers eendrachtig, ja voor dat doel eendrachtig, onze krachten te vereenigen, om die school zoo goed mogelijk te maken en om, ondanks de wettelijke regelingen, te geven goed onderwijs ter wille van de kinderen.

Daarvoor zijn noodig stevige menschen, goede onderwijzers; stevig en goed, niet ondanks hun onbeholpen opleiding, maar tengevolge van een breede, ruime vakopleiding.

De nieuwe opleiding d. i. de opleiding tot onderwijzer(es), zooals ze is vastgelegd in art. 139 tot 172 der L. O. wet-1920, staat wel in de wet, maar verder heeft ze het nog niet gebracht.

De opleiding zucht nog steeds onder het paskwil, dat in onze wetgeving heet het examen, bedoeld in art. 77a der wet op het Lager Onderwijs (n.l. de wet van 1878).

De directeur der Rotterdamsche Gem. Kweekschool Dr. Reindersma, schreef er over in het Nov.-nr. van de Kweekschool, orgaan van den Kweekschoolbond:

Is het nog noodig te beloozen, dat de tegenwoordige inrichting der examens sinds 50 jaar elke vooruitgang in het onderwijs tegenhoudt, waardoor een toestand is ingetreden, die in alle opzichten fossiel mag hetten.

Fossiel is de inrichting, die dateert uit een tijd, toen de dominee-schoolopziener een paar vragen stelde aan den onderwijzer-koster om 's mans geschiktheid en onderdanigheid op de proef te stellen. Hieraan wordt niets veranderd door het feit, dat, toen de examens moeilijker werden en de vakkennis der schoolopzieners niet meer voldoende was om zelf te examineeren, deze zich moesten laten bijstaan door deskundigen. Fossiel blijft deze wijze van afnemen der examens, die bovendien de zoogenaamd deskundigen in een zeer onwaardige positie plaatst. Fossiel

in hooge mate is de stof, die er wordt geëxamineerd. Behoef ik nog te wijzen op de Nederlandsche taal met zijn woordsleidingen à la Bilderdijk, op de geschiedenis met zijn minutieuse kennis der grondwetten, de graven van het Hollandsche huis, en de vragen naar het inkomen van de leden der gedeputeerde staten; op de aardrijkskunde met zijn minutieuse topografische kennis; op het practisch rekenen — dat elke wiskundige ontwikkeling onmogelijk maakt, de rekenkunde, met haar dikte van centen en kleuren van bankbiljetten; enz., enz.?

Maar afgescheiden van deze chineezigheid, openbaart zich een verschijnsel, dat de opleiding veel kwaad kan doen: het is de onzekerheid, waarin ouders, opleiders, kweekelingen verkeerden in dezen zonderlingen toestand, waarin niemand weet of er iets zal veranderen, wat er zal veranderen, wanneer er iets gaat veranderen. De kweekschooldirecteuren ontvangen telkens verzoeken om raad: hoe moeten wij doen om ons kind, onze leerlingen op de Kweekschool te krijgen? En die directeuren kunnen niets anders zeggen, dan dat ze niets weten: misschien moet ik volgend jaar Mei nog 14-jarigen toelaten, misschien zal ik volgend jaar September alleen 15-jarigen met U. L. O.-diploma toelaten. Niemand weet het. Niemand kan het zeggen.

In zekeren zin is die onzekerheid thans bezig vervangen te worden door een mismoeidigheid: Die mooie opleiding krijgen we toch niet; alles wat goed en mooi was in de wet wordt achtereenvolgens teruggenomen en zoo zal het ook wel met die opleiding gaan.

Intusschen noch die onzekerheid, noch die mismoeidigheid is een direct gevaar. Dit laatste komt van de zijde van hen, wien die mooie nieuwe opleiding een doorn in het oog schijnt te zijn en die boven de belangen der opleiding stellen de belangen hunner scholen. In de Maasbode en het Centrum van de maanden September en October zijn stukken verschenen van de hand van den heer J. Resink te Maastricht, die als woordvoerder waarschijnlijk van den R. K. Kweekschoolbond zich een heftig tegenstander betoont van de in de wet neergelegde nieuwe opleiding. En daarnaast geeft hij zijn nieuwe opleiding, die in 't kort hierop neerkomt:

- a. toelating op 14-jarigen leeftijd;
- b. een cursus van 5 jaar;
- c. een schooleindexamen met een lid van het rijksschooltoezicht, die toeziet of de wettelijke voorschriften worden nageleefd;
2. een vak-examen van „hoofd" op 23-jarigen leeftijd;
- c. instandhouding der akten voor Fransch, Duitsch en Engelsch.

Gelijk men ziet, laat dit plan den toestand ongeveer als die is. De twee groote voordeelen van de nieuwe opleiding: a. een betere vooropleiding en b. de instelling van één akte voor onderwijzer, gaan

geheel verloren. Bovendien ontbreekt in het plan elke aanwijzing omtrent aantal leerlingen der Kweekscholen, voorstellen omtrent aanwijzing van het jus promovendi enz.

Dit plan wordt verder aangekondigd als te zijn goedkoop; het zal den staat niet meer kosten dan de tegenwoordige opleiding volgens de wet van '78.

Inderdaad, er is reden om van gevaar te spreken. Men wil bij de a.s. wetswijziging een poging wagen om de nieuwe opleiding den hals om te draaien en ze te vervangen door een systeem à la Resink.

En de Minister? In zijn voorstellen van wet komen twee punten naar voren:

a. om zoo weinig mogelijk onderwijzers op te leiden;

b. om de oude opleiding een beetje te wijzigen in den geest der nieuwe.

Wij hopen van harte, dat alle pogingen om ons de nieuwe opleiding nog langer te onthouden, zullen mislukken.

Duur is die opleiding niet. Men heeft dit wel herhaaldelijk beweerd en zonder controle elkaar nagepraat, maar zorgvuldig naast elkaar gesteld zijn de kosten der oude en der nieuwe opleiding nooit.

Het bezuinigingsrapport-Laban heeft ook hier nieuw licht op de zaak geworpen. Zeker, in 1919 was invoering der nieuwe opleiding ontzaglijk duur, maar de hoofdpunt: de salarisering van de leerkrachten van bijz. Kweekscholen wordt sedert 1920 toch al door het Rijk betaald. Waaruit onmiddellijk volgt, dat de zooveel duizenden die de nieuwe opleiding zou kosten, verminderd moet worden met de zooveel duizenden van de salarissen der bijz. opleiders, die reeds moeten betaald worden. Deze eerste stap naar de financiële rechtsgelijkheid, volkomen in den geest der wet, is reeds gezet en die stap kost het meeste geld. En de vraag dringt zich nu op:

Zal invoering der nieuwe opleiding thans den staat nog noodzaken tot meerdere uitgaven?

De heer Laban geeft in zijn zooeven genoemd rapport het getal, dat de opleiding thans aan staat en gemeenten kost: n.l. 7 miljoen gulden. Hierin is niet begrepen wat bijzondere schoolbesturen aan de opleiding ten koste leggen; in elk geval is 7 miljoen niet te laag. Er zijn per jaar 2000 onderwijzers(essen) nodig, die 4 à 5 jaar in opleiding zijn. Zou dat niet bekostigd kunnen worden bij een verstandige concentratie?

Wij meenen van wel.

Bovendien moet niet vergeten worden dat de gebouwen er zijn. Thans bestaan reeds in ons land 45 R. K. kweekscholen, 12 Gereformeerde, 7 Ned. Hervormde, 7 van het rijk, 5 van gemeenten,

4 neutrale bijzondere. Daarvan zijn er twee (de gem. kweekscholen te Rotterdam en Amsterdam) z.g.n. dubbele kweekscholen; samen dus 80. Daarbij kunnen gevoegd worden de 18 dagnormalscholen, die met verscheidene bijz. kweekscholen in alle opzichten gelijk staan. Nu is het wel waar, dat die gebouwen, ook al zijn ze er, geld kosten, maar het Rijk wordt toch thans in dezen tijd niet gesteld voor de bouw- en inrichtingskosten van honderd nieuwe kweekscholen. De verandering van 4 klassige in 5 klassige scholen behoeft geen verbouwing ten gevolge te hebben, daar de 4e en 5e klassen der kweekscholen slechts halve dagen les hebben en dus met één lokaal voor deze twee klassen kan worden volstaan.

Nog een andere mogelijkheid is er open, waardoor de nieuwe opleiding kan worden verwezenlijkt.

Onze tegenwoordige kweekscholen, ook al zijn ze goed bezocht, zooals b.v. de rijkskweekscholen met klassen van 20 à 24 leerlingen, zijn duur. De leeraren hebben er op enkele uitzonderingen na 16 à 19 uren les; drie leeraren van 16 uren les zijn veel en veel duurder dan twee leeraren met elk 24 uren¹⁾. Van de ± 30 uren, die een kweekschoolklasse, indien ze een eigen lokaal heeft, les krijgt, is ze ± de helft van dien tijd in andere lokalen (Teekenen, Gymn., Handenarbeid, Natuurk., Zang). En ook deze speciale lokalen zijn maar een deel van den dag bezet. Die leegte lokalen en die leeraren met hun 16—19 uren zijn „renteloos kapitaal“. Een verstandige, zuinige organisatie kan van de gebouwen van onze tegenwoordige kweekscholen veel wat meer maken dan er van gemaakt wordt en kan ook meer profiteren van de krachten der leeraren. Een systeem van z.g.n. dubbele kweekscholen, zooals de gem. kweekschool te Amsterdam, werkt veel economischer dan het thans toegepaste stelsel: men denke slechts aan de leermiddelen, aan de inrichting van lokalen voor speciale vakken als Natuurkunde, Teekenen, aan conciërgeloon, enz. enz.

De nieuwe opleiding eenvoudig terzijde stellen of op de lange baan schuiven op grond van te groote kosten is een lichtvaardig bedrijf; een onderzoek, hoeveel die nieuwe opleiding bij verstandige concentratie en zuinige organisatie zou kosten, is een urgente zaak.

Al beschikken wij niet over alle gegevens, we durven voorspellen, dat die kosten blijven beneden die van de tegenwoordige opleiding.

Met 7 miljoen per jaar zouden geen 2000 onderwijzers en onder-

¹⁾ Een leeraar a/d kweekschool met 24 u. heeft een salaris van 3200 tot 5000 gld., gem. f 4100.—. Twee van zulke leeraren f 8200.—. Een leeraar a/d Kweekschool met 16 uren heeft een salaris van 2830 tot 4210 gld., gem. f 3520.—. Drie zulke leeraren f 10560.—. In het eerste geval 24 u. les voor f 8200.—, in het tweede geval 24 u. les voor f 10560.—.

wijzeressen per jaar kunnen worden afgeleverd, — als de scholen er al zijn — geloove wie 't wil!

Wij meenen, dat het kan, dat het moet!

Resumeerend komen wij tot de volgende conclusies:

1. Bezuiniging op het lager onderwijs is noodzakelijk. Ze is mogelijk zonder aantasting van de waarborgen voor de deugdelijkheid van het onderwijs.

2. Het wetsvoorstel wordt aangekondigd als een technische herziening. Inderdaad beteekent het een verslechting van het onderwijs door:

a. de benadeeling der openbare school te plattelande;

b. de vergrooting van het aantal leerlingen per onderwijzer en het aan gemeente- en schoolbesturen ontnemen van het recht tot initiatief ter verbetering van het onderwijs;

c. de aangekondigde herziening van het Bouwbesluit;

d. het uitstellen der nieuwe opleiding.

3. Het voorstel is in strijd met het karakter van de wet op het L. O. Het ontkent de rechten der minderheden, wien deze in de wet waren gewaarborgd.

4. Het financieel voordeel der voorstellen weegt niet op tegen het onberekenbare nadeel, dat aan de volksontwikkeling zal worden toegebracht, indien deze voorstellen wet worden.

Algemeene Ontwikkeling en Beroepsopleiding

door Dr. J. H. GUNNING *Wzn.*

(*Vervolg en slot.*)

Het is ons in het voorgaande niet mogelijk gebleken het tweede deel onzer onderzoeking, naar het begrip „algemeene ontwikkeling”, scherp gescheiden te houden van het derde, dat aan de behandeling van ons eigenlijke probleem: de onderlinge verhouding en verbinding tusschen beroepsopleiding en algemeene ontwikkeling, gewijd zou zijn. Zij loopen nu eenmaal onvermijdelijk ineen. In zekeren zin kan men zelfs beweren, dat wij in 't voorgaande dat hoofdprobleem al afgehandeld hebben, in dien zin n.l. dat wij zijn onoplosbaarheid hebben aangetoond. Immers, wij hebben gezien, dat er van dat begrip „algemeene ontwikkeling” verschillende opvattingen in omloop zijn, maar dat de meest verbreide en in de praktijk vooralsnog almachtige een karika-

tuur is, die zeker niet aangewend kan worden om dat probleem tot oplossing te brengen.

Men kan echter — en moet ook — vragen, of wij ons bij die karikatuur dan maar moeten neerleggen. Of wij ons niet veel eer moeten aansluiten bij hen, die al dien tijd door nooit hebben opgehouden, handhaving van, resp. terugkeer tot 't nobele begrip der algemeene ontwikkeling van Rousseau, Pestalozzi, Herder en Humboldt te prediken, en niet met alle kracht moeten aansturen op eindelijkke verwezenlijking daarvan?

Hierop valt te antwoorden, dat 't volstrekt niet vaststaat, dat dit mooie en verheven begrip ook 't ware is. Daaraan is in den laatsten tijd ernstige twijfel gerezen, zoowel in Duitschland als in Engeland¹⁾ en in ietwat anderen vorm in Amerika.²⁾ Maar die twijfel is al veel ouder en 't is wel de moeite waard op te merken, dat de groote tijdgenoot van die groote peetvaders van 't begrip „(allgemeine) Bildung“, Goethe, niet alleen de caricatuur van dat begrip aan de kaak gesteld, maar ook reeds dat begrip zelf in al zijn verhevenheid aangevallen heeft. En niet malsch ook! „Narrenpossen“, zoo laat hij in zijn in 1821 en 1828 (toen Goethe tachtig jaar oud was) verschenen, paedagogischen roman „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ Jarno, den woordvoerder zijner eigen denkbeelden, spreken, „Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Dasz ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an.“ Evenzoo

¹⁾ In Duitschland zijn 't mannen als Cauer, Willmann, Paulsen, Kerschensteiner, Spranger en Schmidkunz, die den strijd aangebonden hebben; de laatste spreekt zelfs van „Allgemeinbildungsschwindel“. 't Sterk in zwang komen van 't woord „Kultur“ vóór en in 1914 hangt stellig ook daarmede samen, dat, zooals Paulsen zegt, 't woord „Bildung“ „einen etwas schimmligen Beigeschmack“ gekregen had (Pad. 213). — Voor Engeland kan ik wijzen op de reeds genoemde werken van Edmond Holmes en J. Welton (i. a. pl. bl. 61 v.v.), op John Adams „Modern Developments in educational Practice“ (1912) een zeer nuttig boek, en op het volumineuse, maar wat abstruse werk van J. C. M. Garnett „Education and World Citizenship“ (1921) die met zijn centraal begrip van „single wide interest“ zich yierkant stelt tegenover 't „gleichschwebende vielseitige Interesse“ van Herbart, Herbart, die, trots zijn bestrijding van 't begrip „formale Bildung“, zelf in ruime mate verantwoordelijk is voor het wanbegrip, dat onderwijs „Bildung“ verschafft. Ten onzent sprak ook reeds prof. Kohnstamm van „het apook van de algemeene ontwikkeling“, Congres Opvoeding van de Jeugd, den Haag 1919, bl. 341.

²⁾ Hier neemt 't bij de di minores veelal dezen vorm aan, dat ze zich beijveren aan te toonen, hoezeer de verschillende elementen van „algemeene ontwikkeling“ dienatig zijn voor de beroepsopleiding (zie Snedden. Vocational Education (1920) Ch. III) terwijl de wetenschappelijke coryphaëen, een James Thorndike, Heck en vele anderen vooral 't begrip „formal“ of „mental discipline“

zegt een ander: „Aan alle leven, alle handelen, alle kunst, moet 't handwerk voorafgaan, 't welk slechts door (zelf)beperking geleerd wordt. Eén ding goed weten en kunnen geeft hogere „Bildung“ dan halfheid in 't honderdvoudige.“ Hieraan beantwoordt dan ook geheel de plaats, die het vakonderwijs inneemt in de „Pädagogische Provinz“, die in de „Wanderjahre“ geschetst wordt. „Maak van u zelf een werktuig,“ zegt Jarno elders, „en wacht dan verder af, welke plaats de menschheid u in 't algemeene leven welwillend in zal ruimen. 't Is altijd en overal noodig van onderop te dienen en daarom is het 't beste, zich tot één handwerk te bepalen. Voor den minst ontwikkelde blijft dat altijd een handwerk, voor den beter aangelegde wordt 't een kunst, en voor den allerbeste: wel, als hij één ding doet, doet hij alles; of, om 't minder paradoxaal uit te drukken in dat ééne, dat hij goed doet, ziet hij 't symbool van alles wat goed gedaan wordt.“ Deze laatste woorden verklaart Jonas Cohn, in dat zijne hoofdstuk „Besonderung des Zieles durch den künftigen Beruf. § 1. Allgemeine Erziehung als Berufserziehung“ van zijn „Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage“ (1919) bl. 91/2, hieruit, dat Goethe een kunstenaar was, want deze gedachte „liegt Künstlern nahe,“ maar voor gewone stervelingen ligt, althans in onzen tijd, dat standpunt veel te hoog. Maar zoo komt men van Goethe niet af, bij wien dat heusch maar geen invallende gedachte was ¹⁾. Dit blijkt o.a. uit zijn instinctmatigen afkeer van Pestalozzi, die evenwel op misverstand berustte ²⁾. Want ook Pestalozzi, d.w.z. de eigenlijke Pestalozzi, voordat de omstandigheden en de menschen hem uit zijn spoor gebracht hadden, verlangt met naakte woorden, dat elk onderwijs en opvoeding zal uitgaan van de beroepsopleiding, ³⁾ en wel deze genomen in haar meest krassen zin: in zijn hoofdwerk „Lienhardt und Gertrud“, schildert hij als zijn

bestrijden, zie Thorndike's Principles of teaching en Educational Psychology II en 't hoofdstuk „Transfer of training“ in Freeman's „How children learn“ en vergelijk „De Opbouw“ bl. 998 en „Het Kind“, 1919, 4.

¹⁾ Verg. Bielschowsky, II 520. — Pad. 219 haalt Paulsen nog deze uitspraak van Goethe aan, zonder opgaaf van vindplaats: „Der Mensch ist zu beschränkter Lage geboren, Einfache und nahe Ziele vermag er zu sehen und er gewöhnt sich die Mittel zu gebrauchen, die ihm zur Hand sind. Sobald er aber ins Weite kommt, weisz er weder was er will, noch was er soll. Es ist immer ein Unglück, wenn er veranlasst wird, nach etwas zu streben, mit dem er sich nicht durch regelmässige Tätigkeit verbinden kann“. Deze spatieëring is van Paulsen, die er op laat volgen: „Es ist nie etwas Wahres gesagt worden“.

²⁾ Zie het hoogst leerrijke werk van Karl Muthesius „Goethe und Pestalozzi“ (1908).

³⁾ Zie vooral Paul Natorp in zijn „Johann Heinrich Pestalozzi“ (1905. = Grenzlers Klassiker der Pädagogik, XXIII) I bl. 124—6 en de daarbij aangehaalde bewijspianten.

ideaal alle onderwijs te doen beginnen met arbeid in de lokale huis-industrie. „Unterordnung der Schulbildung unter die Berufsbildung“ is de leus. Goethe had dus in Pestalozzi een geestverwant en medestander kunnen vinden, als hij maar beter gezocht had.

En toch had dezelfde Pestalozzi reeds in zijn „Abendstunde eines Einsiedlers“ in 1780 het beginsel opgesteld, dat alle beroepsopleiding ondergeschikt moest zijn aan de algemeene vorming tot mensch en aan dit van Rousseau overgenomen hoofdbeginsel is hij altijd trouw gebleven.

Hieruit volgt, dat de tegenspraak slechts schijnbaar is, dat er een synthese mogelijk moet zijn, die zich in den geest van Pestalozzi reeds voltrokken had.

En zoo is 't ook inderdaad. In waarheid is er geen wezenlijk verschil tusschen beroepsopleiding en algemeene-menschenopleiding; dat 't zoo schijnt en de synthese in de praktijk zoo hopeloos moeilijk te vinden lijkt, ligt aan de onvolkomenheden onzer maatschappelijke inrichtingen en onzer inzichten, gevoegd bij de macht van overgeleverde instellingen en opvattingen.

Tusschen beroepsopleiding en algemeene-menschenopleiding kan daarom in 't wezen der zaak geen strijd zijn, omdat tot 't waarachtig mensch-zijn hier op aarde juist behoort 't vervullen van een beroep. „Hier op aarde“, want wij hebben 't in deze geheele kwestie niet over opvoeding in hooger zinn maar over opleiding, dus over 't voorbereiden van den mensch tot 't vervullen van zijn taak als maatschappelijk wezen. Daarom moeten wij ons te dezen opzichte geheel los maken van Rousseau, wiens streven in den grond der zaak anti-maatschappelijk, „kulturfeindlich“ is. Immers hij predikt terugkeer tot „de Natuur“, acht dit althans 't ideaal. Nu is weliswaar de Emile eigenlijk een compromis¹⁾, maar toch verklaart Rousseau, dat zijn Emile in zijn later leven in de maatschappij nooit anders zal zijn dan „un aimable étranger“. Dat is zeker een ideaal, dat allerm minst past in onzen democratischen tijd. Wat wij in onzen tijd bovenal noodig hebben, en wat met name de amerikaansche paedagogiek vooral sedert den oorlog niet moede wordt te verkondigen, dat is, dat het beroep is een maatschappelijke functie²⁾, waartoe dus ieder mensch geroepen is. Omgekeerd moet ieder, die een maatschappelijke functie uitoefent, geacht worden een beroep te vervullen,

¹⁾ Evenals 't „Contract Social“. Aan de „Considérations sur le Gouvernement de la Pologne“, die op een bepaald geval slaan en een bepaalde vraag beantwoorden, mag geen algemeener strekking worden toegekend.

²⁾ Welke diezelfde amerikaansche paedagogiek zeer schoon kenschetst als „Service“, verg. „Het Kind“, 1920, nr. 13.

ook al is hij verplicht op zijn belastingbiljet in te vullen „zonder beroep”, omdat hij geen betaalden arbeid verricht¹⁾.

Daarom is de ware opleiding tot 't beroep tevens de ware opleiding tot mensch, en zouden wij beide begrippen kunnen samenvatten onder 't ééne „maatschappelijke opleiding”.²⁾

Zoolang wij nog scheiding maken tusschen die twee, blijft 't een vraag der praktijk, zooals wij reeds boven zagen: „wanneer moet de beroepsopleiding beginnen?” En wanneer wij dan nog vastzitten aan 't oude vooroordeel, dat beroepsopleiding eigenlijk iets minderwaardigs is vergeleken met die heerlijke, verhevene „algemeene ontwikkeling”, dan kan ons antwoord alleen luiden: „zoo laat mogelijk.” Dan moeten wij diep beklagen al die honderdduizenden, voor wie de beroepsopleiding reeds moet beginnen als zij nog niet eens of nauwelijks den kinderschoenen ontwassen zijn en moeten wij hun toewensen, dat dit tijdstip spoedig afdoende omhoog geschoven worde en met alle kracht daartoe meewerken; dan moeten wij, met het heerschend maatschappelijk vooroordeel, die beroepen het hoogst aanslaan, voor welke de speciale opleiding het laatst begint, waarbij wij evenwel bedrogen uitkomen, want in werkelijkheid is dat maar schijn en begint de selectie voor de hoogere beroepen, gelijk wij boven zagen, juist eerder vroeger dan later dan die voor ambacht of fabriek.

Wanneer wij ons echter door Goethe en Pestalozzi van dat vooroordeel laten bevrijden en met prof. Adams (t. a. pl. bl. 48) erkennen „dat het feit alleen, dat een leerstof vatbaar is voor practische toepassing op zelfs de nederigste levensbehoefte haar nog niet degraदेert tot den rang van een studie, die een welopgevoed mensch onwaardig is” — en zulks reeds om de eenvoudige reden, dat er geen enkele kennis of wetenschap bestaat, die niet op eenige wijze die eigenschap bezit — en met Paulsen (Päd. 218, Ges. päd. Abh. 148) en Cohn (t. a. pl. 92) inzien, dat langdurig uitstel van beroepsopleiding volstrekt geen geluk is voor een menschenkind; wanneer wij radicaal breken met 't van de Grieken overgeleverd vooroordeel, dat „een welopgevoed mensch onwaardig” alle arbeid is, die met de handen verricht wordt, ja alle arbeid, waarmede men den kost verdient;

¹⁾ Zij, die geen maatschappelijke functie vervullen, 't zij omdat zij niet kunnen, als krankzinnigen en zieken, 't zij omdat zij niet willen, als misdadigers en onverbeterlijke luiaards (arme en rijke), gaan ons natuurlijk hier niets aan.

²⁾ Wat, welteverstaan, heel wat anders is als de „Sozialpädagogik” der Natorpen of de „Staatsbürgerliche Erziehung” der Kerschensteiners, zooals men terstond begint in te zien, zoodra men de begrippen „opvoeding” en „opleiding” behoorlijk scheidt.

wanneer wij ons in één woord, van al de vooroordeelen bevrijden, die een goede oplossing van ons vraagstuk in den weg staan, dan hebben wij den eersten en noodzakelijksten stap om ooit tot die oplossing te komen gedaan.

Dat dan nog een lange weg, bezaaid met moeilijkheden, vóór ons ligt, spreekt van zelf en is in 't voorafgaande genoegzaam gebleken. Het is niet noodig, al de moeilijkheden, die wij reeds tegengekomen zijn, hier weder te recapituleeren, alleen willen wij nog eens den nadruk leggen op de groote practische moeilijkheden, die 't gevolg zijn van de enorme verschillen in de lengte van tijd, die de verschillende beroepsopleidingen vereischen, om er aan toe te voegen, dat deze moeilijkheden verdubbeld en verdriedubbeld worden door 't feit, dat de menschen in aanleg en vermogens zoo verschillend zijn, en dat de last, dien de een gemakkelijk draagt, en de hoogte, die de een haast spelend bestijgt, voor talloze anderen nu eenmaal onbereikbaar zijn. Maar dit alles mag geen excuus zijn om de oplossing in de verkeerde richting te zoeken; de eenige juiste richting is die, welke aanstuurt op volledige wederzijdsche doordringing van de beroeps- en de algemeene-menschenopleiding.

Al het voorgaande staat en valt echter met — en die synthese is gebonden aan — de mogelijkheid, dat de mensch niet in den beroepsmensch onderga. Zoolang die mogelijkheid slechts in theorie bestaat behalve voor een (kleinere of grootere) schare van bevoorrechten, is elke practische oplossing onmogelijk. Wij weten, dat dit helaas nog altijd het geval is en dat er in de maatschappij, en juist in onze moderne maatschappij, nog breede lagen der bevolking zijn, die geketend zijn aan een zoo geestdoodend beroep, dat 't haast niet uit kan blijven of de mensch gaat in den loonarbeid onder. De vraag, of radicale verbetering mogelijk is zonder finale opheffing van het „Kapitalisme” — dat zeker aan de bestaande toestanden niet onschuldig is — kunnen en moeten wij hier onbesproken laten; wij behoeven echter daarom de bespreking van ons probleem niet stop te zetten, aangezien het vast staat, dat in ieder geval de oplossing niet kan gevonden worden buiten de kwestie der opleiding om. Zonder een verbeterde opleiding zou geen enkele oplossing stand houden en omgekeerd is het juist de taak der opleiding de oplossing te helpen voorbereiden.

Zij zal dit doen, wanneer en in zooverre zij tegelijk beroepsopleiding en levensopleiding is. Want er blijven altijd twee mogelijkheden, die de opleiding moet openlaten.¹⁾ Ook in een ideale maatschappij

¹⁾ Verz. Cohn, t. a. pl. bl. 89/90, met wiens oplossing ik mij echter slechts gedeeltelijk kan vereenigen, zooals uit 't bovenstaande blijkt.

zal altijd de een in zijn beroep 't middel vinden tot zijn menschwording, de ander zijn beroep voelen als een deel, en wel een ondergeschikt deel, van zijn mensch-zijn. Dat hangt niet alleen af van uiterlijke omstandigheden, maar ook van persoonlijke eigenschappen en temperament: ook in de gelukkigste uitwendige omstandigheden zal de een zijn levensvreugde vinden in de uitoefening zijner maatschappelijke functies (in den boven uitgelegden zin), de ander tevreden zijn, wanneer de uitoefening dier functies zijn levensvreugde niet vermindert, m. a. w. de verhouding tusschen levensvreugde en beroepsvreugde is verschillend. Maar in een ideale maatschappij moet in ieder geval ieder deel hebben aan beide, terwijl in de tegenwoordige een groot deel der menschheid van de beroepsvreugde door uitwendige omstandigheden afgesloten is. Voor hen is vooralsnog geen andere uitweg dan de levensvreugde te zoeken buiten 't beroep en de invoering van den 8-urigen, of laat 't zijn 9-urigen arbeidsdag, opent althans de mogelijkheid daartoe. Maar zelfs voor hen, welke die arbeidsverkortung gebruiken voor datgene, waarvoor zij bestemd is, n.l. voor zelfontwikkeling en de edeler genoegens des levens, zou 't verkieslijk zijn, wanneer die zelfontwikkeling kon aansluiten aan hun beroep, want dan zouden zij de levensvreugde ook in de beroepsvreugde kunnen vinden, omdat 't beroep dan voor hen interessant zou worden. Ook daartoe worden reeds pogingen aangewend, met name door de Volksuniversiteiten, maar deze worden in hooge mate belemmerd door het treurige feit, dat de betrokken personen nooit een levensopleiding hebben gehad, waaraan kan worden aangeknoopt. Dit zal natuurlijk anders worden, wanneer beroepsopleiding en levensopleiding samenvallen en daarom zal de opleiding tot 't ontstaan van betere toestanden medewerken, wanneer zij zoo ingericht wordt, dat die twee elementen als volkomen gelijkwaardige daarin aanwezig zijn en mekaar doordringen en dienen.

Dit is echter alleen mogelijk, wanneer behalve de bovengenoemde nog de volgende vooroordeelen worden opgeruimd.

In de eerste plaats dit, dat, omdat alle menschen aanspraak hebben op algemeene ontwikkeling — wat zeer waar is — dáárom ook de laatste aan alle beroepsopleiding moet voorafgaan — wat zeer onwaar is. Het zou alleen waar zijn, wanneer de populaire opvatting, volgens welke de beroepsopleiding iets is, dat als een vreemde loof op den breeden stam der ontwikkeling geënt moet worden, juist ware. Wanneer echter het beroep een maatschappelijke functie is, welks uitoefening een essentieel bestanddeel is van de zelfontplooiing van den mensch als maatschappelijk wezen, dan is de algemeene ontwikkeling de breede bladerkroon, die zich ontwikkelt aan den stevigen stam

der beroepsopleiding. Zal de uitdrukking „algemeene ontwikkeling” überhaupt een gezonden zin hebben, dan kan zij onmogelijk iets zijn, dat aan kinderen, en zelfs niet aan jeugdige personen kon worden bijgebracht, maar alleen iets, dat volwassenen in den loop van hun leven zich zelf eigen maken en waaraan zij steeds blijven arbeiden. Daarvoor is echter een houvast noodig, een krystallisatiepunt, een centrum van belangstelling, het „single wide interest” van Garnett. Want zonder belangstelling, waarachtige persoonlijke belangstelling, is geen zelfontwikkeling mogelijk. Maar belangstelling is weer niet mogelijk zonder concentratie; haar ergste vijand heet „divagatie”, gelijk de antipode van aandacht „verstrooidheid” heet. Zoo’n centrum van belangstelling kan gevonden worden in persoonlijke aanleg of neigingen, of in persoonlijke levensbestemming: iemand kan zich bijv. interesseeren voor wiskunde, omdat hij daarvoor zooveel aanleg heeft of omdat hij ingenieur wil worden. ‘t Ideaal is, wanneer die twee samenvallen, maar ook wanneer ‘t uitgangspunt alleen is de persoonlijke aanleg en liefhebberij, dan zal zoo’n wiskundig aangelegde — om bij ons voorbeeld te blijven — zich toch, als hij geen maatschappelijk parasiet wil worden, als zijn toekomst moeten voorstellen de uitoefening van een wiskunstig beroep en zich dus daarvoor moeten laten opleiden. In alle gevallen is dus de beroepsopleiding het uitgangspunt. Tegelijk met, maar ook eerst met de beroepsopleiding begint de ontwikkeling der zelfstandige persoonlijkheid, immers de ontwikkeling tot levend lid der gemeenschap. Zoodra de mensch weet, wat hij worden wil, en in dezelfde mate als hij het weet, weet hij ook, waarop hij zijn energie en belangstelling te richten heeft. Naar mate nu de beroepsopleiding voortschrijdt en de persoonlijkheid zich ontwikkelt — wat immers een proces is van binnen naar buiten — krijgt de mensch een steeds ruimer begrip en steeds hoger opvatting van zijn beroep en vindt hij daarin steeds meer mogelijkheden tot zelfontplooiing. ‘t Kan zijn, dat ongunstige levensomstandigheden die mogelijkheden zeer doen inschrompelen, maar op zulke teleurstellingen wordt de opleiding niet ingesteld. ‘t Kan ook zijn, dat gebrekkige aanleg die mogelijkheden van voren af aan binnen zeer enge grenzen beperkt, maar dan bewaart de beroepsopleiding den persoon juist voor onnatuurlijken broeikasgroei: iedere boom kan toch geen eiken-boom zijn!

Het is dus een dwaling te meenen, dat vakopleiding het vrije uitgroeien der persoonlijkheid belemmert en slechts bekrompen, in hun vak opgesloten, specialisten kweekt. Het tegendeel is waar. Dat is te zeggen, het is wel mogelijk, dat zij tot zoo treurig resultaat voert en ‘t gebeurt ook wel, maar dan hapert ‘t ook altijd ergens. De fout kan

dan liggen aan de levensomstandigheden, aan den persoon, of aan het onderwijs, 't zij vereenigd of apart. De twee eersten blijven hier buiten beschouwing, omdat de opleiding daarover niets te zeggen heeft, maar wat het onderwijs, dat wil dus zeggen het gedurende en ten behoeve der opleiding gegeven onderricht, betreft, dit heeft tot duren plicht zich te hoeden voor alles wat de ontwikkeling der persoonlijkheid in den weg kan staan en al gaandeweg den leerlingen 't besef bij te brengen, dat ook in 't nederigste vak hoogere ontwikkelingsmogelijkheden liggen opgesloten en hen te doen ondervinden dat zij, voor hun aanstaand vak werkende, bezig zijn hun eigen persoonlijkheid te ontwikkelen.¹⁾

Dat dit kan, dat het mogelijk is door het medium van het vakonderwijs intellectuele belangstelling te wekken en kanalen te openen voor zuivere en hoogere studie, staat vast. Slechts is het daarvoor noodig, dat de schotjes en scheidingslijnen wegvallen tusschen „theoretisch” of „algemeen vormend” en „vak”-onderwijs en 't besef doordringe, dat in de beroepsopleiding — óók aan de vakschool — deze twee niet verschillende taak hebben, het eene om te zorgen voor de „algemeene ontwikkeling”, en 't ander voor de bekwaamheden, maar tezamen één gemeenschappelijke taak. Daartoe is weer noodig, dat de onderwijzers zich absoluut vrij maken van dat traditioneele wanbegrip alsof onderwijzen ware kennis-aanbrengen en dan nog wel door middel van de dicteer-methode, en leeren inzien, dat onderwijzen is: de belangstelling opwekken en ze meer prikkelen dan bevredigen, de kinderen aan 't werk zetten en wel aan productieven arbeid, waarbij iets tot stand komt — iets materieels of iets geestelijks, dat is eenerelei — waarvan zij kunnen zeggen: „dat is mijn werk”; dat zij de noten moeten geven in de schaal, zoodat zij eerst moeten gekraakt eer zij kunnen gegeten worden; dat doen gaat vóór begrijpen en 't begrijpen zich ontwikkelt aan 't doen,²⁾ i. e. w. dat zij zich bekeeren van de praat- en luisterschool tot de werk- en doeschool.

Om echter volledig te begrijpen, dat „algemeene ontwikkeling” niet de basis maar de kroon is van de beroepsopleiding, moet men ook ten eenenmale afschudden het waandenkbeeld, dat zijn uitdrukking

¹⁾ Een en ander is in volkomen overeenstemming met de opvatting, die meer en meer veld wint in de moderne paedagogiek, dat men niet moet trachten de kinderen veelzijdig te ontwikkelen — laat staan „alzijdig” — maar elk naar zijn aard en aanleg. Verg. Verz. Paed. Opst. II, 260 v.v. Ook dit heeft reeds Goethe gepredikt. „Ja, es ist jetzt die Zeit der Einseitigkeiten,” laat hij Jarno zeggen: „wohl dem, der es begreift, für sich und andere in diesem Sinne wirkt!”

²⁾ Zie de philosophische „Begründung” van deze uitspraak bij Moore t. a. pl. bl. 175 v.v.

vindt in de omschrijving „algemeen vormend onderwijs” voor het Lager onderwijs. In en door het Lager Onderwijs wordt al heel weinig gevormd, maar des te meer vergaard, om de eenvoudige reden, dat de daarvoor terecht alom bestemde leeftijd, die van ± 7 tot ± 12 jaar, bij uitstek receptief is. Dit is een zeer wijze inrichting van de Natuur, gegeven de noodzakelijkheid, dat 't natuurwezen „kind” nu eenmaal cultuurmensch moet worden. Den voorafgaanden, den kleinkinderleeftijd heeft Moeder Natuur bestemd voor 't veroveren en instudeeren van alle organische functies van den mensch, van zijn ledematen, zijn zintuigen en zijn hersenapparaat. Dit is inderdaad een „algemeen vormend onderwijs”, maar een, dat 't kleine kind zichzelf geeft, onder leiding der Natuur, met bescheiden medewerking der menschen. Maar daarna geeft de Natuur als 't ware een zeker respijt van zelfontwikkeling ten einde 't menschenkind gelegenheid te geven op zijn gemak nader kennis te maken met die groote bonte wereld, waarin het zal hebben te leven en te werken, daarin den weg te leeren vinden en thuis te geraken.¹⁾ En tevens om — en in zooverre kan hier van „vorming” gesproken worden — die elementaire functies in te studeeren, die voor zijn verdere ontwikkeling als cultuurwezen onmisbaar zijn, als daar zijn schrijven, lezen, rekenen enz.

In zooverre is er dus op de Lagere School inderdaad plaats en werk voor een menscheijk onderwijs, dat naast leiding ook voorlichting en inlichting geeft. Dit onderwijs draagt echter geheel een inleidend karakter; wil men hier absoluut van „Bildung” spreken, dan moet men, volgens de juiste opmerking van Spranger, niet spreken van „allgemeine”, maar van „grundlegende Bildung”. Het omvat een onmisbaar minimum voor elke verdere cultureele ontwikkeling, dus ook voor alle beroepsopleiding, een minimum, over welks omvang men kan twisten — dat gaat ons hier niet aan — maar dat in ieder geval allen toekomt, waarop alle normale kinderen, en zelfs, voor zoover zij er vatbaar voor zijn, ook de abnormale, recht hebben.

In dezen zin, maar ook in dezen zin alleen, heeft dit onderwijs

¹⁾ Het kan en mag hier natuurlijk niet nader uitgewerkt worden, maar dient toch even te worden aangestipt, dat het m.i. de fout is van Montessori, dat zij 't onderscheid tusschen die twee perioden over 't hoofd ziet en haar aan de psychologie van den kleinkinderleeftijd ontleende didactische beginselen met alle geweld ook op de volgende leeftijden wil toegepast hebben. Het goede daarbij is echter, dat de onvervreembare rechten van het persoonlijk initiatief van het kind, voortvloeiende uit zijn persoonlijke belangstelling, gehandhaafd en daardoor ook zijn drang tot zelfwerkzaamheid en zijn arbeidslust voor kneveling en ondergang bewaard blijven, een zegen, zoo groot, en zoo onmisbaar als hefboom van onderwijsvorming, dat ongetwijfeld aan 't Montessorianisme vrijheid van beweging moet worden gelaten.

recht op het praedikaat „algemeen“, dat dan de zelfde beteekenis heeft als in de uitdrukking „algemeene volksschool“, een beteekenis, die 't in de samenstelling „algemeene ontwikkeling“ nooit hebben kan.

Hierin ligt tevens 't antwoord op de tegenwerping, die misschien reeds bij dezen of genen lezer gerezen is, dat men toch de beroepsopleiding niet op den kleinkinderleeftijd kan beginnen. Neen, inderdaad kan en mag deze, uit psychologisch oogpunt beschouwd, niet aanvangen, voordat het kind in staat is tot geconcentreerde persoonlijke belangstelling. De paedologie leert, dat dit eerst met het aanbreken der puberteit 't geval is, wanneer 't kind zich reeds gaat voelen als zelfstandig lid der samenleving, en de practijk toont aan, dat 't dan ook werkelijk zich begint te interesseeren voor zijn toekomstige bestemming en gretig aanleert, wat 't voelt dat daartoe dienstig is. Garnett, t. a. pl. bl. 340 v. haalt daarvan sprekende getuigenissen aan, en daar zijn boek hier wel in weinig handen zal zijn of komen, zij 't mij vergund de geheele passage in de noot aan te halen¹⁾.

Dat komt dus nog al aardig uit met wat de zeden en de wetten al zoo langzamerhand in alle cultuurstaten hebben vastgesteld. Als zij nu ook maar gelieven te bedenken, dat naar den aard dezer dingen

¹⁾ „De leeftijd, waarop de verstrooide belangstelling van het kind zich begint te organiseeren, varieert natuurlijk van 't eene individu op 't andere. Er is echter een vrijwel communis opinio, dat de verandering bij de meesten valt tusschen de 12 en 14 jaar. Wanneer dan de persoonlijke doelstelling ontwaakt, moet 't onderwijs daarmede rekening houden. 't Is op dien leeftijd, dat het onderwijs in betrekking komt te staan tot 't centrum van belangstelling en de daar omheen liggende zone van georganiseerd denken. Zoo deelde de schoolarts van de Manchester Grammar school aan zijn curatorium mede, dat „de 14-jarige leeftijd een zeer belangrijk tijdstip is in het leven van een jongen; nu begint hij werkelijk zijn verworven kennis en kundigheden te gebruiken voor zijn eigen welbewuste doeleinden.“ Dr. Rivers rapporteerde aan 't zelfde lichaam, dat een kind op ongeveer 14-jarigen leeftijd al begint zich af te vragen, in welke mate 't een of ander leervak — er was sprake van handenarbeid — verband houdt met zijn toekomstig beroep, en indien hij geen zoodanig verband vindt, dan interesseert hij er zich ook gewoonlijk niet meer voor. Evenzoo berichtte Sir Daniel Hall aan de Vereeniging van Schooldirecteuren, dat men boven den 15-jarigen leeftijd „alleen dan kan rekenen op belangstelling van de zijde van den leerling, wanneer de leerstof eenige beteekenis heeft voor zijn toekomst.“ En een van de Hoofdinspecteurs van Onderwijs, mr. H. Ward, heeft gezegd: „Tot op 12 jaar interesseert 't kind zich voor opzameling van kennis (information), daarna gaat hij belangstelling voelen voor wetenschappelijke methodes.“ Mr. James Strachan ten slotte, zeide in een gedachtenwisseling over mathematische studien: „In de hoogste leerjaren van onze scholen van voorbereidend lager en hooger onderwijs, evengoed als in de gewone schoolklassen, is het verbinden van een bepaald doel aan 't schoolwerk de weg om belangstelling en toewijding te wekken voor de geheele studie.“

de grenzen vlottend moeten zijn en de wettelijke banden niet tot gevangenisboeien mogen worden. Niet alleen dat de groote verandering, die door 't woord „puberteit” wordt aangeduid, bij de verschillende sexen en individuen op verschillende leeftijd optreedt, maar ook aan 't feit, dat de beroepsopleiding van den een veel langer moet duren dan die van den ander is niets te veranderen, want dat is een levens-eisch voor iedere hooger ontwikkelde cultuur. Waaruit weer volgt, dat onvermijdelijk de eene opleiding gedurende een langeren tijd een in-leidend en voorbereidend karakter zal dragen dan de andere, 't langst die opleiding, die met universiteitsstudie afgesloten wordt. Men kan hier desnoods van een „algemeen” of in ieder geval dan liever van een „algemeener” karakter spreken, als men daarbij maar niet denkt aan „algemeene ontwikkeling”, maar aan een algemeener keuze van mogelijkheden. Want het eigenaardige van die langere — zoogenaamd „hoogere” — opleidingen is, dat wel de eerste keuze beslissend is voor de ingeslagen richting — in theorie dan altijd — weshalve zij niet vóór de puberteit behoort gedaan te worden, maar dat de definitieve beroepskeuze eerst vele jaren later behoeft gedaan te worden, nadat een aantal tusschenliggende specificaties gepasseerd zijn ¹⁾.

Eerst wanneer dat wanbegrip van „algemeen vormend lager onderwijs” uit den weg geruimd is en de beroepsopleiding in den bovenontwikkelenden zin opgevat en ingericht wordt, is 't mogelijk de kwestie van den leerplicht zoo te regelen, dat hij niet, gelijk nu 't geval is, met allerlei eischen van de psychologie, de paedagogiek, het ambacht en de industrie, de maatschappij en de individuen in botsing komt, altemaal belangen, die de leerplicht behoorde te dienen in plaats van zich als hun tyrann op te werpen. De hoofdzaak is toch, dat de kinderen een behoorlijke opleiding ontvangen, en als dit op andere en betere wijze kan geschieden dan door de zegeningen van „algemeen vormend onderwijs” in den traditioneelen zin en op de traditioneele manier gegeven, wat is er dan tegen? Wij zijn voor uitbreiding van den leerplicht, zelfs tot aan den volwassen leeftijd toe, doch alleen wanneer daar-onder niet verstaan wordt de verplichting tot 't ontvangen — haast zeide ik: 't ondergaan — van eenig „algemeen vormend onderwijs”, maar de eisch van behoorlijke vakopleiding. Wanneer deze eenmaal goed geregeld is en het inzicht algemeen gezegevierd heeft, dat arbeid 't ware onderwijsmiddel is, dan is er ook niets geen bezwaar een

¹⁾ Bijv. keuze van Middelbaar Onderwijs, Gymnasium, H.B.S. of Lyceum; keuze van afd. A van 't Gymnasium; keuze van de Faculteit der Letteren en daarin van de Geschiedenis, dan van de Middeleeuwsche Geschiedenis, vervolgens van archiefstudie en eindelijk van 't beroep van archivaris.

deel van dien arbeid reeds op betrekkelijk jeugdigen leeftijd te laten¹⁾ bestaan in loonarbeid of in zulken arbeid, waarvoor in de maatschappij loon betaald wordt, mits onder behoorlijke waarborgen tegen hygiënische en zedelijke schade. In zijn uiterst suggestieve, elkander aanvullende studiën „Een Nieuw Onderwijsplan” (in dit tijdschrift 2e Jrg. bl. 338 v.v.) en de brochure „Arbeid en Studie” (Ploegsma 1921) bepleit de heer W. Emmens een „synthese” van arbeid en studie naar amerikaansch model, daarin bestaande, dat studeerenden tegelijk hun kost verdienen met loonarbeid. Met instemming haalt hij Kerschensteiners woord aan: „Ich sehe kein anderes Mittel die Massen zu erziehen als durch die Arbeit hindurch” en noemt „synthese van arbeid en studie het ideaal voor de opvoeding van de jeugd van 13 tot 18 jaar.” Hij spreekt van het „haast automatische verantwoordelijkheidsgevoel”, dat de jeugd bezielt, als ze een enkelen keer deel mag nemen aan het werk der groote menschen en verwijt de middelbare school, dat zij geen arbeid geeft „uit het leven zelf.” De verbinding van School en Leven noemt hij een eisch van de nieuwere paedagogie(k). Altemaal gulden woorden en evenzoo vele bevestigingen van ons standpunt; maar wanneer hij dan vraagt: „Is het evenwel een groot bezwaar, dat er ongelijksoortigheid van studie en arbeid zou zijn? Is het een groot bezwaar, dat een jongen, die leeraar wiskunde zal worden, zijn brood verdient als tramconducteur?” dan antwoorden wij: een groot bezwaar is dat niet, zelfs heelemaal geen bezwaar, ja in sommige opzichten een voordeel voor het individu; wij scharen ons niet onder de „systeem-paedagogen”, die dit volgens den schrijver zullen afkeuren, maar onder de „levenspaedagogen”, van wie hij verwacht, dat zij dit „juist aanbevelenswaardig” zullen vinden „wegens de verruiming van inzicht” en de karaktervormende kracht. Maar dit alles geldt de individuen, in dezen zin, dat ’t geheel van individuele factoren afhangt of deze synthese van arbeid en studie kan en zal uitgevoerd worden en of zij nuttig zal werken. En op gevaar af, van toch onder de „systeem-paedagogen” gerangschikt te worden, moeten wij verklaren, dat deze synthese niet als de ideale kan beschouwd worden. Hoe groot in sommige gevallen haar opvoedkundige²⁾ waarde voor het individu moge zijn, nooit kan zij als principe van beroepsopleiding in den door ons ontwikkelden zin aanvaard worden, nooit dus ook als leidraad bij haar organisatie dienen. Want ’t blijft een uitwendige synthese van arbeid en studie, dus eigenlijk geen

¹⁾ Hier te nemen in strikten zin van „toelaten dat”

²⁾ Zie de volgende noot.

synthese, maar een combinatie. Wij daarentegen zoeken de waarachtige synthese, en deze wordt alleen daar verkregen, waar

beroepsopleiding en levensopleiding, en dus ook arbeiden en leeren, vakonderwijs en „vormend” onderwijs¹⁾ samenvallen, na voorafgegaan te zijn door een algemeen inleidend onderwijs, en waar de algemeene ontwikkeling de levensvrucht is, die aan dien boom rijpt.

Onderwijs en tooneel

door W. EMMENS.

In plaats van een historische uiteenzetting of een breede theoretische beschouwing over dit onderwerp te houden, lijkt het me vruchtdragender vooral iets over mijn eigen houding en ervaringen op dit gebied mede te deelen. Misschien, dat juist door de weergave van de werkelijkheid ook anderen in of buiten het onderwijs, in 't algemeen zij, die zich met de volksontwikkeling bezig houden, daarin opwekking en aanleiding vinden, niet alleen over bovenstaand onderwerp na te denken, maar ook in deze richting practisch werkzaam te zijn.

Laat ik eerst eens kort zeggen, welke indruk de opvoering van het eerste stuk, dat ik in mijn leven zag, op mij maakte. Ik was achttien jaar, toen ik voor het eerst een schouwburg bezocht. 't Was op het Leidsche plein. Voor die tijd had ik nog geen tooneelopvoering bijgewoond, ja, er nauwelijks in mijn dorpje, dat ver in het Noorden aan de Duitsche grens ligt, van gehoord. Kersversch in Holland aangekomen, zat ik op zekere avond in de groote schouwburg, om de opvoering van Schillers Jungfrau von Orleans te zien. Toen 's avonds het doek gevallen was, ging ik met een oudere vriend naar mijn woonplaats aan de Zuiderzee terug. Dat er in het leven der mensen iets was, dat torenhoog boven de gewone, vlakke werkelijkheid uitging, iets wat zich op verheffende wijze op deze avond aan mij geopenbaard had, vervulde me met breede en diepe ontroering. In me was een groot verlangen gewekt: ook vertolker van zulke gedachten te worden. Een groote vereering was er in me voor de mensen, die ik voor me op het tooneel had gezien en nauwelijks was ik bij machte, me duidelijk te maken, dat alles slechts „spel” geweest was. Ik schaamde me

¹⁾ Om alle misverstand te voorkomen, herhalen wij nogmaals, dat wij ons in deze studie uitsluitend tot de opleiding bepaald hebben. Alleen daarom spraken wij niet van de karaktervorming in en door de beroepsopleiding, althans niet rechtstreeks.

innerlijk voor mijn verlangen, want ik gevoelde de onmogelijkheid van mijn wensch: je moest een buitengewoon groot mensch zijn. Het was deze bewustwording van mijn onbeduidendheid, die me belette mijn wensch hoorbaar voor mijn mentor te laten worden. Maar was op die avond, ja een half jaar daarna een van die menschen uit de droomwereld van het tooneel bij me gekomen, en had deze me een klein woord van hoop gegeven, dan zou ik getracht hebben tooneelspeler te worden, niettegenstaande de afbrekende verhalen van mijn vriend over het tooneelberoep.

Waarom ik dit vertel? Om de indruk te schetsen, die de vertolking van een goed tooneelstuk op het jonge gemoed heeft. Wie het platteland kent, weet, dat de breede lagen van de bevolking nooit een tooneel te zien krijgen, nooit een machtig, goed opgevoerd stuk voor hen vertolkt wordt. Men stelle zich voor, van welk een diepingrijpende beteekenis het tooneel voor het platteland zou kunnen worden, waar de gezonde, onbedorven vitaliteit in alle grootheid en ernst de indrukken van een bociende vertolking van ideeën onderging.

Reageert de jeugd uit de stad op dezelfde wijze? Ik meen van wel; al is door de meerdere bekendheid van de jonge stadsmenschen met de schouwburg de indruk niet zóó overweldigend, toch houdt een groot stuk hen lang vast. Ik herinner me, hoe onlangs Verkade voor de leerlingen van een stadsschool stukken uit Macbeth voordroeg en dat de werking zoodanig was, dat er docenten waren, die elkaar vroegen: Is het wel goed, dat de jeugdige leerlingen zoo'n geweldige werking ondergaan. Ik herinner me, dat deze leerlingen ook naar Hamlet zijn geweest en hoe bij hen langen tijd zegswijzen uit Hamlet in gebruik waren, waarvan ook hun schoolblad getuigde.

Deze vasthechting van zegswijzen in hun gemoed bewijst, hoeveel grooter de inwerking van gedachte en woord door de dramatische, de tooneelvertolking is dan door het intellectueel lezen van een werk in de klasse. Wat is het verschil tusschen beide behandelingen? Bij een dramatische behandeling groeien drie elementen samen: ten eerste het verhaal, het epische; ten tweede het lyrische, dat is de gemoedsbeweging, het gevoel, waarmee de gedachten worden uitgesproken en ten derde de handeling. Deze drie elementen vormen samen de benaderende weergave van een werkelijk stukje leven. — Bij het intellectueel lezen van hetzelfde stuk in een klas valt de handeling weg, valt ook het lyrische, de gevoelstoon dikwijls weg en blijft op zijn hoogst het doorlopend verhaal bewaard; op zijn hoogst, zeg ik, want woordverklaring en vragen naar de beteekenis van woorden kunnen zeer hinderlijk de loop van het verhaal onderbreken. Het is dan ook niet te verwonderen, dat door het verstandelijk lezen van klassieke werken soms een afkeer

hiervan gewekt wordt. Door deze beweegredenen geleid heb ik wel eens een klassiek stuk b.v. Wilhelm Tell zelf voorgelezen met de intonatie van jeugdige, oudere, hartstochtelijke stemmen, vergezeld van eenige handeling. Welk ander effect! Toen ik eens op het eind van de cursus Wilhelm Tell nog niet uitgelezen had, hoorde ik van terzijde, hoe een leerlinge in angst en beven zat, dat Wilhelm Tell bij 't begin van de nieuwe cursus niet ten einde gelezen zou worden. In de vacantie ontving ik van deze leerlinge een Ansicht uit Zwitserland en toen de lessen hervat werden, kwam ze met Ansichten van Bürglen, Alttorf, Tellskapelle, Hohle Gasse, enz., want ze had alle plaatsen waar herinneringen aan Tell waren, bezocht. En ik herkende met vreugde een stuk van eigen jeugd in dit jonge leven.

Zoo werd langzamerhand bij mij de overtuiging steeds sterker, dat de strikt intellectuele methode voor het naderbrengen van litteraire werken niet de juiste, ja dikwijls de absoluut verkeerde is. En mijn eigen onderwijs trachtte ik, of liever, ik merkte, dat ik probeerde dit steeds meer in dramatische richting uit te bouwen. Al doende oefende ik me in het voordragen van litterair werk. De luisterende menigte, die soms nog een poosje roerloos bleef zitten als de voordracht al ten einde was, wekte in mij de gelukkige momenten, die elke docent kent. Die jonge menschen boden de onbewerkte akkers van hun gemoed aan, om in dankbaarheid beploegd te worden. Ja, zelfs in de zorgen van het leven was ik op zulke oogenblikken gelukkig, want ik gevoelde, dat ik voor die jonge menschen toch iets was, dat ik iets had laten zinken in het onbewuste van hun gemoed, dieper dan de intellectuele drempel. — Maar ook bij de allerkleinsten tracht ik de pogingen in het aanleeren van een vreemde taal dramatisch of lyrisch te maken, het gevoel deel te laten nemen aan de behandeling van de leerstof. Een klein, eenvoudig versje in de vreemde taal leeren, dat gezongen of voorgedragen kan worden, — en de leerling oefent zich thuis uit zich zelf in het voortbrengen van klanken, soms tot vervelens toe, zooals ik hoorde. Als „Der Faule“ van Reinick geleerd wordt, dan zijn er drie spelers voor de klas: de luie jongen, de hond en de vader. De jongen neemt zijn boekentasch en slingert hem op de grond, de hond in de hoek bromt en blaft en geeft pootje, de vader stuift op de jongen af. — Bij „Der Zigeunerbube im Norden“ van Geibel nemen jongens hun viool of fluit mee en spelen de melodie en wij — wij zingen mee. „Erkänig“ van Goethe wordt door vier leerlingen voorgedragen. Enz. Zooals ik in Arbeid + Studie¹⁾ heb gezegd, zijn wij met een gedeelte van de opleiding der docenten geheel en al op een

¹⁾ Uitgever: J. Ploegama, Zeist.

dwaalspoor, uitvloeisel van een te ver gedreven intellectualisme.

Aan sommige scholen bestaan zoogenaamde klasseavonden d. w. z. elke klas heeft per jaar één of twee avonden, waarop ze voordragen, toneelstukjes opvoeren, musiceren en de toeschouwers zijn *alleen* de klassegenuoten en de leeraren. Hoezeer zulke avonden geliefd zijn, blijkt wel daaruit, dat de leerlingen van een school een verzoekschrift aan de docentenvergadering aanboden tot het weer invoeren van de klasseavonden, toen deze vergadering gemeend had ze te moeten afschaffen. En nu zou ik wenschen, daar we zelfs facultatieve uren van de Minister van Onderwijs krijgen, dat de leerlingen op zulke klasseavonden kleine stukjes gaven in het Nederlandsch en de moderne talen of vertaalde b.v. Grieksche stukken, zoodat elke leerling van een klas zijn deel kon bijdragen. Dan zou hier het begin liggen van een geheel nieuwe methode voor litteraire ontwikkeling. In dit verband verwijs ik naar het kort verslag van de vergadering, die door de vereeniging „Nieuwe Idealen in opvoeding en onderwijs“ dit jaar in Engeland is gehouden. (Zie „Volksontwikkeling“ no. 3-1922.)

In hoofdzak moeten zulke leeroefeningen voorloopig binnen de schoolgrenzen blijven. Maar waarom ook niet een enkele keer deze grenzen overschrijden, als de school zich bij de een of andere gelegenheid dienstbaar kan maken aan het leven zelf? Zoo hebben we tijdens de mobilisatie met een troep leerlingen voor de soldaten gespeeld. Tine Marcus, de bekende presidente van de Vereeniging der Slechthoorenden schreef me, dat er gedurende vier dagen een tentoonstelling zou worden gehouden voor de bevordering van de belangen dezer slechthoorenden en vroeg me, of ik met de leerlingen voor hen niets zou kunnen opvoeren. Maar laat ik haar zelf aan het woord laten, want duidelijker dan ik het kan, zegt ze, hoe de school het leven van deze menschen kan dienen: en we peinzen ons moede, hoe we die dagen voor de dooven tot vreugdevolle dagen zullen maken. O zeker, het contact met medemenschen, dat elke doove begeert, zal hij daar gemakkelijk vinden onder zijn lotgenooten, maar wij wilden hen zoo graag de gedachte bijbrengen, dat het leven der dooven niet per se troosteloos eentonig behoeft te zijn. Zelve heb ik voor eenige weken als gast van de Ned. Ver. tot afsch. van alc. dr., de voorstelling door het Verkade-gezelschap van Hamlet bijgewoond, en ik heb, na voorafgaande studie van het stuk, onuitsprekelijk genoten. En dat terwijl ik toch stokdoof ben! Toen is de gedachte bij me gewekt, dat ik ook op deze wijze veel voor mijn lotgenooten kon doen, door hun daarheen den weg te wijzen.— Ik meende, dat onze tentoonstelling daartoe een mooie gelegenheid bood en kom U vragen: Zouden de leerlingen van in staat en bereid zijn een feestavond voor S.H. te organiseren?

Natuurlijk moet alles in hoofdzaak op het gezicht berusten. Ik noem b.v. mooie dansen, schimmenspel, levende beelden, pantomime, ja zelfs een niet te diepzinnig comediestuk zou genoten kunnen worden, mits de tekst *vooral* gelezen en bestudeerd zou kunnen worden. Ik meen ook, dat het zich indenken van jongelieden in wat de doove lijdt en ontbeert, paedagogisch zou kunnen werken, en *die* belangstelling en *dat* mededoogen bij hen zal wekken, zonder hetwelk het contact der dooven met de wereld, waarin hij zich *moet* bewegen, niet tot stand zal komen."— Waarom zou een aantal leerlingen van een school zich niet in dienst stellen van zulk een doel? In de boekbespreking (Volksontw. no. 3-1922) heb ik gewezen op een Engelsch werk „The school of life” van Charles T. Smith, die de lagere school tot een middelpunt van volksontwikkeling door het tooneel wil maken en daarbij de steun van de Engelsche minister van onderwijs ontvangt. —

De meeste scholen hebben één of twee keer per jaar een groote uitvoering, waarvoor een zaal of schouwburg wordt gehuurd. Deze dient voornamelijk om een genoegelijke avond aan de geheele school in uitgebreide zin te geven: aan de leerlingen, leeraren en ouders. In dit opzicht vind ik ze de moeite ruimschoots waard. De opgevoerde stukken en het spel zelf dienen alleen ter opbouw van de avond. Het zijn gewoonlijk blijspelen voor liefhebberijgezelschappen, ééndagsvliegen. Nu en dan hebben we ons een afwijking veroorloofd. Zoo hebben we eens de „Bourgeois-Gentilhomme” van Molière gespeeld. Ik zelf heb nooit met zoo’n genoegen aan een voorstelling medegewerkt en van geen enkel stuk is de indruk, ook bij de leerlingen, zoo sterk geweest. Want de klassieke Fransche geest, waarmee het heele stuk doortrokken is, moest toch eenigermate tot uitdrukking gebracht worden. De Fransche stijl in kleding, gebaar en woord moest tot een zekere eenheid gebracht worden. De ongeveer vijftig spelers voelden al heel gauw, dat het een grootsche onderneming was, heel wat anders dan een „gewoon toneelstukje”; ze hadden al hun kunnen en kennen te geven. Sommigen sloten het contract met de schouwburg-directie af en zorgden voor de kaarten, anderen hielden zich bezig met de costumes; boeken en oude platen werden geraadpleegd; uit Parijs bracht een oom van een der leerlingen afbeeldingen van een opvoering van „le Bourgeois-Gentilhomme” mee; een dame kreeg de leiding voor de oude dansen, een andere dame voor de muziek, ik zelf de leiding van het geheel. Van een beroepsacteur leerde ik de oude Fransche groet en de leerlingen, in geleiden in de gymnastiekzaal opgesteld, werden in letterlijke zin gedruild in het vlug en correct uitvoeren van deze groet. Hoe vaak hoorde ik niet van hen, hoe gracieus en fijn b.v. de dansen waren, vergeleken met de tegenwoordige. Steeds weer waren de toe-

ziende spelers in bewondering bij het uitvoeren van de een of andere fijne passage. We maakten hier kennis met een geheel andere cultuurgeest dan de onze; dat was het meest treffende voor ons allen. Door het spel eerst werd deze geest ons geopenbaard.

Een intellectuele lezing van Molière's werk zou ons dit nooit duidelijk hebben gemaakt. Zoo'n voorstelling is buitengewoon leerzaam en algemeen ontwikkelend, maar kan slechts zelden gegeven worden, want — de exameneischen dreigen in de verte en de school heeft in de eerste plaats te zorgen voor het slagen der leerlingen, want daarvoor zijn ze door de ouders aan de school afgestaan. Maar wel kan ik zeggen, dat ik innerlijk menigmaal over de examenmachinerie als element van de beschaving heb gelachen — op zulke momenten. Te meer, daar men bij zulke opvoeringen andere zijden der leerlingen leert kennen en waardeeren; er zijn onder deze, die, niet sterk in intellectuele schoolvakken, een buitengewone intuïtieve levenstact en organisatievermogen toonen, zoodat ik tot me zelf soms zeggen moest, wat zou die „domme” jongen een bekwame leider van een groep menschen zijn, veel bekwamer dan ginds die „knappe” jongen met zijn domme levenshouding. Is deze kijk op mensch en leven niet het geheim van het anglo-saksische ras, dat de halve wereld regeert? Een beetje van deze kijk in ons Hollandsch onderwijs zou een zegen zijn voor de samenleving.

Kan er ook contact gebracht worden tusschen school en beroepstoonel? Soms brengt het toeval dit en zoo'n toevallig contact is soms van groote opvoedende of instructieve waarde. We zijn geneigd bij het aanschouwen van een schilderij onmiddellijk onze critiek te laten hooren en dikwijls zeer scherp. Zij, die zelf wel eens het penseel hanteeren, zullen deemoediger zijn. Zoo is het ook met het tooneel. We troffen het eens, dat een bekend beroepstoonelgezelschap een stuk speelde, dat we zelf juist hadden opgevoerd. Samen gingen we er heen en vooral de leerlingen, die de hoofdrollen vervuld hadden, voelden, hoezeer ze met hun beste krachten nog verre bij dit beroepsspel ten achter bleven. Op zoo'n avond wordt in volle teugen „bescheidenheid” gedronken. — In Keulen, waar ik met een zestiental leerlingen vertoefde, troffen we het, dat „Küchen von Heilbronn” van Heinrich von Kleist gegeven werd. Door de belangstelling voor het tooneel, die we van het schoolspel uit meebrachten, sprak het vanzelf, dat we Küchen zouden gaan zien. 's Middags werd op een van de grootste slaapkamers in het hotel een voordracht over de romantiek ter inleiding van „Küchen von Heilbron” gehouden; de leerlingen lagen rondom mij op bedden, vloer of sofa. Toen ik geëindigd had, nam een Duitsche student, die zich bij ons aangesloten had, het woord en vertelde de

inhoud van Kùtchen, tot de spanning naar de oplossing gewekt was; het slot werd daarom niet meegedeeld. En 's avonds zaten we met gerekte halzen naar het buitenwoon goed spel te kijken en te luisteren. Zoo iets geldt voor het leven. —

Maar ook opzettelijk kan het contact gezocht worden. Zoo werd b.v. Verkade door een school uitgenoodigd, Macbeth voor de leerlingen te vertolken. Op een keurig door hem geïmproviseerd tooneeltje droeg hij de verschillende rollen met eenige actie voor. De indruk was geweldig. Het lijkt me heel natuurlijk, op deze wijze meesterwerken tot de leerlingen te brengen en het zou alleen maar een strijdvraag zijn, of zoo'n stuk vóór of ná behandeling in de klasse gedramatiseerd moet worden.

Voor een man als Verkade moet het aanvurend en opwekkend zijn, aan zooveel jonge menschen, die aan zijn lippen, hand en armen hangen, iets moois te schenken.

In de jeugdige harten kan hij de liefde voor de kunsten, liefde voor schoonheid en wijsheid wekken. Waarom is er niet een school, die moeite doet een beroepsacteur uit te noodigen om een of twee uur per week litteraire werken te vertolken, ja, waarom is er niet een school, die binnen de examengrenzen blijvend, zich door de keuze der docenten in litteraire en niet linguïstische richting beweegt?

Verkade zelf trekt de jeugd tot zijn voorstellingen. Tegen verminderde prijzen kunnen de Haagsche middelbare scholen de Hamlet- en Macbethvoorstellingen bijwonen. Er wordt druk gebruik van gemaakt. Voor de jeugd is hier veel moois, maar ook veel onbegrepen en donkers. Veel moois in kleur, in lijn, in woord en gebaar. De grootsche lijning van rijpe, zatte kleuren is zoo aangrijpend, dat men de spelers toe zou willen roepen: sta stil met uw beweeg! om aan het mystieke kleurenspeel van donker-, rose- en goudrood en smaragdgroen zich te verzadigen. Er zijn woorden met zooveel ziel in zich, dat ze als gevleugelde zaden vallen in de jeugdige gemoederen en onmiddellijk wortel schieten. Soms snel, soms langzaam zullen ze uitgroeien naar de nu nog onbegrepen dichtelijke levenswijsheden in het drama. Het oorspronkelijk stuk van Shakespeare of de vertaling van Jac. van Looy is een bijzonder boek geworden op de boekenplank der kinderen, geen leerboek, geen leesboek, maar een stukje levende schoonheid. —

Nu we zes facultatieve uren krijgen, zou het de moeite waard zijn, een paar scholen in Nederland te hebben, die deze uren aan de litteraire ontwikkeling besteedden door het dramatiseren van litteraire werken. De docenten van de litteraturen en de historie zouden samen kunnen werken en zoo een geheel eigen richting in het onderwijs kunnen ontwikkelen, terwijl toch aan de exameneischen zou kunnen worden voldaan.

Dr. de Vletter heeft eens het plan geopperd, eenige proefscholen

in Nederland te hebben, die ondergebracht zouden worden bij het buitengewoon onderwijs en waarvan hij Dr. Gunning Wzn. dan gaarne als inspecteur zag optreden, omdat deze als een geheel eigen persoonlijkheid bekend staat en breed genoeg is, om andere individueele strevingen te kunnen waardeeren. Ik juich dit plan van harte toe.

Over Bioscoop en Onderwijs.

(Naar aanleiding van Prof. Kohnstamm's artikel in

No. 11/12 3de Jaargang)

door D. VAN STAVEREN.

Ik durf niet te verlangen, dat mij ter bespreking en bestrijding van Prof. Kohnstamm's artikel alle ruimte zal worden afgestaan, die voor eene grondige behandeling noodig is. Daarom zal ik mij in tweeërlei opzicht beperken: ten eerste zal ik het gedeelte van zijn opstel, dat niet zoo direct op mijn terrein ligt, onbesproken laten, alhoewel ik er meerdere kantteekeningen bij gemaakt heb; en ten tweede zal ik ook het gedeelte, dat over de „Instructieve” film handelt, niet geheel op den voet volgen, doch de groote lijnen eruit in het oog houden.

Prof. K. dan begint met eene bespreking van de aanschouwelijkheid der films en spreekt als zijne meening uit, dat ik klaarblijkelijk onder aanschouwen versta „het kijken naar de reproducties der dingen” en hij vertelt, hoe bij Pestalozzi, „den vader van het aanschouwelijk onderwijs”, aanschouwing en activiteit (vragen en antwoorden) onverbrekkelijk samenhangen. (blz. 480 en 481.)

In een voordracht, onlangs voor den Rotterdamschen Kring gehouden, heeft Prof. K. eveneens Pestalozzi tegenover den bioscoop geplaatst, toen Z.H.G. daar verklaarde, dat Pestalozzi, „die de waarde van het woord bij de aanschouwing zoozeer eerde, zeer zeker den bioscoop nooit als een deugdelijk hulpmiddel zou hebben erkend”. (N. R. Ct. 28 Maart '22).

Toen ik deze passages las, was ik niet weinig verwonderd. Want het kan, neen het moet Prof. K. bekend zijn, dat de voorstanders van den schoolbioscoop en met name ondergeteekende in 't geheel niet de bedoeling hebben het levende woord van den lesgave of de activiteit der leerlingen in eenig opzicht te beknotten.

In het artikel, dat ik heb geschreven in het Julinumnummer (1921) van dit tijdschrift, zeide ik, dat er wel degelijk bij de films verteld moet worden; neen sterker, dat van films (ook z.g. „wetenschappelijke”)

zonder goede deskundige mondelinge toelichting en zonder paedagogisch juiste „behandeling“ bitter weinig blijft hangen. Wij hebben dan ook nooit de films zoo maar alleen „laten bekijken“. Wij gaven steeds mondelinge lessen, met vragen, antwoorden en wat daar verder bij behoort en bezigten daarbij *de film als toelichting*. De film was bij ons dan ook nimmer de hoofdzaak, doch een *hulpmiddel*. Over onze werkwijze schreef ik in het genoemde artikel: „Er wordt verteld en er wordt gekeken. Er wordt gevraagd en er wordt geantwoord. Er wordt gelachen en er wordt geluisterd.“

En vlak erachter citeerde ik een verslag van eene commissie uit den Parijschen Gemeenteraad, die bij ons was wezen kijken en die sprak van: „causerie familière, réponses spontanées, rires, silences, émotions et désirs.“

Als Prof. K. dan ook als Pestalozzi's grondgedachte opgeeft: „Wat we zien, onder woorden brengen“, dan mag ik verklaren, in samenwerking met de school nooit iets anders gedaan te hebben.

Een Redacteur van De Telegraaf schreef (29 Maart '22) naar aanleiding van een bezoek aan onze inrichting een uitvoerig artikel, waarin hij met zeer veel nadruk en waardeering gewaagde over onze toelichtingen en waarin o.a. deze zinsnede voorkwam: „... op de vele vragen van den leider werd grif geantwoord. Er bleef voortdurend contact, de kinderen hadden geen oogenblik tijd in de duistere zaal in slaap te vallen of kattekwaad uit te voeren. Trouwens de orde was voorbeeldig...“

De door mij gecursiveerde zinnen alsmede de geciteerde gedeelten uit mijn vorige artikel — dat blijkbaar geheel aan de aandacht van Z. H. G. is ontsnapt — wijzen er m.i. op, dat Prof. K. van onze lessen een totaal verkeerden indruk heeft, voornamelijk veroorzaakt door de omstandigheid, dat hij ons nog nooit de eer van een bezoek heeft aangedaan.

En ik vraag mij maar steeds af: Waarom gaat hij dan toch voortdurend op onjuiste indrukken af en waarom komt hij niet eens bij ons kijken? Hij zal mij steeds van ganscher harte welkom zijn, evenals die honderden andere bezoekers uit het binnen- en buitenland, die in de vier jaren van onze werkzaamheid hier steeds met open armen ontvangen zijn. Niet lang geleden had ik eene officiële commissie van paedagogisch-deskundigen bij eenige lessen (in de Redactie-vergadering van „Volksontwikkeling“ kan Prof. K. gemakkelijk te weten komen, welke commissie ik bedoel). Na afloop van een dier lessen heb ik een zeer langdurig onderhoud met die commissie gehad en ik mag er wel dit van vertellen, dat de heeren mij aan het eind daarvan unaniem verklaarden, een geheel anderen indruk van ons werk te hebben gekregen, dan zij vóór hun komst hadden.

Laat Prof. Kohnstamm toch ook eens komen. En gaarne zal ik hem met alle kracht behulpzaam zijn bij elk onderzoek, dat hij ten aanzien van de resultaten van ons werk zal wenschen in te stellen.

Dat het kind gaarne naar films kijkt en dat het dit niet doet met de vooropgezette bedoeling er nu eens veel van te willen leeren, zal voor de overgrote meerderheid wel juist zijn. Doch wat zegt dit? Letten de kinderen bij eene goede aardrijkskunde-, geschiedenis- of natuurkundeles op school, met de andere hulpmiddelen, soms wel op en bekijken zij wandplaten en stilstaande lichtbeelden soms wel met de welbewuste bedoeling er nu eens veel van te willen leeren? Of tracht de goede onderwijzer door woord en beeld en handeling de aandacht der kinderen zoodanig bij het onderwerp te trekken, dat zij er op deze wijze (meestal zonder en desnoods tegen hun wil) een en ander van zullen te weten komen?

En vragen stellen naar aanleiding van stilstaande beelden, dat doen op school slechts zeer zeldzame uitzonderingen onder de kinderen. In mijn ruim 20-jarige onderwijzerspraktijk herinner ik mij slechts een heel enkel geval. En laten de andere schoolmannen maar eens zeggen, of zij ten deze andere ervaringen hebben. Als Prof. K. dus zegt: „Hoe lang een plaat of object ons aangeboden moet worden, hangt dus geheel af van den waarnemer en het aantal vragen, dat hij daarbij te stellen heeft”, dan acht ik dat, bij het klassikale onderwijs aan leerlingen onzer lagere en middelbare scholen, een schoone theorie. Als regel stellen de kinderen nu eenmaal uit zich zelf weinig vragen. *Hij* moeten beginnen met vragen en opmerkingen en we achten ons gelukkig, indien we hen tot het stellen van ook maar een enkele vraag hebben kunnen brengen. Zoo is de praktijk; zoowel bij het behandelen van stille beelden als bij onze wijze van filmaanschouwing.

Van een „bezigheid zonder inspanning”, „spoedig opgeven der activiteit”, „passief kijken” enz. kan bij ons in het geheel geen sprake zijn. *De kinderen werken hier*, dat is de algemeene opinie, *juist zeer hard*; de films is voor de overgrote meerderheid zeer stellig geen gelegenheid, om nu eens lekker uit te rusten. Daar zorgt de lesgiver wel voor. Een enkel bezoek kan hiervan een ieder overtuigen.

Vrijwel eens kan ik het met Prof. K. zijn, waar hij zegt, dat de bioscoop niet het meest geëigende hulpmiddel is, waar het op nauwkeurig bekijken van onderdeelen aankomt. Vooranalytische waarnemingen deugen de films — op enkele uitzonderingen na — ook naar mijne overtuiging inderdaad niet. Rustig bekijken, grondig behandelen, moet in de klasse (of nog liever met de kinderen hoofdelijk) geschieden. Hierbij zullen wij van platen, modellen enz. gebruik moeten maken. Als Prof. K. mijn vorige artikel en ook mijn brochure van 1918 nog eens

naleest, zal hij ervaren, dat ik daarin reeds hetzelfde heb geschreven.

Maar er bestaat niet alleen behoefte aan analytisch zien. Ook het synthetisch aanschouwen dient beoefend te worden. Uit de vele enkele gevallen moet de algemeene regel kunnen worden afgeleid. Het groote aantal waarnemingen, waartoe de werkelijkheid om ons heen ons verplicht, moet in het tempo, waarin de handelingen plaats vinden, zoo juist mogelijk kunnen geschieden. Slechts weinig menschen kunnen dat, ook al zijn de handelingen alles behalve gecompliceerd. Reeds vele proefnemingen, ook met meer ontwikkelden, hebben dit, naar ook Prof. K. bekend moet zijn, nadrukkelijk bewezen. Ik herinner bijv. aan de bekende proef van Heymans. En onze rechterlijke autoriteiten kunnen er, zeer tot hun leedwezen, over meepraten, hoe onscherp over het algemeen zelfs heel gewone dingen worden waargenomen.

Dit nauwkeurig waarnemen, deze synthetische aanschouwing, moet ook aangeleerd worden. En hierbij zal de film goede diensten kunnen bewijzen, vooral indien het filmonderwijs in den loop der tijden meer systematisch zal kunnen worden ingericht.

Misschien mag ik Prof. K., naast het vele, dat hij over dit onderwerp reeds gelezen heeft, nog even wijzen op een opstel door Prof. Dr. Felix Lampe geschreven in Dr. Max Epstein's „Das Buch der Erziehung“, waarin de geleerde schrijver dit onderdeel uitvoeriger behandelt, dan mij in dit artikel mogelijk kan zijn.

Waar ik in de voorgaande gedeelten de plaats van den bioscoop in 't onderwijs eenigszins heb aangewezen, spreekt het vanzelf, dat hij niet kan zijn een Mädchen für Alles. Niemand vraagt dan ook — en ik stellig niet — om al te veelvuldige aanwending en van een „prominente plaats“ in het onderwijs kan in het geheel geen sprake zijn. Ook dit heb ik reeds in mijn vorige Volksontwikkeling-artikel neergeschreven. De bioscoop wordt slechts aangewend voor het doen waarnemen van het leven, het bewegen, de handeling, den totaal-indruk. En op dit gebied handhaaf ik ten volle na vier jaar ervaring, wat ik in 1918 in mijne brochure geschreven heb, n.l., dat de schoolbioscoop een aanschouwingsmiddel kan zijn, „zooals er geen beter is“ en ook, „dat het levende beeld van veel blijvender invloed is, dan het stilstaande“.

Ik heb dan ook gedurende mijne werkzaamheid op dit gebied de film nooit voor andere doeleinden dan de hiervoor genoemde trachten te gebruiken. Als Prof. Kohnstamm mij eens had gevraagd, wat ik alzoo vertoond heb, dan had hij gaarne een volledige opgave kunnen bekomen en had hij niet behoeven af te gaan op de *zeer onjuiste gegevens* van Frater Smeelen, die ook nooit bij mij (noch als ik het wel heb in een anderen schoolbioscoop) een les had bijgewoond, toen hij erover schreef.

De film, die Prof. K. met zooveel genoegen in den R. K. Schoolbioscoop te Amsterdam heeft gezien, had vóórdien reeds bij mij geloopt en was op mijn aanbeveling gehoord. Wij draaien trouwens vaak ongeveer hetzelfde en houden elkander van nieuwe vondsten e.d. voortdurend op de hoogte.

Is aanschouwing in natura mogelijk, dan — ik heb nooit iets anders beweerd — dan mag die niet achterwege blijven. De film staat dan ook *niet tegenover* de natuuraanschouwing, evenmin als tegenover het aanschouwen van stille beelden. *De film staat daar naast.* Gaat het over anatomische bijzonderheden, dan kome het dier, de plant, het model of de plaat in de school. Gaat het echter over biologische verschijnselen, dan zal de hulp van de film met succes ingeroepen kunnen worden. Ik wil hierbij niet onvermeld laten, dat naar mijne meening voor onze leerlingen *het leven* van ontzaglijk veel meer waarde is, dan de anatomie of de systematiek. Ik hecht als schoolman meer waarde aan de synthese dan aan veel analyse.

In verband hiermee zij 't mij vergund iets te zeggen van de veelbesproken bijenfilm, over de behandeling waarvan de heer Smeelen zich zoo weinig vleidend heeft uitgelaten. Ik heb deze film nu reeds twee maal zes weken op het programma gehad en zonder een enkele uitzondering waren alle leerkrachten, zoowel van het M.O. als van het L.O., van oordeel, dat de kinderen er zeer veel van geleerd hebben. De heer Smeelen staat in zijn oordeel over mijne behandeling blijkbaar tamelijk alleen. Ik heb de film bijvoorbeeld reeds eenige keeren voor vereenigingen van bijenhouders behandeld, wier leden van deze dingen toch waarschijnlijk minstens zoo goed op de hoogte zullen zijn als de heer Smeelen, al zit deze dan ook, naar hij telkens met nadruk mededeelt, in examencommissies voor de hulpacte. En die bijenhouders hebben mijn explicatie (ik vind het vervelend erover te moeten schrijven; maar de heer Sm. heeft ze in het debat gebracht en Prof. K. vond dat gewichtig genoeg, om in zijn artikel over te nemen;) zeer geprezen en er nimmer ook maar één enkele aanmerking op gemaakt. Ook is dat niet gebeurd in de zeer vele gevallen, dat ik deze film voor afdelingen van de Ned. Natuurhistorische Vereeniging heb behandeld. De heer Rooymans, hoofd van het St. Willebrorduspatronaat te Amsterdam, schreef er in *De Nieuwe Eeuw* dit van: „..... 't was een les, zonnals geen Heimans of Thijssse in de school geven kan”.

Pater Nolet uit Rotterdam, de Bisschoppelijke Inspecteur van het R.K. Onderwijs aldaar, die zelf bijen houdt en die als tegenstander van den Schoolbioscoop eens bij ons kwam kijken, is mede door een les met diezelfde bijenfilm tot voorstander bekeerd. De paedagogische medewerker van *Haarlem's Dagblad* zegt van een demonstratie door

mij te Amsterdam met de bijenfilm gegeven (10 Oct. 1920): „Wel, ik moet verklaren, dat ik door het bijwonen van verschillende lezingen over dit onderwerp, zelfs door die met lichtbeelden, nooit zulk een beeld heb gekregen van het wonderbare bijenleven, als hier in een half uur door deze film.”.

Ik wil met dit alles maar zeggen, dat iets nog niet perse onaanvechtbaar juist behoeft te zijn, ook al wordt dit door Frater Smeelen beweerd en dat het beroep van Prof. K. op dezen kroongetuige nu niet bepaald gelukkig is; zooals ik hiervoor en hierna nog nader aantoon.

En wat bedoel ik nu met het vertoonen en bespreken van deze bijenfilm? Is het erom te doen, dat de kinderen *al* de vertoonde en *al* de vertelde bijzonderheden ook van a tot z zullen onthouden, zoodanig, dat zij ook weer alles precies zullen kunnen navertellen? Dat kan natuurlijk de bedoeling niet zijn, evenmin als bij elk ander onderwijs in nat. historie, aardrijkskunde, geschiedenis en dergelijke vakken. Als ik het slechts zóóver gebracht heb, dat ik bij onze stadsjeugd *belangstelling* voor dit prachtige dierenleven heb weten te wekken, eene *belangstelling*, die hen zal drijven tot eigen waarneming in de natuur of nog liever tot eigen medeleven, en als ik met alles en alles in de hoofden en harten van mijn grootere en kleinere toehoorders een algemeen indruk heb weten te vestigen, dan ben ik volkomen tevreden.

Zoo heb ik mijn taak van den aanvang af tot den dag van vandaag opgevat: De school, zooals die krachtens wet, verordening, leerplan en inzicht der onderwijzers moet functionneeren, in haar werk te steunen door datgene met behulp van films aanschouwelijk te maken, waarover op school gesproken moet worden, doch waarvan de kinderen zich zonder de films geen heldere voorstellingen zullen kunnen vormen.

Het is absoluut niet de bedoeling, dat natuurhistorische films, om me daar nu eens toe te bepalen, vertoond worden, om te dienen als een surrogaat voor de natuursport zelf. Integendeel: de ervaring heeft geleerd, dat deze soort van films bij stadskinderen en stadsvolwassenen, voor wie elke vogel een vinkje en elke bloem een roosje is, die nooit oog hadden voor de wonderse schoonheden der schepping, een stimuleerende werking tot het zoeken van nauwere aanraking met de natuur heeft uitgeoefend. Reeds meerdere malen is het gebeurd, dat bijv. een jeugdvereniging en een reisvereniging, na het bijwonen van onze filmlessen, er op uitging, om in natura te gaan aanschouwen, wat hen op de film geïnteresseerd had. Ik had ze daar trouwens steeds toe aangespoord en achte me dan ook met dit resultaat ruim beloofd.

De film is hier dus middel, geen doel. Alles hangt hierbij, zooals trouwens bij elk onderwijs, geheel af van den man, aan wien de filmbehandeling is toevertrouwd.

Industrieel films behooren bij ons, geheel anders dan Prof. Kohnstamm alweder op gezag van Frater Smeelen blijkbaar gelooft, tot de zeldzame uitzonderingen. De enkele, die wij vertoonden, behandelde onderwerpen, die ook in de school ter sprake moeten komen, ze dalen nooit af in al te technische bijzonderheden, en ze gaven ons steeds gelegenheid erop te wijzen, dat niet de dingen het voornaamste zijn, doch veeleer de menschen, die ze voor ons vervaardigen, met zwaren arbeid in vaak zeer ongunstige omstandigheden. Bij de film over de steenkolen bijv. vormen niet de machines het hoofdmoment, doch de mijnwerkers, die we in de lift zien omlaag vliegen, die in het ingewand der aarde rondkruipen, die op den rug liggen te hakken of die sjouwen achter de zware ijzeren mijnwagens in de lage, donkere gangen. En wij vergeten daarbij ook niet een woord te wijden aan de vertoonde mijnpaarden, die niet eerder het daglicht zullen aanschouwen, dan wanneer ze, afgeleefd en vermagerd, naar boven en naar het slachthuis vervoerd worden.

Bij de ijzerproductie zijn het de mannen, die met ontbloot bovenlijf staan te werken bij de geulen, waarin het roodgloeiende gesmolten ijzer als in een rivier van louter vuur voortsneelt, waarop vooral de aandacht gevestigd wordt.

Zoo wordt eerbied gewekt voor den arbeid van anderen, iets waaraan het vooral bij de jeugd nog zoo vaak ontbreekt.

Het behoeft wellicht na dit alles geen betoog, dat ik de voor ons onderwijs onzinnige films, „Visch in uitgekookt water. Muis onder luchtpomp. Verwelkende bloemen,” e.d., die Prof. Kohnstamm alweer noemt in navolging van den heer Smeelen, *nimmer vertoond heb!*

Dat er bij het Hooger Onderwijs in Nederland nog geen bioscoop gebruikt wordt, is niet geheel juist. Mij zijn althans eenige Professoren bekend — ook aan Prof. K.'s eigen Universiteit, — die wel degelijk groote waarde hechten aan het gebruiken van den bioscoop bij hunne colleges. Zeer zeker is het aantal Hooggeleerden, dat zoo handelt in ons land, nog niet groot. In Duitschland is het gebruik, ondanks de vreeselijke tijdsomstandigheden, veel grooter, waarvan ik mij heb kunnen overtuigen in de Deutsche Bildwoche, van 1 tot 5 October j.l. te Hamburg gehouden en waaromtrent geleerden als Prof. Dr. G. Panconcelli-Calzia, Dr. Sander, Adolf Schär, Prof. Dr. E. Benezé, Georg E. F. Schulz, Prof. Dr. F. Lampe e.a. zeer interessante mededeelingen deden. Ook Einstein, Siedentopf e.a. laten zich zeer waardeerdend over het filmgebruik uit en bedienen er zich vaak zelf van.

Het kan ook aan onze Hollandsche Professoren liggen, nietwaar?

Mag ik zoo vrij zijn, Prof. Kohnstamm's aandacht ook nog even te vestigen op het uitstekende boek: „Wissenschaftliche Kinematographie“

van F. Paul Liesegang met medewerking van Dr. Karl Kieser en Prof. Oswald Polimanti? En op het zeer onlangs verschenen boek van Dr. Oskar Kalbus, „Der Deutsche Lehrfilm in der Wissenschaft und im Unterricht“? En mag ik ook nog even wijzen op de belangrijke beschouwingen van den bekenden Rotterdamschen psychiater Dr. Huddleston Slater in den Onderwijsraad gehouden (blz. 70 e.v. Rapport), waarin deze geleerde zich bijzonder gunstig over den Schoolbioscoop heeft uitgesproken, hetgeen intusschen den heer Smeelen niet weerhouden heeft, hem tegen den Schoolbioscoop in het vuur te brengen?

En nu nog even iets over de instructieve waarde van de leerfilm:

Onlangs had ik een onderwijzer bij mij van een der Christelijke Scholen, welke getrouw van onze inrichting gebruik maken. Hij kwam mij een stapeltje opstellen brengen van zijn leerlingen, gemaakt na een bezoek aan den Schoolbioscoop. Ik bezit een aardige collectie van dergelijke pakjes opstellen, die voor Prof. K. en voor ieder ander bevoegd onderzoeker ter inzage liggen; geen uitgezochte goede opstellletjes, doch werk van geheele klassen, ongecorrigeerd, met alle taal- en stelfouten en met de kladden erin.

Bedoelde onderwijzer deelde mij mede, dat hij zijn klasse een verhaal had voorgelezen en onmiddellijk daarna zijne leerlingen de keus liet een opstel te maken over dat verhaal óf over het ijsvermaak, dat toen juist in vollen gang was, óf over een les in den Schoolbioscoop eenige weken geleden. En op twee na kozen allen *het laatste* en maakten zij een opstel over een natuurhistorisch onderwerp. Toch zeker wel een bewijs, dat de kinderen zich daaromtrent het meest „safe“ gevoelden. Ik ben natuurlijk bereid Prof. K. naam van School en Onderwijzer voor verder onderzoek mede te deelen.

Uit brieven en verslagen van Hoofden en Onderwijzers kan blijken, hoezeer zij telkens kunnen constateeren — en dat kunnen zij toch het best? —, dat de bioscooplessen wel degelijk instructieve waarde hebben. Trouwens, als die waarde zoo gering was, zouden er dan steeds nieuwe scholen om toelating vragen en zouden dan sommige Hoofden van Scholen — op verlangen der Schoolvergadering — om toelating komen verzoeken van klassen, die eigenlijk nog niet in aanmerking komen? Geloofst Prof. K. de insinuerende bewering van den heer Smeelen, dat de heeren dat allemaal maar schreven, om mij een plezier te doen?

Als in die vier jaar de waarde nihil of gering was gebleken — en dat moest toch in zoo'n termijn aan het licht zijn gekomen? — zouden dan de Bijzondere Scholen geheel vrijwillig blijven komen en zou dan het aantal bezoekers per programma gestegen zijn van 8000 tot 14000?

En is het geen sterk bewijs voor de instructieve waarde, als in het rapport van de Haagsche Bondsafdeeling staat, dat van de 64 Onder-

wijzers, die opstellen naar aanleiding van de filmlessen lieten maken, er 40 verklaarden, dat uit de opstellen blijken kan, *dat de inhoud der films was begrepen en ontbonden?*

Dat de films nog niet alle onberispelijk zijn, is juist. Niemand weet dat beter dan ik. Ik heb er echter ook vele vertoond, die door alle Onderwijzers zeer geprezen werden. Nu weer bijv. de „industriële“ film over de ijzerwinning. Doch als alles nog niet is, zooals het wezen moet, dan is dat niet een bezwaar van den schoolbioscoop an sich. Het zal verdwijnen, naar mate het debiet van schoolfilms toeneemt en vooral, naarmate er meerdere bekwame paedagogen aan de vervaardiging van goede leerfilms — en goede ontspanningsfilms — gaan medewerken. Reeds nu zijn in het buitenland vele mannen van naam hierin voorgegaan. Ik zal me gelukkig achten, indien onze Hollandsche geleerden hun voorbeeld volgen.

Dan kan tevens een eind komen aan het, in dezen ontwikkelings-tijd onontkoombare, doch niet voortreffelijkste, stelsel, dat niet de school, doch de Schoolbioscoop de te behandelen onderwerpen bepaalt.

Maar eerst mag ik van Prof. Kohnstamm verlangen, dat hij de zaak nog eens ernstig in studie neemt. Desverlangd zijn de Haagsche Schoolbioscoop en ondergeteekende hiervoor gaarne tot zijn dienst.

Boekbespreking.

The school of life — a theatre of Education — door Charles T. Smith (1921) — 120 bl. — f4.20. — De schrijver had met zijn leerlingen van de lagere school „die Zauberflöte“ van Mozart ingestudeerd. De verschillende dingen, die voor de voorstelling noodig waren, werden door de leerlingen en de onderwijzers zelf gemaakt. Hij verzocht eenige autoriteiten de voorstelling bij te wonen; deze waren zoo tevreden, dat de minister van onderwijs Mr. Fisher beloofde regeeringssteun in deze richting te zullen geven. Het doel van den schrijver is, de leerlingen andere kennis bij te brengen dan die, waarmee men geld kan verdienen, hij wil van de lagere school een volksontwikkelingsinstituut maken, waar zowel ouders als leerlingen zich thuis zullen gevoelen en medewerken aan de toneelvoorstellingen. Want door deze wil hij de algemeene kennis bijbrengen, die voor de beoordeeling van het leven noodig is. Zoo wil hij door toneelvoorstellingen

de geest van verschillende historische tijdperken nader tot de kinderen en ouders brengen: 1. de vroegste nationale beschavingen (Egypte, etc.) 2. Grieksche cultuur, 3. Romeinsche cultuur, 4. de Middeleeuwen, 5. de Renaissance, 6. Fransche cultuur en wetenschappelijke vooruitgang, 7. Vooruitgang van het Engelsch sprekend ras, 8. sociologische en humanitair idealisme — de toekomst. —

Hierbij aansluitend vermelden we kort het verslag van de achtste jaarlijksche vergadering van de „*Nieuwe Idealen in opvoeding en onderwijs*“ in Engeland, dit jaar te Stratford-on-Avon gehouden. In het middenpunt van de besprekingen stond het *toneel*. De voornaamste sprekers, de onderwerpen en de strekking hiervan zijn de volgende:

Sir Henry Newbolt — *Voorzitterzede*: De opvoeding van het kind tot het 14de jaar is nutteloos, niet om de opvoeding zelf, maar om het feit, dat het kind dan

treedt in een wereld, waar geestelijke en intellectuele waarden niet worden gewaardeerd en alleen gestreefd wordt naar het hoogst materiele loon.

Prof. Cornford. — De oorsprong van het drama: Bij kinderen moet op dramatische voorstellingen worden aangedrongen. Plato wist, dat het drama het machtigste middel voor de onderscheiding van goed en kwaad is.

Miss Lena Aswell. — Drama en het nationale leven: In elk dorp en elke stad is een toneel noodig. Engeland is bezig de meeste waardevolle middelen voor de emotionele opvoeding te verliezen door het verdwijnen van zijn schouwburg. De geheele opleiding van thans is opleiding voor geld verdienen. Wanneer een volk zijn toneel verliest, verliest het zijn taal en dat is steeds een teken van verval. De schouwburg moet met het onderwijs en met de gemeentelijke autoriteiten in verbinding gebracht worden.

Dr. Rudolf Steiner. — Drama in betrekking tot het onderwijs: Hij sprak over het Goetheanum en de eurythmie.

Miss Hamilton. — De strekking van het moderne drama: Zij deed een heftige aanval op het commercialisme en op de stelregel „Geef het publiek, wat het vraagt” in schouwburg en cinema.

Mrs. Weller. — Het dramatisch instinct in het lager onderwijs: De volwassenen met hun onderwijssysteem zijn op de verkeerde weg. De natuur van de kleine kinderen, in welke het instinct voor dramatisch spel het sterkst is, trachten de onderwijzers door de machinerie van het huidige onderwijssysteem te wijzigen. Er is een tijd geweest, dat de kinderen uit zich zelf speelden: nu leeren we hen, hoe ze moeten spelen. Van vrijheid zijn ze gekomen tot de „zit-stil”-school. *Mrs. Weller* beschrijft hoe haar leerlingen in een steengroeve een toneel uit „Ivanhoe” spelen. En in elk geval moeten de leerlingen iets van de wonderen en schoonheid van Shakespeare hebben gezien.

Mr. Sharwood. (Headmaster Grammarschool) — Drama en de leerling:

Elk jaar was er in de school een opvoering van een stuk van Shakespeare of van een vertaald Grieksch stuk. De noodzaak was om leeraren te vinden met de nodige dramatische aanleg om het toneelwerk in de school te leiden en te bevorderen. Bij de leeraren is een buitengewone bangheid te constateren, die vermoedelijk door een gebrek in hun opleiding veroorzaakt wordt. Voor de spreker bestond geen twijfel omtrent de belangrijkheid van toneelvoorstellingen.

Mr. Kenneth Findall. (Public school) — „Dramatic Work in Public and Preparatory Schools”: Het komt hem voor, dat er te veel tijd met vakken als Latijn wordt verspild. De doorsnee-leerling krijgt een linguïstische, maar geen literaire opleiding. De Highschools zijn gebonden aan de examenprogramma. Het Engelsch moet tusschen het Latijn, wiskunde, Fransch, geschiedenis, aardrijkskunde, misschien Grieksch, maar voor zich zelf zorgen. Men zegt, dat de leerlingen door de studie van de oude talen een literaire ontwikkeling kennis van het Engelsch verwerven. Wie het ongeluk heeft, vertalingen van jongens van 15 jaar te corrigeren, kan zich voorstellen, hoe gering de literaire ontwikkeling is. Spreker wil de klassieke opleiding niet aanvaarden, maar ze moet door de studie van de moedertaal worden voorafgegaan. Het overladen leerplan maakt het onmogelijk nog extra-vakken op te nemen, maar onder deze omstandigheden moesten de leerlingen buiten de schooluren litterair gevormd worden. Het gemakkelijkst gaat dit door dramatisch werk. In een ideale Highschool moesten jaarlijks drie stukken worden opgevoerd: een van Shakespeare, een Fransch of Grieksch stuk en een modern stuk.

Miss Elsie Fogarty. (principal of the Central school of Speech Training and Dramatic Art.) verdedigde de verbinding van het beroepsdrama met het onderwijs aan de ene kant en met de plaatselijke autoriteiten aan de andere kant. —

W.E.

INHOUD VAN AFLEVERING 3.

	Bladz.
De zoogenaamde technische herziening der Lager Onderwijswet-1920	L. C. T. Bigot 65
Algemeene Ontwikkeling en Beroepsoplei- ding (Slot)	Dr. J. H. Gunning Wzn. . 79
Onderwijs en tooneel	W. Emmens 92
Over Bioscoop en Onderwijs	D. van Staveren 99
Boekbespreking.	
The school of life	W. E. 107



OULDERS!

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 „

J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

WOORDENBOEKEN. NIEUWE TALEN.

K. TEN BRUGGENCATE, I. Engelsch-Ned. f 6.25 - II. Ned.-Engelsch f 6.25

9e druk. Twee deelen in één of twee banden f 12.00.

I. VAN GELDEREN, I. Duitsch-Ned. f 6.25 - II. Ned.-Duitsch f 6.25

5e druk. Twee deelen in één of twee banden f 12.00.

C. R. C. HERCKENRATH, I. Fransch-Ned. f 6.25 - II. Ned.-Fransch f 6.25

4e druk. Twee deelen in één of twee banden f 12.00

Het eenige Fransche Woordenboek, dat bij ieder woord de uitspraak
phonetisch geeft.

M. J. KOENEN-

VERKLAREND HANDWOORDENBOEK
DER NEDERLANDSCHE TAAL.

DR J. ENDEPOLS,

13e druk. In één deel f 6.25.

Elk deel afzonderlijk verkrijgbaar.

Prijs der 4 Woordenboeken NIEUWE
TALEN per set besteld . . . f 40.00

UITGAVEN VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

VOLKS *T/B 3867* 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, J. HOVENS GREVE, Secr.



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. IJZERMANS e. a.

PER
JAAR
F 8,75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0,75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE CENTRAAL STATION
(Kamer 57-59), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f8.75. FRANCO PER POST.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABBONNEMENT 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 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.



Een Engelsch-Duitsche Vacantieschool

door A. DE KOE.

I.

Door samenwerking van de National Adult School Union en de Educational Settlements Association in Engeland, onder leiding van hun secretarissen George Peverett en Basil A. Yeaxlee, aan de eene zijde, en den Rhein-Mainischer Verband für Volksbildung en den Bund für Volksbildung, beide te Frankfurt a/M., onder leiding van Dr. Carl Gebhardt en Dr. Wilhelm Epstein, met medewerking van verschillende Volkshochschulen aan den anderen kant, is in den afgelopen zomer een Engelsch-Duitsche Vacantieschool gehouden, die de aandacht waard is van hen, die zich hier te lande met de vrije volksoontwikkeling bezig houden.

Ongeveer 120 personen namen er aan deel. Ze waren ondergebracht in het voormalige koninklijke slot Augustusburg te Brühl (tusschen Keulen en Bonn op den linker Rijnsoever), daartoe, met bewilliging van de Engelsche bezetting, beschikbaar gesteld door de Pruisische regeering. De organisatoren, de beide genoemde Duitsche heeren en hun helpers, hadden zeer veel moeite gehad om het groote gebouw, waarin langen tijd Engelsche militairen kwartier gehad hadden, te reinigen en door het aanbrengen van hygiënische installaties voor het gebruik geschikt te maken; maar dit eenmaal gedaan zijnde, leende het gebouw zich voortreffelijk tot het doel.

Men is hier bijeen geweest van 12 tot 21 Augustus. Daarna hebben de Engelschen Frankfort en het Rijnland bezocht, om tenslotte in den nacht van den 24en op den 25en naar hun land terug te keeren.

De deelnemers bestonden uit mannen en vrouwen, die als hoorders, cursisten of leden in het ontwikkelingswerk van de bovengenoemde instellingen betrokken zijn, en uit bestuurders en docenten. Onder hen bevonden zich als gasten drie belangstellenden uit Luxemburg, België en Nederland. De dagen werden doorgebracht met inleidingen en

discussies, excursies, gezellig samenzijn, en uitvoeringen. De maaltijden werden gemeenschappelijk genoten, zoo sober als de omstandigheden dat eischen. Men sliep vier bij vier, de nationaliteiten gemengd, op militaire bedden, die in de ruime vertrekken der zijvleugels opgesteld waren. Wanneer het weer het toeliet, werden de voordrachten buiten gehouden, op de koele plek naar het Oosten, tusschen de vleugels van het gebouw, of op het ruime terras aan de Zuidzijde, met uitzicht op het mooie park.

Het voorzitterschap werd beurtelings door Miss *Joan Mary Fry* van Londen en Dr. *Emil Fuchs*, predikant te Eisenach, waargenomen.

Dit vriendschappelijk samenzijn van vertegenwoordigers van twee volken, die elkaar zoo bitter bevochten hebben, de tragische omstandigheden van het Duitsche volk, de nood, materiele en geestelijke, welks holle oogen men hier zonder ophouden op zich gericht voelde, dat alles sprak sterk tot gevoel en verbeelding, vooral van de buitenlandsche deelnemers. Maar wat eerst recht dit samenzijn overgetelijk gemaakt heeft voor allen, die het hebben mogen meemaken, dat is de onbevangenheid, waarmee de beide partijen elkaar tegemoet kwamen, de oprechte wil om elkaar te verstaan.

De mentaliteit in de beide landen, zooals deze onder den invloed van den oorlog geworden is, heeft aan de totstandkoming der Vacantieschool bezwaren in den weg gelegd. Deze werden echter overwonnen door de onvermoeide pogingen van Mr. *Fr. Mertens*, een geboren Duitscher, die sedert een jaar of 50 in Engeland woont, en zich de Duitsch-Engelsche toenadering tot levenstaak gesteld heeft.

Aan zijn initiatief is ook de voorgeschiedenis dezer Sommerschule te danken, die teruggaat tot 1910. In den zomer van dat jaar maakten 100 Engelsche arbeiders een studiereis naar Duitschland. Zij waren leden van de Adult Schools, die voor ruim 70 jaren door Kwakers gesticht zijn en thans in Groot-Brittannië ongeveer 1500 scholen voor volwassenen tellen met ruim 50.000 leden. Doel der reis was Duitsche instellingen voor volksontwikkeling en inrichtingen van sociale voorzorg te leeren kennen, betrekkingen aan te knooien tusschen Engelsche en Duitsche arbeiders, wederkeerig vertrouwen te wekken en zoo de vredesgedachte te bevorderen.

De deelnemers werden in Dusseldorf en Frankfort ondergebracht bij leden van de evangelische werkliedenvereenigingen en van de christelijke en Hirsch-Dunkersche vakvereenigingen. Bij de uitnoodiging echter, die werd gedaan tot een wederkeerig bezoek van Duitsche arbeiders aan Engeland, werd de wensch uitgesproken, dat alle richtingen daaraan zouden meedoen, dus ook de leden der zoogen. moderne vakvereenigingen.

Aan de uitnoodiging werd in 1911 gevolg gegeven en alle richtingen waren daarbij vertegenwoordigd. In 1912 had een herhaling van het Duitsche bezoek plaats, terwijl de Engelschen in omgekeerde richting hun bezoek herhaalden. Aan weerskanten werden de bezoekers met de grootste tegemoetkomendheid en hartelijkheid ontvangen, de reis der Duitschers door Engeland geleek een zegetocht. Overal, ook op plaatsen, waar kleine groepjes hunner ondergebracht werden, ontving men hen ten stadhuize en werden zij in groote openbare vergaderingen, waar de geheele bevolking vertegenwoordigd was, welkom geheeten. De Duitschers van hun kant deden al het mogelijke om de Engelschen waardig te ontvangen, maar zij waren niet bij machte daaraan een zoo grootsch karakter te geven als de andere partij, omdat hun organisaties niet zulke nauwe betrekkingen onderhouden met de regering en de geldwereld. Deze bezoeken hebben voortgeduurd tot in 1914, toen zij door den oorlog afgebroken werden.

Voor de Adult Schools was het voornaamste doel der wederkeerige bezoeken de bevordering van de Engelsch-Duitsche verstandhouding. Volgens het verslag 1911/12 en 1912/13 van den Bund für Volksbildung, vorlesungen, waaraan deze bijzonderheden ontleend worden, is dit het best uitgedrukt door Ramsay Macdonald in zijn rede voor een vergadering in Leicester, waarin de overgekomen Duitschers ontvangen werden: „In plaats van hun krachten te verspillen in oorlogstoe-rustingen, deden de volken beter hun geld te gebruiken om elkaar deputaties te zenden als deze hier om boodschappers te zijn van den vrede tusschen de volken. Voert zulke bezoekers van het eene einde van het koninkrijk naar het andere, laat hen aanzitten aan den haard bij onze Engelsche arbeiders, laat hen plaats nemen tot gemeenschappelijken maaltijd aan het heiligdom van den huiselijken disch, en het zal straks onmogelijk zijn ooit weer gevoelens van vijandschap tusschen de beide volken wakker te roepen.”

Het verslag voegt daaraan toe, dat voor den Bund für Volksbildung de volksontwikkende invloed dezer reizen op den voorgrond staat: de verruiming van den gezichtskring, het leeren verstaan van elkaar, en de betere waardeering van eigen land door de mogelijkheid van vergelijking met toestanden elders.

De Vacantieschool was een uitbouw in de diepte van de vroegere reizen. Het doel, dat men er mee voor had, wordt op de volgende wijze in het programma der Engelsche deelnemers geformuleerd: „The world is torn by fear, distrust and suspicion, aggravated by ignorance, indifference and prejudice. These evils prevent an understanding between nations as well as between classes within the nations. We believe the remedy to lie in an intellectual and spiritual enlighten-

ment, and the purpose of this Summer School is to help its members, and all whom they are able to influence, towards such enlightenment." ¹⁾ In het Duitsche program ontbreekt zulk een doelstelling.

Het algemeene thema der voordrachten was: „Toward a new world order“, „einer neuen Welt entgegen“. Dit thema werd uitgewerkt aan de hand van de hierna volgende onderwerpen, die telkens door een Engelschen en een Duitschen spreker werden ingeleid, waarna de discussies volgden. Elke mondelinge voordracht werd in de andere taal vertolkt, terwijl bovendien in beide programma's in de eigen taal een kort resumé van de voordrachten in de andere taal opgenomen was.

De onderwerpen waren:

1. Opvoeding en volksontwikkeling;
2. De wetenschap;
3. Literatuur en kunst;
4. Industrie en techniek;
5. De economie;
6. De politiek;

alle met de toevoeging: „in dienst der menschheid“.

Uit de gehouden inleidingen en discussies mogen hier de kenmerkende punten tot een kort overzicht samengevat worden.

Vooraf werden toespraken gehouden over doeleinden, methoden en geest van de Volkshochschulen, Adult Schools en Educational Settlements.

Dr. *W. Epstein* ziet als het hoofddoel: vorming der persoonlijkheid in haar vollen omvang, niet in verstandelijk opzicht alleen.

Wat de methode aangaat, wil hij enkele denkbeelden van de Arbeitsschule en de Arbeitsgemeinschaft overnemen, maar voordrachten, ook losse, acht hij noodig voor het contact tusschen de massa en de wetenschap.

Prof. *J. Resch* van de Freie Volkshochschule in Remscheid wil den heelen mensch geestelijk omvormen en zoekt daartoe aanknooping in het lichamelijke, dat hij als uitgangspunt ziet van het geestelijke. Het doel, dat wij ons in Remscheid stellen, zoo zegt hij, is geestelijk op zijn wijze, verbonden met het instinctief natuurlijke in den mensch. Het is in den grond religieus, maar wij noemen het niet godsdienstig

¹⁾ De wereld is verscheurd door vrees, wantrouwen en verdenking, verengerd door onwetendheid, onverschilligheid en vooroordeel. Dit kwaad staat een onderling zich verstaan van de volken en van de klassen in de volken in den weg. Wij gelooven, dat het geneesmiddel ligt in een verlichting van hoofd en hart, en het doel van deze Vacantieschool is haar leden en allen, die door dezen bereikt kunnen worden, tot zoodanige verlichting de helpende hand te bieden.

of geestelijk, omdat deze woorden een verkeerden klank hebben gekregen. Volgens een bepaald plan werken wij niet. Wij hebben als een van de eerst noodige dingen een speelschool voor kinderen opgericht, waar wij niet opvoeden, maar gelegenheid geven tot vrij spelen onder toezicht. Het is noodig zich te verstaan met de politieke partijen, anders verstart de beweging.

Horace Fleming, vertegenwoordiger van de Educational Settlements, dat is van die settlements, die enkel opvoedend en ontwikkelend, geen hulpbiedend werk doen, stelt op den voorgrond, dat het meer op de gezindheid, den geest (spirit) van den mensch aankomt, dan op wat hij leert. Wat de objecten aangaat, beginnen wij met wat de menschen in hun naaste omgeving interesseert, om gaandeweg den kring van hun belangstelling uit te breiden. Wij leeren hen zich te interesseeren voor de gemeenschap pen, de groepen, waartoe zij behooren, en het doel waar wij heen streven is de vorming van den „international mind", vanwaar uit wij alle partijen en groepeerings beschouwen. Zoo brengen wij b.v. schoolmeesters, leeraren en professoren bijeen om samen paedagogische problemen te bespreken, en personen van verschillende geloofsovertuiging om te spreken over religieuze vragen.

Basil A. Yeaxlee, hecht veel gewicht aan motieven, methode en inhoud van de volksontwikkeling, maar belangrijker dan dit alles noemt hij den geest der organisatoren, der docenten en, waar het volwassenen betreft, der hoorders.

Alle bezwaren, die tegen de volksontwikkeling ingebracht worden, overwint men door het motief der menschelijkheid. Het houdt in zich de ontwikkeling van den enkeling voor het bestwil van de anderen. „Wij moeten in de ziel van elke persoonlijkheid een doel planten, dat zoo centraal gelegen is, dat het in harmonie bestaat naast dat van alle andere persoonlijkheden" (Maxwell Garnett).

De methode moet op samenwerking gericht zijn. Er valt nieuwe nadruk op samenwerking in de school, op eenheid in het gezin, op de kleine groep in de volksontwikkeling, in tegenstelling tot de groote menigte. Allen moeten onderzoekers zijn; leeraren en hoorders wijden zich aan een gemeenschappelijke taak. Maar elke groep moet respect hebben voor de andere, elk volk voor het andere. Een nationale kultuur geeft aanspraak op een aandeel in de republiek van het weten en der wijsheid, niet op imperium.

De inhoud der volksontwikkeling breidt zich snel uit, maar in de meeste gevallen is hij nog niet omvangrijk genoeg. Alle volksontwikkeling moest man en vrouw in staat stellen natuur en menschheid te verstaan en te waardeeren, iets in de wereld te praesteeren, maar vóór alles iets in de wereld te zijn.

Opvoeding van het leven beteekent opvoeding voor den vrijen tijd. Een ontwikkeld mensch behoort zich een erfgenaam te weten van alle volken en tijden. Hij is nooit alleen en altijd thuis. Hij is eenvoudig, omdat hij den rechten weg tot het hart der dingen kent van uit elk punt aan den omtrek.

Dat beteekent, dat het meer op de menschen dan op de boeken aankomt. Onder de democratie zijn wij allen verantwoordelijk voor de keuze van hen, aan wie de volksopvoeding in handen gegeven wordt. Belangrijk zijn de vorming en voortgezette ontwikkeling van het onderwijzend personeel, samenwerking van onderwijzers en ouders, enz. De volwassen hoorders staan bloot aan de gevaren van zelfzucht, gemakzucht en dogmatisme.

Het hoofddoel ziet het Engelsche comité van Adult Education in de ontwikkeling der persoonlijkheid en het dienen van de gemeenschap.

Anton Heinen van den Volksverein für das Katholische Deutschland, rector van een meisjesinstituut te München-Gladbach, was inleider van het onderwerp aan Duitsche zijde.

Deze inleider maakte onlangs kennis met het omvangrijke werk van het Volksbildungshaus Urania te Weenen. De vraag kwam in hem op: is dit nu een instituut van volksontwikkeling of een „Bildungswaarenhaus"? De wetenschap, die de enkeling worstelend verworven heeft, wordt hier „in eine Bettelsuppe verwandelt, damit das Volk sie verdauern könne".¹⁾

In het Volksheim van Dr. L. M. Hartmann aldaar wordt ernstig gewerkt in kleine studiekringen. Is deze opheffing van enkelen uit de arbeidersklasse tot zelfstandigen wetenschappelijken arbeid echter het laatste, dat de volksontwikkeling beoogt? Deze menschen zouden maar monniken der wetenschap worden, eenzaam als allen, die zich aan wetenschap wijden. Dit kan niet het laatste zijn. Wij zoeken de volksgemeenschap, wij moeten weer een volk worden.

Wat is gemeenschap? Is ze door weten te verwezenlijken, kunstmatig te maken? Uit welke krachten leeft het gezin? Uit berekening, uit wetenschappelijk vorschouwen? Er is in het gezin iets irrationeels, de liefde, die de menschen aangrijpt en samenvoegt. Daar is geen berekening, maar vertrouwen; waar liefde is daar jubelt of daar weent de mensch. Als het vertrouwen weg is, dan helpt niets anders dan de vergevensgezindheid om te heelen en samen te voegen. Wetenschappelijke speculaties helpen hier niet. Het ik wordt in het gezin uitgebreid tot wij, organisch van uit het mysterie der liefde, en ieder

¹⁾ „in een bedeelingssoepje veranderd, om haar voor het volk verteerbaar te maken."

moet staan voor het geheel. Tot instandhouding der gemeenschap moet men met zijn leven betalen.

Geestelijke waarden, die de gemeenschap opbouwen, worden eigenlijk niet geleerd het glimlachen van de moeder tegen haar kind, het vertellen van sprookjes: het is de fantasie van het kind opbouwen uit de ziel van de moeder, het uitstroomen van blijdschap uit het binnenste van de moeder. Men leert dit niet in scholen of uit boeken.

Het levensgevoel onzer onderwijzers moet veranderd worden, opdat zij zich niet meer als in een kinderfabriek werkzaam weten, maar als in een tuin. In zijn landelijke arbeidsschool heeft spreker de ondervinding opgedaan, dat onderwijzeressen, die paedagogiek gestudeerd hebben, te ver van de kinderen af staan, zij hebben tegenover deze geen gemeenschapsgevoel als van vader en moeder.

Onze jeugdbeweging is ook op dezen dwaalweg. De jonge mensen moeten geschaard worden om een oudere(n) vriend of vriendin in intieme kringen. En deze moeten mensen zijn, die den nood van den tijd voelen. Jeugdopvoeding en -ontwikkeling moeten plaats hebben als in een gezin; daar is men blij, daar zingt en speelt men, daar heeft men ten opzichte van elkaar geen bedoelingen (Zwecke).

Ook moeten mensen van verschillende wereldbeschouwing elkaar weer leeren vinden, en wel in het menselijke.

Zou dat niet ook tusschen de volken mogelijk zijn? Deze samenkomst is er een symbool van. Wij vinden elkaar hier in een gemeenschappelijken nood: het wegvallen van de westersche beschaving is een gemeenschappelijk gevaar, en dat voelen wij hier onder de oppervlakte van ons wezen. —

Ebenezer Cunningham van Cambridge was de eerste inleider van het volgende onderwerp: „de Wetenschap in dienst der menschheid”.

Zuivere wetenschap is het belangelooze streven naar kennis, een doordringen in de verborgenheden der wereld.

Toegepaste wetenschap zoekt vóór alles (*van de verworven kennis gebruik te maken*) tot bevrediging van praktische behoeften.

De machtsvermeerdering tegenover de natuur, die toeneming van kennis den mensch verschaft, kan zoowel ten goede als ten kwade gebruikt worden. De arbeid van den scheikundige b.v. komt zoowel den misdadiger als den producent ten goede, en de telefoon en de moderne chemie vergrooten omvang en vernietigende kracht van den oorlog.

De wetenschap dient de menschheid door met meer luxe en grootere snelheid mogelijk te maken. Voortbrenging van zuivere veel luxe beteekent in den grond armoede, en arbeidsparende uitvindingen zijn dikwijls slechts arbeid verbergende. De ware taak der wetenschap is tweeledig:

a. heilend (geneeskunde, hygiëne enz.);

b. opbouwend, tot voortbrenging van wat noodig is om allen een menschvaardig bestaan te verzekeren, ten koste van zoo weinig mogelijk menschelijke kracht en materiaal. Dit vereischt niet alleen kennis en bekwaamheid, maar ook een gemeenschappelijken wil tot het ideaal, die het gevolg niet afmeet naar den omvang, maar naar de hoedanigheid van het bedrijf. Goedkoope auto's bij miljoenen voortgebracht, zijn een twijfelachtige zegen.

Wetenschappelijke hoogmoed is even dwaas als die van den rijkdom en nog nietiger; de zuurdeescm van ontzag en deemoed is noodig om de gave van de wetenschap in brood des levens om te zetten. En zoo moet er bereidheid zijn om de menschheid te dienen, anders zal toegepaste wetenschap niet een zegen, maar een gevaar zijn.

Dr. *Paul Honigsheim* van de Volkshochschule te Keulen wijst er op, dat de wetenschap, die oorspronkelijk dienstmaagd van de theologie geweest is, in den modernen tijd de pretentie aangenomen heeft de menschheid tot waarheid en geluk te leiden; zij heeft gemeend absolute oordeelen te kunnen geven. In dit opzicht is zij gestrand. Al kan zij tendenzen der ontwikkeling aanwijzen, daaruit volgt nog niet, dat men in die richting streven moet.

Geen enkele beweging in de geschiedenis heeft ooit haar uitgangspunt gevonden in wetenschappelijk inzicht; in het begin stond altijd de profeet, die geloofde, hoopte, liefhad; de wetenschap is altijd achteraan gekomen. Het laatste doel ontspringt aan het geloof, en uit het geloof volgt de plicht.

De wetenschap is op dit standpunt een middel, om ons te leeren hoe wij, gegeven het doel, dit moeten benaderen.

Maar al ontleent men niet aan wetenschappelijke overwegingen den moed tot de daad, deze laatste beteekent toch niets zonder ernstige voorbereiding voor de daartoe te verrichten maatschappelijke taak.

In de levendige discussie, die op deze voordrachten volgde, kwam tot uiting de haat, die in breede volkskringen de dragers der wetenschap in Duitschland zich op den hals gehaald hebben. De droevige toestand in Duitschland is, zoo werd gezegd, dat de wetenschap de idealen van het volk vernietigt, terwijl zij door deze gedragen moest worden.

De wetenschap wordt gebruikt als een middel om de bestaande maatschappij te verdedigen, zoo sprak een andere arbeider. En een derde zei met een woord van Stirner: de wetenschap moet sterven, men moet haar verliezen om haar weer te winnen.

Dr. *Cunningham* achtte door Dr. *Honigsheim* de tegenstelling te scherp geformuleerd. De wetenschap groeit met de uitbreiding van

ons bewustzijn en het omgekeerde is ook het geval. In het streven naar ons doel veranderen wij ons doel gedurig. Onze kennis heeft daar haar deel aan, en daarom is wetenschap meer dan een bloot middel.

Dr. Honigsheim gaf nader te kennen, dat het hier niet gaat om de beoefenaars der wetenschap als individuen, maar om het maatschappelijk instituut, n.l. het wetenschappelijk onderwijs, waarvan zij de produkten zijn, dat evenals het heele systeem van onderwijs van den grond op hervormd moet worden. —

Dr. *G. Currie Martin* van Londen (National Adult School Union) en Dr. *Friedr. Lübbecke* van Frankfort gaven inleidingen over „Letterkunde en Kunst in dienst der menschheid”.

De kunst spreekt een internationale taal. Het rijkste, dat vroegere beschavingen ons nagelaten hebben, dat zijn hun bouwkunst, beeldhouwkunst en letterkunde. De Engelsche docent memoreerde in dit verband, dat tijdens den oorlog te Londen een groote uitvoering van Wagner-muziek gegeven kon worden, zonder dat iemand er aanstoot aan nam. De kunst vertolkt het leven, bezielt en leidt het. —

Over „De Industrie in dienst der menschheid”, spraken *Arnold S. Rowntree*, groot-industrieel, voorzitter van de Educational Settlements Association en de National Adult School Union en *Karl Asteroth*, ingenieur, voorzitter van den bedrijfsraad der firma Henschel und Sohn te Cassel.

De eerste inleider acht de toekomst der industrie een der grootste en moeilijkste vragen van den wederopbouw. Naar zijn meening moet de industrie, beoefend als nationaal en internationaal dienstbetoon, deze drie idealen verwezenlijken:

1. Aard en omvang harer produktie moeten bepaald worden door de behoeften der gemeenschap.
 2. Zij moet zooveel mogelijk rekening houden met de belangen van het geheel en geen daarmee strijdige politiek voeren. Vóór alles mag zij niet de menschelijke persoonlijkheid in haar vrije ontwikkeling belemmeren.
 3. De industrie moet in de verdeling der voortgebrachte goederen aan de beste en hoogste belangen der gemeenschap dienstbaar zijn.
- Velen zijn van oordeel, dat dit laatste onder het kapitalistische stelsel niet mogelijk is, andere hervormers zijn over het ideale systeem in het onzekere.

Alle industriele problemen kunnen tenslotte tot twee teruggebracht worden:

- a. De verdeling van het produkt, anders gezegd van de „meerwaarde”.
- b. De verdeling van de leiding in de produktie.

In beide gevallen zal de verdeling zoo ver mogelijk moeten gaan.

De praktische vraag is alleen hoe wij ons in deze richting bewegen kunnen zonder intusschen den omvang der produktie en daarmee den algemeenen levensstandaard te benadeelen.

Voor de industrie is geen geloof te hechten aan een algemeen maatschappelijk systeem van verbetering. Maar heil is te verwachten van experimenten. Zoo wil spreker het wagen met socialisatie, te beginnen met grootbedrijven. Waarschijnlijk zal geen bepaalde organisatievorm zich tenslotte als „de beste” bewijzen, doch de harmonie in de verscheidenheid gevonden worden.

De arbeiders moeten in de leiding der onderneming hun aandeel hebben, terwijl intusschen, hoe ook de organisatie zijn moge, bepaalde levensvoorwaarden voor hen vervuld moeten zijn: loonen, in staat stellend tot een redelijke mate van welbehagen, redelijke werktijd en goede arbeidsvoorwaarden, redelijke economische zekerheid gedurende het geheele arbeidsleven en op den ouden dag, juiste verdeling van eventueele meerwaarde, in 't algemeen een positie van den arbeider, die den mensch van de 20e eeuw in een vrij land waardig is.

De heer *Arterolb* begint met te zeggen, dat de materiele nood van Europa tegenwoordig even groot is als de geestelijke, vooral in Duitschland. Vooral hierom drukt de verslechtering der economische verhoudingen zoo zwaar, omdat een zekere mate van welvaart voorwaarde is voor een gezonde moraal.

De brandende vraag van den wederopbouw is die der produktievermeerdering. De openbare meening buiten de kringen der arbeiders acht in 't algemeen produktievermeerdering slechts mogelijk door verlenging van den arbeidstijd. Dit is in zoover onjuist, als een schematisch geregelde, voor alle vakken even lange arbeidstijd noch rechtvaardig, noch op den duur doorvoerbaar is. Voor de lichtere beroepen is verlenging van den arbeidstijd wenschelijk. Voor de arbeiders in de metaalindustrie en den mijnbouw kan zij echter niet in aanmerking komen; zij zou, bij den tegenwoordigen levensstandaard van de Duitsche arbeiders en de steeds meer om zich heen grijpende mechaniseering van het arbeidsproces, niet tot vermeerdering der produktie leiden, maar slechts tot een lichamelijke en geestelijke ineenstorting.

De produktie moet worden opgevoerd door rationalisering en door verbeterde organisatie van het produktieproces en het economische leven. Deze methode heeft weliswaar haar sociale schaduwzijden. De mechaniseering, deeling en specialiseering van het arbeidsproces tasten zonder twiifel den arbeidenden mensch in zijn persoonlijkheid en zijn geestelijk wezen aan (*Entpersönlichung und Entgeistigung*). Daar staat echter tegenover, dat de drang naar verkorting of bestendiging van den tegenwoordigen arbeidstijd, evenals de bevrediging

der tegenwoordig erkende behoeften, tot de grootst mogelijke opvoering der produktie dwingen. De overweldigende meerderheid van de beschaafde menschheid verlangt naar een materieel betere levenswijze, en tegenover de ontzachtelijke verarming, in 't bijzonder van het Duitse volk, kan voor Europa het parool slechts luiden: produktie, steeds meer produktie!

Evenwel vergrooting van de goederenvoortbrenging en kostenvermindering beteekent, ondanks alle technische en organisatorische verbeteringen, in fysiek en in psychisch opzicht verzwaring van den druk op de arbeiders. De gerationaliseerde, moderne werkwijze brengt namelijk het groote gevaar mee van misbruik door baatzuchtige ondernemers. Daartegen de arbeiders te beschermen, en voorts alle andere nadeelige gevolgen van de mechaniseering van het arbeidsproces tot een minimum te beperken, is plicht van een ieder, die vermeerdering der produktie verlangt en daarvan profijt trekt. Wanneer op de schouders van de arbeiders de wederopbouw voltrokken zal worden, dan moet hun in het enkele bedrijf en in geheel het economische leven een invloed toegekend worden, die hen wapent tegen overmatige uitbuiting en onrechtvaardige verdeeling van den opbrengst van hun arbeid.

Dat kan evenwel slechts gewaarborgd en bereikt worden in een democratische volkshuishouding, welke georganiseerd is volgens beginselen, die het algemeen belang beoogen, en welke voorts door gemeenschapszin gedragen wordt. In de Deutsche staatsregeling zijn thans het fundament, het schema en ook de wil tot een democratische volkshuishouding vastgelegd. Of deze wil zich op den duur in den uitbouw der instellingen zal laten gelden, hangt daarvan af of de in de nieuwe orde levende menschen met den noodigen gemeenschapszin bezielde zullen worden. Hier vinden de opvoeders der menschheid, vóór alles de organen der vrije volksontwikkeling een taak. Van hun werkzaamheid zal de ontwikkeling tot een hogere sociale orde afhangen.

De op deze beide inleidingen volgende discussie richtte zich vooral tegen den heer Asteroth. Verschillende personen, uit het Engelsche zoowel als het Deutsche deel van het congres, zagen in enkele onderdeelen van zijn betoog de bedoeling om terug te komen op een aantal sociale verbeteringen door de Deutsche arbeiders met de revolutie verkregen.

Maar ook de heer Rowntree, hoe groote waardeering hij als model-fabrikant onder zijn aanwezige landgenooten mocht genieten, moest van socialistische zijde uit den mond van een Engelschman hooren, dat hij toch als ondernemer met geheel het ondernemerschap behoorde te verdwijnen. —

(Hij wordt vervolgd.)

Een Rijks-Onderwijscongres II¹⁾

door A. H. GERHARD.

De Eenheidsschool.

Is de idee der eenheidsschool een onderwijs-hervorming? Als zoodanig werd zij wel aangezien bij den opzet van het Congres. Het was slechts een zeer kleine groep der deelnemers, die er anders tegenover stond. Dr. Wijneken sprak zich als volgt uit: „Wat beteekent voor ons de vraag der eenheidsschool? Natuurlijk zijn wij er voor, treden steeds en overal voor haar op. Doch ze heeft in geen enkel opzicht eenig bepaald karakter. Naar onze meening is de heele kwestie een zuiver politieke vraag. Het gaat er alleen om een steeds grooter kring der bevolking, zoo mogelijk den grootsten kring toegang te geven tot het geheele schoolwezen, inbegrepen de hoogeschool. Dat is dus een kwestie der zoogenoemde sociale rechtvaardigheid. Men wil, dat wat zoolang op papier stond, eindelijk werkelijkheid zou worden, al is 't nog maar een begin. Meer niet en anders niet. Al zou alles doorgevoerd worden, wat men hier voorslaat, dan gelooven we niet, dat er dan ook maar de geringste schoolvernieuwing is bereikt. Trouwens het vraagstuk is ook absoluut niet onderzocht op pedagogische motieven, alleen op politieke. Men zou kunnen zeggen, dat er niets anders aan de hand is, dan dat men den kring, waaruit het hooger onderwijs zijn klanten haalt, wil verwijden. Dat kan misschien een congres bevorderen. Maar wat de hoofdzaak is, de innerlijke hervorming der school, daarvan komt hier niets.”

Natuurlijk waren weinigen het daarmede eens en oogenschenlijk gaven de debatten voor zoodanige opvatting ook weinig grond, wijl ieder die schoolenheid scheen te gevoelen als een hervorming. En toch waren bijna alle argumenten, die in verbijsterende verscheidenheid, zoo voor als tegen, werden aangevoerd, van zuiver sociaal-politieke strekking.

Diezelfde Dr. Wijneken gaf nog een andere scherpe tegenstelling, die allerwegen tegenspraak ontmoette. Hij zeide: . . . „Ik zeg, dat de huidige pedagogiek den zin voor de jeugd mist. Zeer veel medegevoel voor de jeugd heb ik hier vernomen, natuurlijk, zeer veel humanitaire gezindheid wijdt men der jeugd, doch altijd in dezen zin, dat de jeugd een stuk materiaal is, dat zoo en zoo gevormd moet worden, waarop men op de eene of andere manier inwerkt; men zou haast zeggen,

¹⁾ Zie Volksontwikkeling III, 492.

waarop men dan van rechts, dan van links, scheikundig de invloeden loslaat. Voor ons is de jeugd subject, een uiting van menschelijk leven van een eigen waarde en een eigen bestaansrecht.

Daarom willen wij in de jeugd niet slechts een tijd van voorbereiding zien, en niet alle jonge menschen laten beschouwen als een verzameling individuen, die naar ons welbehagen, overeenkomstig hun eigenschappen, te ontwikkelen zijn."

In spijt van de tegenspraak bleek toch ook wel, hoe velen het in den grond der zaak daarmede eens waren. Zoodra men zich het *doel* der school wilde formuleeren, kwam dat al uit; wat te sterker naar voren trad, zoodra men daarbij ook een definitie van beschaving (Bildung) wou geven.

Inderdaad wordt bijna steeds het *doel* bepaald door wat de gemeenschap als geheel behoeft: ieder mensch moet nuttig zijn voor de maatschappij en daartoe moet de school het kind africhten. Vandaar dan ook, dat de eerste vraag eigenlijk is, waaraan de maatschappij behoefte heeft en daaraan moet de school voldoen. Daarnaast staat dan het feit, dat kennis, materiele kennis zoo hoog staat aangeschreven, dat ze identiek wordt geacht met beschaving. Gevolgelijk is de hoofdtaak der school kennis, parate kennis bijbrengen en wordt de waardemeter van beschaving de hoeveelheid verworven kennis. In allerlei richtingen voert dit tot fouten. De meest in 't oog springende is wel deze, dat het geheele onderwijs van bovenaf gericht wordt.

Köster uit Hamburg omschreef het o.a. in deze zinnen: „De Universiteit stelt hare eischen ten aanzien der maatschappelijk gevorderde kennis. De middelbare scholen trachten aan die eischen te voldoen en om daartoe in staat te zijn bepaalt zij wat de grondschool, d.i. de volksschool, moet zien te bereiken. Dat is een volkomen valsche doelstelling. De volksschool heeft niet tot taak voor de middelbare school voor te bereiden." —

„Hangt het peil der beschaving af van een bepaalde hoeveelheid te verwerven kennis? Verlaag ik het peil der school, als ik de hoeveelheid aan te brengen parate kennis verminder? We moeten toch eindelijk eens bevrijd worden van den waan, alsof ieder alles leeren moet. We moeten onze jeugd ruimte geven voor eigen, vrijen, zelfstandigen arbeid".

De bekende Dr. Sickinger uit Mannheim kwam er met felheid tegen op, dat de volksschool, die voor 90 à 95 % der jeugdbevolking eindonderwijs geeft bepaald zou worden door wat men in de hoogste instellingen hewceert noodig te hebben.

Tegen den eisch, dat ter wille van de zoogenoemde burgerscholen met 't oog op de vereischte eenheid, op de volksschool uitbreiding van leerstof moest komen, toornde hij hevig. „Dat ware een zware ver-

krachting der kinderzielen. Geven we toch eindelijk het waandenkbeeld op, dat de kinderziel, die in haar zelve haar begrensde mogelijkheden heeft, zich laat beschoolmeesteren; dat wij in staat zouden zijn de arbeids- en ontwikkelingsmogelijkheden der jeugd willekeurig te verhoogen. Laten wij de kinderen nemen zooals ze zijn en niet zooals wij ze ten behoeve eener onderwijspolitiek van illusies zouden wenschen."

Prof. *Oswald* gaf deze karakteristiek: „De technische inrichting der school berust op de volgende grondslagen. Alle kinderen, die in een bepaald jaar geboren zijn, hebben dezelfde intelligentie, gelijk arbeidsvermogen, dezelfde vormen van belangstelling, in 't kort beantwoorden aan dezelfde voorwaarden. Ze worden nu alle aan hetzelfde massa-onderwijs onderworpen en de taak des onderwijzers bestaat praktisch hierin, de wijde kloof tusschen deze illusie en de werkelijkheid te overbruggen, zoo goed en zoo kwaad als 't gaat, opdat het klasdoel maar bereikt wordt."

Door al deze uitlatingen klinkt dezelfde overtuiging, deze namelijk, dat de eerste maatstaf ter beoordeeling van de taak der school het kind zelf is. Toch is 't duidelijk, dat het kind eenmaal een zelfstandig bestaan voeren moet in de maatschappij en dat hij dan over de geestelijke middelen daartoe beschikken moet. In zooverre kan men bezwaarlijk ontkennen, dat de maatschappij, d.w.z. de eischen, die zij aan hare leden stelt in den strijd om 't bestaan, invloed moet hebben op het werk der school, al mag die, pedagogisch gesproken, slechts klein zijn op het werk voor het zeer jonge kind.

Intusschen het inzicht betreffende de verhouding van school en maatschappij wijzigt zich snel en sterk. Tot nu toe was het feitelijk zóó, dat het net was, alsof de maatschappij in haar economische samenstelling zei „ik heb een stelletje heel knappe menschen noodig: daarvoor is de hoogeschool. Meer dan *ik* noodig heb behoefte ze niet te leveren. Dan zijn er een flink stel knappe helpers noodig, waarvoor de middelbare school moet zorgen en tenslotte moet de lagere school ieder bruikbaar maken in het algemeene productieproces. Meer dan bruikbaar behoefte evenwel niet." In dien gedachtengang is het recht van het individu op ontwikkeling afhankelijk van de behoeften der maatschappij.

Hierin nu is zeker groote wijziging gekomen en de idee der eenheidsschool hangt feitelijk hiermede samen, omdat in haar de overtuiging tot uitdrukking komt, dat ieder kind tot volle ontwikkeling van zich zelf kan komen. Prof. *Oestreich* van Berlijn hield een treffende rede op dit punt.

„Voor mij geldt als doel, dat ieder in de mogelijkheid gesteld wordt tot de volledige ontwikkeling van *zijn* eigen persoonlijkheid te geraken. Daartoe kan slechts de eenheidsschool, voor zoover zij geen school

der gelijkvormigheid is, met haar overvloed van mogelijkheden den weg banen. Wie dat een hersenschim noemt, dat nog nooit bestaan heeft noch bestaan kan, dien roep ik toe, dat we 't daarom als ideaal uitroepen. Wie de idee voor ideeel juist houdt, die moet met alle kracht er voor arbeiden, opdat ze eenmaal verwezenlijkt worde. Wij willen immers niets anders, dan wat Fichte reeds voor honderd jaar vorderde: de school die menschen vormde, de school die uitgroeide met de ervaring, niet de school der onveranderlijkheid. Steeds hooren we hetzelfde in de redenen der academici, dat de mensch gelukkig wordt alleen, als hij een zekere hoeveelheid kennis heeft opgedaan, als men bepaalde, eenmaal, als onmisbaar, verklaarde dingen van kennen en kunnen heeft verworven. Dat komt vooral hierdoor, dat de geheele schoolopvoeding in eenmaal bepaalde richting is gedreven en we kunnen de platgetreden sporen niet meer verlaten.

De huidige cisch zij echter, dat ieder lid der volksgemeenschap tot een vol mensch naar zijn eigen innerlijk wezen kunne uitgroeien". — „Voor ons speelt de grondschoolvraag geen rol. Wij verlangen slechts de eenige school met inwendige onderscheidingen, waarin men de daarvoor geschikte kinderen, zonder dat ze „meer" zijn dan de anderen den wetenschappelijken weg laat volgen, terwijl anderen in andere richting gaan.

Dan zal er eindelijk eens een eind komen aan de fatale gewoonte, dat iemand beoordeeld wordt naar zijn inkomen, dat de waarde der beschavingsrichting bepaald wordt door het salaris, dat men te eeniger tijd zal ontvangen. Dan zal 't begrip „Bildung" ook juister en dieper worden verstaan. Dan openen zich eerst de wegen naar een waarachtige volkseenheid, in stede van ons huidig door velerlei zoogenaamde beschavingsinstituten in ettelijke deelen versplinterd volkswezen."

Met waardeering mag er op gewezen worden, dat deze gedachte in haar kern door zoo goed als alle Congresdeelnemers werd bepleit en mannen als Dr. Kerschensteiner en Prof. Harnack gaven zeer nadrukkelijk hun instemming er mede te kennen, al bleef er heel wat verschil ten aanzien der vraag van 't hoe.

Dr. Loewenstein, optredende voor de socialistische onderwijzers, deed in een goed betoog uitkomen, dat de vraag nog ganschtiets anders beteekende dan of wat meer „begaafde" kinderen uit de proletariatsklasse tot de hoogeschool konden komen. De ware eenheidsschool in den zin van Prof. Oestreich is pas te bereiken als ze rust op de beginselen van arbeid en gemeenschapszin.

In deze algemeene omschrijvingen straalden dus toch duidelijk door vele groote verschillen in de beweeggronden, die zelve weer een uitvloeisel zijn van levens- en wereldbeschouwing. Dat trad helder aan

den dag in de opmerkingen van de streng geloovige partijen, waarover nog iets meer later.

Hoe meer men in zijn beschouwingen echter de practische toepassing naderde, hoe scherper de verschillen werden en hoe heftiger de discussies. Dat begon natuurlijk en bleef daarbij in hoofdzaak bij de zoogenoemde *grondschool*, in ons land aangeduid als de school voor gewoon lager onderwijs der zes eerste leerjaren.

Duur der grondschool. Hierover werd hevig gestreden. Uit de inleidingen in ons vorig artikel vermeld bleek reeds het groote verschil. Aan den meest rechtschen kant stond Prof. Dr. Binder, die eigenlijk een driejarige grondschool wou en voor wien de vierjarige de uiterste concessie was. Zijn uitgangspunt was feitelijk het belang der universiteit, zooals hij natuurlijk dat belang zag. Dat belang eischte dan dit, dat de jeugd drie jaar (leeftijd 6—8) algemeen onderwijs ontving en daarna gedurende *negen* jaar inrichtingen doorliep, die in hun onderwijs *gericht* waren op de Universiteit. Hij beweerde zelfs, dat als de grondschool vier jaar duurde en derhalve daarna maar *acht* jaar van dat gespecificeerd onderwijs volgde, dit voor de Universiteit *een jaar verlies* beteekende, wat aan een der debattanten de bittere opmerking ontlokte, dat voor „dezen hoogmoedigen akademiker“ een jaar langer in de lagere school gelijk nul was voor de ontwikkeling. De bezwaren tegen de zesjarige school werden evenwel ook ernstig genomen door verschillende andere sprekers, waaronder verschillende waren, die niet dadelijk versleten konden worden voor voorstanders der standenscholen. *Het* argument van hen, die een vierjarige grondschool verlangen is de overweging dat bij kinderen van 10 à 11 jaar reeds duidelijke verschillen waar te nemen zouden zijn en in begaafdheid en in bijzonderen aanleg. Volgens dezen dwingt men noodeloos vlugge kinderen van 11 en 12 jaar denzelfden weg op te gaan als minder vluggen, terwijl men bovendien schade doet aan de gemeenschap, die er belang bij heeft dat de goede intellectuele krachten zoo spoedig mogelijk tot ontwikkeling komen. Evenals in ons land speelde ook hier de strijdsvraag omtrent de vreemde talen een rol. Het is zonde, zei men, dat de vlugge kinderen geen onderwijs in een vreemde taal zouden mogen hebben in het 5e en 6e leerjaar, alweer tot schade van het hooger onderwijs. Een practisch bezwaar van beteekenis ontwikkelde Prof. *Hofstaetter* uit Dresden, die voorspelde, dat bij een zesjarige grondschool men er weer toe komen zou om de twee laatste jaren te laten beïnvloeden door de eischen der middelbare scholen. De lezer ziet, dat dit alles zich concentreerde om dit ééne feit, dat er groote ongelijkheid is reeds in de jeugd ten aanzien van goed en gemakkelijk leeren en ook ten aanzien van hun neigingen tot een of ander toekomstig beroep. Het onderscheid zit, gelijk Dr. Kerschensteiner om-

schreef, in de neiging tot de theoretische studievakken of tot de technische beroepen. Hartstochtelijk werd de zesjarige school daartegenover verdedigd. In de eerste plaats op den sociaalpedagogischen grond, dat de school zoolang mogelijk de jeugd tezamen houdt en niet eerder aan scheiding begint als in de ontwikkeling van het kind geboden is. Tews betoogde, dat het kind in geen opzicht voor zijn 12e of 13e jaar behoefte heeft aan een bijzondere gedachtenwereld; hij bestreed ook ten stelligste zelfs de wenschelijkheid van vreemde talen in het onderwijs op jongen leeftijd en noemde de zesjarige grondschool een minimum-eisch der duitsche onderwijzersbonden.

Ten aanzien der begaafdenzorg gaf *Gausberg* uit Bremen deze behartigingswaardige les, nadat hij uiteengezet had, dat de leerwijze der gewone lagere school veel beter ingericht is op de behoeften der jeugd: „... Daarom zijn wij van oordeel, dat ook werkelijke talenten zich zeer wel bij ons in de school thuis voelen en dat het hun slechts schaden zal, wanneer ze te vroeg in de broeikaswarmte der middelbare school verplaatst worden. En dan nog dit. We moeten terugkomen van de overdreven begaafden-aanbidding. We kunnen toch den Staat niet verzekeren de werkelijk uitstekende menschen te leveren. Wel vinden we de vlijtige leerlingen, op z'n best de goede intelligenties. Maar het verstand beslist nog allerminst over het werkelijke welslagen in het leven. Waarachtig leidende figuren treden pas naar voren, als het in 't leven hard om hard gaat. Den buitengewonen mensch brengt ook de eenheidsschool niet voort. Maar de school kan de groote massa op een hooger beschavingspeil brengen. En als zij de algemeene beschaving verhoogt dan zorgt zij ook rijkelijk voldoende voor het materiaal, waaruit de leiders worden gevonden. Want uit de groote massa treden op alle leeftijden en niet alleen in de jeugd de origineele geesten naar voren, die het leven van hun tijd bevruchten. Daarom is de normale leergang, die door de overweldigende meerderheid des volks gevolgd wordt, de voornaamste taak van den Staat. Een volksregeering, die niet inziet, dat *niet* de verzorging der hoogere beschaving, maar die van de massa-ontwikkeling haar hoogste plicht is, is geen volksregeering. Een waarachtige volksgemeenschap is er niet zoo haastig bij om het volk in te deelen in leiders en geleiden. Ze kan wachten en richt een langdurige grondschool in.”

Een derde gezichtspunt, een dat ook de grootste aandacht in ons land verdient, werd omschreven door *Sandner*, een plattelandsschoolopziener.

Hij wees er op, dat veel te veel de schoolinrichting beoordeeld wordt van het standpunt der groote steden en men het platteland vergeet. „... Het doel is allen in Duitschland de goederen der beschaving deel-

achtig te doen worden. Welnu, daaruit volgt, dat wij de 6 jarige grond-school moeten eischen en dat niet alleen uit een beginseltheorie. Letten wij op de naakte feiten. Ik sta voor het Congres als een eenvoudig dorps-onderwijzer, die het platteland goed kent. We hebben millioenen van dorpskinderen en voert gij de 4 jarige grondschool in, dan schept ge een toestand, waarbij het grootste deel der dorpsbevolking de ontwikkelingsmogelijkheden mist, waarop het aanspraak heeft. Ik begrijp absoluut niet hoe men dit ontkennen kan. Een schat van intelligentie gaat achter den ploeg verloren. Dat is niet te ontgaan bij de 4 jarige grondschool; want de landbevolking kan haar jeugd niet na 4 jaren afgeven voor de verdere scholen, die slechts in de steden gevonden worden.

Of is het misschien een begeerlijke toestand, dat een groot deel van onze landjeugd een nomadenleven voert in trams en lokalspoortjes om zich wat beschaving weg te halen op gebrekkige wijze. Zou het niet veel verstandiger zijn en oneindig veel meer in het belang der gezonde huiselijke opvoeding, dat we een zes- liefst zevenjarige volks-school hadden en daarna een goed aansluitende middelbare school? Een langdurige grondschool is voor het platteland een beslissende doelmatigheidskwestie."

Geheel in denzelfden geest, doch met nog meer uitgewerkte plannen, sprak een „schulrektor“, *Vorbolt* over de groote fout, dat alle onderwijsinrichting op de groote stad georiënteerd is. Feitelijk geldt dit ook voor ons land.

Intusschen *het* feit is niet weg te cijferen, dat ons onderwijs te eenzijdig intellectueel is ingesteld en te weinig rekening houdt met de omstandigheid, dat — ook al is dat in de jeugd moeilijk te onderkennen — reeds jonge kinderen een zoodanig verschillenden aanleg hebben, dat zij zeer ongelijk van hetzelfde onderwijs profiteeren. Deze feitelijkheid verklaart, rechtvaardigt misschien zelfs, het streven van velen om zoo goed mogelijk dat verschil in aanleg te onderkennen en daarbij den verschillenden graad van begaafdheid te meten. Daartegen is wel aan te voeren, dat in het te vroegtijdig willen kweken van speciale begaafdheid het gevaar ligt, dat alle broeikasplanten bedreigt, terwijl werkelijke begaafdheid zich te krachtiger ontwikkelt, naarmate ze meer onder druk zich uit moet werken, maar een feit is ook, en pedagogisch gesproken een feit van zeer groot gewicht, dat geestelijke vermogens, die in het massaal-onderwijs zich bewegen moeten op een peil, dat te gemakkelijk voor hen is, gevaar loopen van te verschrompelen.

Slechts wat inspanning vordert, maakt sterker. *Het* gevaar der eenheidsschool is, naast haar sociaal-pedagogische verdienste, dit feit van individueel-pedagogisch belang te verwaarloozen.

Als men de discussies over deze kwestie doorleest, dan komt men wel tot het inzicht, hoezeer Wijnecken gelijk had met de bewering, dat het begrip eenheidsschool nog geen wezenlijken inhoud heeft. In één stelling kwamen alle sprekers te zamen: *De eenheidsschool is geen gelijkvormigheidschool.* Allen stellen in hun beschouwingen voorop, dat er innerlijke differentiatie mogelijk moet zijn, doch de groote moeilijkheid is dan natuurlijk hoe die is te verkrijgen. Bij de gewone inrichting der school, die vrijwel overeenkomt met wat wij ook in ons land kennen, dat is bij het onderwijs in de overwegend intellectuele vakken, laat het zich denken, dat men de vlugger en langzamer leerende kinderen leert onderscheiden.

Misschien ook wel een weinig het verschil in snelheid van begrip, in scherpte van oordeel, in het vasthouden van 't geleerde en in de paraatheid der wedergave. Bitter weinig echter nog omtrent de duurzaamheid dezer verschillen en allerminst omtrent het vermogen in de toekomst van volhouden in de studie. Doch zelfs deze uiterst magere mogelijkheid van onderscheiden bepaalt zich nog maar tot de zuiver verstandelijke vermogens. Omtrent de velerlei andere verschillen van menschelijk kunnen en kennen geeft de gewone school niet den geringsten maatstaf. Vooral Dr. Kerschensteiner wees er daarom uitvoerig op, dat de grondslag van het onderwijs veranderen moest, opdat ook de meer technische aanleg, de zin voor het handwerk, voor de techniek zich uit kon naast den boven beschrevenen.

Doch daarvoor is noodig, dat in de volksmentaliteit de waardeschatting der verschillende arbeidsvormen volkomen gewijzigd wordt. Het is helaas nog maar al te waar en 't is voor de Nederlandsche school allerminst anders, dat wie op het beperkte gebied der eigenlijke studievakken zich bewegen kan, *hooger* schijnt te staan dan wie „maar” een gewoon handwerk heeft. *Twee* zei daarover: „Bijzondere studie-aanleg is niet het hoogste in den mensch; hij is van gelijke waarde als alle andere. Dat heeft onze school tot nog toe niet begrepen. 't Wordt tijd, dat 't anders wordt. Drijven we 't niet daarheen, dan blijft het oude wanbegrip van hoogere waarde voor „gestudeerdheid” bestaan. Een Hans Thoma is gelijkwaardig met ieder wetenschappelijk man, Adolph Menzel staat gelijk met de reuzenfiguren der wetenschap. Laat ons nu op gelijke wijze op de lagere rangen vergelijkend oordeelen: wie met zijn handen knappe dingen schept is niets minder dan wie in de studeerkamer zich onderscheidt.

Dat moet onze jeugd in de school reeds leren, dat moet in onze geheele schoolorganisatie tot uiting komen. Anders krijgen we nooit een *volkschool*.” Verschillenden spraken in denzelfden geest en wezen er met nadruk op, dat er vierkant stelling genomen moest worden

tegenover de neiging om als belooning voor groote begaafdheid een studieweg door de universiteit te beschouwen. Heel aardig drukte *Volk*, de directeur van een groote vakschool in Berlijn het uit, toen hij zei dat „het niet onze taak mocht zijn om de beste, de vooruitstrevende arbeiders uit het leven der praktijk naar de Universiteit te voeren, maar dat wij wel alles in 't werk moesten stellen, om de beschavingswaarden der hogeschool langs den weg der volksuniversiteit tot de arbeiders te brengen.”

In 't kort dus de school behoort er toe mede te werken, dat de handvaardigheid, de technische aanleg, de zin voor het handwerk gelijkwaardig gevoeld wordt aan den zin en de geschiktheid voor studie, voor „hoofdarbeid”. Doet zij dat nu reeds? Niemand vermoedelijk, die daarop een toestemmend antwoord zal geven.

Maar met deze erkenning, die tamelijk platonisch nog is, schiet men weinig op ten behoeve der zoo gewenschte differentiatie.

Allereerst rijst dan de vraag, op welke wijze het mogelijk is om ook andere ontwikkelingsrichtingen te onderkennen dan de zuiver intellectuele. Het spreekt van zelf, dat men dan terecht komt bij de denkbeelden van Dr. Kerschensteiner, en vooral van Dr. Loewensteyn, dat de arbeid grondslag van het onderwijs zij. Intusschen is dat beginsel spoediger uitgesproken, dan dat men een klare voorstelling heeft van de toepassing. Dat bleek wel heel duidelijk op het Congres bij de bespreking van de arbeidsschool. Maar tevens bleek de groote meerderheid der sprekers te erkennen, dat de school ook de gelegenheid moest bieden voor de leerlingen om te toonen wat er in hen stak op het gebied der handvaardigheid. Te meer klemt die eisch, waar de praktijk zoo vaak aantoonde, dat de intellectuele krachten in een mensch zich pas tot groote hoogte ontwikkelden langs den weg der zuivere technische praktijk. Het arbeidsprincipe wordt zonder twijfel te eeniger tijd op de school gebracht, al is het dan nog maar in den eenvoudigen vorm van het leervak handenarbeid. Doch men ontkomt niet aan een vraag van nog wijder strekking, namelijk deze of de individualiteit van het kind, waar het per slot van rekening toch op aankomt, tot haar recht en tot zichtbare ontplooiing komt bij ons huidig systeem van streng voorgeschreven leervakken met bijhoorende leerplannen en gedisciplineerd lessenrooster.

Het een volgt logisch uit het andere: De hoofdzakelijk sociale wensch naar de eenheidsschool dwingt tot erkenning der wenschelijkheid van mogelijke innerlijke differentiatie. Deze is niet denkbaar zonder een onderwijsstelsel, dat volle gelegenheid biedt tot de uiting der individualiteit van het kind, waarvoor dus het onderwijs gelijkelijk recht moet laten wedervaren aan het intellect en de technische vaardigheid.

Maar daartoe is de eigenlijke schoolarbeid te veel gereglementeerd en men komt 1o. tot een vermindering van het aantal verplichte uren met daarvoor verplichte leerstof naast een aantal vrije uren, waarin een leerling onderwijzer zich wijden aan wat hen aantrekt; of 2o. aan een geheel vrij leerplan; of 3o. aan een zoodanige indeeling van de leerstof, dat niet steeds alle kinderen in eene klasse aan dezelfde leertaak bezig zijn.

Wij noemen dat hier in Nederland een „los klasseverband". Geen dezer zaken is eigenlijk reeds zoo grondig doordacht dat ze precies belijnd voor oogen staat. Men voelde dan ook te goed, dat dit nog alles in gisting verkeert en er nog moeilijk sprake kon zijn van een algemeene regeling. Maar daarvoor werd bijzondere nadruk gelegd op een anderen wensch, dien der vrijheid van proefneming namelijk.

In het slotwoord van Dr. Kerschensteiner kwam de groote betekenis daarvan goed uit:

„Er zijn nog twee zaken, die ik U op het hart druk. De eene is de weg der proefneming. Geef den menschen, die een gevestigde overtuiging hebben, aan een Wijnecken, aan een Oestreich een stelsel, waarin zij ten volle die overtuiging kunnen uitleven. Ik heb 't altijd met diepe smart gevoeld, dat de ontwikkeling van ons schoolwezen steeds meer tot versteening, tot uniformiseering, tot centraliseering gevoerd heeft en ik vrees zeer, dat zelfs de meest communistische communist, als hij de macht heeft, het net zoo maken zou als de oude autoriteiten. Dringen wij er dus allen met de grootste kracht op aan, dat de toekomstige wetgeving den weg der proefneming vrij laat, met name door middel der bijzondere school. Wij behoeven vrijheid. Waarmede ik de besprekingen begonnen ben (hij was n.l. de eerste spreker geweest) wil ik eindigen. Knel het deutsche schoolwezen niet in te nauwe banden. Geef het zooveel doenlijk vrijheid van vormen. Stel geen organisatie-vormen vast doch poneer organisatiebeginselen. Alles wat wij doen kunnen is dat wij in waarheid en eerbied zoekers zijn en blijven en dat wij overal, waar een eerlijk, helder en warmvoelend mensch voor een schoolhervorming opkomt, hem de mogelijkheid openen den weg daartoe in te slaan.

Niet alle zoeken wordt met een vinden beloond. Maar in het zoeken zelf verhelderen zich de inzichten, worden de krachten gestaald, doen we kostbare ervaringen op, die aan het onderwijs in zijn geheel ten goede komen."

In de jongste Nederlandsche wetgeving is aan deze gedachte, zij 't ook op zeer voorzichtige wijze recht gedaan. Niemand evenwel op dat Congres, die de waarde van goede reglementeering ontkende, maar zal de idee der eenheidsschool tot waarachtig leven komen, dan zullen nog vele malen nieuwe ideeën moeten beproefd worden.

Een bijzondere plaats kreeg in de bespreking nog het Mannheimer Schoolstelsel. Dit stelsel is geheel gebaseerd op het streven om de kinderen van gelijken aanleg en intelligentie tezamen te houden. De zwakkeren kunnen daardoor beter behandeld worden naar hunne krachten dan wanneer de onderwijzer steeds ook letten moet op de vluggeren. Deze laatste kunnen op hun beurt sneller voorwaarts gaan, omdat de onderwijzer hen niet behoeft tegen te houden in 't belang van zwakkere medeleerlingen. Het ligt voor de hand, dat zoodanig stelsel veel aantrekkelijker is in het raam der eenheidsschool. Immers, volkomen los van maatschappelijke positie der ouders krijgt iedere leerling het onderwijs dat voor hem geschikt is. Daarentegen gingen er vele stemmen tegen op, omdat een zoo ver doorgevoerd stelsel van begaafdenscheiding een opvoeding van intellectualistisch onderwijs tengevolge heeft, die men juist niet wilde.

Mannheim.

Een eigenaardige plaats in deze discussies nam het vraagstuk der Confessie in. Gelijkelijk bekend kan zijn heeft de revolutie in 1918 ook op schoolgebied in Duitschland de vrijheid van onderwijs op godsdienstigen grondslag naar de behoefte van elke Confessie afzonderlijk volkomen gewaarborgd. Die vrijheid levert evenals hier nog al moeilijkheden op in verband met den eisch der eenheidsschool. Wat wij hier de neutrale school noemen heeft in Duitschland „die Simultanschule“, waarin op vastgestelde uren de leerlingen confessioneel onderricht krijgen naar de gezindheid, waartoe de ouders behooren, door geestelijken dier richting.

Het spreekt wel van zelf, dat de streng geloovigen daarvan niets weten willen, voor zoover zij meenen, dat het geheele onderwijs van den geest hunner levensbeschouwing doortrokken moet zijn. Een der inleiders, Dr. *Vorz*, zei: „de school moet ook de religieuze krachten in het kind tot ontwikkeling brengen. Dat kan de neutrale school niet. De ontwikkeling op religieus gebied neemt den geheelen mensch met zijn voelen, denken en willen zoo sterk in beslag, dat er niets van terecht kan komen bij een bedrijf tot uren beperkt of zelfs van het toeval afhangend. Ze moet de geheele opvoeding en onderwijs doortrekken.“

Van velerlei kanten werd op dezelfde wijze gesproken en allen gingen daarbij in deze richting, dat bij de uitwerking der grondwettelijke rechten er voor gewaakt zou worden, dat de wenschen zelfs van kleine minderheden tot volle vervulling zouden geraken.

Wel zegt de grondwet, dat de rechten der ouders op een onderwijs overeenkomstig hun gezindheid gewaarborgd moeten zijn, doch voegt er aan toe:

„So weit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb nicht beeinträchtigt wird.“

Een dergelijke bepaling kent de Nederlandsche grondwet niet en van achteren beschouwd schijnt het wel jammer, want blijkbaar is overal de neiging om maar schooltjes te bouwen voor elke denkbare nuance van gezindheid.

De idee der eenheidsschool werd door de meesten dezer sprekers wel voorgestaan ten aanzien der sociale groepsindeeling, doch feitelijk verworpen ten opzichte der Confessioneele indeeling en wie met realiteiten rekent beproeft geen ijdele poging om daarin verandering te brengen vooreerst, al werden op dat Congres de bezwaren wel gevoeld. De reeds aangehaalde *Sandner* merkte bijvoorbeeld nog dit op:

„Nu nog een ding, waarop ik terug wil komen. Men bemoeilijkt de behandeling zeer, als men er allerlei zaken bijbrengt, die toch hierbij van geen gewicht kunnen zijn. Zoo niet de kwestie der Simultaanschool. Dat is niet alleen een beginselvraag. Ze is bovenal een kwestie van doelmatigheid. Als buiten op het land in een plaatsje twee éénklassige scholen zijn, waarvan de ééne 92 Katholieken en de andere 7 protestanten telt of omgekeerd of wanneer in een organisatie van 40 scholen 20 klassen met 70 of 80 Katholieken bezwaard zijn en 20 met elk 20 protestanten, dan zijn dat eenvoudig toestanden die veranderd moeten worden. Dan *moeten* er neutrale scholen komen, waarin de kinderen in verdraagzaamheid geoefend worden.“

Op deze kwestie ging niemand in. Waartoe het komen kan zien we hier in ons land. De omstandigheden zullen wel dwingen tot een toepassing als de deutsche grondwet wil, doch die nog niet in goeden vorm verkregen is. Vermoedelijk zijn we nog verre van wat een vrijzinnig predikant, *Tschirn* uit Wiesbaden geestdriftig verdedigde: godsdienstig neutrale, algemeen zedelijke school voor allen te zamen. Het blijft voorloopig wel bij „Bravo und Handeklatschen.“

Aan richtlijnen voor de opperste leiding tot samenstelling eener wet hadden deze twee dagen van openbare bespreking weinig opgeleverd. Daarom was te voren al vastgesteld, dat er een aparte vergadering eener sectie zou worden gehouden, samengesteld uit allerlei vertegenwoordigers uit het Congres, die beproeven zou eenige uitspraak te formuleeren, welke dan weer aan het volle Congres zou worden voorgelegd. Het liet zich natuurlijk bij voorbaat al denken, dat er slechts compromis-uitspraken zouden voor den dag komen en die dan nog niet eens volle instemming zouden verwerven. Wij geven nu het overzicht van de uitspraken, die een meerderheid verwierven en die speciaal ons onderwerp betroffen.

II. Betreffende de grondschool.

1. Op den grondslag der wet moet op zooveel mogelijk plaatsen *de zes* eventueel *achtjarige* grondschool worden toegelaten, met oprichting van onmiddellijk aansluitende instellingen van verder onderwijs voor de verschillende richtingen in neiging en aanleg en voor de verschillende graden van begaafdheid, in elk geval telkens *één* voor elke provincie of staat. (41 voor, 17 tegen).

2. Amendement. De stichting der zesjarige proefgrondschool zal slechts daar kunnen plaats vinden, waar de bestaande schoolvormen daardoor niet in gevaar kunnen komen. (37 voor, 24 tegen.)

3. In plaatsen met voldoende aantal kinderen mag de mogelijkheid van inwendige differentieering der vierjarige grondschool niet opgeheven worden. (Groote meerderheid) .De bedoeling hiervan was het Mannheimer Schoolstelsel mogelijk te maken, waar 't maar eenigszins kon.

4. Bij het onderwijs der grondscholen moet mogelijk zijn de kinderen in lossen verband in te deelen dan in het gewone klasverband. (3 stemmen tegen).

III. Verdere organisatie.

1. a. Op de *vierjarige* grondschool rust naast een volledige volksschoolbovenbouw met klassen voor begaafden, een *driejarige* middel-school voor duidelijk begaafden, waarin onderwijs in *een* vreemde taal verplicht is en welke school de voorbereiding uitmaakt voor verder gaande *zesjarige* hogere scholen (gymnasia en hogere burgerscholen) en voor *driejarige* instellingen, die een afgerond leerplan van kleiner omvang hebben. (46 voor, 7 tegen).

b. Proefnemingen van anderen aard, in 't bijzonder die overeenkomstig de beginselen der gemeenschapsscholen, moeten zeer vergemakkelijkt worden. (Algemeene stemmen).

c. Het staat den landen en den gemeenten vrij, bestaande inrichtingen, die goed gebleken zijn en onmiddellijk van de grondschool uitgaan, te behouden. (44 stemmen voor).

d. Op de *vierjarige* grondschool is allereerst de in alinea a genoemde volksschool op te richten. (39 voor.)

Met groote meerderheid werd ook de stelling aangenomen, dat op de gemeenschappelijke grondschool *alle* inrichtingen van voortgezet onderwijs als gelijkwaardige instellingen rusten.

De uitgesproken bedoeling dezer stelling was duidelijk te doen

uitkomen, dat „hoofd“- en „handen“-arbeid van gelijk belang voor de maatschappij is te beschouwen.

Noch de algemeen *zerjarige* grondschool, noch de modificatie, dat in het 5e en 6e jaar dier verplichte school verschillende klassen konden ingericht worden, konden een meerderheid verwerven. (17 tegen 40). Wel de wensch, dat in de grondschool bijzondere maatregelen konden getroffen worden ten behoeve van bijzonder begaafden.

Daarentegen kon evenmin een meerheid verwerven de eisch, dat de *negenjarige* hogere school onmiddellijk aansluiten zou aan een *driejarige* grondschool.

Hiermede zijn de uitspraken, welke betrekking hebben op ons onderwerp, alle vermeld. Natuurlijk kwam het bij zoo geweldige verscheidenheid niet tot stemmingen in het volle Congres. Daar kon evenwel geconstateerd worden, dat er toch wel meerderheden konden gevonden worden op eenige hoofdlijnen, die een richtsnoer konden bieden voor de wetgeving, terwijl het van groote waarde mocht geacht worden, dat het geheele vraagstuk der schoolorganisatie, inzonderheid der eenheidsschool, zoo zeer van alle zijden was belicht geworden, dat een ingaander studie op grond der later te verkrijgen ervaringen ongetwijfeld tot meer eenheid van inzicht zou voeren.

Een zeer summiere beschouwing moge hier nog een plaats vinden. Het oogenschijnlijk weinig bevredigende resultaat behoeft geen teleurstelling te wekken. Hoe zou het immers mogelijk geweest zijn, dat bij een zoo verbijsterend veel-geleed onderwijs als het *duitsche* rijk in zijn talrijke staten bood, uit velerlei behoeften geboren langs een rijke verscheidenheid van historische ontwikkelingslijnen, plotseling door het machtsmiddel van een democratische revolutie één algemeen inzicht in zake onderwijs en opvoeding ontstond!? Het is reeds zeer veel, dat ten minste de idee van één algemeene, voor allen sociaal gelijke grondschool, zij 't dan van slechts *vier* jaar algemeen werd aanvaard. Het is ook van groote beteekenis, dat ieder erkende het recht van ieder kind op volle ontwikkeling zijner gaven en 't schijnt mij ook zuivere winst, dat alle talenten en begaafdheid in welke richting ook van menschelijk kunnen en kennen gelijkelijk aanspraak hebben op waardeering en verzorging door de gemeenschap. Het zal nog wel lang duren vóór men de juiste toepassing heeft dezer grondgedachten, doch aan te nemen is dat ze niet meer verloochend zullen worden.

Een vergelijking met ons land laten wij voorloopig aan den lezer over.

Esperanto en de Volkenbond

door Dr. J. R. G. ISBRÜCKER.

De behandeling in de vijfde Commissie en in de voltallige vergadering van den Volkenbond van de kwestie van het onderwijs in Esperanto heeft in de afgelopen maand opnieuw de aandacht gevestigd op het hoogst belangrijke vraagstuk eener internationale taal.

Zooals men weet had de vergadering van het vorige jaar zich, op grond van het gunstig advies van de tweede Commissie, vereenigd met een voorstel vande vertegenwoordigers van een veertiental staten, om dit onderwerp op de agenda van de derde vergadering te plaatsen en inmiddels aan het Algemeen Secretariaat opgedragen om een gedocumenteerd rapport samen te stellen, betreffende de reeds met het onderwijs in Esperanto bereikte resultaten.

Dit rapport is thans verschenen en nadat het door de bovengenoemde vijfde Commissie gedurende drie dagen aan een uitvoerige bespreking was onderworpen, met geringe wijzigingen aan de voltallige vergadering voorgelegd. Deze laatste heeft zich in haar zitting van den 21sten September met het rapport vereenigd en tevens het vraagstuk betreffende het onderwijs in Esperanto naar de Commissie voor Intellectuele Samenwerking verwezen.

De gegevens voor het rapport van het Algemeen Secretariaat werden deels door bemiddeling van de regeeringen der bij den Volkenbond aangesloten landen, deels door medewerking van de Esperantisten-organisatie's verkregen. Een zeer belangrijke bijdrage leverde ook een voor dit doel door het Instituut Jean Jacques Rousseau te Genève bijeengeroepen conferentie, die omstreeks Paschen van dit jaar werd gehouden. Het genoemde rapport is daarom buitengewoon interessant en leerrijk, omdat het veel gegevens betreffende de verbreiding van het Esperanto bevat, die aan de buitenstaanders weinig bekend zullen zijn en menigen twijfelaar aan de levensvatbaarheid van het Esperanto als internationale taal tot nadenken zullen stemmen. Overwegende, dat van het noemen van nuchtere feiten dikwijls meer overtuigende kracht uitgaat, dan van alle theoretische beschouwingen, wil ik hier van de meest in het oog vallende feiten enkele aanstippen. Het Esperanto wordt thans in lagere en middelbare scholen onderwezen in omstreeks 320 steden in 17 landen en in avondcursussen in ongeveer 1200 steden in 39 landen uit alle 5 de werelddelen.

In Albanië is bij besluit van den Ministerraad van 3 Juni 1922 het Esperanto als verplicht leervak opgenomen in het programma van alle middelbare en hogere scholen.

In Bulgarije heeft het parlement in 1921 het onderwijs in Esperanto in de leerprogramma's opgenomen. Het onderwijs is als facultatief leervak in 1921-22 in 25 middelbare staatsscholen ingevoerd. Verder wordt Esperanto onderwezen in opleidingscursussen voor leeraren van middelbare scholen, in de Militaire School en in het Blindeninstituut te Sofia en in publieke avondcursussen in 19 steden.

In Brazilië wordt Esperanto sedert 1910 als facultatief leervak onderwezen in de lagere en middelbare scholen te Rio de Janeiro. Bij een wet van den 31sten October 1918 werd het in de normaalschool en de middelbare scholen van den staat Sergipe ingevoerd en bij Besluit van den 11den Januari 1919 in de lagere, technische en normaalscholen van het Federale District. In October 1921 werd de Braziliaansche Esperantistenbond door de beide Kamers van het Parlement als „instelling van algemeen nut" erkend. Bij ministerieel besluit van 10 Maart 1915 werd Esperanto voor den telegraafdienst toegelaten.

In België wordt Esperanto in gemeentelijke cursussen onderwezen te Verviers, te St. Gilles-Brussel en te Antwerpen.

Een ministerieel besluit heeft reeds in 1911 het Esperanto in het programma van de normaalscholen in China ingevoerd. De Nationale Conferentie voor Openbaar Onderwijs heeft in 1921 om een meer algemeene toepassing van dit besluit verzocht en de invoering in alle middelbare scholen aanbevolen. Esperanto wordt onderwezen in de Universiteit te Peking en in de Technische Scholen te Hankou, Kanton, Peking, Shanghai en Hangtsjou.

In 1909 noodigde de Spaansche regeering langs diplomatieken weg alle staten van Europa uit officiële afgevaardigden te zenden naar het zesde Internationale Esperanto Congres te Barcelona. Bij ministerieel besluit van 27 Juli 1911 werd Esperanto als facultatief leervak toegelaten bij het Hooger en Middelbaar Onderwijs, en de kennis van Esperanto werd tevens erkend als een aanbeveling voor kandidaten voor openbare administratieve betrekkingen.

Het Finsche Parlement heeft twee lange besprekingen gewijd aan het vraagstuk van de Internationale taal. Het heeft tweemaal credieten toegestaan voor de ondersteuning van het volksonderwijs in Esperanto. Een ministerieel besluit van 1919 laat op verzoek van de directie het facultatief onderwijs van Esperanto op de scholen toe. Dit onderwijs is reeds aangevangen in vier lagere, negen middelbare en twee handelsscholen. Bovendien wordt Esperanto onderwezen aan de Universiteit te Helsingfors, in een Blindeninstituut, in verschillende Evangelische scholen, enz.

In Frankrijk is bij ministerieele circulaire van den 3 Juni 1922 het

onderwijs in Esperanto op de Openbare Scholen verboden. In 1921 is door 25 leden van de Académie des Sciences een verzoekschrift onderteeekend, waarbij de invoering van het Esperanto op de technische scholen gevraagd werd. De Kamer van Koophandel te Parijs heeft in 1921 een voor het Esperanto zeer gunstige resolutie aangenomen. Op grond daarvan wordt Esperanto sedert 1921-22 onderwezen in de Hoogere Handels- en Industrieschool en de Handelsscholen te Parijs. Het Esperanto wordt in Frankrijk gesteund door de Touring Club de France, de Association française pour l'avancement des sciences, de Ligue maritime française en door talrijke Kamers van Koophandel en vooraanstaande personen.

In Engeland wordt Esperanto als verplicht leervak onderwezen in dertien lagere scholen en in 4 middelbare en als facultatief leervak in herhalingscursussen in een twintigtal steden. Niet officiële cursussen hebben plaats in een honderdtal steden. De Kamer van Koophandel te Londen doet examens in het Esperanto afnemen en reikt daarvoor diploma's uit.

In Italië wordt Esperanto facultatief onderwezen in 6 zeevaartscholen op grond van een circulaire van den minister van Marine van den 21sten November 1921. De gemeenten Milaan, Bologna en Cremona hebben Esperanto als facultatief leervak op de lagere scholen ingevoerd. In Milaan is dit onderwijs in 1920 begonnen; gedurende den cursus 1921-22 waren er 54 klassen met 2000 leerlingen van 10—12 jaren.

Het Japansche parlement heeft een tweetal verzoekschriften ten gunste van het Esperanto-onderwijs behandeld en aan den minister van onderwijs opgedragen desbetreffende maatregelen te nemen. In Japan worden reeds cursussen gehouden in een aantal inrichtingen van middelbaar en hooger onderwijs.

In Nederland wordt Esperanto sedert de laatste wijzigingen van de wet op het Lager Onderwijs in enkele openbare lagere scholen facultatief onderwezen (te Haarlem, de Rijk en Ootmarsum). Verder wordt het gedoceerd in het Blindeninstituut te Grave en in een aantal Katholieke scholen in het zuiden.

In Portugal is vanwege het Ministerie van Onderwijs een officieel Esperanto-examen ingesteld. De jaarbeurs te Lissabon heeft Esperanto als officiële taal naast het Portugeesch aangenomen.

Te Genève in Zwitserland is in 1921-22 als proef verplicht onderwijs in Esperanto op de lagere scholen ingevoerd.

Een ministrieel besluit van 29 Maart 1921 laat het facultatief onderwijs in Esperanto toe op alle scholen in Tsjecho-Slovakije. Vanwege het ministerie is een examencommissie ingesteld. Esperanto wordt

in een zestal handelsscholen onderwezen. In Tsjecho-Slovakije is het Esperanto zeer verbreid en er zijn Esperantistengroepen in alle steden en in een groot aantal dorpen.

Ook in Duitschland heeft het Esperanto in den laatsten tijd veel vorderingen gemaakt. Het is in 1920 en '21 ingevoerd als verplicht leervak in de scholen van 5 steden en als facultatief leervak in de lagere scholen van 39 steden, in de middelbare van 9 steden en in de technische en handelsscholen van 13 steden. In 1922 was het aantal plaatsen, waar Esperanto officieel wordt onderwezen reeds toegenomen tot 162.

In Hongarije wordt volgens ministerieel besluit van 30 October 1920 Esperanto als facultatief leervak op de middelbare scholen toegelaten. Aan de universiteit te Boedapest worden twee cursussen voor onderwijzers gehouden. Bovendien zijn er te Boedapest 6 publieke cursussen in gemeentelijke schoolgebouwen.

Het Secretariaat van den Volkenbond heeft van verschillende ministeries van onderwijs rapporten ontvangen betreffende de resultaten met het onderwijs in Esperanto op de scholen bereikt. Bijzonder interessant is in dit opzicht het rapport van het Engelsche Ministerie van Onderwijs, dat in zijn geheel aan het verslag van het Secretariaat is toegevoegd.

Groote waarde wordt in het algemeen gehecht aan den gunstigen moreelen invloed van de correspondentie tusschen scholieren uit verschillende landen. Voor het Oosten is het leeren van Esperanto van bijzonder belang, omdat het onderwijs in die taal een vereenvoudigd beeld geeft van de Europeesche talen. Chineesche kinderen leeren Esperanto in 2 jaar, terwijl zij voor het Engelsch minstens 6 en voor het Fransch nog meer jaren noodig hebben. De kennis van Esperanto vergemakkelijkt zeer het aanleeren van andere vreemde talen en ze geeft ook dikwijls een beter inzicht in de regels van de moedertaal.

Het Rapport bevat nog talrijke belangwekkende gegevens, maar het zou hier te ver voeren daarop nog dieper in te gaan. Tot slot moge hier volstaan worden met de vermelding van enkele aan het Rapport ontleende cijfers, die een blik gunnen op de reeds heden ten dage bereikte verspreiding van deze practische internationale taal.

Over de geheele wereld zijn ongeveer vier millioen leerboeken voor Esperanto verkocht. Ongeveer 700.000 volwassenen hebben een cursus gevolgd. Hierbij dient in 1922 een aantal van ongeveer 100.000 kinderen gevoegd te worden, die het Esperanto op school leeren. De Universala Esperanto Asocio heeft haar vertegenwoordigers in ongeveer 1000 plaatsen over de geheele aarde verspreid; haar bibliotheek te Genève bevat ongeveer 3200, die van het Centra Oficejo te Parijs

ongeveer 4000 deelen. Een honderdtal periodieken verschijnen geregeld in Esperanto; leerboeken en woordenboeken bestaan in 38 talen. ...

Een boom, die zoo vast geworteld is, zal niet licht meer ten val worden gebracht, zelfs niet door een circulaire van den Franschen Minister van Onderwijs!

Feiten en Pogingen.

Gemeinschaftsschule. ¹⁾

In de November-aflevering van *Neue Babnen* staan de voorlopige richtlijnen en beginselen afgedrukt, waarnaar Berlijn zich voorstelt dat de „Gemeinschaftsschulen” moeten worden ingericht. Ze luiden als volgt.

1. Van 't werken in de „Gemeinschaftsschule.”

1. Alle onderwijs is gebaseerd op de scheppende werkzaamheid van hand en geest. Met 't materiele vormingsbeginsel wordt ten eenmalige gebroken. Kennis en vaardigheden zijn natuurlijke resultaten van scheppende werkzaamheid, niet 't eigenlike doel van 't onderwijs.

2. Bindende leerplannen worden niet opgesteld. 't Ordenende beginsel van alle schoolarbeid is de vrijmaking van de scheppende krachten in 't kind.

3. In de plaats van de leerplannen komt 't werkplan van de klubs en kurzussen [„Lebens- en Arbeitsgemeinschaften”; zie sub 5. v. E.] De algemene ontwikkelingsdoeleinden, die de amtelijke richtlijnen vastleggen, worden, voor zover zedeontwikkeling van de kinderlike krachten niet tegenwerken, in de laagste afdeling na 4 jaar, in de hoogste in verdere door de school vaststellen tijdruimten bereikt.

4. Lesuren-roosters vervallen. Voor de voortgang van de arbeid beslist de wisselende behoefte van de gemeenschap, en 't natuurlijk verloop van de arbeid zelf; d.w.z. de dwang tot voltooiing die volgens bepaalde wetten in alle wetenschappelijke, artistieke, en technische arbeid ligt opgesloten.

¹⁾ 't Komt me 't best voor, deze term voorlopig noch maar onvertaald te laten. v. E.

5. 't Wettelijke aantal lessen wordt in alle afdelingen gevolgd, en over de klubs en kurzussen verdeeld. Klubs [„Lebensgemeinschaften”;] zijn de plaatsen van 't gemeenschappelijke leven en van de gemeenschappelijke arbeid, plaatsen voor algemene ontwikkeling. In de kurzussen [„Arbeitsgemeinschaften”;] verruimt en verdiept zich de algemene ontwikkeling tot vakontwikkeling, beantwoordend aan de bijzondere begaafdheden en neigingen van de leerlingen.

'n Overzicht over karakter en aantal van de klubs en kurzussen kan eerst na vereniging van elke afzonderlijke school gegeven worden. In beginsel worden voor alle gebieden van wetenschap, van kunst, en van handenarbeid kurzussen in de laatste 3 resp. 4 schooljaren ingericht; zodat al naar behoefte kurzussen voor talen, natuurwetenschappen, wiskunde, kunst, geschiedenis, filosofie, muziek, en lichamelijke ontwikkeling ontstaan.

11. Van de organisatie van de „Gemeinschaftsschule.”

De onderwijzers vormen 't onderwijzerskorps, de vertegenwoordigers van de ouders van de klassen de ouderkommissie, de vertegenwoordigers van de leerlingen uit de hogere afdelingen de leerlingenkommissie; alle te samen de schoolkommissie van de schoolgemeente.

't Onderwijzerskorps beslist over alle schoolaangelegenheden, voor zover ze niet uitdrukkelijk aan 't oordeel van bijzondere organen van de schoolgemeente zijn voorbehouden.

De leider van de school is laatstebbor van 't onderwijzerskorps en van de schoolgemeente; geen meerdere. Hij wordt door het onderwijzerskorps voor 3 jaar met eenvoudige meerderheid van stemmen gekozen, en door de stedelijke en rijks-

autoriteiten bevestigt. Wordt door de ouderkommissie met 'n meerderheid van twee derden tegen 'n verkiezing protest aangekeken, dan moet 'n nieuwe verkiezing plaats vinden. ¹⁾

'n Biezonder recht van toezicht op de onderwijzers en opvoedende werkzaamheid van de onderwijzers heeft de leider van de school niet. Klassebezoeken maakt hij in opdracht van de vergadering, en ter uitoefening van de kollegiale kontrolé over de uitvoering van de genomen besluiten. Evenals elke leider van 'n school, is hij in 't biezonder verantwoordelijk aan de autoriteiten voor de opvolging van hun aanwijzingen. Tegenover onwetige besluiten heeft hij 't recht van veto. ¹⁾

De onderwijzers zijn wat hun werk betreft aan de vergadering en aan de autoriteiten onmiddellijk verantwoordelijk. Ze houden korte berichten bij omtrent de ontwikkeling van hun leerlingen, en stellen voor de vergadering, in bijzondere gevallen voor de schoolkommissie, 'n arbeids- en levensbericht van hun klasse samen.

De ouderkommissie is de vertegenwoordiging van de gezamenlike ouders, en neemt aan alle kwesties van 't schoolleven advizeerend en medewerkend deel.

¹⁾ Maar moet dan ook 'n ander gekozen worden? v. E.

²⁾ Geheel vrij van tegenstrijdigheid lijkt me deze periode niet. v. E.

In eigen kommissie, of gemeenschappelijk met de onderwijzers wijdt ze zich voornamelijk aan de maatregelen betreffende de jeugdzorg („Jugendwohlfahrtspflege und Fürsorgebestrebungen“). De plaatsvervangende voorzitter van de ouderkommissie moet 'n vertegenwoordiger van de ouders zijn.

De schoolkommissie is de schakel tussen school en ouders. Ze wordt voor alle gewichtige en belangrijke kwesties betreffende 't schoolleven door de leider van de school bijeengeroepen.

De leerlingenkommissie wordt geraadpleegd in alle aangelegenheden waarbij de mening en de opvatting van de jeugd zelf moet gehoord worden: in 't biezonder in zaken betreffende schoolorde en schooltucht. Ze wordt samengesteld uit vertegenwoordigers van de hoogste klassen.

De leerlingen uit de middel- en hoogste afdeling komen eens per maand samen ter ontspanning en ter gemeenschappelijke besprekingen.

De gezamenlike onderwijzers, ouders, en leerlingen vormen de schoolgemeente. Deze is de bewuste drager van 't schoolleven, en 'n ontwikkelings- en cultuurpunt van 't plaatselijke openbare leven.

Iedere afzonderlike school behoudt zich naar haar aard biezontere toepassingen en veranderingen van deze in beginsel aanvaarde bepalingen voor.
v. E.

Persoverzicht.

BUITENLAND.

Wettelijke jeugdzorg.

¹⁾ Volgende, ontleend aan 'n artikel van Dr. Gertrud Bäumer in de *Allgem. deutsche Lehrerzeit.* 20/10 '22 moge dienen als aanvulling op wat ik in *Volksw. II.* 562 meedelde omtrent de duitse rijkswet voor jeugdzorg (Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt).

De autoriteiten voor de jeugdzorg zijn jeugdkommissies, (Jugendämter), landelijke jeugdkommissies, en 'n rijksjeugd-

kommissie. Jeugdkommissies moeten voor 't hele gebied van 't duitse rijk worden samengesteld. 't Is echter aan de hoogste overheid in de verschillende landen overgelaten, de grootte van de distrikten te bepalen, waarvoor 'n jeugdkommissie wordt ingesteld. De landelijke jeugdkommissies hebben 'n overeenkomstige taak betreffende organisatie voor 'n land of 'n gedeelte van 'n land; en de rijksjeugdkommissie, die in 't ministerie van Binnenlandse zaken zetelt, heeft te zorgen voor de uniformiteit in de uitvoering van de wet voor 't hele rijk.

Voor de samenstelling van deze drie soorten van commissies voor de jeugdzorg is gezorgd op 'n eigennaardige en nieuwe wijze door de medewerking van zaakkundigen uit de bevolking zelf. Er wordt in de wet zelf op gewezen, dat de taak die deze heeft te vervullen niet moet verricht worden in bureaucratische afzondering, maar in levende samenwerking met wat er aan gezamenlijke vrijwillige werkzaamheden gedaan wordt op 't gebied van de jeugdzorg". 't Zal 'n moeilijke maar dankbare taak zijn deze samenwerking tot stand te brengen. Hierbij zal ook aan de school gedacht moeten worden. „De samenwerking van school en jeugdzorg-commissie wordt in de wet zelf niet aangeroerd, en er is ook in de beschouwingen uit de vakkringen en uit de rijkscadag weinig aandacht aan geschonken." Maar de school zal hier hebben te zorgen dat 't pedagogiese gezichtspunt op de voorgrond blijft. „Iedere zorg voor hulpbehoevende jeugd is niet alleen armenzorg en economiese hulp. De principieele betekenis van de wet op de jeugdzorg is ook daarin gelegen, dat die dere hulp uitsluitend uit pedagogiese gezichtspunten beschouwt." En daarom behooren de school en de jeugdzorg tesamen, en moet dit in de organisatie van de commissies tot uiting komen. „Dat zal echter slechts mogelijk zijn, als 't onderwijzerskorps zich in de wet, en in 't bijzonder in 't organisatie-risiese deel ervan, inwerkt, en vanaf schoolstandpunt grondig de vraag overweegt, hoe de verschillende delen van de taak die aan de jeugdkommissies gesteld zijn, de werkingsfeer van de school raken, en op welke wijze 't de school moet worden mogelijk gemaakt, haar bijzondere opvattingen binnen de werkzaamheid van de jeugdkommissies van invloed te doen zijn." Wat de verhouding van jeugdkommissies tot de bestaande

jeugdbeweging betreft, daarbij is de bedoeling dat werk waartoe deze laatste volkomen in staat is, niet bureaucratisch aangevat en uitgevoerd zal worden. Daartegenover hebben de jeugdkommissies werkzaamheden te verrichten waarbij de leiders van de jeugdbeweging goede diensten kunnen bewijzen; zodat voor zulke werkzaamheden de jeugdbeweging 'n waardevol onderdeel van de jeugdkommissies wordt.

Het toezicht van de jeugdkommissies strekt zich ook uit over inrichtingen als kinderhuizen, en -bewaarplaatsen; m. a. w. over kinderen die regelmatig 'n deel van de dag onder vreemde verzorging doorbrengen. Hier van zijn uitgesloten die kinderen „die ten gevolge van schoolbezoek buiten de ouderlijke woonplaats, in vreemde gezinnen zijn ondergebracht; maar onder voorwaarde dat de school zelf 't toezicht op die pleeghuizen houdt. 't Was tot nu toe gewoonlik al regel dat de school zich interesseerde voor de pleeghuizen waarin zulke kinderen waren ondergebracht, en ook de ouders behulpzaam was bij 't zoeken naar vertrouwde gezinnen."

Na noch in andere opzichten te hebben aangeduid, hoe de school bij de uitvoering van deze wet behulpzaam kan zijn, wijst schr. er ten slotte op dat 't vooral in grotere plaatsen nodig zal zijn dat de jeugdkommissies 'n deel van hun taak aan daartoe bevoegden overdragen; en dat daarvoor ook personen uit de ouderkommissies in aanmerking zullen komen. 't Zal moeten komen tot 'n organiese samenwerking van de beide pedagogiese systemen van school en jeugdkommissie. „Ja, meer noch als slechts 'n samenwerken: 'n opgaan in elkaar tot 'n groot, alles omvattend geheel van 'n doorsniet geest gedragen nationale opvoeding van 't jonge geslacht." v. E.



INHOUD VAN AFLEVERING 4.

	Bladz.
Een Engelsch-Duitsche Vacantieschool I. A. de Koe	109
Een Rijks-Onderwijscongres II A. H. Gerhardt	120
Ersperanto en de Volkenbond Ir. J. R. G. Isbrücker	134
Feiten en pogingen.	
Gemeinschaftschule v. E.	138
Persoverzicht.	
Buitenland. Wettelijke jeugdorganisatie v. E.	139



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 Heerengracht 56, 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 „



J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.



WOORDENBOEKEN. NIEUWE TALEN.

K. TEN BRUGGENCATE, I. Engelsch-Ned. f 6.25 - II. Ned.-Engelsch f 6.25

9e druk. Twee deelen in één of twee banden f 12.00.

I. VAN GELDEREN, I. Duitsch-Ned. f 6.25 - II. Ned.-Duitsch f 6.25

5e druk. Twee deelen in één of twee banden f 12.00.

C. R. C. HERCKENRATH, I. Fransch-Ned. f 6.25 - II. Ned.-Fransch f 6.25

4e druk. Twee deelen in één of twee banden f 12.00

Het eenige Fransche Woordenboek, dat bij ieder woord de uitspraak
phonetisch aangeeft.

M. J. KOENEN-

VERKLAREND HANDWOORDENBOEK
DER NEDERLANDSCHE TAAL.

DR J. ENDEPOLS,

13e druk. In één deel f 6.25.

Elk deel afzonderlijk verkrijgbaar.

Prijs der 4 woordenboeken NIEUWE
TALEN per stel besteld . . . f 40.00

UITGAVEN VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

VOLKS *17B 3867* 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, J. HOVENS GREVE, Secr.



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. HENSSENS,
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 Sz., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER,
B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN e. a.

PER
JAAR
F 8.75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE CENTRAAL STATION
(Kamer 57—59). AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f8.75. FRANCO PER POST.

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-
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
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.



Een Engelsch-Duitsche Vacantieschool

door A. DE KOE.

II.

R. H. Tawney van Oxford en *Prof. Dr. Gerloff* van Frankfort behandelden het onderwerp: „De Economie in dienst der menschheid”. De eerste inleider zegt, dat het economische leven van Europa sedert 400 jaren een internationaal karakter gehad heeft, zonder dat één bepaald volk de leiding gehad heeft. Europa heeft thans haar overmacht in het economische leven van de wereld verloren, en dat zou ook zonder wereldoorlog gebeurd zijn. Immers de produktie was in Europa steeds moeilijker en duurder geworden en zou dat in toenemende mate geworden zijn.

Gedurende de laatste 4 jaren na den oorlog heeft de waanzin hoogtij gevierd. Men moet leeren inzien, dat economische vragen geen nationale, maar internationale vragen zijn. Verbetering kan eerst dan intreden, wanneer de opperste beschikking over de grondstoffen in handen van een internationale commissie gelegd wordt. De Volkenbond is daartoe vooreerst nog niet in staat.

Het is mogelijk, dat bij groeiend inzicht van de overwinnende landen zulk een commissie in het leven geroepen wordt. Het is te betwijfelen, of de staathuishoudkundige wetenschap daarbij veel gewicht in de schaal leggen zal. De dingen worden tegenwoordig juist niet naar economisch inzicht beslist.

Evenwel zijn de sociale problemen niet zoozeer van economischen als van moreelen aard. Heden ten dage heerscht het economische privilege en de economische tyrannie. Weliswaar bestaat deze in den zuiversten vorm in Amerika, dat een aristocratie belichaamt, die op Europeeschen slavenarbeid berust, maar ook in Engeland heerscht het grondbeginsel van de sociale ongerechtigheid.

Intusschen zal niet één enkele weg tot het doel der sociale gerechtigheid leiden. In enkele gevallen zou het goed zijn te socialiseeren, in andere het partikuliere bedrijf aan te mordigen, zooals b.v. in de

bouwpolitiek. Men moet overal opsporen en doen wat op elke bepaalde plaats het beste is. Men moet m.a.w. proefnemingen doen en den sprong in het duister wagen. Dat moeten wij immers zoo vaak doen: het geboren worden, het trouwen, het sterven, het is alles „a leap in the dark“.¹⁾

Prof. Gerloff geeft een theoretische aanvulling van het door den vorigen spreker gezegde. In de volkshuishouding is het gegaan van Hauswirtschaft over Kundenwirtschaft naar de Marktwirtschaft (de klassieke school) en deze voert ons naar de Gesellschaftswirtschaft, waarin voor de gemeenschap geproduceerd wordt met gemeenschapsmiddelen. De twee kinderen der verkeershuishouding (Marktwirtschaft), de industriële kapitalist en het proletariaat, zijn elkaar vijandig geworden. Van de utopie zijn wij tot wetenschap gekomen (Marx-Engels), onze taak is het nu van de wetenschap tot de daad te komen (Radek), dat is tot de socialiseering.

De opbrengst van de produktie moet in drie deelen uiteenvallen: a. een deel voor vervanging van wat aan goederen en menschenmateriaal verbruikt is; b. een deel voor consumptie; c. een deel voor kapitaal aanwas. Spr. geeft te kennen, dat de toestand in Duitschland tegenwoordig de vorming van het eerstgenoemde deel niet eens toelaat, om van het derde maar te zwijgen. Het technische kapitaal wordt verbruikt zonder toereikende vervanging, en de intellektuelen zijn niet in staat een nieuw wetenschappelijk gevormd geslacht groot te brengen.

Hierbij komt nog de vraag van de economische medezeggenschap. Wij moeten van de autocratie tot de democratie komen. Maar met de economische verandering zal ook de mentaliteit van de menschen moeten veranderen, in den zin van versterking van den gemeenschapszin.

De verkeershuishouding stuurt met haar trusts en kartellen op socialiseering aan, maar noch van producenten-, noch van consumentenkapitalisme is heil te verwachten. En de Plan-wirtschaft (Wissel), d.i. een volledige uitbouw van arbeidersraden van onderen tot boven, op papier heel mooi, zal er ons waarschijnlijk ook niet brengen.

Het onderwerp „de Politiek in dienst der menschheid“ werd ingeleid door Dr. Bernhard Guttman van Berlijn en William Graham, parlementslid voor Edinburg van de Arbeiderspartij.

Dr. Guttman zegt, dat wij de politiek niet mogen ontloopen, terwille van ons zelf, ons gezin, ons volk, de toekomst. Er zijn in de nationaliteiten ideeën, bindende elementen, die hen beletten zich samen te voegen met andere. Noch de kerk, noch het socialisme

¹⁾ „een sprong in het duister.“

heeft voor de eenheid van het menschelijk geslacht veel kunnen doen. De oorlog is dan ook niet uitgebroken, omdat de menschen slecht waren, maar veeleer goed: ze hebben hun leven gegeven voor een zaak, die zij heilig achtten.

De politiek kan echter niet een beter plan geven; programmatische politiek is de ondergang. De politiek moet uit de sfeer van de hartstocht uitkomen. De menschen moeten leeren anders te denken. Kunst, wijsbegeerte, godsdienst eischen hogere impulsen dan politiek, deze moet door het verstand geleid worden.

De massa is in de laatste 50 à 60 jaren rijp voor overleg geworden. De arbeiders toonen meer verstand in hun politiek dan de andere standen, die meer hartstocht aan den dag leggen. In den oorlog waren ook de soldaten de verstandigsten. De massa is dus rijp om politieke vragen op te lossen zonder groote woorden.

Voor de politieke opvoeding van het volk is noodig uit de arbeidersbeweging meer personen dan tot nog toe uit verschillende volken met elkaar in aanraking te brengen opdat zij elkaars omstandigheden leeren kennen. De leiders der arbeiderspolitiek kennen de andere volken nog niet genoeg, ze nemen teveel aan wat hun regeeringen hun voorpraten. Het komt er vooral op aan de karakters van andere volken te leeren kennen. „Die Millionen müssen erkannt werden, denn sie sind heute unser Schicksal” ¹⁾. De leiders van de Duitsche politiek vóór den oorlog hebben in dit opzicht totaal misgetast: zij hebben alleen maar gevraagd naar de stemming van koningen en hoven. Zoo komt het, dat men heeft kunnen meenen, dat Engeland niet in den oorlog zou gaan.

De politiek moet van stap tot stap verder gaan, een politieke leer, die de oplossing geeft, is er niet.

III. Graham bepaalde zijn aandacht vooral bij de vraag van het vertegenwoordigend stelsel. Er is een kloof tusschen de vertegenwoordigende lichamen en de groote massa van het volk. Directe democratie kan niet verwezenlijkt worden, maar een verbetering van het bestaande stelsel is noodig. Men komt daarbij tot de vragen van centralisatie en decentralisatie. De laatste zal zoo ver mogelijk doorgevoerd moeten worden, om de vertegenwoordigende lichamen zoo dicht mogelijk bij het volk te brengen.

Overigens komt ook deze spreker tot de slotsom, dat van een scherp omlijnd politiek systeem geen heil te verwachten is.

Zoover het theoretische deel van deze Vacantieschool.

¹⁾ Wij moeten de millioenen leeren kennen, want heden ten dage ligt in hun handen ons lot.

De inleidingen en debatten werden door de deelnemers met onverdeelde belangstelling gevolgd. Stond men in de debatten soms steil tegenover elkaar, men wist zich toch altijd te staan op een breede gemeenschappelijke basis. Dit was wel nooit twijfelachtig, maar toch uitte het zich op bijzondere wijze in de vreugde van de gezellige avondbijeenskomsten, bij de ontvangst van de jongens en meisjes der jeugdbeweging uit Keulen en Remscheid, en op excursies, wanneer men onder het zingen van elkaars liederen, van John Browns body, het Duitsche lied van den Nieuwen Tijd, en zoo menig ander, het veld introk.

Wenn wir schreiten Seit' an Seit',
Und die alten Lieder singen,
Und die Wälder widerklingen,
fühlen wir es muss gelingen,
mit uns zieht die neue Zeit.

Officieelerigheid, gewichtig-doenerij was heelemaal afwezig. De Engelsche geleerde heeren liepen in het paleis den heelen dag op pantoffels rond. Men gaf zich zooals men was, als vormde men een groot gezin. Op een der avondbijeenskomsten werd door een bejaard Engelsch docent, zelf een zeer weinig begaafd zanger, de geïmproviseerde zang van zijn landslieden gedirigeerd. Wat op deze wijze gepraesteed werd stond in technisch opzicht wel niet hoog, maar het was een uiting van het kinderlijke genoeg, dat de Engelschen van dit samenzijn met de Duitschers ondervonden.

Hetzelfde hadden wij weer toen de jongens en meisjes uit Keulen in ons midden waren. Zij hadden muziek gemaakt, volksdansen vertoond, voordrachten gehouden, en aan het eind van den avond zette hun mandoline de Internationale in, die toen staande door de volwassenen werd meegezongen. In optocht werden de gasten naar den trein gebracht, zij in het midden, en zingende werd de weg naar het station afgelegd. Daar aangekomen bleek de trein reeds vertrokken te zijn. Toen werd in den later avond de tijd van wachten — een uur lang — door de volwassenen en de jonge gasten op het stationsplein met dansen en zingen doorgebracht.

En zoo was het nog eens, toen het jeugdige gezelschap uit Remscheid er was, dat eerst in het park zijn dansen uitvoerde, die ook de anderen in hun kring meesleepten, en later, allen gezeten op de treden van het monumentale trappenhuis in de hal, muziek en zang deed hooren, afgewisseld door de toespraken der ouderen.

Die volksdansen worden in Duitschland en Engeland tegenwoordig druk beoefend. In Engeland worden zij al sedert een 20-tal jaren

door een speciaal daarvoor bestaande vereeniging gepropageerd, in Duitschland zijn zij ingevoerd geworden in de jeugdbeweging. Het zijn gemeenschapsdansen, soms met een symbolischen zin, vrij van het banale en onbenullige van den modedans; ze zijn van een eenvoudige gracie en laten zich, door hun uitvoering in gemeenschap, hun zang en figuren, denken als de uiting van een gezonde levensvreugde, die niet het individueele alleen tot oogmerk heeft, maar in de eenheid met anderen haar hoogtepunten beleeft.

Velen slaan de beteekenis van deze dansen hoog aan voor de jeugdontwikkeling, en er is hier en daar in dat opzicht wellicht reeds eenige overdrijving. In elk geval echter doen zij zich voor als een frisch element van groote bekoorlijkheid, en een Nederlander brengt zich daarbij met schaaamte te binnen, dat wij tot nog toe zóó weinig oog gehad hebben voor de belangrijkheid van dit wegstervend element in het traditioneele volksleven van het platteland, dat wij nog niet eens begonnen zijn de resten ervan stelselmatig te verzamelen, laat staan praktisch te benutten.¹⁾

Duidelijk kwam te Brühl de verschillende geaardheid van de daar vertegenwoordigde twee groote volken uit. Dat de Engelschen grooter opgewektheid meebrachten dan de Duitschers, kan geheel liggen aan de omstandigheden, die als een benauwenis op de laatsten drukten. Het is bovendien slechts een verschil van bijkomstigen aard. De Engelschen toonden ook meer humor. Maar van dieper beteekenis is, dat dezen, die toch verschillende typen van den ontwikkelingsarbeid in hun land vertegenwoordigden, meer innerlijke eenheid toonden. De Duitschers, ondanks al hun goeden wil, gleden telkens langs elkaar heen. Juist daardoor maakte het innerlijk bewogen beroep op eenheid in het menschelijke van rector Heinen zoo diepen indruk. Bij de Engelschen was algeheele overeenstemming ten opzichte van de beteekenis van den gemeenschapszin voor den volksontwikkelingsarbeid, en sedert jaren reeds laten zij daardoor hun methoden bepalen. Ook is hun gemeenschapszin verbonden met een religieus besef, welks aanwezigheid men aanhoudend voelt, al uit het zich slechts zelden rechtstreeks. En in de samenvatting, door George Peverett aan het einde der week van de lessen der vacatieschool gegeven, kon zonder voorbehoud op de Engelsche sprekers toepasselijk worden geacht,

¹⁾ Het is een vrucht van de onlangs gehouden „Geldersche Week“, dat thans in Ons Huis te Rotterdam de Geldersche dansen ingevoerd zijn in een zeker deel van het ontwikkelingswerk voor volwassenen. Meerdere volksdansen zullen volgen en daartoe valt in de eerste plaats het oog op de Friesche „Skotse Trije“, maar overigens moeten ze eerst nog opgespoord worden. Ook de jeugdontwikkeling der S. D. A. P. zal eerstgenoemde dansen instudeeren.

dat het voornaamste van hun inleidingen was geweest datgene wat zij niet gezegd en toch altijd bedoeld hadden: de eenheid van menschen en volken in dat wat het meest wezenlijke van ons leven vormt.

Het is moeilijk voor de volken om bij hun sterk uiteenlopende geaardheid elkander te leeren verstaan. Maar is eenmaal de wil daar, dan wordt men in bijeenkomsten als deze vanzelf gedwongen over allerlei verschilpunten heen te stappen, zoodat gepeild kan worden tot den diepen grond der menscheijkheid, waar theorieën en stelsels wegvallen, en alleen datgene geldt, waarin allen één zijn.

Alle groote levensvragen, voor de samenleving zoowel als voor het individu, zijn nooit alleen, of zelfs maar hoofdzakelijk, van theoretischen aard. Het zijn problemen van den wil, die al levende, d.w.z. langs den weg van de daad, hun raadselen ontsluiëren. Waar gemeenschapszin leeft, daar worden alle sociale problemen tot de kleinst mogelijke verhoudingen teruggebracht; waar hij ontbreekt, daar zijn slechts schijnoplossingen mogelijk.

Samenkomsten als deze zijn van uitnemend belang. Wanneer ze zoo niet werden beschouwd, dan zou men er trouwens niet de enorme besommeringen van leiding en beheer voor over hebben. In een samenwonen gedurende eenige dagen, dat een nauw contact toelaat, worden algemeene kultuurbelangen besproken naast onderwerpen, die erop berekend zijn elkaar over en weer omtrent zijn volksbestaan in te lichten. Dit ruikt in eens den geest uit de sfeer van het eigene weg, om hem over te brengen in een ruimere, die ook het andere volk omvat. Men leert elkaars omstandigheden, elkaars mentaliteit kennen, men krijgt oog voor wat het eene volk van het andere onderscheidt en voor datgene, wat alle volken gemeen hebben. Het eene volk ziet zich geplaatst vlak voor de pijnigende vragen, het lijden van het andere. En dat geeft aan het andere nu niet meer alleen een verruiming van gezichtskring, maar dat doet ook een beroep op zijn ziel, dat roept aan dezen kant de zedelijke krachten wakker, die weer een band leggen met het lijdende volk.

Deze samenkomsten zijn bevorderlijk aan de vorming van wat Horace Fleming noemde den „international mind", die ons handelen beschouwt eerst in zijn beteekenis voor onze naaste omgeving, vervolgens voor ons volk, en tenslotte ons optreden als volk toetst aan de belangen van andere volken; den geest, die de groote maatschappelijke vragen in internationale samenwerking nader treden wil.

En eindelijk zijn zij bevorderlijk aan den wereldvrede. De tijd is voorbij, dat wij de onderhouding van internationale betrekkingen met gerustheid kunnen overlaten aan diplomaten en regeeringen. Het is ook niet voldoende de zaak in handen te geven van enkele politieke

leiders en bestuurders van vakverenigingen. De volken zelf moeten tot elkaar gebracht worden, wel te verstaan zooveel als maar mogelijk is moeten jaar in jaar uit elkaar ontmoeten en elkaar als menschen leeren verstaan. Wanneer dit gebeurt onder doelbewuste leiding, dan zal de nog zwakke wil tot den vrede in de volken een machtigen steun ontvangen.

De volksontwikkelingsinstituten zijn de eerst daartoe geroepen. Hun doel mag niet zijn kennis als zoodanig te verbreiden, maar kennis als een sociale waarde, d.w.z. geen kennis als privaat-eigendom, maar kennis die ook anderen dan haar bezitter rijker maakt, kennis als een middel om de menschheid op te voeden voor een gelukkiger wereld.

Tot nog toe werden door onze instellingen geen pogingen gedaan om een internationaal contact in dezen zin te bewerkstelligen. Na de Internationale Conferentie van Settlements 8—15 Juli i.l. in Londen gehouden en de Vacantieschool te Brühl, die een blijvend instituut worden zal, is de tijd rijp geworden om ook den Nederlandschen arbeid voor volksontwikkeling in internationaal verband te brengen. Uit deze overweging is bereids een plan in voorbereiding om in den eerstkomenden voorzomer een vacantieschool te houden, waaraan leden der Ontwikkelingsclub van Ons Huis te Rotterdam en cursisten van Deutsche Volkshochschulen zullen deelnemen.

De donkere dagen vóór Kerstmis

door L. C. T. BIGOT.

Donkere dagen waren het, toen daar in den Haag onze Tweede Kamer bezig was de wet op het Lager Onderwijs technisch te herzien.

Donkere dagen voor de mannen van het bijzonder onderwijs, die met zooveel vreugde „de gelijkstelling” hadden begroet. Elke meening een school, de school aan de ouders, de vrije school voor heel de natie, — hoe mooi had dat geklonken als leuze. Maar daar kwam de practijk, de toepassing; in ons op godsdienstig gebied zoo verdeeld, onderverdeeld en nog eens onderverdeeld land bracht de gelijkstelling als resultaat — een run naar eigen scholen en schooltjes. De groote idee, de verwezenlijking van de idealen, die tientallen van jaren een groot deel van ons volk het politieke strijdperk hadden ingejaagd en die, zeer zeker veel goeds hadden voortgebracht, maar ook allerwegen tweedracht en twist hadden verwekt, liep uit op een droevige mislukking. Voor hen, voor wie het denkbeeld der gelijkstelling meer was dan een salaris- en een geldkwestie, — voor hen, die erin zagen

de erkenning van de rechten der minderheden op eigen scholen, voor hen kwam de ontnuchtering; alleen de gróóte minderheden toch kwamen tot hun recht. In de kerstweek van 1922 werd het groote ideaal van voorheen begraven in het technisch herziene art. 73.

Donkere dagen voor al degenen, wien de zaak van volksontwikkeling en volksonderwijs na aan het hart ligt. Zeker, de nota van wijziging nam verschillende grieven weg, die tegen het ontwerp waren ingebracht¹⁾ — zoo werd o. a. ingetrokken het voorstel tot wijziging van art. 19, zoodat de daarin genoemde getallen 12 en 8 blijven gehandhaafd²⁾ — maar toch, ook in den gewijzigden vorm bleef het ontwerp een ernstige benadeeling van het onderwijs in 't algemeen. Ook na de nota was de scherpe critiek van den oud-schoolopziener Wirtz ten volle verdiend, die sprekende over deze wijzigingsvoorstellen in *Onze Vacatures*, weekblad voor het Chr. Onderwijs, schreef; „Het best leek mij nog, dat deze vrucht in heimelijkheid werd weggeworpen”. Ook na de nota was er nog overvloed van redenen om te protesteeren en het Comité van Actie, door Volksonderwijs gesticht, zond een protest, voorzien van ruim 600,000 handteekeningen naar de Tweede Kamer en hield een geestdriftige meeting in den Haag. De pogingen in de Kamer om art. 28, — het aantal leerlingen per onderwijzer — te laten als het nu is, mislukten en daarmee was de hoofdzak van waar 't omging verloren.

Donkere dagen waren het zonder twijfel ook voor den minister; men zou kunnen spreken van de tragick van het geval — de Visser. Een groot deel van zijn leven heeft deze bewindsman gewerkt voor verheffing en verbetering van het onderwijs. In tal van functies heeft hij zijn krachten gegeven aan vooral het Prot. Chr. onderwijs. Eindelijk kwam de overwinning, ook voor een deel door *zijn* arbeid en hij werd geroepen als Minister van Onderwijs de gelijkstelling — eindelijk verkregen — te belichamen in wettelijke voorschriften. In betrekkelijk korten tijd kwam dat reuzenwerk tot stand, met geestdrift werd het ontvangen, — met de grootst mogelijke meerderheid aangenomen en nu! „Het is buitengemeen moeilijk zich eigenlijk voor te stellen, dat de man, die dat ontwerp tot wijziging van de wet — 1920 heeft ingediend, dezelfde bewindsman is, die in 1920 zoo krachtig voor zijn wet is opgekomen”, zoo zeide de heer Gerhard in de Tweede Kamezzitting van 12 Dec. '22. (Handelingen Blz. 952) En dat is volkomen juist. Er is daarvoor maar één verklaring; gedreven door de vrees, dat een ander op zijn plaats staande het

¹⁾ Men zie het artikel: De zoogenaamde technische herziening der wet op het L. O. afl. 3, blz. 65, Jg. IV Volksontwikkeling.

²⁾ t. a. p. blz. 69.

gebouw — *zijn* gebouw — tot een algeheele ruïne zou maken, heeft hij moeten medewerken aan een aftakeling, die hij in zichzelf verfoeide en heeft hij wijzigingen voorgesteld en verdedigd, die hij luttele jaren geleden met kracht zou hebben verworpen. „Ik wensch daaraan toe te voegen”, zoo zei de Minister in de zitting van 13 Dec. '22 (Handelingen Blz. 1006), „dat ik zelden in mijn leven ben geroepen, ook in mijn leven als minister, om een zoo onaangename taak te vervullen, als mij thans is opgelegd. Ik mag dan ook eerlijk verklaren, dat, wanneer ik mijn eigen neiging ware gevolgd en niet van een zeker plichtsbeseft ware doordrongen geweest, ik die taak oneindig liever op de schouders van anderen had zien gelegd dan dat ik ze op eigen schouders had genomen.”

Donkere dagen waren het ook voor ons onderwijzers. Om meer dan één reden. In de haast, tusschen de begrootingsdebatten door, met de verpoozing van het naderend Kerstfeest in zicht, moest de technische herziening van de wet op het lager onderwijs ook nog even worden opgeknapt. Zóó toch is geschied. We zonderen enkele oogenblikken, we zonderen enkele leden uit, maar overigens Waar waren de ernst, de bezonkenheid, de geestdrift, die bij de bespreking van een zoo groot volksbelang in 's lands eerste vergaderzaal onmisbaar zijn? Sprekers, die zich door het voortdurend va-et-vient niet verstaanbaar konden maken aan den voorzitter — in groepjes bijeenstaanden, in een onder-onsje een amendement samenknutselend — gebel, tot sein, dat er gestemd moest worden, gevolgd door het lawaai van binnenstroomende leden, haastig informeerend bij den voorman, hoe moest worden gestemd — een lid, die in alle gemoedelijkheid den voorzitter vriendelijk verzoekt, maatregelen te treffen, opdat althans de Minister den spreker kan verstaan.¹⁾ Inderdaad, het was daar donkerder dan buiten.

In de December-aflevering van dit tijdschrift bespraken we de voorstellen, zooals ze in de eerste instantie luiden en we vestigden de aandacht op de nadeelen, welke zij medebrachten voor het openbaar onderwijs, voor het bijzonder onderwijs en voor het openbaar én het bijzonder onderwijs. Het groote gevaar, dat de openbare school, op het platteland vooral, bedreigde, is gelukkig afgewend. Het voorstel, om eerst dan een openbare school te stichten, als er 25 kinderen voor zulk een school waren en ze reeds op te heffen, indien het getal tot 18 daalde, werd door den Minister inge-

¹⁾ De heer Schokking in de zitting van 20 Dec. '22 Handelingen blz. 1258: „Ik meen dan ook te mogen vragen, dat U mij het verder spreken mogelijk wilt maken, om in elk geval door den Minister te worden verstaan.”

trokken in de nota van wijziging van 2 Dec. 1922. De getallen bovengenoemd blijven dus 12 en 8. De gronden, waarop de intrekking geschiedde, worden in de memorie van antwoord niet gemeld; nu de voorgestelde wijziging is ingetrokken, onthoudt de Minister zich van in te gaan op de beschouwingen in het voorloopig verslag, aldus lezen we in de memorie van antwoord. De motieven in het voorloopig verslag hebben dus, zoo mogen wij aannemen, wel eenigen indruk op den Minister gemaakt: aantasting van het bestaan der openbare school ten plattelande en niet-erkenning van het grondwettelijk voorschrift.

Bleef in dit opzicht de toestand onveranderd, in ander opzicht is de openbare school in minder goede conditie gekomen.

In tweeërlei zin.

Ten eerste wat betreft de schoolgeldheffing. Terwijl de openbare school een schoolgeldheffing behoudt, waardoor de eenheidsschool gehandhaafd blijft, kan de bijzondere school naast deze heffing een eigen schoolgeld vragen, — wat in de praktijk zal neerkomen op de standenschool bij het bijzonder onderwijs.

Ten tweede wat betreft de leerkrachten, Indien een gemeentebestuur surnumeraire onderwijzers aanstelt, moet het die ook geven aan de bijzondere school, maar bovendien kan die bijzondere school uit eigen kas meerdere leerkrachten aanstellen.

Door deze beide maatregelen komt de bijzondere school ongetwijfeld in tal van plaatsen tot een belangrijken voorsprong.

Toch heeft ook de bijzondere school als zoodanig door deze wetgeving ernstig geleden. Vooral het grondidee der bevrediging is heel wat verminkt.

Men herinnert zich, dat de tegenstand tegen dit wetsontwerp ook van de zijde van de politieke vrienden van den Minister heel groot was. Die tegenstand gold voornamelijk de wijziging voorgesteld in art. 73.

Dit artikel stelde in de Lager-Onderwijswet 1920 vast, dat een bijzondere school minstens 40 leerlingen moest tellen en in plaatsen boven de 100.000 inwoners 100 leerlingen; voor het u. l. o. onderwijs waren deze getallen 18 en 40. Het eerste voorstel van den Minister luidde: In plaatsen boven de 100.000 inwoners zijn voor oprichting van een gewone lagere school noodig: 200 leerlingen, voor een u. l. o. school 75; in plaatsen met 50.000 — 100.000 zijn die getallen 170 en 54; in plaatsen met 20.000 — 50.000 inwoners 140 en 42; in plaatsen met 10.000 — 20.000 inwoners 100 en 56; in plaatsen van 5000 — 10.000 inwoners 75 en 30 en beneden de 5000 inwoners 40 en 24.

Er is over deze getallen heel wat te doen geweest. In het voor-

loopig verslag lezen we daar het een en ander van; we citeeren een paar zinnestjes:

— De bestaande cijfers zijn in de Bevestigingscommissie reeds bij wijze van compromis tot stand gekomen; daarom moet er nu niet verder aan worden getornd.

— In Friesland alleen zouden 260 scholen door het onderhavige ontwerp zijn geweerd.

— De voorgestelde wijziging is in strijd met de pacificatie. Enz. Enz.

De in het voorloopig verslag naar voren gebrachte motieven hebben — en dat is te begrijpen — indruk gemaakt bij den Minister. In zijn nota van wijziging deed hij eenige concessie. Na heftige en verwarde debatten is het artikel ten slotte zóó geworden:

In plaatsen met meer dan 100.000 inwoners is tot oprichting eener gewone lagere school noodig 100 leerlingen, voor een u. l. o. school 60. In plaatsen van 50.000 — 100.000 zijn deze getallen 80 en 48; in plaatsen met 25.000 — 50.000 inwoners 60 en 36; in plaatsen met minder dan 25000 inwoners 40 en 24.

Ongetwijfeld het belangrijkste punt, dat zoowel het openbaar als het bijzonder onderwijs betrof, was het aantal leerlingen per onderwijzer, de wijziging van Art. 28 der huidige onderwijswet. Ook hier had de Minister in zijn Nota van Wijziging zeer belangrijke veranderingen voorgesteld op zijn eigen ontwerp. Aanvankelijk was het in het voorstel uitgesloten, dat gemeente- en schoolbesturen meer onderwijzers mochten aanstellen dan het in de Wet bepaalde getal. Dit voorstel is — zeer terecht — ingetrokken. De besturen zijn vrij meerdere overtallige of surnumeraire onderwijzers aan te stellen, maar ze moeten de salarissen zelf betalen. Gemeentebesturen, die surnumerairs aanstellen aan de openbare scholen, moeten de bijzondere scholen, die in dezelfde omstandigheden verkeerden, in de gelegenheid stellen voor rekening van de gemeentekas hetzelfde te doen.

Dat het nieuwe art. 28 een ernstige achteruitgang beteekent en dat de bij nota van wijziging voorgestelde veranderingen niet heel veel verbetering brachten, blijkt uit het volgende staatje:

Aantal onderwijzers.	L.O. wet 1920.	Voorstel-De Visser 1922.	Nota van wijziging 1922.
1	25	40	32
2	30	40	36
3	30	40	39
4	33	41	40

Aantal onderwijzers.	L.O. wet 1920.	Voorstel-De Visser 1922.	Nota van wijziging 1922.
5	36	42	42
6	37	43	43
7	38	45	46
8	39	46	46
9	40	47	47
10	40	48	48
11		49	42
12		49	49
13		50	50
14		50	50

De nota-voorstellen hebben alleen eenige verbeteringen gebracht voor de kleine en allerkleinste scholen.

Ten slotte ziet het artikel er nu aldus uit:

Gewoon L. O.		U. L. O.	
Aantal leerlingen.	Aantal onderwijzers.	Aantal leerlingen.	Aantal onderwijzers.
—32	Hoofd.	—23	Hoofd.
33—72	Hoofd+1 ond.	24—40	Hoofd+1 ond.
73—116	" +2 "	41—70	" +2 "
117—160	" +3 "	71—100	" +3 "
161—210	" +4 "	Elk 30-tal 1 ond. meer.	
211—260	" +5 "		
261—315	" +6 "		
Elk 55-tal 1 ond. meer.			

Over de wijze, waarop de thans bestaande toestand in den nieuwen, welke door dit artikel wordt geschapen, moet overgaan, verkeerden we nog in duister. De Minister is n.l. van plan, om indien er aan een school een vacature mocht ontstaan en die school heeft een of meer leerkrachten meer dan het nieuwe art. 28 bepaalt, in die vacature niet te voorzien.

Hoe moet dat nu met die klasse, met die 40 kinderen? zoo vroeg de heer Ketelaar herhaaldelijk. De gemeenteraad kan een nieuwe leerkracht aanstellen en bezoldigen; maar als de gemeenteraad dat nu niet wil of niet kan? Wanneer een onderwijzeres uit de laagste klasse gaat trouwen, waar moet die klasse dan heen? Combineeren met een andere klasse van 40 of 45 leerlingen en dus 80 à 90 leerlingen in een lokaal van 45 zetten? Blijkbaar wist de Minister geen weg met die vraag. „Wanneer enkele van de moeilijkheden, die de heer Ketelaar vreest,” zoo zei de Minister op 18 Dec. '22 Hande-

lingen blz. 1121 „zich mochten voordoen, dan zal daarvoor een oplossing moeten worden gevonden; ik heb echter bericht ingewonnen van deskundigen, dat in de bestaande lokalen, ook zelfs in de nieuwgebouwde, voor het grootere aantal leerlingen zooals wordt voorgesteld in den regel wel plaats is. Die moeilijkheden van den heer Ketelaar zullen dus tot een minimum worden teruggebracht.”

Dat noemt men zich van de zaak afmaken met een Jantje van Leiden; inderdaad komisch is het *père-noble*-gebaar: „ik heb inlichtingen ingewonnen bij deskundigen!” En dat tegenover Gerhard, Ketelaar, Mej. Westerman en Zadelhoff! Ze hebben dan ook alle vier ineens gezwegen: daár hadden ze niet van terug!

Met het vervolgonderwijs is het allerdroevigst gegaan. Sedert de invoering van de L. O. wet 1920 werd dit onderwijs door het rijk betaald; daardoor was het oude herhalingsonderwijs op verschillende plaatsen gereorganiseerd en in betere banen geleid; het vervolgonderwijs werd in het leven geroepen, waar het niet was. Blijkens de mededeelingen van den Minister in de zitting van 15 Dec. 1922 (Handelingen blz. 1090), is 't daarbij in tal van plaatsen raar toegegaan. Er waren onderwijzers, die nooit vervolgonderwijs gegeven hadden en die met hun tweeën of drieën 6 van hun eigen of anderer kinderen bij elkaar brachten en vervolgcursussen gingen inrichten voor die kinderen. Dat is inderdaad ongeoorloofd, — of het daarom juist is, het vervolgonderwijs geheel los te laten, is echter een andere vraag. Ge doet precies als de Chinees, zoo zei de heer Gerhard tot den Minister, die omdat er een deurpaneel scheef stond, zijn heele huis in brand stak. (Handelingen blz. 1091). Nog geen twee jaar is het vervolgonderwijs onder de nieuwe wet ingericht; voor nog van een blijvende verbetering sprake kon zijn werd nu voorgesteld den financieëlen last van het vervolgonderwijs over te brengen op de gemeentebesturen. Een verplaatsing der lasten dus; op de gemeentebesturen bleef aanvankelijk de verplichting rusten gelegenheid te geven voor het volgen van dit onderwijs. Met links tegen rechts werd echter in de Kamer een amendement-Rutgers aangenomen, waarbij de verplichting der gemeentebesturen tot het geven van gelegenheid voor het volgen van dit onderwijs vervalt. Het vervolgonderwijs blijft daardoor geheel overgelaten aan de gemeentebesturen en het initiatief van de onderwijzers.

Over de debatten naar aanleiding van de wijziging in het zoogenaamde bouwbesluit, evenals over de poging om het Fransch weer in te voeren en de hoofden van openbare scholen, indien de gemeen-

tebesturen dit wenschelijk achten, ambulant te maken, kunnen wij hier gevoelig het zwijgen bewaren. Na vermeld te hebben, dat de invoering van het 7e leerjaar nog eenige jaren zal moeten wachten, rest ons nog een enkel woord over de opleiding.

Bij de algemeene beschouwingen over het ontwerp werd door verschillende leden gewezen op de groote beteekenis van de onderwijzersopleiding; blijkbaar was de Kamer en ook de Minister van oordeel, dat de nieuwe opleiding zoo veel kost, dat in dezen tijd er geen sprake van mag zijn ze in te voeren. We betreuren het, dat men dit zonder onderzoek aanvaard heeft. Voorloopig blijft dit allerbelangrijkste deel van de wet 1920 nog onuitgevoerd. Aangenomen is het regeeringsvoorstel, om art. 210 tweede lid van de L. O.-wet zoo te wijzigen, dat de samenstelling der examencommissies voor de akte van onderwijzer anders kan zijn dan nu (geen leden der commissie en deskundigen, maar leden, die deskundig zijn).

Door den heer Heukels werd een amendement ingediend, waarbij aan de rijks- gemeente- en bijzondere kweekscholen het promotie-recht werd toegekend. Dit amendement werd ingetrokken, nadat de Minister herinnerd had aan zijn voorstel:

„Wij behouden Ons voor, met de inachtneming van de beginselen neergelegd in de artikelen 210 tot en met 214, in de algemeene maatregelen van bestuur en de overige besluiten betreffende de opleiding en de examens, de wijzigingen aan te brengen, welke door het dienstbelang gevorderd worden”.

„Nu wordt”, zoo verklaarde de Minister (Handelingen Blz. 1254), „naar mijn overtuiging door het dienstbelang van het kweekschool-onderwijs gevorderd, dat in ernstige overweging wordt genomen om het eindexamen aan de kweekscholen te verbinden”. Het eenige wat de opleiding dus krijgt, is misschien het schooleindexamen.

Zonder twijfel is de wet op het lager onderwijs in enkele onderdeeljes, hier en daar verbeterd, maar over het geheel genomen, valt een grooten, zeer grooten achteruitgang te constateeren.

Er komen grootere klassen in die gemeenten, die geen overtallige onderwijzers kunnen of willen bekostigen. Het vervolgonderwijs komt geheel ten laste der gemeentebesturen, waardoor vooral ten platte lande het vrijwel verdwijnen zal. Invoering van het 7e leerjaar wordt opgeschort en de nieuwe opleiding voor onbepaalden tijd uitgesteld.

Inderdaad, er is reden te over om te spreken van „verslechtering” van het onderwijs.

Donkere dagen zeiden we aan het begin van dit artikel. En wie de behandeling van deze onderwijswet in de Tweede Kamer heeft

meegeleefd, wie de korte samenvatting dier behandeling hierboven heeft gelezen, zal 't moeten toestemmen: Dat waren voor onze school en onze volksontwikkeling donkere dagen.

Dat is de mening, die in alle kringen bij de onderwijzers tot uiting komt.

In het Katholieke Schoolblad van 14 en 28 Dec. vinden wij de volgende uitspraken:

a. „Een specimen voor den ernst, waarmede het vonnis over het vervolgonderwijs wordt gestreken, is de argumenteering, dat het nut van het vervolgonderwijs niet geevenredigd is aan de kosten. Wij bestrijden de stelling niet, maar de Minister acht ze reeds bewezen op grond van opgedane ervaringen. „Nu wordt eerst in den winter van dit jaar het vervolgonderwijs overal volgens de wet van 1920 gegeven. Eenige weken praktijk hebben dus al beslist.

„Inderdaad een vlugge werkwijze, die wij van de meeste departementen niet gewoon zijn.

„Men hebbe intusschen te bedenken, dat de toestand van het volksonderwijs door het practisch onmogelijk maken van het vervolgonderwijs en de niet-invoering van het zevende leerjaar, wordt, zooals die een halve eeuw geleden was.”

b. „Er beërft een geest van diepe neerslachtigheid, die natuurlijk niet zal in-sfueren op het door hen te geven onderwijs — daarvan weerhoudt hen het godsdienstig „principe — maar die ondanks niet zal nalaten, haar uitwerking te doen gevoelen „in het openbare leven. De bewerkers van dezen geest nagen dat dan zichzelf wijten”.

Een geest van diepe neerslachtigheid.

Ook daar waren het donkere dagen.

Gelukkig is er een plaats, waar ondanks alles de zon toch weer gaat schijnen.

Ondanks dwaze wetgeving, ondanks scholengesplits en scholen gecombineer, ondanks allerlei andere moeilijkheden, blijven kinderen kinderen en schijnt de zon van jeugdige vroolijkheid in elk klaslokaal, waar de onderwijzer of de onderwijzeres zoo verstandig is om méér mee te leven met z'n jongens en meisjes dan met de Hoogedemogenden ter Tweede Kamer der Staten-Generaal.

In Januari zijn overal de scholen weer begonnen en zonder twijfel is allerwege bij openbaar en bijzonder onderwijs somberheid en zorg geweest in 't hart van de onderwijzers. Maar een klas kan veel. Ze kan ook die sombere gedachten verjagen.

Kinderen uit mijn klas! Gelukkige kinderen, — jullie weet van al die narigheid niets af. Wat hebben ze weer met ons gesold daar in den Haag, met jullie en met mij. Nou met mij ook, niet zoo'n beetje. Gewichtig gepraat was het, — maar het eigenlijke werk, dat gebeurt hier, in 't schoollokaal. En dat snappen er maar enkele, die 't uit eigen ervaring weten en niet verdeptigd zijn. Met al hun artikelen

gepruts zullen ze mij het mooie van mijn werk niet kunnen ontnemen. Ik zal mijn best doen, hoor jongens! Ik hoop, dat jullie 't er niet minder om zult hebben.

Daar gaat de bel!

Allo, jongens, aan het werk!

De „Vrije Uren” in het Wetsontwerp M.O.

door W. EMMENS.

In het wetsontwerp is een bepaling opgenomen, die „aan alle scholen zoo openbare als bijzondere, de vrijheid verzekert, om, behoudens goedkeuring door den Minister, voor een vrij groot getal lesuren zelf de vakken te kiezen”. Volgens het gewijzigd ontwerp bedraagt dit getal vijf, oorspronkelijk zes; alleen de meisjesscholen zijn iets vrijer; ze moeten minstens 27 lesuren per week aan de voorgeschreven vakken wijden, voor de overige lesuren zijn ze vrij; oorspronkelijk hadden ze 10 vrije uren. De Minister meent, dat de bepaling van de vrije uren de gelegenheid opent;

a. om ook aan de godsdienstige, moreele en aesthetische opvoeding meer aandacht te schenken;

b. om aan een bepaald vak of een bepaalde groep van vakken, in de wet genoemd, meer tijd te schenken dan anders daarvoor zou kunnen beschikbaar worden gesteld;

c. om de wettelijke vakken, welke voor een bepaalde school niet zijn voorgeschreven, toch op het leerplan te brengen en

d. om proefnemingen mogelijk te maken, welke zonder die vrijheid achterwege zouden moeten blijven, proefnemingen, die mogelijk aanleiding zullen geven om later definitief nieuwe wegen in te slaan. — De Minister vertrouwt, dat de middelbare scholen „door deze vrijheid, nog meer dan tot dusver, in den goeden zin des woords „populair” zullen worden”.

Deze meening omtrent het gebruik der vrije uren zal waarschijnlijk wel nergens op tegenstand stuiten. Elke school met haar eigen geaardheid kan deze uren besteden op de wijze, die haar goed dunkt. Dus nergens beperking van bewegingsvrijheid. Er zullen scholen zijn, die deze uren willen geven aan godsdienstonderwijs, aan kunstgeschiedenis, aan het gemeenschapsleven, om de moreele flinkheid der jeugd in de practijk van het schoolleven te versterken, andere scholen zullen het onderwijs in de verplichte vakken verdiepen, nog andere zullen vakken, die voor een bepaalde stad of streek van belang zijn,

op het programma zetten. Ik denk b.v. aan een H.B.S. of Gymnasium in een zich ontplooiend nijverheids-, handels- of landbouwgebied, waar geen daarop betrekking hebbende school bestaat, en toch behoefte gevoeld wordt aan wat kennis op deze gebieden. Tevens een goede gelegenheid, om te kunnen constateeren, of de behoefte aan zulk onderwijs later de stichting van een afzonderlijke school rechtvaardigt. — Bepaalde regelen voor de verdeling van deze vrije uren ten opzichte van de verschillende vakken te geven, lijkt me ondoenlijk en ongewenscht, want de vulling van deze vrije uren zal afhangen van niet te voorziene factoren, als het karakter en de geaardheid van de leeraren, van de leerlingen, van de leider der inrichting en van de voornamelijk door deze te scheppen schoolsfeer.

Nu wil de Minister volgens de Mem. van Antwoord de vrijheid van beweging zoodanig inperken, dat de vrije uren „niet mogen worden gebruikt om in een verplicht vak verder te komen dan het algemeen leerplan bedoelt”, uitgezonderd wanneer „door bijzondere omstandigheden” de leerlingen in zulk een vak ten achter zouden raken. Deze bijzondere omstandigheden kunnen zijn b.v. ziekte van leerlingen of docent, wisseling van personeel, moeilijkheid met de uitspraak van het Fransch in het Noorden. Maar wanneer de bijzondere omstandigheden niet gelden, *moet* de school andere vakken onderwijzen dan in het programma zijn genoemd. Welke dan? Kunstgeschiedenis, Latijn, muziek, declamatie, staathuishoudkunde, handelskennis of wat dan ook. Maar zijn er ook docenten, die bevoegd of in staat zijn deze vakken te doceeren? Doch ook andere personen b.v. een muzikleeraar mag de vrije uren vullen. Maar niettegenstaande al deze tegemoetkomingen lijkt het me toe, dat er scholen kunnen zijn, die in 't gedrang komen met de vijf vrije uren. Deze zullen dan een last inplaats van een lust worden. Waarom niet aan alle scholen de vrijheid gelaten, ook in de verplichte vakken verder te mogen gaann? Wel, dan komen de leerlingen van scholen, waar dit laatste gebeurt, die van andere scholen bij het eindexamen voor. Daarom zegt de Minister in de Mem. van Antwoord dan ook, dat daartegen gewaakt moet worden. De exameneischen moeten zich richten naar het minimum aantal verplichte lesuren, zoodat de exameneischen niet worden opgedreven.

Deze geweldadige inperking van bewegingsvrijheid had achterwege kunnen blijven, aan elke schoel had de volle vrijheid gelaten kunnen worden, wanneer het eindexamen van de H.B.S. geheel schoolexamen was geworden, zoodat de leeraren de eischen voor het schriftelijk examen, onder toezicht der gedelegeerden, konden vaststellen en deze er dus rekening mee konden houden, *hoe* de vrije uren be-

steed waren geworden. Dan behoefde men de opdrijving van de exameneischen niet te vreezen. Maar hoe de oplossing moge worden, het is te hopen, dat de Minister bovengenoemde inperking zal laten vallen, om de vrije uren te redden. Elke school kan zich dan ontplooien naar eigen geaardheid.

Evengoed dus als een school zich verder in de verplichte vakken mag voortbewegen, moet een andere school het recht hebben zich op andere wijze te ontplooien. Laat ik voor de laatstbedoelde inrichtingen nog een woord van verdediging zeggen. Ik zal geen theoretische beschouwing houden, maar uit de praktijk van het schoolgemeenschapsleven *feiten* naar voren brengen, die geen theoretische tegenpositie toelaten, maar slechts door andere feiten weerlegd kunnen worden. Vooraf evenwel een kort woord.

In een onlangs gehouden lezing voor de „Vereeniging voor Wijsbegeerte” in den Haag over „De herleving van de metaphysica” heb ik o. a. de geesteshouding van verschillende groepen uit de samenleving tegenover het functiebegrip van de wetenschap besproken. Uit werken van tegenwoordige Fransche en Duitsche schrijvers blijkt, dat de jeugd in die landen een veranderde houding tegenover de wetenschap aanneemt. In Frankrijk hebben Henri Massis en Alfred de Tarde ¹⁾ een enquête onder de Fransche jeugd gehouden en het resultaat hebben ze samengevat in de woorden: *faire et croire*, doen en gelooven. Niet de wetenschap, maar de opvoeding, de karaktervorming is het centrale probleem van de jeugd: „Culte du caractère, de la personnalité, goût de la discipline morale, ce sont là, on le voit des tendances très fortes parmi la jeunesse nouvelle. Cette disposition qui incline à préférer les qualités humaines, les réalités du sentiment et de l'action aux idées abstraites et aux systèmes, devait conduire ces jeunes gens plus avant, les ramener à la source profonde de l'activité, à la vie religieuse”. Voor het doen, voor de activiteit, waarvoor Ferrière ²⁾ pas weer een lans gebroken heeft, voor de spontaniteit, voor het individueel scheppende moet ook bij ons meer ruimte gemaakt worden. Ik meen daarom, dat het opnemen van de vijf facultatieve uren in het wetsontwerp M. O. een overgelukkige greep van de Minister van Onderwijs is geweest.

Mij zijn scholen bekend, waar allerlei clubs bestaan, die met het onderwijs als zoodanig niets te maken hebben. Deze clubs zijn ontstaan

¹⁾ Les jeunes Gens d'aujourd'hui.

²⁾ L'école active, waarvan ik spoedig een overzicht hoop te geven.

op verlangen van de leerlingen, die dan een der docenten als leider krijgen. De individueele buitenschoolsche neigingen der leerlingen kunnen in een of meer clubs bevrediging en (onbewust) geleide ontwikkeling vinden, waardoor niet alleen de intellectuele, maar ook de godsdienstige, moreele en aesthetische opvoeding tot haar recht komt. Elke club heeft een bestuur, uit de leden zelf gekozen; de leeraar is de toezienende voogd.

In 't kort zal ik de clubs de revue laten passeeren en enkele feiten naar voren brengen. De omschrijving van de clubs zijn uit het programma van één school genomen.

I. *De toneel- en muziekclub*: „Zij geeft muziek- en toneel-uitvoeringen om het gevoel van saamhoorigheid aan te kweeken. Meestal worden twee uitvoeringen gegeven: één met Kerstmis, één met Paschen. De laatste is vooral als schooluitvoering bedoeld.” — Ik verwijs hier naar mijn artikel „Onderwijs en Toneel” in No. 3 van 4e jaargang van „Volksontwikkeling”. Hier heb ik mijn meening uitgesproken, dat de facultatieve uren ons in staat stellen een geheel nieuwe methode van litteraire ontwikkeling te beginnen. Van dit artikel heb ik veel genoegen beleefd. Eduard Verkade o. a. schreef me, dat hij het „met veel genoegen en instemming” gelezen had. Hier mag niet vergeten worden te herinneren aan de bekende opvoering van „Antigone”, waarvan Dr. Hooykaas, Rector van het gymnasium te Arnhem, de leider was.

II. *De natuurhistorische club*: „Zij wekt belangstelling voor de natuur en het zelfstandig natuuronderzoek door het houden van excursies en lezingen, het bijeenbrengen van een verzameling en het tentoonstellen der verzamelde voorwerpen, door het laten circuleeren van boeken en tijdschriften en het uitleenen van boeken. Geen excursies worden gehouden zonder voldoende leiding.”

Op het bord in de gang zie ik nu en dan een aankondiging van een lezing of door de leeraar zelf of door een der leerlingen of door iemand van buiten af. Soms ook zie ik de club, van proviand voorzien, op het schoolplein gereed staan om een natuurhistorische fietstocht of wandeling te doen. Met enthousiasme hoor ik de leerlingen steeds over deze tochten en hun vondsten praten. Soms ook, wanneer ik een blik in het lokaal voor nat. hist. werp, zie ik de leerlingen met groote ijver door de microscopen studeeren, buiten de gewone schooluren. Ik twijfel er niet aan, of de leeraar voor nat. hist. zou een artikel „Onderwijs en natuur” kunnen schrijven, waarin hij, op feiten gegrond, de facultatieve uren als noodzakelijke eisch van het M. O. zou verdedigen.

III. *De Reisclub*: „Zij organiseert tochten en reizen, in aansluiting

bij het onderwijs, zoowel om ons land te leeren kennen, als om een prettigen omgang tusschen leeraren en leerlingen onderling te bevorderen." — De buitenlandsche reizen zijn hier in 't programma niet vermeld. Deze reizen, willen ze vruchtdragend zijn, moeten voorbereid worden. Nederland zelf biedt zooveel, wat cultuur, wetenschap (musea), techniek en handel betreft, dat zoo'n reis ongedwongen bij het in elkaar zetten ontwikkeling en genot samenbrengt. Elk jaar worden er tochten georganiseerd naar de Veluwe, de Achterhoek, Texel, Zeeland, Brabant, Limburg of Friesland. Buitenlandsche reizen zijn b.v. gedaan naar België, Trier en buiten de school om langs de Rijn. In Trier gold het de Romeinsche opgravingen en monumenten. Voor de reis langs de Rijn werd ik plotseling als leider gevraagd, eenige dagen voor het vertrek. Ik had nu niet de gelegenheid de reizen met de leerlingen voor te bereiden, de cultuurmonumenten, de geologische samenhang, de musea enz. te bespreken.

We hebben uit de reis gehaald, wat er uit te halen was. Deze reis beantwoordde evenwel aan het doel zooals ik in mijn „Internationalisme, jeugd en Onderwijs" ¹⁾ heb uiteengezet: Van Nederlandsch standpunt door aanraking met de vreemde culturen deze binnen te dringen. Een verslag van deze reis als proeve van practische uitvoering van internationale reizen voor de jeugd, zal ik trachten te publiceeren. Aan 't eind van de reis zei een der tochtgenooten: „Ik heb op deze reis meer geleerd dan in een jaar op school." Hij bedoelde natuurlijk algemeene levenskennis, verwijding van geestelijke horizon. Maar dat is toch een der voornaamste doeleinden van alle onderwijs. Hoe nuttig en verheugend zouden ons de facultatieve uren kunnen zijn!

IV. *Het Dispuutgezelschap*: „Het Dispuut bedoelt door onderlinge gedachtenwisseling eigen oordeel over kwesties van allerlei aard te vormen en te toetsen. Alleen leerlingen der hogere klassen komen voor het lidmaatschap in aanmerking". Ook de leider hiervan, ik twijfel niet, zou met vreugde de facultatieve uren begroeten. — Maar ik zal me tot eigen ervaringen beperken, alleen meedeelen, wat ik zelf beleefde, zag en hoorde. — 't Is me wel eens voorgekomen, dat ik een klas had, waarin verschillende elementen zaten, die steeds de litteraire verschijnselen van wijsgeerige zijde trachten te benaderen. Soms liet ik een paar van de meest hartstochtelijke zoekers bij me op mijn kamer komen, om met hen allerlei dingen te bespreken. Soms ook was het aantal zoo groot, dat ik buiten de schooluren wel eens een cursus gaf. Hoe moeilijk bleek het dan soms abstracte begrippen voor hen te doen leven. Ik greep tenslotte naar teekeningen en sym-

¹⁾ Uitgever B. Wolters, Groningen.

bolen als hulpmiddel. Uit zoo'n cursus is mijn werkje; Kant + Nietzsche!) te voorschijn gekomen, dat ik dan ook een paedagogische uiteenzetting heb genoemd. En steeds komt het weer voor, dat ik tot enkele leerlingen moet zeggen: Kom straks maar bij me, dan zullen we er verder op ingaan. Elke leeraar zal daarvan wel zijn eigen ervaringen hebben.

V. *De Schoolkrant.* Deze verschijnt om de veertien dagen. Als we facultatieve uren hadden, zou hieraan meer tijd besteed kunnen worden. De litterair-aangelegde leerlingen leveren bijdragen. Zoo las ik kort geleden een buitengewoon aardig artikeltje van een jongen, die meermalen Italië bezoekt, over zijn indrukken aldaar. Hij vertelde ook van de opvallende sloomheid der Italianen, die volgens hem uit Zuidelijke wijsgeerige overwegingen in verband met het klimaat moest voortspuiten en een zeer verstandige sloomheid was. Een „expert” moest dit eens onderzoeken, zoo besloot hij zijn opstel. Ik maakte hem, toen ik hem toevallig op het plein ontmoette, op Goethes „Italienische Reise” opmerkzaam en eenige dagen later hoorde ik, dat hij dit boek al in zijn bezit had. Wat kan hem dit boek niet een genot en ontwikkeling op zijn reizen verschaffen! — In het kraantje, ik sla maar lukraak eenige nummers op, vindt men behalve de officieele clubaangelegenheden: „De Klasseavond der 2e klasse” (zie mijn artikel „Onderwijs en tooneel”), een verslag van een leerling; „Schoolreis van IVa, verslag van een leerling, „Schoolreis van IVb of de invloed van een Hamlet-opvoering”, verslag van een leerling; „Schoolvoordracht van Prof. W. Nolens,” verslag van een leeraar; „Marbach” verslag van een leeraar, die Marbach bezocht heeft en over de daar aanwezige herinneringen aan Schiller schrijft; „Excursie van de Nat. hist. Club”, waarin worden vermeld als gezien; Tjiftjaf, merels, Knikkende vogelmelk, vuurzwammen, graafwespen in actie, kniptor, vleugellooze sprinkhaantjes, enz. enz.; „Uit het dagboek van Minette Morket,” geschreven door een leerling; „Meetkundige vraagstukken, waarvoor door de wiskunde-leeraar een prijs is uitgelooft.

VI. *De Radioclub:* „Het doel is een band te vormen tusschen Radio-amateurs van de school.” Zelf hebben de leden een installatie op en in het gebouw aangebracht. — Onlangs werden de leeraren verzocht 'snachts in het gebouw aanwezig te willen zijn, omdat de radio-leden zouden trachten de seinen uit Amerika op te vangen. Eenige nachten achter elkaar kwamen steeds twee leeraren, om de drie of vier leerlingen, die elkaar aan het toestel afwisselden, gezelschap houden.

VII. *De Sportclub:* „De sportvereniging (hockey en tennis) organiseert jaarlijks een sportfeest, competitie, matches, enz.” Wanneer onder de

¹⁾ Uitgever J. Ploegma, Zeist.

leerlingen goede krachten aanwezig zijn, leidt deze club een bloeiend leven, en steeds heb ik het sportfeest met veel genoegen bijgewoond.

VIII. *De Roei- en Turnclub*: „Zij beoefent de roeisport in wherry's, kano's e. d.; des winters wordt geturnd." — In de zomer is het soms een gezellige drukte bij het bootenhuis. Ook heb ik eens een vijfdaagsche tocht in wherry's meegemaakt, waaraan ik met het meeste genoegen terugdenk en mij een deel van Nederland van af het water heeft leeren zien, wat geheel nieuwe indrukken geeft. Ook dergelijke tochten moeten voorbereid worden, wat ik in het verslag van deze boottocht ook heb vermeld.

Naast deze clubs evenwel staan nog allerlei spontane uitingen van het schoolgemeenschapsleven. Van tijd tot tijd worden er *tentoonstellingen van huiselijt* gehouden, waardoor dan verborgen talenten van leerlingen plotseling aan het daglicht treden. Zoo gebeurde het eens, dat van een „domme" jongen tot bijna aller verbazing prachtige teekeningen werden tentoongesteld; van meisjes handwerken, waardoor vele ouders, die vrije toegang hebben, aangespoord werden om de leider der school te verzoeken, handwerken voor meisjes op school in te voeren. Een jongen hield zich thuis met boekbinden bezig en had het in prachtbinden ver gebracht, een meisje had keurig inlegwerk vervaardigd, enz. Van mecano-doozen waren door de kleineren elektrische ophaalbruggen, electrisch gedreven steenkolenmijnen, vuurtorens met draailichten, enz. geconstrueerd. — Onlangs kwam ik op school om een tooneelrepetitie te leiden. Ik zag in het lokaal van practisch werken voor *physica* twee jongens, druk bezig met een natuurkundig experiment. Naast hen lag een groot vel papier, waarop het resultaat van de metingen werd genoteerd om straks door berekening een conclusie te kunnen trekken. Zonderling, dat de spontane lust van de leerlingen magnetisch op de docent werkt — ik bleef langer toezien dan ik dacht. Neen, zonderling is het niet; 't is immers een algemeen verschijnsel. Vrijwillig hebben de beide leerlingen een heele vrije middag aan het experiment besteed. Kom ik toevaltig voorbij of in de werkkamer van de amanuensis, dan tref ik daar bijna altijd jongens aan, die glasblazen, elektrische toestellen in elkaar knutselen of iets dergelijks, bijgestaan door de amanuensis, die er zelf plezier in heeft. Van de leeraar in de *physica*, een vriend van me, hoor ik, hoe de jongens adviezen vragen over de inrichting van allerlei liefhebberij-installaties thuis. Op ouderavonden verneemt men hoe de leerlingen op zolder of in een ongebruikt kamertje een *physisch* of *chemisch* laboratorium ingericht hebben. Hoeveel werk ligt hier niet in de richting van de facultieve uren. Voor *chemie* wordt jaarlijks een bezoek aan de gasfabriek gebracht. — Voor het *historisch*

gebied wordt telken jare een fietstocht naar het museum van Leiden ondernomen, waarvan de leerlingen een verslag met teekeningen en foto's inleveren en die door de leeraren met lichtbeelden wordt voorbereid. — Op *astronomisch* gebied komen de leerlingen (en ook leeraren) wel eens 's avonds op school om door de astronomische kijker naar de hemel te turen of er wordt een tocht ondernomen naar de sterrenwacht van Leiden onder leiding van de astronoom.

II al ik van het *schoolgemeenschapsleven* verteld heb, zijn feiten. Dit alles doen sommige scholen en hebben toch in de eerste plaats het nuchter doel voor oogen, de leerlingen in de bepaalde tijd het *indexamen* te laten doen.

Ik weet, dat ik lang alles nog niet heb opgesomd, wat nog meer gedaan zou kunnen worden en op andere scholen wel gedaan zal worden. Op *geologisch* gebied valt er b.v. voor gunstig gelegen scholen heel wat te doen. De Veluwe, Zuid-Limburg, het oosten van ons land zijn immers prachtige velden. Alleen op de Veluwe, om iets uit eigen ervaring (zonder leerlingen) mede te deelen, vond ik een kies van een elephas primigenius, een stuk gewei van het prehistorisch hert, carboonsteenen met takken, conglomeraten van Burnot en andere steenen met spiegelgladde of evenwijdig gegroefde gletschervlakken, prehistorische bijlen, fossielen, achaten, enz., exemplaren, die in het rijk voorziene geologisch museum van Wageningen niet voorkomen als b.v. sphaerosyderieten met schelpen van binnen, waardoor geologische probleempjes een gedeeltelijke oplossing kunnen vinden. Vele vondsten geven aanleiding tot een reis naar Zuid-Limburg of België, tot een bezoek der musea (Wageningen, Nijmegen, e. a.) of tot chemisch onderzoek. Zoo kan tenslotte alles weer aaneengesloten worden en zijn we op den weg naar de synthese van „School en Leven. — Ook het *teekenen* zou op buitenschoolsche wegen de andere vakken meer ontmoeten; de *kunstgeschiedenis* heeft hier en daar musea ter beschikking. Over school en padvinderij, school en jeugdbeweging meen ik te kunnen volstaan met een verwijzing naar de geschriften van Dr. C. P. Gunning, Rector van het Amsterdamsch Lyceum. Ook hier ligt een groot veld voor de facultieve uren.

* * *

Uit het bovenstaande volgt, dat de kenmerken van de vrije uren moeten zijn:

- a. Elke school mag ze besteden op haar eigen wijze.
- b. De school moet het recht hebben, ze los te mogen maken van de reeks lesuren, zoodat ze verschuifbaar zijn naar een vrije middag of avond.
- c. Het klasseverband moet worden kunnen opgelost.

Voorstellingen voor kinderen

door IDA HEIJERMANS.

In de dagen, die Kerstmis voorafgaan en er op volgen, heb ik eindelijk uitvoering kunnen geven aan een plan om eens na te gaan wat er alzoo voor kinderen vertoond wordt. Het is eigenlijk de eenige tijd, dat men er zich een vrij volledige voorstelling van kan maken, omdat dan de volwassenen gaarne aan kinderen feestjes bereiden, en er ook anderen zijn, die met de jeugd geen raad weten in de vacantedagen, als ze niet altijd op straat gestuurd kan worden. Bioscopen en schouwburgen zetten dan voorstellingen voor kinderen of gezinnen in elkander. Daarom ben ik er op uitgetrokken in mijn goede stad Rotterdam, die wel geen Parijs is, maar toch heden ten dage steeds meer een wereldsche vlucht gaat nemen met haar licht-reclames en huizenaanbouw. Het straalt er van licht in de breede straten en ook in mijn geboortestad is er van de vier huizen, die men er in het centrum bouwt of verbouwt, gewoonlijk een trio bij van bioscoop, sigarenwinkel en de een of andere snoepgelegenheid.

We zijn dus „bij” in Rotterdam, óók in de theaters, óók in de voorstellingen, uit winstbejag voor het kind gegeven.

Zoo kon het gebeuren, dat ik in mijn kerstvacantie van allerlei voor kinderen, als groot mensch genieten kon; ik heb zelfs een en ander niet gezien, want van alles krijgt men op den duur genoeg, zelfs van kindermatinée's, kindervoorstellingen, gefilmde fraaiheden, voor kinderen bestemd.

De volwassene, die ik ben, keek en luisterde als iemand, die ervan overtuigd is, dat voor onze kinderen niets goed genoeg is, en in de tooneelvoorstelling voor onze jeugd een belangrijk element van volksontwikkeling en volksopvoeding schuilt, maar ook was ik in den kinderschouwburg als het groote kind, dat wij allen gelukkig op onze beurt zijn en dus was ik bereid om mij te vermaken en ontroerd te worden als het jonge publiek om mij heen.

Mijn verkenningstocht begon in een bioscoop. Welke, het doet er niet toe. Ik heb het daar als gewoonlijk niet tot het eind kunnen uithouden. Ik had weer genoeg gezien om het te ondervinden, dat de bioscoop als inrichting voor ontspanning en als kunstprestatie een ontaard iets is en dat doet ontaarden. Eerst was er een film voor de kinderen, waar een studietocht in het hooggebergte weergegeven werd. Zonder eigenlijke uitlegging warrelde alles aan onze oogen voorbij. Toen was er een allerzotst lijnengedoe over malle honden

met malle voorvallen. Het nitste, nitste voorbij. Toen werden de kinderen onthaald op een zouteloze comédie, waarin een jong meisje een autowedstrijd aangaat met drie minnaars om hem tot man te kiezen, die haar inhaalt. Het raasde, raasde voorbij op het doek; auto's en verwikkelingen en onwerkelijk gedoe. Toen kregen we een klucht, waarin Chaplin zichzelf imiteerde, of een ander deed het. Ik weet het niet recht. Maar het was mal en stormde voorbij. En wij werden allen wat sufferig van het malle, dat zoo uitbundig was en zoo langs ons stormde. En we werden wat slaperig in de donkere zaal, waar dat zich bewegende holde, holde.

Toen had ik er genoeg van, meer dan genoeg en voor de zooveelste maal vroeg ik mij af, welke menschen er groeien moeten uit de kinderen, die met zulke voorstellingen grooter worden en er behagen in scheppen. En weer voelde ik mij principieel staan naast hen, die geen enkele andere bioscoop dan die, welke ontwikkelingsmogelijkheden dient, toegankelijk willen stellen voor kinderen.

Slechts één bioscoop heb ik in mijn verkenningstocht betrokken. Ik had het veel meer kunnen doen, want, gelijk gezegd, wij zijn „bij" in Rotterdam, heelemaal bij met onze bioscopen. Ik ben er genoeg geweest om te weten, dat de voorstellingen er alle op hetzelfde neerkomen en de bioscoopcommissie alle malligheden, alle onmogelijkheden, alle tafreelen voor kinderen laat passeeren, als er maar niets aanstootelijks te zien is.

Mijn tweede gang was naar de bewerking van Hector Malot's *Alleen op de wereld*. Ik heb het er evenmin tot het eind kunnen uithouden in den propvollen schouwburg. Want het boek was onkenbaar geworden in de tooneelbewerking. Het was tot iets loms en grofs en sentimenteels verknutseld onder de handen van hen, die geld, geld willen verdienen. Al het fijne, al het lieflijke was weggeprutst. Het was een semi-operette geworden, waarin geen enkele persoon uit het boek meer te herkennen was en toen eindelijk Vitalis stierf, al oorend, met gefiedel van zijn pleegkind en feestgezag ergens uit een huis, — had ik er weer genoeg van. Het was nog vroeg genoeg om nog even naar buiten te wandelen en den rooden bol, die de zon nu was, door boomen te zien schemeren. Dat was iets schooners dan het sentimenteel-wansmakelijke, dat ik wat minuten te voren kinderen en volwassenen had zien voorgezet.

Daarop zag ik Pietje Bel. De kinderen verveelden zich niet. O, heden, neen! Zij konden lachen en joelen. Weg was alle innigheid, alle idealisme, alle opvoedende overtuiging in het schouwburg zaantje. Als de kinderen maar lachten en juichten, waren de schrijvende en spelende volwassenen in hun nopjes!

De kinderen amuseerden zich kostelijk met verhalen over het plagen van dieren en het aanschouwen van grappen met een gevangen muis; over onbeschoftheden van jongens tegen een vrouw; die niet op uiterlijke schoonheid bogen kon; over een klap door diezelfde jongens gegeven op het hoofd van iemand, die kaal was; over het dispuut tusschen twee schoolmeesters, waarbij de eene zei, dat jongens als Pietje Bel je ware zijn met hun goede hart. En dat goede hart bleek uit het plagen van dieren, het sarren van alle volwassenen. Doch er was een slot-apotheose! De jongen had een kind uit het water gehaald. En nu gingen we naar huis na de huldiging van den knaap, die niets dan een kwelgeest geweest was, maar tot held bevorderd werd door den schrijver.

Nu was voor mij *De gelaarsde Kat* aan de beurt. Het was de tegenstelling van *Pietje Bel*. Het oude sprookje, waarin de slimheid het wint en den ontferden zoon tot macht en rijkdom brengt, was uitgetrokken tot iets slaps, dat vijf bedrijven duurde en de gelaarsde kat tot zedemeesteres vervormde. Het geheel sloeg niet in, noch bij volwassenen, noch bij kinderen. Het oude, onvervalschte, echte sprookje was immers *iets* zoo anders in zijn moraal, dat list en slimheid een kracht en macht zijn.

En bij het zoetelijke, dat onecht moest zijn, omdat het de geur en kleur van het oude overgeleverde miste en vervormd was tot iets dat het nooit kon wezen, kwam nu een intermezzo van een goochelaar, die met levende vogels en vogeltjes allerlei toeren verrichtte, wat heelemaal niet paedagogisch was, omdat het dier nooit 't voorwerp van pret en vermaak voor een kind mag zijn.

Mijn tocht door kinder-planken-land eindigde met *Dik Trom*.

Ook hier werd er hoofdzakelijk slechts geschreven en gespeeld om de kinderen te doen lachen. Weer werden zij als in *Pietje Bel* binnengeleid in een wereld, waar bijna alle volwassenen caricaturen waren, alleen tot achtergrond dienden voor de grappen der kinderen. Ook bij deze voorstelling juichten de kinderen; zij deden het om een aanspreker met zijn huilebalk op, die op het oogenblik, dat hij de mare moest gaan vertellen van het leed, dat de dood brengt, niets wist te doen dan te lachen, te dansen en voor clown te spelen; ook hier juichten en joelden de kinderen, toen er van allerlei kattenkwaad bedreven werd tegenover een heel ouden man, omdat hij een vrek was, alsof het aan het kind was om voor rechter te spelen tegenover de gebreken van den volwassene; ook nu brulden zij, toen de agent het mikpunt was van allerlei jongensstreken, alsof wij ons niet allen ontworstelen moeten aan de opvatting, dat de politie slechts een hinderlijke taak verricht. En dat juichen werd wreedheid, toen de agent

met zijn verbonden arm en al zijn wonden — de vorige acte liet zien hoe hij aan dit alles kwam — door de kinderen uit het stuk op een stoel gebonden werd en zoo geheel weerloos het slachtoffer was van een scheerpartij met overdadig inzeepen.

Een groote les was bijna alles wat ik had gezien in het aanprediken van ontspanning, die of laf was, of smakeloos, of sentimenteel, of een les in het aanleeren van ruwheden, kwajongensstreken, wreedheid.

Een paar oogenblikken zag ik de goede snaar getroffen.

Het was in de tweede acte van Pietje Bel, toen er een zoo-genaamde circusuitvoering was en wij ons allen kostelijk vermaken konden met onschuldige grappen. Toen lachten wij, zonder dat het plagen van anderen de grondtoon der vroolijkheid was. Toen was er de echte vreugde, waarbuiten een kind het niet stellen kan.

In *Dik Trom* werd er ook een oordeel gevraagd, dat geveld kon worden. Het *mocht* uitgebracht door het kinderpublik in de zaal, toen het den kameraad betrof, die gluiperig was en voor verklikker speelde.

En *Dik Trom* werd niet als held gepromoveerd, maar wij zagen het heele stuk door het goede in hem in zijn houding tegenover het blinde meisje, dat door zijn vrijmoedigheid de hulp van professor Donders krijgt.

Maar wat werd het kind in de zaal misbruikt door den volwassene, voor wie alle paedagogie een onderneming tot finantieele winst wordt.

In *Pietje Bel* zagen wij op het tooneel voortdurend reclame gemaakt voor een schoenenzaak. In *Dik Trom* was het nog erger. Eerst was er de meester, die aan de jongens zegt, dat het rooken van sigaretten slecht is voor kinderen. Een oogenblik daarna koopt hij bij denzelfden bengel, wien hij het rooken verbiedt, een doos sigaretten, vraagt ter wille van de reclame een zeker merk! Toen hadden de kinderen op het tooneel gelijk met hun spot en was het begrijpelijk, dat een jongen de weggegooide en uitgetrapte sigaret weer onmiddellijk opstak, toen de meester zijn rug gekeerd had.

Scherper dan ooit voelde ik de waarheid van het gezegde, dat ik ergens las en betoogde, dat de eeuw van het kind meer was die van *den schreeuw om het kind*, de schreeuw om zijn onbevangeheid, ten wille van alle andere motieven dan die welke in elk opzicht het beste met hem voorhebben.

Want het kind is zoo ontroerend onbevange, zoo weerloos in de hand van hem, die met beslistheid tot hem spreekt.

Scherp ervoer ik het in de voorstellingen, die ik bijwoonde, — dieper was ik ervan overtuigd, toen ik getroffen werd door de andere acteuren in den schouwburg, die welke de kinderen zelf zijn.

„Mammie, is die mooie dame de koningin”, vroeg een kleine meid

hard op, zoo, dat het klonk door den schouwburg, toen in het sprookje van de gelaarsde kat een fee verscheen.

„Mammie hoe kan het nou, dat het kleine meisje een muis opeet,” klonk het wat later even luid, nadat haar was uitgelegd, dat er voor de kat een meisje speelde.

Zoo klonk er vraag na vraag; het kind arbeidde om den afstand te overbruggen, die er was tusschen hetgeen het zag en wat het begreep, om iets op te bouwen uit de begrippen, reeds bij haar aanwezig en de nieuwe, haar ter verwerking gegeven.

Hoe de kinderen juichten, als aan de lange pauze, hoe ook met muziek gevuld, een einde kwam!

Hoe zij meespeelden met *Pietje Bel* en *Dik Trom*, hoe zij juichten, als de groote menschen er tusschen genomen werden en soms waarschuwdend zij, dat het gevaar naderde, waardoor de jongens op de planken gesnapt konden worden.

„Is er iemand”, vraagt de politieagent uit *Dik Trom*, aan de vrouw van den man, als er iets tegen de ruiten tikte, in werking gesteld door de gnuivende ridders.

„Nee, nee”, juichten de kinderen in de zaal, die mee leefden en weer daardoor in elk geval de superioriteit van het toneelspel boven de bioscoop bewezen. Want in de laatste zaten zij passief, laksch; nu waren zij meespelenden, die jubelden, en reageerden zicht- en hoorbaar op alles, wat er van de planken tot hun gezegd en gevraagd werd.

Maar er werd ook bewezen, dat er van het kind misbruik kan gemaakt worden, de volwassene in hem oproepen kan wat hij wil, ook den overmoed, ook den logen.

Al de kinderen zongen mee het refrein van een lied, waarmee *Pietje Bel* gehuldigd werd.

Pietje is niet bang voor Sinterklaasje, jubelde het in den slotregel, zong het kinderpúblik in de zaal, schalde het uit de mondjes van kleintjes, schitterde het uit de oogen, voor wie nog kort geleden er het mysterie was geweest van den goeden, ouden bisschop.

„Kinderen, heb ik het gedaan”, vroeg degeen, dien de vrienden van *Pietje Bel* in de zaal het meest uitlechten. En wij allen wisten en hadden het gezien, dat de vrager „onschuldig” was.

„Nee, nee”, klonken er een paar bedeedsde stemmetjes, die er kwamen uit monden, gewoon de waarheid te spreken.

„Ja, ja”, brulde het uit de kindermassa, die partij trok voor *Pietje Bel*.

En meer vragen heb ik daarna hooren doen, die slechts den leugen tot antwoord wilden en verwachtten.

Geen enkel kind antwoordde meer volgens de waarheid. De be-

deedse stemmetjes zwegen. Op de lagere instinkten van het kind was er door de volwassenen, die speelden, gespeculeerd en zij haalden winsten binnen van gejuich, maar ook van leugens van kinderen, die verloochenden met den mond wat de oogen toch hadden gezien als werkelijkheid.

De psychologie der kindermassa zag ik hier in werking. Zij was, wat de volwassenen ervan maakte en daardoor werd het gedemonstreerd, glashelder, voor wie oogen had om te zien en ooren om te luisteren, dat het tooneel voor het kind iets is, wat niet mag en kan ontsnappen aan de belangstelling en het onderzoek van hen die weten, dat elk zaaisel in de kinderziel van verwoestende werking of opbouwende beteekenis kan zijn.

Nu staat het tooneel voor het kind nog voor het aller-allergrootste deel onder den invloed van winzucht. Het gaat er om, de kindermassa te trekken en daarvoor zijn alle middelen goed. Het kind in zijn emotionaliteit, zijn onbeheerschte instinkten, is een weerlooze prooi in de handen van hen, die geld willen verdienen zonder meer. Wij zijn toch al reeds zoover, dat er kinderen zonder het geleide van volwassenen naar bioscoop en kinderschouwburg gaan. Ik heb een ontstellend groot aantal van dreumessen gezien, — zij behoorden volgens hun uiterlijk heusch niet tot de armen of armsten, — die voorstellingen bijwoonden zonder eenigen begeleidenden volwassene.

Uit alles blijkt, dat de kinderschouwburg in het centrum onzer aandacht getrokken moet worden. Hetgeen er vertoond wordt, kan een macht ten kwade, maar ook een ten goede worden. We zijn al op den goeden weg door de opvattingen, die aan het kind iets willen brengen in dien schouwburg, voor dat kind bestemd. We bezitten de acteurs, die de kunst verstaan voor het kind te spelen, want en *Pietje Bel* en *Dik Trom* werden vroolijk vlot en héél goed gespeeld.

Wat zouden zij, die de gave van voordragen bezitten, het kind kunnen doen schateren, zonder zich te richten tot het lagere in de menschenziel, wat zouden zij de kinderen ook tot meespelen kunnen brengen in de rollen van helpers bij alles, wat kind, mensch en maatschappij verder brengt!

Feiten en Pogingen.

De Nederlandsche Volks-universiteiten.

Op het oogenblik dat dit nummer van Volksontwikkeling verschijnt, zijn onze Volksuniversiteiten weer een be-

langrijk eind gevorderd in het nieuwe werkjaar. Uit berichten, welke wij van meerdere zijden mochten ontvangen, blijkt, dat niettegenstaande de ongunstige omstandigheden, waarin ook ons land thans verkeert, de ijver niet vermindert. Dit

pleit voor de veerkracht van de maatschappelijke lagen, waaruit de meeste deelnemers aan cursussen van volksuniversiteiten voortkomen. Dit geve den besturen moed, vooral als zij daarbij in het oog houden, dat een zware depressie het leven schonk aan het klassieke model der V.U. de Deensche V.U.

Toch is het gevaar van afbrokkeling, dat wij thans overal om ons heen kunnen waarnemen, ook op het gebied der V.U., niet denkbeeldig. Tweeërlei gevaar dreigt zelfs daarbij n.l. gevaar van binnen en gevaar van buiten. Van binnen door gebrek aan eensgezindheid en solidariteit, van buiten door gebrek aan steun.

Wat dit laatste betreft, zal het bekend zijn, dat reeds stemmen zijn opgegaan om de rijkssubsidie voor de V.U. te schrappen. Gelukkig is het zoover nog niet. Vermeerdering der subsidie is echter geheel uitgesloten. Ernstige moeilijkheden dreigen daaruit voort te vloeien. Een aantal V.U. toch bestaan reeds een aantal jaren, zonder dat zij tot dusverre eenig aandeel kregen in den rijksteun. Dit is voor die instellingen te meer teleurstellend, omdat zij op het oogenblik van oprichting redelijkerwijze konden verwachten, dat zij na den vastgestelden tijd van bestaan een evenredig deel van den financieelen steun konden verwachten. Enkele dezer V.U. waren zoo gelukkig bij hun geboorte een kleiner of grooter kapitaalje mee te krijgen in den vorm van een of ander fondsje. Doch door het lange wachten op de in uitzicht gestelde, doch praktisch niet te bereiken rijkssubsidie, zijn deze kapitaaljes vrijwel weggeslonken, of geheel verdwenen.

De derving van rijksteun wordt voor sommige V.U. des te onaangenamer, omdat de meeste colleges van Provinciale Staten bij het verleenen van steun de *mits* stellen, dat het Rijk in deze voorga. Het niet verkrijgen van de rijkssubsidie beteekent dus voor hen verlies van de provinciale subsidie op den koop toe. In dat geval verkeert b.v. de V.U. te Amersfoort. In dat geval verkeeren wellicht meerdere. Geen wonder, dat de uitgesloten V.U. de hoofden bij elkaar staken om te beramen wat hun te doen stond. Dat daarbij ook wel eens onvriendelijke woorden worden

gezegd, kan men misschien niet billijken, doch wel begrijpen. Het Enschedesche verslag b.v. laat zich zeer oneerbiedig uit over den Bond: „De Bond van V.U. is in zijn tegenwoordige schijn-gestalte feitelijk niets anders dan een centrale tot verdeling van het jaarlijksche rijkssubsidie.”

Het terrein van werkzaamheid van den Bond is daarbij vrij nauwkeurig aangegeven. Het woord „schijn-gestalte” zouden wij hier echter niet gebruikt hebben, immers de Bond kreeg van zijn geestelijken vader, den Minister van onderwijs, kunsten en wetenschappen geen andere opdracht. De Bond vormt een door den Minister noodig geachten administratieven schakel tusschen het Departement en de V.U. Meer niet. Of de Bond niet meer had kunnen worden, is een andere vraag. Wij hebben hier echter te doen met een instelling, gegeven van bovenaf en die misten bijna steeds den noodigen voedingsbodem om tot kracht en rijkheid te kunnen gedijen. Men zou intusschen tegen den Bond in dezen vorm geen bezwaar behoeven te hebben, ware het niet, dat hij door het feit van zijn bestaan, het opkomen van een centraal organisme gegroeid uit de verschillende V.U. en bestemd om deze te leiden en voor te lichten, in den weg staat. Wie in de laatste jaren met aandacht de verichtingen der verschillende V.U. volgde, zal steeds het gemis gevoeld hebben van een centrale, gezagvolle leiding. De verschillende V.U. staan geheel los van elkaar. Zij missen daarbij het besef, dat zij naast individuele afwijkingen en schijnbaar tegenstrijdige belangen, elkaar aanvullen en noodig hebben in een hooger verband. Dit besef zou ook in het huidige meeningsverschil heilzaam kunnen werken. En hier belanden wij bij de mogelijke afbrokkeling van binnen uit. Immers het wegvrijen of verdwijnen van een of meer V.U. beteekent meer dan het verdwijnen van een concurrent voor de Rijkssubsidie. Men moet voor een oogenblikkelijk finantieel voordeelje niet het verder liggend doel uit het oog verliezen. Laat men den esprit de clocher te boven zien te komen, uit te rijzen boven het plaatselijke. Wij zou-

den het zoo erg niet vinden, als de grootere V. U. zich een beetje inperkten, zoolang de economische depressie duurt, om ook de kleinere het leven te gunnen. Het aantal cursussen en cursisten is immers niet de eenige en lang niet altijd de beste maatstaf voor een V.U.

Intusschen hebben de uitgesloten niet stil gezeten. Op 29 April vergaderden zij te Utrecht en stelden toen een nieuw schema van verdeling op. Allereerst werden naar voren gebracht de ernstige grieven welke aan te voeren zijn tegen de thans geldende regeling, die practisch hierop neerkomt, dat de zeven eerst tot standgekomen V.U. hun deel krijgen en de later gekomenen uitgesloten zijn. De zeven wel gesubsidieerde V. U. zijn: Amsterdam (f 6830), Arnhem (f 1194), Assen (f 1640), Den Haag (f 5609), Groningen (f 1802.—), Rotterdam (f 6865.), Utrecht (f 2311). De tusschen haakjes geplaatste bedragen geven de grootte aan van de voor het jaar 1923 toegestane subsidie. Daarnaast werd nog f 2000.— beschikbaar gesteld voor den Bond. Onder de niet gesubsidieerde V.U. komen voor: Amersfoort, Bussum, Breda, Dordrecht, Enschede enz.

De niet gesubsidieerde V. U. stellen nu het volgende voor:

1. Een V. U. die in aanmerking wil komen voor subsidieering moet een zekeren tijd bestaan hebben, dus haar bestaansrecht bewezen hebben. Deze bepaling gold reeds in zekere mate voordat de steunverleening voor de nieuwgekomen gesloten werd verklaard.

2. Het eerste jaar van haar subsidieering ontvangt een V. U. slechts 50 % van het bedrag dat haar volgens het oude verdeelingsstelsel zou moeten loekomen.

Een „subsidie-stelsel“ kan men dit eigenlijk niet noemen. Het is niet minder willekeurig dan de bestaande regeling. Men moet er dan ook meer een poging in zien om den overgang voor de zeven wel deeltende V. U. wat minder „schokkend“ te maken. Het is ongetwijfeld een moeilijkheid voor de oude V. U. maar men bedenke, dat er aan deze kwestie twee zijden zijn: een individuele afzonderlijk en een algemeene en de algemeene moet in een tijd als de onze, zeker niet onderschat worden.

De subsidie-aangelegenheid is op het oogenblik de domineerende kwestie bij onze V. U. Vandaar dat wij er wat langer bij stilstonden. Wij zullen er thans echter niet meer over zeggen en liever wijzen op enkele dingen van meer paedagogischen aard of belang.

En dan willen wij allereerst onze instemming betuigen met het verweer van de Enschede'sche V. U. tegen het woord van den afgetreden voorzitter van den Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten, dat het nu maar eens uit moet zijn met die „vermakelijkheden“, die sommige volksuniversiteiten op touw zetten. Het hangt er maar van af, wat men onder dat woord verstaat, laat het Enschede'sche programma er op volgen. „Wanneer er in aansluiting met een cursus over toneel en toneelleetterkunde een met zorg gekozen opvoering van een drama of blijspel plaats vindt, wanneer aan een leergang over geologie een excursie verbonden wordt, of aan een serie voordrachten over muziek een symphonieconcert... is het dan niet, zacht gezegd, ietwat zonderling, nog te spreken van „vermakelijkheden“? Inderdaad zoo is het. Wij hebben in deze rubriek herhaaldelijk reeds een lans gebroken voor een meer algemeene gelegenheid tot ontwikkeling dan onze V. U. tot dusverre boden. Daaronder valt ook te verstaan de aesthetische ontwikkeling. Het deed ons genoegen te bemerken, dat verschillende volksuniversiteiten hoe langer hoe meer zich in deze richting ontwikkelen. Goed werk werd in deze richting verricht door Den Haag met de opvoering van Electra, Bussum met de opvoering van Gloriant en Elkerlyck, elders met het geven van concerten in verband met een cursus en zoo is er meer. Dit alles valt ten zeerste toe te juichen. Wij meenen te weten, dat in Bussum voorbereidingen getroffen worden om in aansluiting aan een cursus over Vondel de opvoering te bezorgen van Lucifer. Hetgeen het vorig jaar geboden werd, doet het beste verwachten van deze opvoering.... Wij geven echter gaarne toe, dat het voorbereiden van dergelijke opvoeringen niet ieders werk is. Wij achten het intusschen een gelukkig verschijnsel, dat onze V. U. het

niet versmaden zich ook in deze richting te ontwikkelen. Natuurlijk dient zulks met mate te geschieden en met voorzichtigheid, vooral in de tegenwoordige omstandigheden.

Het Enschede'sche programma bracht voorts nog enkele nieuwe dingen waarop wij gaarne nog even het licht willen laten vallen. Daar is allereerst de opneming in het programma van een landbouwcursus. Men hoopt op deze wijze binnen het bereik van de V. U. te brengen kringen, die er tot dusverre zoo goed als niet vertegenwoordigd waren nl. de landbouwende bevolking. Wij hopen, dat het plan slagen zal. In een meer algemeen verband rijst hierbij de vraag of men in deze kringen niet gemakkelijker doordringt, wanneer men de hulp inroept van de landbouworganisaties, van de, meestal ook in financieel opzicht, machtige boerenbonden. Waar deze organisaties over het algemeen geen militant karakter hebben schijnen zij bij uitstek aangewezen om het ontwikkelingswerk te bevorderen, en misschien zelfs te leiden.

Het lijkt ons daarbij goed gezien om op denzelfden avond, op een later uur een cursus te doen geven over de geschiedenis van Twente. In een artikelje over het Instituut voor Fransche Volksontwikkeling.

hebben wij getracht uiteen te zetten van hoe groote beteekenis de „Heimatkunde“, zooals de Duitschers het noemen, voor een V. U. vooral te platten lande kan zijn. De waarde van dezen tak van wetenschap als ontwikkelingsfactor heeft men in naburige landen reeds lang ingezien en bevordert. Ook ons land—met name in Limburg en Friesland wordt er veel aan gedaan. Het deed ons dan ook bijzonder genoegen te zien, dat de Enschede'sche in dit opzicht een proef wil nemen met een tweetal cursussen met als middelpunt de geschiedenis van Twente. In het eerste deel, nl. de geschiedenis-cursus wordt behandeld: Oudste geschiedenis van Twente—en de Geschiedenis (dit deel beoogt te geven een geschiedkundig beeld van Twente vanaf de vroegste middeleeuwen tot heden). Twente onder Spaansch-Staatsche heer-

schappij. In het tweede deel zal gesproken worden over: Sagen—Middeleeuwsche letterkunde — Middeleeuwsche bouwkunst — Middeleeuwsche wijsbegeerte — Beeldende kunst. Wie nadere verdere bijzonderheden omtrent deze cursussen wil vernemen, verwijzen wij naar het programma. Het lijkt ons zeer goed gezien van het Bestuur der Enschede'sche V. U. de eerste afdeling van deze geschiedenis-cursus op denzelfden avond te plaatsen als den landbouwcursus, omdat de landbouwende bevolking in de eerste plaats belang kan stellen in zoodanig onderwijs, omdat op het platteland een sterke traditie leeft en men talloze legenden, benamingen, gewoonten en gebruiken (deze laatste voornamelijk in het economisch verkeer) kan terugvoeren tot de middeleeuwen en vroeger.

Het wil ons voorkomen, dat deze poging ook voor andere verenigingen op het gebied der volksontwikkeling van belang kan zijn b.v. volgens Verenigingen en derg. Zelfs is het denkbaar, dat uit een dergelijke cursus een historisch genootschap groeit of een nieuwe afdeling voor een reeds bestaande vereniging. Het zou tevens een band kunnen vormen tusschen verschillende V. U. in dezelfde provincie of gewest.

Vermeldenswaard is voorts het in aantocht zijnde jubileum der Amsterdamsche V. U. Reeds enkele malen werd er in de groote pers met een paar regeltjes melding van gemaakt. In een schrale en sombere tijd als de onze mag men een goede gelegenheid om te jubelen niet laten voorbijgaan. Dat houdt den moed erin. Wij willen te dezer plaatse gaarne een korten gelukwensch uitspreken in de hoop, dat ook de redactie van dit tijdschrift te zijner tijd een plaatsje zal beschikbaar stellen om de beteekenis en de verdiensten van onze eerste V. U. naar behooren te schetsen. M. A. H.

1) Wij zullen zeker gaarne terug komen op het gedenkboek dat de V. U. A. ter gelegenheid van haar 10-jarig bestaan doet verschijnen. (Red.)

INHOUD VAN AFLEVERING 5.

	Bladz.
Een Engelsch-Duitsche Vacantieschool II.	A. de Koe 141
De donkere dagen vóór Kerstmis	L. C. T. Bigot 147
De „Vrije Uren” in het Wetsontwerp M. O.	W. Emmens 156
Voorstellingen voor kinderen	Ida Heijermans 164
Feiten en Pogingen.	
De Nederlandsche Volksuniversiteiten	M. A. H. 169



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 Heerengracht 56, 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 „



J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG



PLATENATLAS BIJ DE NEDERLANDSCHE LITERATUURGESCHIEDENIS

door **M. A. P. C. POELHEKKE**,
Directeur der H.B.S. met 5-jarigen cursus te Nijmegen

en **DR. C. D. N. DE VOOYS**,
Hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

TWEDE DRUK.

Prijs, gecartonneerd 14.75, gebonden . 15.75.

Van een volledige verzameling is natuurlijk geen sprake;
doch van een rijke wel; dat blijkt al dadelijk uit het aantal
van 200 platen, portretten, handschriften, enz., uit een twaalf-
platen in kleurendruk, of een zwart-witplaat platen op geel
getint papier, de meeste van korte bijchriften voorzien. Een
twaalfblad zijden met „anteekeningen” komen aan 't slot
van 't boek. Een in vele opzichten mooie uitgave, prachtig
van uitvoering, waarvoor de Groningsche firma lof toekomt.

De Standaard.

PLATENATLAS VOOR DE VADERLANDSCHE GESCHIEDENIS

ten dienste van het Gymnasium en Middelbaar
Onderwijs, Kweekscholen en Normaalscholen,
door **DR. A. J. VAN DER MEULEN**,
Leerbaar a. d. Gem. H.B.S. met 5-jarigen cursus te Utrecht.

Met medewerking van

M. TEN BOUWHUYS,

Leerbaar a. d. Gem. H.B.S. met 5-jarigen cursus en aan den
Gemeentelijken Cursus voor Hoofdonderw. te Utrecht.

VIERDE, HERZIENE DRUK, BEZORGD DOOR

DR. N. B. TENHAEFF,

Leerbaar aan het Nederlandsch Lyceum te 's-Gravenhage.

Prijs, gecartonneerd 14.80.

UITGAVEN VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

VOLKS *7B 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, J. HOVENS GREVE, Secr.



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. 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 e. a.

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE CENTRAAL STATION
(Kamer, 57—59), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR (8.75; FRANCO PER POST.

ADVERTENTIE PER REGEL (0.40); 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 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, eenzijdig door bevoeding 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:

Pres., Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; Lr., C. T. BIGOT; Dir., C. P. GUNNING.
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.



De toekomst van ons volksonderwijs

door A. H. Gerhard en Ph. Kohnstamm.

VOORBERICHT.

De wet op het lager onderwijs van 1920 heeft in den lande zoo veel beroering gebracht, dat het zeker geen nadere toelichting behoeft, dat ook in een lichaam als de Maatschappij tot nut van 't algemeen, dat zich van de oprichting in 1784 af steeds practisch en theoretisch met onderwijsvragen heeft bezig gehouden, behoefte gevoeld werd om de houding, die deze Maatschappij ten opzichte van de wet en haar mogelijke gevolgen zou aannemen, nader te bepalen. Van den eenen kant werd drang uitgeoefend op het hoofdbestuur om thans de oprichting van bijzondere „neutrale” scholen te bevorderen, van den anderen kant werd krachtig gewaarschuwd tegen het inslaan van dien weg en werd de Maatschappij herinnerd aan haar traditie om een strijdster te zijn voor de openbare school.

Maar onmiskenbaar zijn en de bijzondere school en de openbare school door deze wet in een nieuwe positie gesteld en de noodzaak om ernstig te overwegen, welke consequenties voor het Nut uit deze nieuwe positie volgden, werd met den dag duidelijker.

Het hoofdbestuur benoemde daarom een commissie, welke omtrent deze vragen van advies zou dienen en koos daarvoor deskundigen, die reeds zitting hadden in verschillende centrale organen der Maatschappij, te weten uit het hoofdbestuur zelf, uit de Nutscommissie voor Onderwijs, het Nutsinstituut voor Volksontwikkeling en de redactie van het tijdschrift „Volksontwikkeling”. De aldus gekozen commissie bestond uit de navolgende personen: Mej. E. C. Knappert en de Heeren L. C. T. Bigot, A. H. Gerhard, Dr. J. H. Gunning Wzn., Dr. C. P. Gunning, J. Hovens Greve, Dr. Ph. Kohnstamm en P. de Voogd.

Als resultaat van hare besprekingen bood de commissie aan het hoofdbestuur een rapport aan, welks conclusies door het hoofdbestuur werden aanvaard. Deze conclusies werden in den beschrijvingsbrief voor de algemeene vergadering van 1922 ter kennis van de leden gebracht en door den heer A. H. Gerhard in die vergadering nader

toegelicht en verdedigd. De algemeene vergadering zelf heeft ten aanzien van de conclusies geen nader besluit genomen. Toegezegd werd door het hoofdbestuur, dat de conclusies, waarmee de commissie was gekomen, met een nadere toelichting zouden worden gepubliceerd.

De commissie, die het rapport aan 't hoofdbestuur wegens den vorm minder geschikt vond voor een groot publiek, heeft twee harer leden, de heeren Gerhard en Kohnstamm, bereid gevonden, een nadere toelichting van haar conclusies te formulceeren.

Toelichting en conclusies vormen den inhoud van het navolgende geschrift, waarvoor het hoofdbestuur aan de commissie en haar rapporteurs gaarne grooten dank uitspreekt.

Amsterdam, Februari 1923.

Namens het hoofdbestuur der
Maatschappij tot nut van 't algemeen,
de algemeene secretaris,
HOVENS GREVE.

Inleiding.

De „bezuinigingswet“ is aangenomen ondanks den tegenstand van een groot stuk der linkerzijde en het zeer uitgebreid petitionnement. Maar ook de voorstanders, in de eerste plaats de Minister zelf, hebben uitgesproken, dat ze alleen door den nood gedrongen dezen stap hebben gedaan. Dat geeft ons het recht, ja den plicht, te verwachten dat ook zij, die tot het tot stand komen van de wet hebben medegewerkt, over eenige jaren, als wij door den ergsten economischen druk heen zijn, opnieuw mede zullen willen werken aan den opbouw van ons volksonderwijs. En het is noodig, dat wij ons thans reeds rekenschap ervan geven, in welke richting dan dient te worden gewerkt. Want al heeft de strijd van de laatste maanden het in het bewustzijn van menig belangstellende in ons volksonderwijs wellicht op den achtergrond gedrongen, het blijft een feit, dat de pacificatie en de daarop gebouwde onderwijswet 1920 een belangrijk tijdperk in onze schoolgeschiedenis afsluiten. De finantieele gelijkstelling tusschen openbaar en aan de eischen der wet voldoend bijzonder onderwijs heeft haar beslag gekregen en wij wenschen daarop niet terug te komen. Integendeel, wij meenen, dat onze Maatschappij met kracht moet opkomen voor de loyale uitvoering dier pacificatie.

Maar willen wij in de nieuwe periode, die wij zijn ingetreden, doelbewust arbeiden, dan dienen wij ons vóór alles af te vragen, of en zoo ja welke, verdere veranderingen door die pacificatie worden noodig gemaakt in de denkbeelden, die in de vorige periode als de

leidende hebben gegolden. Zulk een principieel onderzoek is des te meer noodig, omdat op zeer belangrijke punten, zooals de verhouding tusschen openbaar en bijzonder onderwijs en omtrent de vraag van de „neutraliteit“ ook in het kamp van hen, die in den vroegeren schoolstrijd „links“ hebben gestaan, onmiskenbaar nieuwe geluiden worden vernomen. En een ander hoogst gewichtig vraagstuk, dat van de eenheidsschool, is door de nieuwe L. O.-wet zelf naar voren gebracht en eischt thans een principieele beslissing.

In de volgende bladzijden zullen wij ons dan ook tot deze drie bij uitstek belangrijke onderwerpen bepalen. De behandeling ervan zal den grondslag opleveren waarop naar onze meening onze Maatschappij zich voor haar onderwijspolitiek voor de eerstkomende tientallen van jaren zal moeten stellen. Wij bespreken deze vraagstukken beginnende met hetgeen boven ook het eerst werd genoemd.

I. De verhouding tusschen openbaar en bijzonder onderwijs.

De verhouding tusschen openbaar en bijzonder onderwijs, die zich in den loop van den schoolstrijd reeds zeer sterk gewijzigd had, heeft door de L. O.-wet 1920 verder aanmerkelijke veranderingen ondergaan.

De wet van 1806 ging uit van de gedachte, dat eigenlijk alle onderwijs van staatswege behoort te worden gegeven. Alleen voor bijzondere gevallen, waarvoor telkens weer afzonderlijk vergunning moest worden verleend, mocht van dien regel worden afgeweken. Bij zulke bijzondere gevallen dacht men allereerst of wellicht uitsluitend aan scholen die door een onderwijzer als broodwinning werden gehouden. Vandaar dat aan eenige subsidieering van het bijzonder onderwijs niet gedacht werd. Alle gesubsidieerde scholen werden vanzelfsprekend als openbare scholen beschouwd. Dit bleef aanvankelijk zoo bij de wet van 1857; het denkbeeld van Minister v. d. Brugghen om op bescheiden voet ter tegemoetkoming aan gewetensbezwaren subsidieering van bijzondere gezindte-scholen mogelijk te maken, vond bij geen enkel lid der Tweede Kamer bijval. Met name werd het door de anti-revolutionairen onder leiding van Groen van Prinsterer, die een gezindte-school van overheidswege voorstond, heftig bestreden.

Maar nu, juist door de wet van 1857 de weg naar confessioneele scholen voor goed afgesneden was, kreeg de bijzondere school een nieuwe functie. Zij werd, wat zij tot nu slechts in enkele uitzonderingsgevallen was geweest, de school voor hen, die zich met het paedagogisch karakter der openbare school niet konden vereenigen. Weliswaar toonde de afkeer van gesubsidieerd bijzonder onderwijs zich nog gedurende vrij langen tijd gedeeltelijk in de leus van de

vrĳe school, die geenerlei staatsinmenging zou dulden, gedeeltelijk in het zoeken naar tal van andere benamingen, waardoor het kleineerend geachte woord subsidie zou kunnen worden vervangen. Maar in de zaak zelf bleek Van der Bruggen de eenig mogelijke oplossing te hebben gegeven; de eenige wijze waarop in Nederland met zijn sterk verdeelde bevolking aan den eisch van confessioneel onderwijs kon worden voldaan is die van geheel of gedeeltelijk uit de openbare kassen betaald bijzonder onderwijs. Voor die macht der feiten smolten dan ook de grondwettige bezwaren, die zich zoo lang daartegen schenen te verzetten, als sneeuw voor de zon weg; de wet Mackay (1889) voerde het beginsel in van het gesubsidieerde bijzonder onderwijs. Maar het spreekt vanzelf, dat dit onderwijs niet meer het „vrĳe” onderwijs kon zijn, waarover de staat geen andere zeggingschap heeft dan de contrôle op de zedelijkheid en kundigheid der onderwijzers. Hoe grooter het aandeel is, dat de Staat in de kosten draagt, des te sterker wordt zijn invloed, daaraan is niet te ontkomen. Dat heeft ook weer de wet 1920 geleerd. Het verschil tusschen openbare en bijzondere scholen is er in belangrijke mate door verminderd, als gevolg van het streven de financieele gelijkstelling zoo ruim mogelijk door te voeren.

Een eerste dier gevolgen is geweest de strekking der wet om een geuniforliseerde lagere school (minder juist ook wel eenheidsschool genoemd) te bevorderen. Het is duidelijk, dat de „gelijkstelling” des te gemakkelĳker volledig uit te voeren is, naarmate er minder verscheidenheid der schooltypen bestaat. Daaruit is voortgevloeid de bepaling, dat op alle scholen gedurende de eerste 6 leerjaren dezelfde leervakken moeten worden onderwezen, met verbod van alle andere vakken behalve handenarbeid, die facultatief is gesteld.¹⁾

In de tweede plaats moeten hier genoemd worden de verhoogde macht der inspectie, die met andere uitvoeringsbepalingen der wet de uiforiniteit krachtig in de hand zal werken.

En ten slotte is het verschil tusschen de openbare en bijzondere school opnieuw verminderd door de wettelijke eischen, dat de leeftĳden van toelating en ontslag en de regeling der schoolgelden voor het openbaar en gesubsidieerd bijzonder onderwijs gelijk moeten zijn.

Door dit samenstel van maatregelen is de uit de openbare kassen bekostigde bijzondere school inderdaad een semi-openbare school geworden. Is van die zijde dus het onderscheid tusschen „openbaar” en „bijzonder” verminderd, aan de andere zijde is onder hen, die gedurende den schoolstrijd als tegenstanders van het bijzonder

¹⁾ Bij amendement der Kamer, het ontwerp stelde ook hier een verplichting.

onderwijs golden, een toenemende waardeering merkbaar van de voordeelen, die een niet direct van de overheid uitgaand onderwijs kan meebrengen. Ook de jongste geschiedenis van ons onderwijs heeft bevestigd, dat het particuliere initiatief meer dan de overheid toegankelijk is voor nieuwe denkbeelden en belangrijke paedagogische proefnemingen. Zoo zijn de Lycea en de Montessorischolen te danken aan het bijzonder onderwijs. Bij velen bestaat ook de overtuiging dat het bijzonder onderwijs als organisatievorm meer gelegenheid opent voor kontakt tusschen de ouders en de school dan het overheidsonderwijs. Deze omstandigheid is van des te meer beteekenis, omdat de wet thans ieder in de gelegenheid stelt met weinige geestverwanten een bijzondere school op kosten der gemeente te verkrijgen, zonder opgave van redenen, waarom geen der bestaande scholen bevrediging kan geven. Als gevolg daarvan kan een voorkeur ontstaan voor de neutrale bijzondere school, te meer omdat deze zij het met omzeiling van de bedoeling van de wet, gemakkelijker dan de openbare school kan gebruikt worden als middel in den strijd tegen de eenheidsschool of vóór het behoud van het Fransch, twee omstandigheden die trouwens dikwijls samenhang vertoonen.

In tegengestelde richting werkt de nieuwe wet daarentegen voor zoover zij de ontwikkeling van een nauwere betrekking tusschen de openbare school en de ouders in de hand werkt. Opzettelijk geschiedt dit door de instelling der oudercommissies, zijdelings door de verplichting van den gemeenteraad, om elke verbetering in het bijzonder onderwijs in zijn gemeente ook in overweging te nemen, voor het openbaar onderwijs. Beide bepalingen werken in de richting, dat de ouders meerdere zeggingschap over de inrichting der school kunnen krijgen. Of het daartoe in merkbare mate zal komen, laat zich thans nog niet overzien.

Onder deze omstandigheden rijst de vraag of onze Maatschappij zal blijven vasthouden aan haar tot nu toe gevolgde politiek: steun aan de openbare school als regel, waar dit slechts eenigzins mogelijk is en slechts daar vervanging van de openbare school door een bijzondere, waar de openbare school ten eenenmale onmachtig blijkt te zijn aan de eischen van goed onderwijs te voldoen?

Erkend moet worden, dat de bovengenoemde overwegingen de bezwaren tegen de bijzondere school als organisatievorm aanmerkelijk hebben verminderd en dat voor het bijzonder onderwijs pleit de soepeler vorm, het geringere gevaar voor bureaucratische verstijving en de mogelijkheid van nauwer contact tusschen school en ouders. Deze omstandigheden wegen te zwaarder waar de vrees voor een te groote uniformiseering van ons onderwijs geenszins denkbeeldig is. De instelling van een eigen Departement van Onderwijs is onge-

twijfeld toe te juichen, maar ze heeft toch ook een schaduwzijde medegebracht in een veel sterker ambtelijke en departementale inmenging in onderwijszaken. Daartegenover weliswaar mag ook niet voorbij gezien worden dat bij een al te grooten invloed der ouders het gevaar van ondeskundige en partijdige invloeden niet altijd denkbeeldig is.

Vóór de openbare school blijft pleiten, dat zij beter dan de bijzondere de idee der samenhoorigheid van het geheele volk vertolkt en beter het gevaar van kliekvorming van allerlei aard kan tegengaan. Vooral in ons tot sectarisme van allerlei aard neigend volk moet naar onze meening om paedogische zoowel als om finantieele redenen aan deze voordeelen van het openbaar onderwijs grooter gewicht gehecht worden, zoodat onze Maatschappij daaraan haar steun in de eerste plaats dient te geven. Daarmee dient dan echter gepaard te gaan een strijd tegen te groote uniformisecring van het onderwijs door ambtelijke invloeden. Ook aan het openbaar onderwijs dient de grootere bewegingsvrijheid van het bijzonder onderwijs meer ten goede te komen, het contact tusschen school en ouders waar mogelijk te worden versterkt.

Toch mag de voorkeur, die uit het voorgaande voor de openbare school in beginsel voortvloeit, er naar onze meening niet toe leiden, dat men ernstige paedagogische gebreken over het hoofd zou mogen zien die haar in bepaalde gevallen mochten aankleven. In de gevallen waarin die bezwaren niet anders dan door de oprichting van of den steun aan een bijzondere school zouden kunnen worden opgeheven, zou onze Maatschappij dan ook naar onze meening voor zoodanige stappen niet mogen terugschrikken.

Zulke gevallen kunnen zich voordoen op verschillende wijze. Vooreerst kan het wenschelijk zijn een bijzondere school op te richten of te steunen, omdat zij gelegenheid opent aan de praktijk belangrijke nieuwe paedagogische gedachten of hulpmiddelen te toetsen. Wij doelden daarop reeds toen wij spraken van de inrichting der Lycea en Montessorischolen door het bijzonder onderwijs.

Vervolgens kan het openbaar onderwijs in sommige deelen van ons land door de tegenwerking der gemeentebesturen in zoodanigen toestand verkeeren dat het niet meer aan de eischen die terecht mogen gesteld worden, voldoet. Daartoe behoort o.a. het geval dat de openbare school zoozeer een confessioneele tint heeft gekregen — waarover in sommige streken inderdaad geklaagd wordt — dat zij velen die „neutraal” onderwijs verlangen, niet meer bevredigen kan.

En eindelijk mag niet uit het oog verloren worden, dat de openbare school bedreigd wordt met het gevaar dat zij op sommige plaatsen feitelijk de school wordt voor on- en minvermogenen.

Maar met de gevallen in de laatste en voorlaatste alinea genoemd, zijn wij reeds aangekomen bij de bespreking van de beide andere onderwerpen, die ons wachten. *(Hordt vervolgd.)*

De Lageronderwijswet en de reorganisatie van het onderwijs door de gemeenten

door H. W. J. A. SCHOOK.

I.

De Lageronderwijswet heeft de gemeentebesturen voor de oplossing van niet geringe moeilijkheden gezet; moeilijkheden voortvloeiende voor een deel uit de noodzakelijkheid om met bestaande toestanden rekening te houden en toch de nieuwe wet uit te voeren; voor een ander deel uit de grondslagen, waarop die wet berust en uit voorschriften omtrent andere vakken van onderwijs; voor nog een ander deel uit de fout, dat geen rekening is gehouden met de lessen, door de tegenwoordige onderwijsorganisatie gegeven en de denkbeelden, die omtrent een betere regeling reeds lang besproken en elders in praktijk gebracht zijn.

De moeilijkheden, voortvloeiende uit de bestaande toestanden, doen zich al dadelijk gevoelen bij de toepassing van de eerste zinsnede van artikel 3, 2^o der wet: „Het gewoon lager onderwijs, voor zoover het geheel of gedeeltelijk uit de openbare kassen wordt bekostigd, wordt gegeven in scholen met ten minste zeven achtereenvolgende leerjaren." Aan iedere school moeten dus zeven leerjaren zijn; dat wil voor verscheiden gemeentebesturen zeggen, dat overal, waar toevoeging van dit zevende leerjaar uitbreiding van personeel ten gevolge heeft, een lokaal moet worden bijgebouwd, als er geen leegstaand is. In gemeenten met kleine vrijstaande schoolgebouwen zal dat in den regel wel mogelijk zijn; maar in groote met ingebouwde scholen is dat anders. Daar zal dat bijbouwen of onmogelijk blijken of met zeer groote onkosten gepaard gaan.

Die moeilijkheid had de wetgever den gemeenten kunnen besparen. De memorie van toelichting bij het wetsontwerp zegt: „De eisch van het zevende leerjaar bedoelt, dat geen kind de gelegenheid zal worden onthouden, gedurende zeven jaar het onmisbare elementaire onderwijs te kunnen genieten." Maar waarom dan, met deze beteekenis van den eisch omtrent het zevende leerjaar voor oogen, maar niet voorgeschreven: Het gewoon lager onderwijs wordt gegeven in ten minste zeven achtereenvolgende jaren, en dat „scholen met" weggelaten.

Dan was, afgezien van de bijzondere omstandigheid of die zeven leerjaren in ieder schoolgebouw zelf voorkwamen, voor de leerlingen de zaak dezelfde gebleven. De gemeentebesturen hadden dan de klassen over de verschillende schoolgebouwen kunnen verdeelen. Veel moeite was hun daardoor bespaard; want er is in artikel 3 nog een andere bepaling: „Daar waar wij de gelegenheid om aansluitend onderwijs in het zevende leerjaar te ontvangen in voldoende mate op andere wijze aanwezig achten, of waar bijzondere omstandigheden daartoe aanleiding geven, kunnen wij vergunning verleenen, dat het onderwijs, in een of meer bepaalde scholen minder dan zeven achtereenvolgende leerjaren omvat.”

Die bepaling is opgenomen, zegt de memorie van toelichting, „omdat het ook in de toekomst zal blijven voorkomen, dat leerlingen na het afloopen van de zesde klasse overgaan naar Gymnasium, Hoogere Burgerschool, vakschool, uitgebreid lagere school”, in één woord, naar een inrichting, waar de Kroon de gelegenheid om aansluitend lager onderwijs in het zevende leerjaar te ontvangen in voldoende mate aanwezig acht. Deze bepaling is niet overbodig, omdat het lang niet zeker is, dat het kind bij overgang naar een vakschool uit het zesde leerjaar, in zijn zevende het onmisbare elementaire onderwijs, zooals dat is aangegeven door de opsomming der vakken in artikel 2 der wet, niet onthouden zal worden. Dit zou alleen niet zoo zijn, indien, even als in de hogere burgerschool, het gymnasium en de scholen voor uitgebreid lager onderwijs, de vakken van het lager onderwijs in de eerste leerjaren der vakscholen werden onderwezen.

De „bijzondere omstandigheden” hadden uit artikel 3 tegelijk met de woorden „scholen met” kunnen vervallen; de gemeentebesturen hadden dan niet bij elke gelegenheid, dat een zevende leerjaar elders onder dak gebracht moest worden, de goedkeuring van de Kroon behoeven te vragen en de minister, die in zijn memorie van toelichting het bezwaar erkent, dat het bij ingesloten bouw van bestaande scholen soms feitelijk onmogelijk zou zijn er een of meer lokalen bij te bouwen, had niet telkens goedkeuring behoeven te geven.

Maar aan het weglaten van dat „scholen met” had meer vastgezeten. Een der fouten van de Lageronderwijswet is, dat zij, zooals in het voorloopig verslag bij het wetsontwerp opgemerkt werd, „te veel uitgaat van de op zichzelf staande school”, m.a.w. dat de Minister zich bij het ontwerpen er van te veel een dorp met één school heeft voorgesteld en daarop zijn schoolorganisatie heeft gebaseerd.

Gevolg daarvan is, dat de gemeenten met meer dan één school, die scholen niet als een samenhangend geheel kunnen organiseren, en dit brengt mij van zelf bij het negeeren van de lessen der tegen-

woordige onderwijsorganisatie en de denkbeelden, die omtrent een betere regeling in de lucht zitten.

Die lessen worden gegeven door de statistiek. Ik neem hier als voorbeeld de gemeente Amsterdam, omdat daar reeds gedurende een kwart eeuw en door de afdeling onderwijs ter secretarie, en door de plaatselijke commissie van toezicht op het lager onderwijs en door het bureau van statistiek der gemeente door cijfers veel licht wordt verspreid over den inwendigen toestand der scholen en over de resultaten van het onderwijs.

Het overzicht in Tabel I op bladzijde 186 wijst ten eerste op een zeer ongunstige verhouding tusschen het aantal leerlingen, dat op den normalen leeftijd of iets jonger in de klassen zit en de geheele bevolking der klassen, een verhouding, die ongunstiger wordt naarmate de klassen hooger zijn; en ten tweede op een samenstelling der klassen uit leerlingen van zeer uiteenlopenden leeftijd. Het is hier niet de plaats om de nadeelen van zulk een samenstelling op te sommen, die zijn genoeg bekend; alleen zij hier geconstateerd, dat die samenstelling voor het ontwerpen der wet bekend was, wel niet uit de getallen van 1 Juli 1920, want de *Statistische Mededeelingen*, waarin zij voorkomen, dateeren van 1921, maar wel uit de cijfers van 1 Juli 1912, die blijkens de laatste kolom van Tabel I nog belangrijk ongunstiger waren.

De hoofdoorzaak van dit treurig verschijnsel, het zittenblijven, wordt gedemonstreerd door Tabel II; de gevolgen er van, het verlaten der school na het eindigen van den leerplichtigen leeftijd uit lager klassen dan de hoogste door Tabel III, een euvel, dat zich blijkens Tabel IV niet alleen in Amsterdam voordoet.

De zittenblijvers zijn te onderscheiden in twee soorten: ten eerste kinderen, die achterblijven door toevallige omstandigheden, zooals ziekte of langdurig verzuim om andere redenen, en ten tweede kinderen, die blijven zitten tengevolge van gebrek aan vermogen om het onderwijs te volgen; de laatsten vormen blijkens Tabel V de meerderheid.

Deze cijfers wijzen op een groot nadeel voor de volksontwikkeling. Het grootste gedeelte der kinderen, die de school niet doorliepen, zijn *berbaaldelijk* blijven zitten (zie Tabel VI) en zijn daardoor oorzaak van het hooge percent achterblijvers. Zij kunnen het onderwijs, zooals het gegeven wordt in de lagere school, niet volgen.

Bij velen is daarom de vraag gerezen door welke middelen dit kwaad te verhelpen zou zijn. Sommigen riepen om vereenvoudiging en vermindering van de leerstof, opdat meer kinderen die zouden kunnen opnemen, of om een verdeling van dezelfde leerstof over

langer leertijd. Anderen vroegen om uitscheiding van de tegenhoudende elementen uit het gewone klassenverband; zij vroegen om differentiatie na het eerste leerjaar in twee klassenreeksen met verschillend uitgewerkt algemeen leerplan voor beide reeksen, zoowel in het belang der minder begaafden zelf als in dat van de andere leerlingen.

Tot hun tolk maakten zich in den laatsten tijd een commissie, ingesteld ingevolge het besluit der algemeene vergadering van het Nederlandsch Onderwijzersgenootschap van 1920 met het doel o.a. te onderzoeken in hoeverre het mogelijk en wenschelijk is, dat lager, middelbaar, hooger en vakonderwijs georganiseerd worden in één geheel met geleidelijk in elkaar overgaande deelen ¹⁾ en de vergadering van hoofden van scholen en secretarissen van schoolvergaderingen te Amsterdam, zooals die is voorgeschreven, bij algemeen maatregel van bestuur, ter uitvoering van de eerste alinea van artikel 25 der Lageronderwijswet.

Die vergadering verklaarde zich o.a. voor de volgende stellingen:

„Behalve de kinderen, die tegenwoordig door de scholen voor achterlijken worden aangenomen, dus de psychisch defecten, zijn er een aantal leerlingen, die zóó zwak begaafd zijn, dat en het tempo van het onderwijs en het belang van die kinderen zelf eischen, dat deze leerlingen van de algemeene lagere school verwijderd worden.”

„Deze zwakbegaafde kinderen dienen geplaatst te worden op scholen met een leerplan, dat in groote lijnen overeenkomt met dat van de algemeene lagere school, doch beperkter uitgewerkt is.”

„Om een zoo gunstig mogelijk resultaat met deze zwakbegaafden te bereiken, en om den tegenstand der ouders tegen dergelijke scholen zoo gering mogelijk te doen zijn, dienen deze scholen zoo goed als maar eenigszins mogelijk is, geoutilleerd te zijn. Om dezelfde redenen zullen de klassen belangrijk kleiner moeten zijn dan op de gewone lagere school.”

Naast hen, die voor de achterblijvers schifting der leerlingen wilden, zijn er, die op paedagogische gronden veel heil verwachten van een differentiatie naar aanleg en bestemming.

Geen differentiatie achten de voorstanders er van in flagranten strijd met een gezonde schoolorganisatie, omdat een organisatie zonder haar geen rekening houdt met de verschijnselen bij het levende materiaal, dat de school heeft te verwerken.

Deze denkbeelden, al worden zij niet door allen gedeeld, zijn toch van genoeg gewicht om een proefneming met differentiatie mogelijk te maken en die mogelijkheid zou er geweest zijn als „scholen met” uit artikel 3 was weggelaten.

¹⁾ Zie Het Schoolblad Jaarg. 1920. No. 23—26.

Als de minister die zittenblijvers van professie niet vergeten had, dan had hij iets voor hen kunnen doen. Dan had hij hen in de voordeelen kunnen laten deelen, waarmede hij de vluggeren begiftigt. Die vluggeren zijn de leerlingen van de scholen voor uitgebreid lager onderwijs, die natuurlijk tot de besten der gewone lagere school moeten behooren, willen zij die in zes jaar doorloopen. Voor hen geeft de wet in artikel 28, 3^o, een gunstiger verhouding tusschen het aantal onderwijzers en het aantal leerlingen dan voor het gewoon lager onderwijs, een bevoorrechtling, waarover ik hier niet verder zal uitweiden, maar die toch zeker ook op haar plaats was geweest voor de stumperds, die telkens moeten blijven zitten, ook al, omdat de onderwijzers zich niet genoeg met hen persoonlijk kunnen bezig houden. Gemeenten, die nu een schifting achterwege laten om de kosten, welke de kleinere klassen voor zwakbegaafden met zich brengen, hadden er allicht toe overgegaan, als het rijk in die hoogere kosten had bijgedragen.

Maar de Minister vergat hen, toen hij in zijn memorie van toelichting zeide: „De ontwikkeling van het onderwijs vestigt telkens de aandacht op nieuwe groepen van kinderen, wier verzorging op de algemeene lagere school niet tot haar recht kan komen. Naast de doofstommen, blinden, spraakgebrekkigen, zwakzinnigen en idioten, zijn het slechthoorenden, psychopaten en de kinderen, die onder strenger tucht moeten staan dan de gewone leerlingen behoeven, voor wie in de laatste jaren de aandacht is gevraagd. Reeds vroeger is ingezien, dat kinderen, die een of meer ledematen missen, eveneens behoeft hebben aan een andere behandeling dan de gewone school kan geven. Dat in het onderwijs van schippers- en kramerskinderen en kinderen uit woonwagens buiten het gewone klasseverband om behoort te worden voorzien, is reeds lang een erkend feit”. Door enkele leden van de 2e Kamer werd in het voorloopig verslag gewezen op de noodzakelijkheid van een ander klasseverband, niet alleen voor kinderen, die door verandering van woonplaats achterbleven; zij verzochten ook rekening te houden met andere bezwaren, voor sommige leerlingen aan het gewone klassikale onderwijs verbonden, en andere leden drongen in verband hiermede aan op een indeeling der leerlingen niet naar leerjaren, maar naar hun leervatbaarheid. De Minister antwoordt daarop in de memorie van antwoord, dat hij het niet gewenscht acht dergelijke onderscheidingen in de wet te regelen, maar dat hij het eens is met andere leden, die het voldoende achten, dat de thans bestaande toestand bestendig blijft, waarbij de gemeenten schoolbesturen vrijheid hebben tot invoering van zulke onderscheidingen over te gaan. Met de bewoordingen van artikel 3 is die

vrijheid ver te zoeken en het eenige, dat die eenigszins in uitzicht stelt, is artikel 25, 5°:

„Wij kunnen, den Onderwijsraad gechoord, vergunning verleenen, dat ten behoeve van de bijzondere inrichting van het onderwijs aan een school of een groep van scholen wordt afgeweken van het bepaalde in het tweede lid van dit artikel en in verband daarmede van het bepaalde in het eerste lid van artikel 2 en het tweede en vierde lid van artikel 3“, d. w. z. dat wordt afgeweken van de bepalingen omtrent het leerplan, van de verplichte vakken, van de scholen met zeven achtereenvolgende leerjaren en van de bepalingen omtrent het uitgebreid lager onderwijs.”

Misschien komt er dus nog een kansje op beter onderwijs voor de zwakbegaafde achterblijvers. Een gemeentebestuur, dat dit wil geven, kan zich beroepen op de voorgespiegelde vrijheid en op artikel 25.

Hierbij sluit zich een andere moeilijkheid voor de gemeentebesturen aan. Tot nog toe zijn in groote gemeenten naast scholen met jaar-cursussen ook scholen met cursussen van een half jaar en minstens 12 klasselokalen. De statistiek in Amsterdam wijst heel duidelijk aan, dat het percent achterblijvers in de verschillende klasse en het percent kinderen, dat de school niet in den leerplichtigen leeftijd doorloopen in scholen met cursussen van een halfjaar belangrijk kleiner is, dan in cursussen van een jaar (zie de tabellen II en III). Voor een deel der minderbegaafden zijn deze korte cursussen dus een surrogaat voor kleiner klassen en het had daarom alleszins aanbeveling verdiend, dat de wetgever, als hij geen differentiatie naar leervermogen wilde, ten minste deze gunstige omstandigheden had laten bestaan voor de zwakkere broeders. Maar ook daaraan is getornd. Groote scholen zijn na de jongste herziening, door het weglaten van artikel 8 uit de Lageronderwijswet, wel weer mogelijk, maar de voordeelen er van voor minder vluggen zijn sterk beperkt. Wordt nu een school met zeven klassen en zeven onderwijzers opgericht, met cursussen van een jaar, dan zal het aantal leerlingen er varieeren tusschen 261 en 315 en dus het gemiddeld aantal leerlingen per klasse tusschen 37 en 45; wordt er een opgericht met 14 onderwijzers en 14 klassen met cursussen van een half jaar, dan varieert het aantal leerlingen tusschen 646 en 700 en het gemiddeld aantal leerlingen per klasse tusschen 47 en 50. Dat deze cijfers nog misleidend zijn, dat deze gemiddelden door de ongelijke verdeeling over de klassen blijkens de Amsterdamse statistiek, in sommige klassen vervangen kunnen worden door 50 in kleine en 55 in groote scholen, laat ik hier buiten bespreking. Ik wil er alleen op wijzen, dat door de nieuwste wetswijziging in scholen met cursussen van een half jaar gemiddeld 5 tot 10 leerlingen meer zullen zitten, dan in scholen met cursussen van een jaar.

En daar nu groote klassen in de eerste plaats nadeelig zijn voor zwakkere leerlingen wordt dus voor hen het voordeel der half-jaarlijksche verhoogingen gecompenseerd door de sterker bevolking van de klassen hunner scholen. Ook in dit opzicht brengt de wet dus niets voor hen. Wel hebben de gemeenten het recht behouden om minder leerlingen in een klasse te zetten, dan met het door het Rijk betaald aantal onderwijzers overeenkomt, maar uitoefening van dat recht jaagt hen op hooge kosten.

Er is nog een manier, waarop de zwakkeren geholpen hadden kunnen worden. Tot voor korten tijd waren in vele gemeenten de onderwijzers, tevens hoofd der school, niet met de leiding eener vaste klasse belast; zij waren, zooals men dat noemde, ambulant. Nu door de omstandigheden de taak van het hoofd niet meer kon zijn, wat die vroeger was, en de gemeentebesturen, in plaats van met de veranderde omstandigheden ook de instructies der hoofden te wijzigen, die onveranderd lieten, bepaalde elk hoofd voor zich, hoe hij onder de nieuwe omstandigheden zijn taak zou opvatten. Dit heeft hier en daar geleid tot verkeerde toestanden en reeds voor de huidige Lageronderwijswet in werking trad, is in verschillende gemeenten voorgeschreven, dat het hoofd de leiding eener vaste klasse op zich moest nemen. Ten opzichte van de openbare school heeft de wetgever het voorbeeld van die gemeenten gevolgd. Die maatregel was verkeerd; maar het verkeerde zat niet zoo zeer in het belasten van het hoofd met de leiding eener vaste klasse, als wel in het wegnemen van een leerkracht zonder vaste klasse. Misschien was ook dit niet gebeurd als de minister beter op de hoogte was geweest van het werk in de school. Daar is, vooral in groote scholen in groote gemeenten allerlei ten bate van het onderwijs te doen, dat niet gedaan kan worden als alle onderwijzers aan een bepaalde klasse gebonden zijn: het invallen bij ontstentenis van een der onderwijzers, het maken van schoolwandelingen en schoolreisjes, het bezoeken van musea, het gebruiken van schoolbaden, onderling klassebezoek, het bijwerken van achterblijvers.

Dit laatste had vooral den zittenblijvers door toevallige omstandigheden ten goede kunnen komen, doch toch ook den zwakbegaafden, als het behoorlijk in de instructie was voorgeschreven. Maar nu is ook deze kans om iets voor hen te doen verkeken. Wellicht kan er door gebruik te maken van artikel 36.10°, dat toestaat voor twee of meer scholen gezamenlijk een reserveonderwijzer te benoemen, nog iets voor hen gedaan worden, vooral als die aangesteld wordt voor twee aan elkaar gebouwde scholen.

TABEL I. (Onderd aan de Statistische Mededeelingen, uitgegeven door het Bureau voor Statistiek der Gemeente Amsterdam)
De leerlingen der openbare scholen met halfjaarcursus op 15 Juli 1920
naar hun leeftijd en de klasse, waart zij zaten.

KLASSE.	LEEFTIJD.																			TOTAAL.	Procent leerlingen, die in verband met den leeftijd te laag zijn.		
	6-6½ j.	6½-7 j.	7-7½ j.	7½-8 j.	8-8½ j.	8½-9 j.	9-9½ j.	9½-10 j.	10-10½ j.	10½-11 j.	11-11½ j.	11½-12 j.	12-12½ j.	12½-13 j.	13-13½ j.	13½-14 j.	14-14½ j.	14½-15 j.	15-15½ j.		op 15 Juli 1920.	op 1 Juli 1912.	
1a	1602	438	112	50	20	3	6	2	1	2											2236	28	41
1b	3336	451	195	72	19	16	7	2	1	1	2	2	1								2112	36	36
2a	17251	460	221	100	37	14	12	1													2118	40	43
2b	101298	416	209	97	69	35	15	8													2167	40	49
3a	61152	419	235	148	72																2106	46	53
3b	71101	455	269	176	126	57	25	15	11	1	1									2248	51	58	
4a						10	976	418	302	217	150	33	66	31	6	2	1				2262	56	63
4b							6	967	477	353	223	136	112	65	14	3	2				2358	59	65
5a								1	9	943	483	321	247	185	138	38	14	3	1		2385	60	69
5b										9	422	464	358	270	203	64	17	5	1		2213	62	70
6a										1	11	404	479	378	276	112	31	18	3	3	2146	61	70
6b										2	5	681	465	329	188	84	36	12	1		1793	60	70
Totaal	1605	1801	1824	1000	1868	1861	1827	1903	2032	2077	2056	2034	1496	1059	426	153	66	17	4		26114		

N.B. De Curve, gedrukte cijfers geven het aantal leerlingen aan dat in verband met den leeftijd van opname, op normalen leeftijd in de Klasse zit.

TABEL II. (Ontleend aan Statistische Mededeelingen van de Afd. Onderwijs ter secretarie der gemeente Amsterdam.)

Aantal leerlingen, dat gedurende hun schoeltijd één of meer malen is blijven zitten, verdeeld naar het aantal malen dat dit in elke klasse is geschied.

SCHOLEN MET JAARCURSUS. TIJDVAK 1915—1920.

Klasse	Aantal leerlingen dat in kolom 1 genoemde klasse geheel doorliep	Aantal leerlingen dat in de in kolom 1 genoemde klasse bleef zitten							Totaal-percentage over de jaren					
		1 X	%	2 X	%	3 of meer	%	Totaal	%	15-'16	16-'17	17-'18	18-'19	19-'20
I	6779	825	12.2	723.1	10	0.1	907	13.4	15.2	13.7	14.6	13.1	10.9	
II	6778	915	13.5	580.8	6	0.1	979	14.4	17.—	14.2	13.5	13.6	13.3	
III	6770	1173	17.3	711.1	17	0.2	1261	18.6	18.6	18.4	19.—	20.6	16.7	
IV	6672	1308	19.6	1301.9	25	0.4	1463	21.9	22.9	19.6	23.8	23.5	20.3	
V	6134	1461	23.8	1532.5	8	0.1	1622	26.4	29.5	26.3	28.—	24.—	24.7	
VI	4982	1176	23.6	440.9	1	—	1221	24.5	30.5	29.—	24.7	22.3	17.4	

SCHOLEN MET HALFJAARCURSUS.

Klasse	Aantal leerlingen dat in kolom 1 genoemde Klasse geheel doorliep	Aantal leerlingen dat in de in kolom 1 genoemde Klasse bleef zitten							Totaal-percentage over de jaren					
		1 X	%	2 X	%	3 of meer	%	Totaal	%	15-'16	16-'17	17-'18	18-'19	19-'20
Ia	18734	1687	8.5	1921.1	60	0.3	1839	9.8	9.9	9.3	9.8	9.5	10.6	
Ib	18734	1633	8.7	1680.9	30	0.2	1831	9.8	9.6	10.2	9.6	9.6	9.8	
IIa	18734	1771	9.5	1881.1	32	0.2	1991	10.7	10.3	11.4	11.2	10.—	10.1	
IIb	18732	1829	9.8	1530.8	30	0.2	2012	10.8	11.5	12.—	10.6	10.3	9.2	
IIIa	18726	2054	11.—	2351.3	45	0.2	2334	12.4	13.2	12.7	11.8	11.9	12.4	
IIIb	18700	2161	11.6	2091.1	41	0.2	2411	12.9	13.4	14.2	12.4	11.2	12.9	
IVa	18605.	2241	12.—	3231.7	70	0.4	2634	14.1	14.1	15.—	14.5	11.4	13.6	
IVb	18347	2381	13.—	3321.8	71	0.4	2784	15.2	15.2	16.4	14.5	13.6	16.—	
Va	17860	2420	13.6	3622.—	79	0.4	2861	16.—	16.—	16.1	16.5	16.3	15.2	
Vb	16971	2384	14.1	3962.3	76	0.4	2865	16.8	17.7	18.3	16.9	15.4	16.—	
VIa	15577	2283	14.7	4382.8	61	0.4	2782	17.9	19.3	18.8	18.8	16.1	16.1	
VII	14093	1991	14.1	2161.5	14	0.1	2221	15.7	18.—	17.2	15.9	15.8	13.—	

TABEL III. (Ontleend aan dezelfde bron als Tabel II).

Aantal leerlingen, dat in het tijdvak 1915—1920 de school verliet, naar het aantal klassen, dat zij bij het verlaten der school geheel doorloopen hadden..

SCHOLEN MET JAARCURSUS.

Geheel door- loopen klassen.	Aantal leerlingen, dat de school verliet											
	Absoluut						In %					
	15-'16	16-'17	17-'18	18-'19	19-'20	Totaal	15-'16	16-'17	17-'18	18-'19	19-'20	Totaal
1	—	—	1	—	—	1	—	—	0.1	—	—	—
2	1	—	—	4	3	8	0.1	—	—	0.3	0.2	0.1
3	22	16	19	24	17	98	1.7	1.2	1.6	1.8	1.1	1.5
4	98	116	103	110	111	538	7.5	8.5	8.1	8.4	7.2	7.9
5	236	243	209	218	246	1152	18.—	17.8	16.6	16.7	16.1	17.—
6	951	991	931	954	1155	4982	72.7	72.5	73.7	72.8	75.4	73.5
Totaal	1308	1366	1263	1310	1532	6779	100.—	100.—	100.—	100.—	100.—	100.—

SCHOLEN MET HALFJAARCURSUS.

Geheel door- loopen klassen.	Aantal leerlingen, dat de school verliet											
	Absoluut						In %					
	15-'16	16-'17	17-'18	18-'19	19-'20	Totaal	15-'16	16-'17	17-'18	18-'19	19-'20	Totaal
1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3	—	—	1	—	1	2	—	—	—	—	—	—
4	4	—	—	1	1	6	0.1	—	—	—	—	—
5	6	4	4	4	8	26	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1
6	24	19	17	17	18	95	0.6	0.6	0.5	0.5	0.5	0.6
7	43	60	58	43	54	258	1.1	1.6	1.6	1.2	1.5	1.4
8	101	110	98	95	83	487	2.6	2.9	2.6	2.6	2.3	2.6
9	180	188	181	171	169	889	4.6	4.9	4.9	4.7	4.6	4.8
10	295	323	290	236	251	1394	7.6	8.4	7.9	6.6	5.8	7.5
11	322	320	307	268	277	1484	8.3	8.3	8.3	7.1	7.6	7.9
12	2929	2823	2734	2802	2805	14093	75.—	73.3	74.1	77.3	76.5	75.2
Totaal	3904	3847	3690	3626	3667	18734	100.—	100.—	100.—	100.—	100.—	100.—

TABEL IV. (Ontleend aan Het Schoolblad van 10 April 1919.)

De cijfers geven in procenten aan, welk deel der leerlingen, de openbare scholen voor gewoon lager onderwijs na geïndigden leerplicht verlieten zonder alle klassen doorloopen te hebben. Daarbij is scheiding gemaakt tusschen de scholen, waar weinig of geen schoolgeld en die waar meer schoolgeld wordt betaald. De procenten voor de eerste komen voor achter (a), die voor de laatste achter (b). Het percent achter (c) geeft het gemiddelde voor alle scholen voor gewoon lager onderwijs aan.

	1914	1915	1916	1917
Groningen (a)	17 %		16 %	22 %
" (b)	11 %		12 %	
" (c)	16 %		16 %	
Amsterdam (a)	24 %	27 %	26 %	27 %
Leiden (a)	37 %	57 %	39 %	42 %
" (b)	27 %	17 %	22 %	23 %
" (c)	29 %	22 %	29 %	27 %
's-Gravenhage (a)	37 %	32 %	33 %	34 %
" (b)	23 %	17 %	18 %	14 %
" (c)	34 %	29 %	28 %	29 %
Utrecht (a)		46 %	40 %	39 %
" (b)		31 %	76 %	60 %
" (c)		45 %	43 %	39 %
Rotterdam (a)	33 %	40 %	44 %	42 %
" (b)	23 %	21 %	23 %	26 %
" (c)	31 %	37 %	48 %	39 %

Voor Utrecht werden 1914 nog geen cijfers verstrekt. Voor Groningen ontbreken zij in 1916 geheel, in 1917 gedeeltelijk, doordat de gegevens voor enkele scholen onvolledig waren.

TABEL V. (Overgenomen uit het Rapport over de mogelijkheid en wenschelijkheid der invoering van het Mannheimer stelsel in Nederland, benoemd door de Hoofdbesturen van de Vereniging voor vereenvoudiging van examens en verbetering van het onderwijs en van het Nederlandsch Onderwijzergemeenschap.)

ZATEN IN	1. Aantal leer- lingen	2. Daarvan werden niet bevorderd naar de volgende klasse.	3. Van de in kolom 2 bedoelde leer- lingen werden niet bevorderd wegens		
			gebrek aan vermogen om het onderwijs te volgen.	toevallige omstan- digheden.	niet op te geven redenen.
1e leerjaar	5715	769 of 13.28 %	53 %	32 %	15 %
2e "	5465	620 .. 11.38 ..	59 ..	28 ..	13 ..
3e "	5594	665 .. 11.69 ..	58 ..	27 ..	15 ..
4e "	5396	700 .. 12.97 ..	56 ..	26 ..	18 ..
5e "	5062	892 .. 13.70 ..	56 ..	29 ..	16 ..
TOTAAL	27212	3426 of 12.59 %	56 %	29 %	16 %

Deze tabel is opgemaakt uit gegevens uit de gemeenten: Amsterdam, Apeldoorn, Delft, Groningen, Haarlem, Helder, Hilversum, Leeuwarden, Rotterdam, Utrecht, Tilburg en Zwolle.

TABEL VI. (Ontleend aan het Amsterdamsch Schoolblad
van 8 Mei 1922).

De Mededeelingen van de afdeling onderwijs zijn zoo ingericht, dat zij het mogelijk maken de leerlingen in drie groepen te scheiden:

Groep A: kinderen die de school doorliepen zonder in eenige klasse te blijven zitten.

Groep B: kinderen, die de school doorliepen, hoewel zij in een of andere klasse waren blijven zitten.

Groep C: kinderen, die de school niet doorliepen, doordat zij meermalen waren blijven zitten.

Van de 6779 leerlingen der scholen met jaarcursus doorliepen:

leerjaar I	6779 leerlingen
" I en II	6778 "
" I — III	6770 "
" I — IV	6672 "
" I — V	6134 "

Die leerlingen verdeelende naar de drie groepen vinden wij:

in leerjaar	in groep A	in groep B	in groep C
I	2441 of 36 %	2541 of 37 %	1797 of 27 %
II	2441 of 36 "	2541 of 37 "	1796 of 27 "
III	2441 of 36 "	2541 of 38 "	1788 of 26 "
IV	2441 of 37 "	2541 of 38 "	1690 of 25 "
V	2441 of 40 "	2541 of 41 "	1152 of 19 "

Aldus: hoe hooger klasse, hoe kleiner percent leerlingen, die de school tengevolge van zittenblijven niet doorloopen. Als ondanks deze verbetering in de samenstelling der hoogere klassen het gemiddeld percent zittenblijvers er sterk stijgt, dan wordt dit voornamelijk veroorzaakt door het geweldig groot percent zittenblijvers in groep C.

Van de kinderen die de school wel doorliepen bleven zitten:

in het eerste leerjaar	300 of 6.02 %
" " tweede	286 " 5.7 "
" " derde	413 " 8.3 "
" " vierde	515 " 10.3 "
" " vijfde	783 " 15.7 "

Van de leerlingen die de school niet doorliepen bleven zitten:

in het eerste leerjaar	607 of 33.8 %
" " tweede	693 " 38.6 "
" " derde	848 " 44.9 "
" " vierde	948 " 56.1 "
" " vijfde	839 " 74.6 "

Of wil men een verdeling naar de drie groepen, dan vindt men natuurlijk in groep A geen zittenblijvers en

in leerjaar	in Groep B	in Groep C
I	11.8 percent	33.8 percent
II	11.3 "	38.6 "
III	16.3 "	44.9 "
IV	20.3 "	56.1 "
V	30.8 "	74.6 "

Naar aanleiding van het overlijden van Mej. S. PLATE.

Vaŕie met belangstelling en dus met aandacht de beweging gevolgd heeft welke in ons land geleid heeft tot de oprichting van Volkshuizen, zal zich verwonderd hebben dat de tweede stad van Nederland eerst laat een „Ons Huis” is rijk geworden. Terwijl Amsterdam in '91 zijn „Ons Huis” opende, Middelburg en Den Haag in '93, Schiedam in '96, Leiden in '99, om slechts enkele te noemen, duurde het tot 1908 vóórdat Rotterdam met een soortgelijk instituut voor volksopvoeding en volksontwikkeling voor den dag kwam.

De verklaring ligt in de omstandigheid, dat deze stichtingen of vereenigingen alle hun ontstaan danken aan het initiatief en den geldelijken steun van één mensch en dat zij nergens zijn voortgekomen uit den algemeenen drang.

En toen eenmaal dit volkshuis er was, zal men allicht zich nog meer verbaasd hebben over de snelle en normale ontwikkeling, van den opvoedenden ontwikkelingsarbeid onder ouderen en jongeren in verschillende gedeelten der Maasstad. De verklaring is niet ver te zoeken.

Vele jaren vóórdat het werk zichtbare gestalte aannam, en de aandacht van het publiek trok door de stichting van het Volkshuis in de Gouvernestraat, was in Rotterdam door een aantal ingezetenen, meest vrouwen, vele jaren achtereen, week in week uit, onder de kinderen van arbeiders, zuiver, degelijk rustig werk verricht. Arnold Toynbee's naam werd toen op tal van plaatsen in ons land gegeven aan dezen nieuwen vorm van maatschappelijken arbeid, waarbij de inzet was persoonlijke toewijding. En zoo richtte in ongeveer 1900 zij, wier naam boven deze bladzijden staat, met eenige andere vrouwen die „public spirit” hadden, de Toynbee-Vereeniging op, waarvan het werk bestond uit kinderclubs. In 1908 ging deze vereeniging op

in „Ons Huis". Aan de oprichting van „Ons Huis" nam zij een zeer werkzaam deel — al wat zij deed, deed zij intensief — en met groote nauwgezetheid en ernst gaf zij zich rekenschap van de mogelijkheden, die het in zich droeg. Spoedig vereenigde zij daar een groep volkmenschen om zich heen, mannen en vrouwen, met wie zij reproducties bestudeerde van het beste wat wij in onze musea bezitten. Wie haar wel eens heeft hooren vertellen van die samenkomsten van de voorbereiding tot het zien van de origineelen, van het museumbezoek zelf, zal een diepen indruk hebben behouden van den ernst, waarmede de leidster zich voorbereidde en van de toegegenheid, waarmede zij zich indacht, neen inleefde in de mentaliteit van hare volwassen leerlingen. Hoe langer zij het werk deed, hoe meer ervaring haar vertrouwen rechtvaardigde in het vermogen van eenvoudigen om schoonheid te zien en schoonheid te genieten. Er werd door die getrouwen ernstig gewerkt.

Nauwelijks behoeft gezegd, dat zij ook aan de oprichting van de Volksuniversiteit een zeer werkzaam deel nam.¹⁾

Intusschen was in het Tuindorp aan de Hilledijk, in het Over-Maassche, een nieuw „Ons Huis" verzezen, het Zuidervolkshuis, dat onder de leiding van Mej. L. Havelaar, zich snel tot iets zeer eigens ontwikkelde, onder den dubbelen invloed van de persoonlijkheid die het leven inblees en de omgeving die aard en richting van het werk hielp bepalen.

Zelve in eigen kring, een volkshuis te stichten dat middelpunt zou worden van boeienden ontspanningsarbeid en gezonde vreugde voor de volksjeugd allereerst, was lange jaren reeds Sophie Plate's ideaal geweest. Na deugdelijke voorbereiding kwam in 1922 het Kralingsche Volkshuis tot stand; in October van dat jaar werd het geopend.

Reeds toen had haar de ziekte aangetast, die haar eenige weken geleden het leven nam. En onder de vele vrienden die zich met haar zoo vol verheugden over wat zij eindelijk bereikt had, waren er die angstig opmerkten hoe teer zij er uit zag en hoe zwak hare stem was bij de openingsplechtigheid. Het ook nu weder deugdelijk voorbereide werk ontwikkelde zich normaal en naar den aard alweer van de bezielende leidster en van de omgeving.

Met geheel haar ziel gaf zij zich aan haar werk en diep heeft zij haren stempel op haar volkshuis gedrukt. Het leek soms of afnemende lichaamskracht vermeerdering bracht van geestkracht, al haar denken richtte zich op haar werk, zelfs nog toen de haren wisten, dat het

¹⁾ Over haar aandeel in de oprichting van den Rotterdamschen Kunstkring, over de Voorpost, eerst filiaal van de Amsterdamsche, sedert 1916 onafhankelijk en geheel haar werk, spreken wij in dit verband niet.

einde niet ver meer was. Het Lentefeest en het programma van werkzaamheden voor het nieuwe werkjaar hielden hare gedachten vast. Geen vol jaar heeft zij mogen genieten van al de zorgen, al de moeiten, al de verantwoordelijkheid, al de vreugde die haar werk meebracht. Zij heeft meer bereikt dan de stichting van het Kralingsche Volkshuis. Zij is een van de stille krachten geweest, die in Rotterdam jaren lang gewerkt hebben en daardoor mogelijk gemaakt het ontstaan, den groei, den bloei van middelpunten voor volksontwikkeling voor kinder-, voor jeugdwerk, die, onafhankelijk van elkaar, ieder naar eigen aard in eigen milieu werkende, met elkander voeling houdende en zodoende elkander versterkende, een levende kracht ten goede zijn in de groote werkstad.

Dat uit Rotterdamsche families de vrouwen zijn voortgekomen die zoo'n groot aandeel in dit werk hebben, is iets wat andere steden Rotterdam bijijden kunnen.

Doch ook buiten Rotterdam zal Sophie Plate's naam verbonden blijven aan een arbeid en een wijze van arbeiden, waarvan de diepere beteekenis voor het gemeenschapsleven eerst later zal gevoeld worden.

E. C. Knappert.

Drie jaar jeugdbeweging in Duitsland

door P. L. VAN ECK Jr.

Laat ik beginnen met de medeling dat in dit artikel slechts sprake zal zijn van drie grote jeugdorganisaties: 'n roomse, 'n kristelijke, en 'n sociaaldemokratiese. Er zal een-en-ander worden verteld van hun doel en streven; en van hun geest, zoals die zich geuit heeft op hun bondsdagen van 1920, '21 en '22.

Vooraf 'n vluchtig, algemeen overzicht van de geschiedenis der duitse jeugdbeweging. De oorsprong ervan vertoont zich in 't laatste decennium van de vorige eeuw, als 'n reactie tegen de toenemende verindustrialisering, met als gevolg 'n opeenhoping van 't volk in de steden, en 'n al groter gemis aan samenhang met de natuur.

Zo ontstond in 1896 't begin van de *II. andervoegel*-beweging (Karl Fischer) onder de leerlingen van 't gymnasium. Deze was niet enkel 'n stuk romantiek; maar ze was ook revolutionair, doordat ze zich organiseerde met uitsluiting van de volwassenen.

Als uitvloeisel van de socialistiese beweging ontstond in 1903 en '04 de proletariiese jeugdorganisatie. Deze jeugdorganisatie breidde zich uit en versterkte zich (Heinrich Schulz), onder invloed van de partij en de vakbeweging.

In 1913, ter gelegenheid van 'n feest op de Hohen Meissner, kwam 'n losse organisatie van de *Freideutsche Jugend* tot stand (Gustav Wyneken). Deze splitste zich gedurende de oorlog in 'n deel dat meende dat de tijd tot handelen was aangebroken, en in deel dat zich wierp in de geestelijke strijd om wereldvrede en democratie. In 1919 werd er noch 'n poging gedaan om tot eenheid te geraken; maar die mislukte. Toen ontstond de *Deutsch-nationale Jugendbund*, die uitsluitend politiek gekleurd was, en zich vermeide in de verheerlijking van 't oude keizerlike Duitsland. Daartegenover streefde de *Jungdeutsche Bund* naar 'n echte volksgemeenschap.

Ook de proletariese jeugdbeweging splitste zich tijdens de oorlog; in 'n socialistiese, en 'n kommunistiese (Karl Liebknecht).

In deze jaren kwam er ook 'n opleving van de kerkelike jeugdbeweging: de protestantse *Bund deutscher Jugendvereine*, en de roomse organisaties, waarvan *Quickborn*, *Neudeutsche Land*, *Grossdeutsche Jugend*, en 't *Verband der kath. Jugend- und Jungmännervereine Deutschlands* de belangrijkste zijn.

Eindelijk verdienen noch de Padvinders 'n vermelding, die zich in 1909 naar engels voorbeeld hadden verenigd, maar zich in 1919 als *Neupfadfinder* reorganizeerden.

I. Verband der kath. Jugend- und Jungmännervereine Deutschlands.

Naar 't voorbeeld van de opkomende roomse arbeidersbeweging had, op initiatief van Msgr. Dr. Drammer, in 1896 de stichtingsvergadering van deze bond te Mainz plaats. Er bestonden toen ongeveer 800 roomse jeugd- en jongellingsverenigingen. In de eerste jaren ontbraken echter de middelen tot 't inrichten van 'n algemeen sekretariaat. Eerst in 1907 werd besloten tot de aanstelling van 'n algemeen sekretaris, die 't volgend jaar in 'n eenvoudige woning in Dusseldorf z'n werkzaamheden begon. Na 13 jaar had 't algemeen sekretariaat zich zo uitgebreid, dat 't 24 vertrekken van 'n deftig huis besloeg, en werk had voor 46 beamten. Natuurlik was daarmee gepaard gegaan 'n ontwikkeling van de bond. Tot aan de stichting van 't algemeen sekretariaat hadden de aangesloten verenigingen zich van 800 tot 1200 uitgebreid; en in 1922 waren er — ondanks 't verlies door 't vredesverdrag van grote gebieden met overwegend roomse bevolking — 3662 verenigingen met ongeveer 350 000 leden bij aangesloten. Zo is deze bond de grootste van Duitsland niet alleen, maar van de hele wereld.

Alles wat de jeugd geestelik, zedelik, staatsburgerlik, en lichamelik tot man vormt, is in die verenigingen opgenomen. 't Hoogste doel

van de bond is „de door God in de jeugd gelegde kiemen van 't natuurlijke en bovennatuurlijke leven tot ontplooiing te brengen.“ Anders gezegd: „de ziel van de jeugdverzorging is de verzorging van de jeugdzijel.“

In deze bond is dan ook de godsdienst de kern voor de hele jeugdvorming. En de ware zending van de roomse jeugd is, 't probleem *jeugdbeweging* oplossen. Daarbij hebben de jongeren — van 15 tot 19 jaar — de taak, de iedee van *alleen-vereniging*, *alleen-organisatie* te overwinnen. Als deze dan gerijpt zijn tot jonge mannen van 20 jaar, zullen ze in staat wezen, eigen karakter en eigen wil te doen samensmelten met 't „enige katholieke kristendom.“ Hierin ligt 't persoonlijke doel voor ieder afzonderlijk. Terwijl dan de zending voor de zich aldus gevormde „ganzen katholiechen Menschen“ zich uitstrekt, ver over de grenzen van de jeugdbeweging heen: n.l. onder 't roomse volk, in de wereld.

Deze jeugdbeweging is dus vóór alles 'n godsdienstige beweging, van propagandistische strekking. Om „jeugdontwikkeling“ in de meest gebruikte zin, gaat 't hier niet in de eerste plaats: die wordt als bijzaak meegenomen. Hoofdzak is: 't leren denken als aanhangers van de roomse wereldbeschouwing — „de hersenen moeten gekatholiseerd worden.“

In deze jeugdorganisatie kiezen de leden zelf hun bestuur. Maar de priester is er voorzitter, als vertegenwoordiger van de autoriteit der kerk. En 't „buigen onder de autoriteit“ is 't zwaartepunt van de roomse jeugdbeweging.

Twee punten waarop in deze jeugdbeweging ook sterk de nadruk gelegd wordt, is de eucharistie en de Maria-verering.

Hier volgen enkele cijfers uit de *ontwikkelingsarbeid* van de bond in 't jaar 1921.

1271 Verenigingen hadden daarover medelingen ingezonden. In 't geheel werden in die verenigingen 26118 voordrachten gehouden, (resp. tweemaal per week, eenmaal p. w., eens in de twee weken, eens in de drie weken, eens per maand, eens per twee maanden, eens per drie maanden, eens per half jaar). 422 Verenigingen bezaten 'n eigen bibliotheek. In 324 verenigingen werden lees-avonden, in 220 dicht-avonden gehouden. In de 1271 verenigingen werden 1220 ontwikkelingskursussen gehouden. Daaronder bevonden zich 442 apologetische, 146 letterkundige, 172 sociale, 132 economische, 143 voor de politieke ontwikkeling, 86 voor stenografie, 39 voor talen. Van de verdere kursussen varieerden de aantallen van 1 tot 8.

Ten slotte noch 'n enkel woord over de laatste bondskonferentie. De eerste na de oorlog werd gehouden met Pinksteren 1921 te

Düsseldorf; de tweede met Pinksteren 1922 in Nürnberg, Na 'n godsdienstoefening werd deze geopend met 'n toespraak van de aartsbisschop, die daarin 't levensprogram voor de roomse jongeman aanduidde met de woorden: „fromm, frei, froh.“ Op de 5 vergaderingen kwamen verschillende kwesties van organisatie ter sprake, en verder de konkluzies die de „Arbeitsgruppen“ over allerlei onderwerpen hadden voorbereid. Deze onderwerpen waren: Der kath. Mensch und das religiöse Leben. Der kath. Mensch und die Selbst-erziehung. Der kath. Mensch und die Bildung. Der kath. Mensch und der Beruf. Der kath. Mensch und das staatsbürgerliche Leben. Der kath. Mensch und die Freude. Der kath. Mensch und die Heimat. Der kath. Mensch und Kulturgefahren der Gegenwart. Der kath. Mensch und die Körperpflege. Der kath. Mensch und die Jugendbewegung der Gegenwart. Der kath. Gemeinschaftsgedanke und die Familie. Der kath. Gem.ged. und die Pfarrgemeinde. Der kath. Gem.ged. und die Gesamtkirche. Der kath. Gem.ged. und das Vaterland. Der kath. Gem.ged. und die Menschheid. Der kath. Gem.ged. und die Standesunterschiede. Der kath. Gem.ged. und unsere Vereine. Der kath. Gem.ged. und der Verband. Der kath. Gem.ged. und das Wohlfahrtswesen in unseren Verbände. Der kath. Gem.ged. und die gesamte Jugend.

Zoals men ziet is bij 't groot aantal onderwerpen de jeugd en de jeugdorganisatie toch niet helemaal vergeten: vijf van de twintig!

Literatuur: *Unser Ziel*. Aus dem Erleben und Erarbeiten unserer beiden ersten Verbandstage (1922)

't Bondstijdschrift is getiteld *Der Jugendverein*.

2. Bund deutscher Jugendvereine.

Pastor Clemens Schultz, in de zeemanswijk van Hamburg, stichtte daar in 't eind van de vorige eeuw 'n *Lehrlingsverein*, waarin hij arbeide in de geest van Toynbee, in de geest dus ook van „Ons Huis“ uit de eerste jaren van z'n bestaan. Z'n voorbeeld vond navolging, in en buiten Hamburg.

In 1907 vormde zich de *Vereinigung der Helfer und Freunde der Jugendarbeit*, die 't volgend jaar op 't kongres te Eisenach de statuten vaststelde, waarvan artikel 1 luidde: „De *Jugendbelferverein* stelt zich tot taak, te arbeiden in evangelies-sosiale zin tot heil van de jeugd na de schooljaren. Hij dient geen politieke of kerkelijke partij, maar alleen de jeugd.“ En in 1909 kwam 't te Halle tot stichting van de *Bund deutscher Jugendvereine*.

Er bestonden toen in Duitsland al kristelijke jongelingsverenigingen,

waarvan de nu opgerichte bond zich onderscheidde door 'n vrij en ruim standpunt ten opzichte van de godsdienst.

De nieuwe bond hield zich ook al spoedig bezig met de organisatie van de vrouwelijke jeugd, waarvoor afzonderlijke verenigingen werden gevormd.

Van de groei van de bond geven de volgende getallen 'n denkbeeld.

Jaar:	1909	1913	1919	1921
Verenigingen:	34	190	348 *	467
Leden:	1796	10500		15000

Nu een-en-ander over 't doel van de bond, en de geest die er heerst. We hebben al gezien dat hij vrij-religieus is. Dit wordt in een van de jaarboeken ook zo omschreven: „Onze bond praat niet veel over godsdienst, maar hij wil echte vroomheid brengen: dienende liefde en redelijk godsvertrouwen, en een krachtig dapper optreden tegen alles wat gemeen is.”

Ook politiek is men neutraal en onafhankelijk; en weert met name alles wat de schijn zou kunnen wekken van 'n bestrijding van de sociaal-democratie. Herhaaldelijk zijn deze dingen op bondskonferenties uitgesproken, en zo luidt dan ook 't eerste artikel van de statuten: „De B. D. J. dient de opgroeiende mannelijke en vrouwelijke jeugd; hij wil de jongelui helpen „*fromme, deutsche, weltoffene*” mensen te worden. Tevens behartigt hij hun zedelijk en sociaal welzijn. De bond dient geen kerkelijke of politieke partij.

„*Fromm*”, dat betekent hier niet: mooie gevoelens hebben of verheven woorden nazeggen; maar: te leven „uit de kracht Gods, zoals hij in 't geweten tot ons spreekt”; eerbied te hebben voor al 't goddelijke in natuur- en menseleven; mannen en vrouwen te worden die zich wijden aan 'n echt gemeenschapsleven. „*Deutsch*”, dat wil niet zeggen: nationalisties; maar: wortelen in 't duitse volk, en alles te vermijden en te bestrijden wat dit volk verdeelt, verzwakt, schaadt. „*Weltoffen*” wil zeggen: ontvankelijk zijn voor alles wat waar, schoon, en goed is.

Daarbij is 't streven van de bond dat z'n leden zich zullen ontwikkelen naar de jeugdbeweging. Ze moeten dus worden opgevoed tot zelfstandigheid ten opzichte van 't verenigingsleven. Ze moeten zich aansluiten aan de grote stroom van de jeugdbeweging, en zodoende meewerken aan de vernieuwing van 't volksleven.

In 't bijzonder strijdt de bond ook voor reinheid van zeden, en dus tegen alcohol, tabak, en kinogevaar. Er wordt gestreefd, bij afzonderlijke organisatie, naar 'n gezellig verkeer tussen jongens en meisjes (gemeenschappelijke feesten, volksdansen, studiekлубs). Men wil medearbeiden „aan de bouw van 'n vrije volkskerk” (er zijn jeugd-godsdienst-oefeningen gehouden, waarin de jeugd nieuwe vormen

voor die plechtige uren beproefde), en ijveren voor „'n ware volks- en volkerengemeenschap uit Jezus' geest.”

In 1920 werd de bondskonferentie gehouden op de Wartburg, waar de 1200 deelnemers zich op Zondagmorgen verenigden in de Wartburg-hof voor 't bijwonen van de godsdienstoefening, en waar later de voorzitter, Gottfried Naumann, sprak over „Jugend- und Volkskirche.”

't Volgend jaar werd de bondskonferentie in Heidelberg gehouden. Daar werd o.a. gesproken over „Die deutsche Jugend und der Sozialismus”. Men kante zich tegen 'n „materialisties” socialisme, en stelde daartegenover 'n nieuw socialisme op geestelijke grondslag, dat de verwantschap tussen kristendom en socialisme zal doen zien. Als aanvulling en bevestiging hiervan diende de voordracht over „Jesus und die Jugend”, met o.a. deze uitspraken: „Zonder Kristus is alle jeugdbeweging zinloos.” „De levende Kristus en 't socialisme van de gezindheid horen tesamen, en zijn de beide polen waarom al ons bondswerk zich beweegt.”

Op deze bondskonferentie kwam ook ter sprake de verhouding van jongens en meisjes; en die van jongeren ($\pm$ 14 jaar) en ouderen ($\pm$ 18 jaar) in de beweging.

In 1922 kwam men in Brieg samen. 'n Belangrijk punt van bespreking vormde hier de vraag betreffende 'n bond voor ouderen in de B. D. J. De inleider ontwikkelde daarbij o.a. de volgende stellingen: „We moeten 'n nieuwe vorm en taal vinden voor de Kristusboodschap aan onze jongeren.” „We moeten komen tot 'n vaste methode in de jeugdleiding en in de vorming van jeugdleiders”. „We moeten de oplossing van de sociale kwestie mee ter-hand-nemen, moeten daarbij werkzaam zijn zodat er 'n volksgemeenschap groeit uit één geest.” „We moeten 't kultuurvraagstuk oplossen.” Bij dat alles is de arbeids- en geestsgemeenschap van de leiders de kern die we nodig hebben.

Andere besprekingen waren „Jugend und Beruf,” en „Weibliche Jugend und Beruf.” Een-en-ander werd afgewisseld met 'n feestelijke godsdienstoefening, 'n preek, volksdansen; en tot slot 'n uitstapje in 't Riesengebirge.

Literatuur: Hugo Stein. *Unser Weg*. Geschichte des Bundes deutscher Jugendvereine. (1922). *Unser Heidelberg* (1921), en 't aardige boekje over de bondskonferentie in Brieg: *Arbeit und Feier*. (1922).

Voor de jongeren in de bond is 't blad *Treue*, voor de ouderen *Unser Bund*.

3. Verband der Arbeiterjugendvereine Deutschlands.

In Augustus 1920 werd voor 't eerst in Duitsland 'n sociaal-

demokratiese jeugd-konferentie gehouden; en wel in Weimar. Voor 't eerst, want in 't keizerlike Duitsland was dit niet mogelijk geweest. Uit alle streken van Duitsland kwam daar de jeugd uit de arbeidende klasse te samen. En nu is 't wel eigenaardig, in verband met de waarschuwendende woorden die in 1921 op de bondsdag van de *Deutsche Jugendvereine* zouden gesproken worden tegen dat „materialistiese” socialisme — dat de jongeren van deze materialisten de eerste dag van hun eerste konferentie begonnen met 'n krans te leggen op 't standbeeld van Goethe en Schiller, de „Ewig Jungen” „die wir uns erobert haben trotz zermürbender Arbeit im tosenden Maschinensaal, in Schreibstube und Werkstatt;” en dat ze op de avond van die dag zich verenigden tot 'n Goethe-feest, dat werd tot 'n opgaan in z'n leven en dichten, afgewisseld met liederen en muziek. De volgende morgen bleek de krans die deze socialistiese jeugd aan 't Goethe-Schiller-Denkmal gehecht had, door „niet-materialisten” weggenomen te zijn! Dit even terloops.

In dat jaar 1920 bestonden er in Duitsland al meer dan 800 jeugdverenigingen die in de bond waren georganiseerd. En de betekenis, 't streven van deze socialistiese jeugd wordt omschreven op de volgende wijze: „Socialisme, niet enkel 'n zaak van 't krietiese verstand, maar ook 'n zaak van 't hart. Niet alleen 't overbrengen van de eigendom aan produktiemiddelen in 't bezit van de gemeenschap, maar in 't heden al van mens tot mens socialistiese geesteskultuur scheppen. Niet alleen voor 't socialisme de politieke strijd van iedere dag in rede en geschrift voeren, ook socialisties samenleven . . . Dit leven willen we tot werkelijkheid maken, vol glans en vreugde, en 't zal in de vreugde-arme wereld van de arbeid opgaan als 'n nieuwe zon”.

De proletariiese jeugdbeweging is 'n onderdeel van de emancipatiestrijd der arbeiders. Ze moet dus zoveel mogelijk jonge arbeiders en arbeidsters tot dit inzicht brengen, en ze vormen tot flinke, doelbewuste strijders. De opvoeding van de leden is dan ook de voornaamste taak. „We willen jeugd- en leerling-tehuizen zonder politiek karakter hebben. We verlangen jeugdhoeuven, instellingen voor ontwikkeling en ontspanning van de jeugd; b.v. leesalen, gymnastiek- en speelplaatsen, bestrijding van gedrukte en gespeelde vuiligheid, bestrijding van 't alkoholisme, grondige hervorming van de jeugd-ontwikkeling, hervorming van 't jeugd-strafrecht en de ten-uitvoering der straf, en oneindig veel meer in dit opzicht.” Verder staat op 't program 'n 6-urige arbeidsdag voor jeugdige personen, en 'n jaarlikse vakansie; schoolhervorming; vrije baan voor alle geestelike en lichamelike ontwikkeling. En de redenaar besloot onder storm-

achtige bijval z'n rede aldus: „Ons zweeft als dubbel doel 'n werkelijk nieuw Duitsland voor ogen: één rijk en één volk, in welks politiek en ekonomie de geest van z'n grootsten en edelsten tot uiting komt. Daarop is ons streven gericht, op 't Duitsland van 'n Kant en Fichte, Marx en Engels, Hegel en Heine, Goethe en Hebbel, Beethoven en Mozart, Schiller, Lassalle en Freiligrath, enz. Dit Duitsland mogen en zullen we in de toekomst eisen en *dit Deutschland* gaat ons dan „über alles in den Welt.““

'n Andere voordracht op deze bondskonferentie betrof „Jugend und Kultur“; verder noch „Jugend und Sozialismus“. En de dag werd besloten met 'n geestdriftig afgelegde gelofte: „Nie wieder Krieg!“

Behalve aan besprekingen betreffende de organisatie, werd de samenkomst verder dienstbaar gemaakt aan zang en dans en spel; en aan uitstapjes in de omgeving.

Vermelding verdient ook noch dat op deze bondskonferentie al 'n toespeling werd gemaakt op de „internationale verbroedering van de jeugd“; en wel door de vertegenwoordiger van de hollands proletarische jeugdbeweging, P. Voogd.

Nu enkele cijfers.

1920: 851 verenigingen met 53 518 leden (waarbij 17 275 vrouwelike).
1921: 1242 „ 76739 (25 954).

Voor zover de verenigingen daarover bericht inzonden, werden er in 1921 in 't geheel 9098 leden- en openbare vergaderingen gehouden, met totaal 304 002 (waarvan 105 891 vrouwelike) bezoekers; voor de gehouden voordrachten, lezingen, bezoeken aan musea e. d., kurzussen, waren de getallen 15 212 met 503 769 (177 499) bezoekers; voor ontspanning, feesten, teaterbezoek: 13550 met 541 348 (201 447) bezoekers; voor de wandeltochten, openluchtspelen, volksdansen: 18 160 met 509 460 (198 580) bezoekers.

In 1921 werd de bondskonferentie in Bielefeld gehouden. Een van de belangrijkste feiten tussen Weimar en Bielefeld was de stichting van de „Arbeiterjugend-Internationale“, die in Mei 1921 te Amsterdam plaats vond, en waarbij zijn aangesloten: Zweden, Denemarken, Holland, België, Frankrijk, en Duitsland. 't Zou te veel plaatsruimte vergen, hier 't vastgestelde *Erziehungs- und Schutzprogramm* mee te delen.

Behalve organisatiebesprekingen, kwamen in Bielefeld twee onderwerpen aan de orde: „Unsere wirtschafts- und kulturpolitischen Aufgaben“ en „Die Internationale und wir“.

Dit jaar zal de derde konferentie plaats hebben, en wel in Wernigerode. Daar zullen aan de orde komen: Die Berufsschule. Die Jugend in den freien Gewerkschaften, Jugendwohlfahrt. Arbeiter-

jugendvereine und Bildungsausschüsse. Arbeiterjugend und Kindergruppen.

Literatuur: drie buitengewoon smakelijk uitgegeven boekjes, met deels zeer belangrijke, deels zeer idealisties gestemde inhoud, n.l. C. R. Müller, *Das Weimar der arbeitenden Jugend* (1920). Erich Ollenhauer, *Von Weimar bis Bielefeld* (1921). Max Westphal, *Unser Wirken. Die Arbeiterjugendbewegung 1921* (1922).

't Orgaan van de bond heet *Arbeiter-Jugend*. Voor de leiders is 't blad de *Führer*.

* * *

Ziehier 'n zeer beknopte bespreking van drie belangrijke stromen in de jeugdbeweging van 't tegenwoordige Duitsland. Graag was ik hieren-daar wat uitvoeriger geweest, had ik wat meer biezonderheden meegedeeld, had ik wat anders gegeven als louter opsommingen — maar de redaksie moet zuinig zijn met de plaatsruimte.

Toch hoop ik genoeg gegeven te hebben voor 't wekken van 'n indruk, wat betreft 't doel en 't streven van deze jeugdorganisaties; wat aangaat de geest waarin ze werken, waaruit ze leven.

Waar overal en te allen tijde de jeugd „de hoop des vaderlands” is, daar geldt dit wel in buitengewone mate ten opzichte van de jeugd in 't Duitsland van deze dagen. Zij toch zal 't ontredderde land weer hebben optebouwen; van haar zal 't afhangen hoe en in welke geest dit zal geschieden. Voor 'n niet gering deel wordt ze tot deze arbeid in haar organisaties voorbereid. Deze hebben daardoor voor 'n deel 't lot van 't toekomstige Duitsland, en daarmee van 't toekomstige Europa, in handen.

't Onderwerp leek me daarom van genoeg belang, om er in dit tijdschrift aandacht voor te vragen.

Nog eens Esperanto

door P. VAN DOKKUM.

Met groot genoegen heb ik het artikel „Esperanto en de Volkenbond” door Ir. Isbrücker in de Januari-aflevering van „Volksontwikkeling” gelezen. Volkomen eens ben ik het met den geachten schrijver, wanneer hij beweert, dat „van het noemen van nuchtere feiten dikwijls meer overtuigende kracht uitgaat, dan van alle theoretische beschouwingen.”

Zeer waardevolle feiten heeft de heer Isbrücker in zijn artikel verzameld, en allen, die nog niet overtuigd zijn van 't groote nut van

onze internationale taal Esperanto, wordt de lezing van dat artikel dringend aanbevolen: het zal hen stellig tot nadenken stemmen, en ze zullen zich afvragen, of het ook niet hun plicht is, zich op de hoogte te stellen van de Esperanto-beweging; of ook zij niet naar hun vermogen dienen mee te werken aan de verbreiding van een wereldtaal, die de vuurproef glansrijk heeft doorstaan, die vooral in den laatsten tijd steeds meer wordt beoefend en die haar beoefenaars zooveel genot en gemak verschaft. Want resultaten geeft de studie van Esperanto, schitterende resultaten in korten tijd en — met betrekkelijk weinig moeite.

In October 1922 heeft het Departement „Veendam” der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een Esperanto-cursus opgericht onder leiding van schrijver dezes. Na een oproeping in een plaatselijk blad meldden zich een 15-tal cursisten aan, allen ontwikkelde dames en heeren, die elken Maandagavond gedurende twee uren onderricht ontvangen in onze onvolprezen hulptaal Esperanto.

En reeds nu — na een 14-tal lessen — zijn alle cursisten in staat zonder veel moeite een Esperantoboek te begrijpen. De cursus zal ongeveer een half jaar duren en ik ben er van overtuigd, dat aan 't eind daarvan alle deelnemers niet alleen zullen kunnen corresponderen met alle Esperantisten uit alle deelen der wereld, maar dat ze zullen zijn geworden vurige propagandisten voor onze mooie beweging, dat ze de verbreiding van Esperanto op alle mogelijke wijzen zullen helpen bevorderen.

Verzuim komt op den cursus niet voor: alleen één Postambtenaar heeft wegens dienst en godsdienstredenen vier keer moeten verzuimen. Overigens zijn allen steeds op hun post geweest, en met groote nauwgezetheid en voorbeeldigen ijver wordt het huiswerk gemaakt. Een enkele illustratie: twee dames-cursisten kwamen na de derde les bij mij, om te vragen, of ik den cursus niet kon geven op een anderen avond: ze waren lid van een zangvereeniging, die ook op Maandagavond repeteerde. Toen ik opmerkte, dat ik haar verzoek niet kon invilligen, omdat dan zeer waarschijnlijk andere cursisten weer niet zouden kunnen komen, zeiden ze: „Dan zullen we moeten bedanken!” „Voor de Esperanto-cursus?” „Nee, voor de zangvereeniging. Op den Esperanto-cursus zouden we liever driemaal dan éénmaal per week komen.”

Een andere cursist, die op de R.H.B.S. altijd veel moeite had met de moderne talen, verklaarde, dat hij met groot genoegen een deel van den nacht aan Esperanto zou doorwerken.

Een getrouwde dame zei onlangs: „Ik betrap er mij zoo nu en dan op, dat ik een of andere huishoudelijke bezigheid verricht en

ondertusschen „snoep“ van mijn woordenlijstjes of van interessante woordvormingen.”

Een med. dr. met een zeer drukke praktijk heeft nog nooit verzuimd, ook niet, wanneer hij des Maandags buitengewoon bezet was geweest. En zoo zou ik kunnen doorgaan. Bij alle cursisten — zonder onderscheid — is een drang, de taal grondig te leeren, en hun „feu sacré“ bij de studie stemt mij blij en dankbaar. Ze zien, dat ze met reuzen-sprongen vooruitgaan, ze merken, dat ze betrekkelijk gemakkelijk, haast spelende, veel bereiken en ze denken er niet aan, een les te verzuimen.

Zie, geachte lezer, dergelijke feiten moeten U tot nadenken stemmen, moeten vooral spreken tot mijn collega's onderwijzers en leeraren, die bij hun vreemde-talenonderwijs stellig heel andere ervaringen zullen hebben opgedaan. Jarenlang heb ik-zelf als hoofd van een opleidingsschool Fransch moeten onderwijzen: in klasse 4 vier uur per week, in klasse 5 vijf en in klasse 6 ook vijf uur per week, en ik heb dat onderwijs met voorliefde gegeven. En als ik dan zoo gedurende 3 jaren mijn leerlingen had trachten in te leiden in de Fransche taal, als ik ze met veel moeite de beginselen dier taal had geleerd, dan gingen ze naar de R.H.B.S., waar ze dan nog vijf lange jaren hun studie van 't Fransch konden voortzetten. En dan de resultaten! Zet eens een „afgestudeerde“ R.H.B.S.-leerling in Parijs neer en zie eens, hoe moeilijk het hem valt, een politie-agent te verstaan, die hem met veel woorden aan het verstand tracht te brengen, hoe hij moet loopen, om te komen, waar hij wenscht te zijn. En hoor, hoe wanhopig moeilijk de menschen elkaar kunnen begrijpen op internationale congressen, waar 't gebruik van Fransch, Engelsch en Duitsch is toegestaan. 't Is en blijft vertalen met verbruik van veel kostbaren tijd.

Ik vind het dan ook volstrekt niet jammer, dat bij de laatste wetswijziging het Fransch niet weer is toegelaten als leervak op onze gewone lagere scholen, alleen betreur ik het, dat het maar met één stem meerderheid van onze scholen is verbannen. Wil men een vreemde taal invoeren op de lagere school, dan zij het Esperanto, niet Fransch, Duitsch of Engelsch; dan zij het die eenvoudige, zoetvloeiende, praktische taal, waaraan de geniale Zamenhof zijn gansche leven heeft gegeven, de taal, die in alle opzichten voldoet aan de hoge eischen, die men aan een internationale taal mag stellen.

Onlangs sprak ik een Fransch B-bezitter. De man stond vrij koeltjes, eigenlijk „afzijdig“ tegenover de Esperanto-beweging. In den loop van ons gesprek legde ik een stapeltje Esperanto-werken, vertaalde en oorspronkelijke, voor hem neer, o.a.: „Fabiola“ van

Kardinaal Wiseman; „het Nieuwe Testament," vertaald door Zamenhof; „Die Räuber" van Schiller; „De Wapens neergelegd" van Bertha von Suttner, „Stranga Heredaĵo" van Luyken. Ik toonde hem het degelijke maandblad van de Universala Esperanto Asocio; het weekblad „Esperanto Triumfonta" en een paar Esperantokrantjes uit ons eigen land. En — de man was voor onze zaak gewonnen. „Ik wist niet," zei mijn bezoeker, „dat Esperanto reeds zoover is gevorderd; maar nu wil ik die taal leeren en haar naar mijn vermogen vooruit helpen."

Ons volk is zoo conservatief, wij houden zoo graag vast aan 't bestaande, wij worden zoo moeilijk warm voor een ideaal. En dat is jammer, heel jammer.

Voor mij is het onbegrijpelijk, dat er in de onderwijzerswereld zoo weinig voor de nieuwe taalbeweging wordt gevoeld; hoe het mogelijk is, dat de volksopvoeders niet met beide handen dit machtige middel tot volksontwikkeling aangrijpen; hoe het mogelijk is, dat onze autoriteiten nog niet krachtig de invoering van Esperanto in onze volkscholen bevorderen; dat de publieke opinie nog steeds onverschillig blijft voor onze beweging; dat — en hierop mag in ons maandblad, uitgegeven door het Nutsinstituut voor volksontwikkeling, wel eens krachtig worden gewezen — er in onze Nutsdepartementen nog zoo goed als niets voor de Esperanto-beweging wordt gedaan.

Departementsbesturen! Och, denkt er eens over na, of U naast Uw andere cursussen in den komende winter ook niet één of meer Esperanto-cursussen kunt oprichten. Ik geef U de verzekering, dat U op deze wijze zeer, zeer nuttig werk kunt verrichten en dat U voor het instellen ook van volks-Esperanto-cursussen veel kunt doen voor de volksontwikkeling. Mochten er nutsbesturen zijn, die misschien vooraf nog nader willen worden ingelicht, dan is ondergeteekende gaarne bereid, alle gewenschte inlichtingen te verschaffen.

Er moet verandering komen! De dag kan niet verre meer zijn, waarop Esperanto voor goed door de autoriteiten in bescherming zal worden genomen. Dan zullen we elkaar over de geheele wereld kunnen begrijpen en dan zullen we nader tot elkaar zijn gekomen. Fine ĝi venkos! Eindelijk zal ze overwinnen!

INHOUD VAN AFLEVERING 6.

	Bladz.
De toekomst van ons volksonderwijs' (Voor- bericht) I A. H. Gerhard en Ph. Kohnstamm . . .	173
De Lager Onderwijswet en de reorganisatie van het onderwijs door de gemeenten I. . . H. W. J. A. Schook	179
Naar aanleiding van het overlijden van Mej. S. Plate E. C. Knappert . . .	191
Drie jaar jeugdbeweging in Duitsland P. L. van Eck Jr. . .	193
Nog eens Esperanto P. van Dokkum . . .	201



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 Heerengracht 56, 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 „



J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG



OPVOEDKUNDE.

- I. KOOISTRA. Zedelijke opvoeding, ing. f 2.90, geb. 9e druk f 3.90
I. KOOISTRA. Menschen in wording, ing. f 2.90, geb. f 3.75
I. KOOISTRA. Van ziel tot ziel. Paedagogische voordrachten en schetsen.
2e vermeerderde druk van Opvoeder en Kind ter perse.
I. KOOISTRA. Onze groote kinderen. Over opvoeding in de puberteitsjaren.
I. Hun wezen en ons doel, ing. f 3.50, geb. 2e druk f 4.50
II. Streven naar ons doel, ing. f 4.50, geb. 2e druk f 5.50
JAN LIGTHART. Over opvoeding. (Uitgegeven voor het Ligthart-comité).
Twee bundels, gebonden f 1.50
JAN LIGTHART. Jeugdherinneringen. Volksuitgave, met portret van den
schrijver, gebonden 8e druk f 1.50

UITGAVEN VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

VOLKS *T/B 3869* **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN :**

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT,

Prof. R. CASIMIR, W. EMMENS

A. H. GERHARD, Dr. J. H. GUNNING Wz.,

IDA HEYERMANS, J. HOVENS GREVE, Secr.



*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 Sz., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER,
B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN a. a.

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE CENTRAAL STATION
(Kamer 57-59), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f8.75. FRANCO PER POST.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; BIJ ABRONNEMENT 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 vruchtbrenge 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
= J. HOVENS GREVE, Secretaris.



De toekomst van ons volksonderwijs

door A. H. Gerhard en Ph. Kohnstamm.

II. Het probleem der Eenheidsschool.

Reeds terloops hebben wij aangestipt dat de wet 1920, ter wille van de doorvoering van de finantieele gelijkstelling, de uniformiseering van de lagere school zeer in de hand heeft gewerkt. Gewoonlijk wordt dit uitgedrukt door te zeggen dat de nieuwe wet de eenheidsschool heeft ingevoerd. Wij achten het gebruik van dit woord hier echter geheel misplaatst. Voor ons representeert het woord „eenheidsschool” niet een bepaalde school, maar een schoolsysteem, waarbij ieder kind, volkomen onafhankelijk van de maatschappelijke positie zijner ouders, ten volle de gelegenheid ontvangt dat onderwijs te verkrijgen, waardoor zijn aanleg en neiging tot geheele ontplooiing kunnen komen.¹⁾

Wij achten het vanzelfsprekend, dat onze Maatschappij ook in de toekomst met alle kracht naar de verwezenlijking van dat ideaal zal streven. Omtrent de doelstelling kan er dan ook o.i. nauwelijks twijfel bestaan. Daarentegen rijzen ernstige moeilijkheden bij de keuze der middelen, die een nauwkeurige overweging eischen.

Beginnen wij met een omschrijving van den toestand, zooals hij door de nieuwe wet is geschapen. Onder de oude wet bestond althans in de grootere plaatsen overal een verdeling van de schoolgaande kinderen naar de gegoedheid der ouders, de zoogenaamde standenschool, al waren de benamingen en onderscheidingen op verschillende plaatsen ook afwijkend. Nu de nieuwe wet, gelijk wij reeds boven opmerkten, eischt, dat op alle scholen gedurende de eerste zes leerjaren dezelfde leervakken moeten worden onderwezen en

¹⁾ Uiteraard zal deze gedachte dan ook slechts belichaamd kunnen worden in een organisatie van onderwijs en opvoeding, die zich niet beperkt tot den thans leerplichtigen leeftijd. Met het oog op den grooten omvang der vraagstukken die anders aan de orde moesten komen, meenen wij ons in dit Rapport echter te moeten bepalen tot het terrein van het lager onderwijs.

uitgaat van de gedachte — schoon zij het niet uitdrukkelijk uitsprekt — dat ook leerplan en tempo overal gelijk zullen zijn, heeft die splitsing haar meest voor de hand liggende bestaansreden verloren. Voor de openbare school is zij zelfs onmogelijk geworden door het ook reeds genoemde voorschrift, dat voor alle scholen van het gewoon lager onderwijs in een gemeente een gelijk en evenredig geklassificeerd schoolgeld moet worden vastgesteld. De poging op sommige plaatsen beproefd, om ondanks dat overal gelijke schoolgeld, de kinderen in te deelen naar de hoogte van hun schoolgeld, d.w.z. het inkomen der ouders, zijn door den Minister verhinderd, als zijnde in strijd met de bedoeling der wet. Daarentegen is de standenschool voor de bijzondere school op tweeërlei wijze mogelijk gebleven: ten eerste voor die scholen, waarvoor afstand gedaan is van alle aanspraak op subsidie en ten andere voor scholen, die uitsluitend toegankelijk gesteld worden voor de kinderen der leden van een vereniging, die volkomen vrij is in de bepalingen die voor het lidmaatschap gelden.

Nu doet zich in de praktijk een sterke tegenstand gelden tegen de aldus voorgeschreven uniformiseering. En met het oog op het gemak, waarmede op kosten der openbare kassen bijzondere scholen zonder opgave van redenen kunnen worden opgericht, beteekent dit een gevaar voor de openbare school, dat niet over het hoofd mag worden gezien. Reeds hebben zich gevallen voorgedaan dat uit dezen hoofde openbare scholen in neutrale bijzondere scholen zijn omgezet. De argumenten echter die vóór de scheiding pleiten, zijn van een verschillend gehalte. Onmiskénbaar speelt bij de groote meerderheid der ouders, ook in de kringen der beter gesitueerde arbeiders, het standsgoed een zeer groote rol. Zeer velen meenen dat „hun kinderen toch niet zitten kunnen naast die van den” (volgt de naam van een beroep, dat wisselt met de sociale standing van den spreker en als het eenigszins kan er slechts één trede onder blijft). Het behoeft zeker geen betoog dat deze overweging, die uitsluitend dient om het zelfgevoel van de ouders te sterken, weinig gewicht in de schaal mag leggen bij de keuze eener schoolorganisatie. Daarom wordt zij dan ook gewoonlijk niet zonder meer uitgesproken, maar treedt meestal op onder het mom van een schijnbaar gewichtiger argumentatie. Vooreerst in den vorm van het „hygienische” argument. Men wil de standenschool, omdat men vreest voor besmetting, althans onreinheid op de „gemengde” school. Wij kunnen ook in dezen vorm aan dit argument geen waarde toekennen. Wellicht kan het in vroegeren tijd reden van bestaan hebben gehad; de economische en hygienische toestand van de overgroote meerderheid van ons volk is

thans van dien aard, dat zij zulk een indeeling geenszins wettigt. Voor zoover er nog misstanden zijn, dienen zij door uitbreiding van het instituut van schoolarts en schoolverpleegster te worden bestreden; voor zoover dat in enkele gevallen nog noodig mocht blijken ook door verscherping der bepalingen, zoodat voor afwijkingen van den regel bijzondere maatregelen mogelijk worden, eventueel zelfs verwijdering van een kind van de school. Maar die gevallen zijn veel te zeldzaam om een systeem van schoolorganisatie daarop te bouwen.

Schijnbaar nog ernstiger, in waarheid nog zwakker, is het argument van het „zedelijke gevaar” dat kinderen zouden loopen door met kinderen uit andere sociale lagen in aanraking te komen. Zedelijkheid is gelukkig geen privilege van de eene of de andere maatschappelijke klasse. Karakterfouten, ja ernstige ondeugden komen in alle rangen en standen in gelijke mate voor, al moge het wellicht waar zijn, dat de eene klasse weer deze, een andere weer eerder andere gebreken zoowel als deugden in de hand werkt. Maar dat zou voor ons vraagstuk alleen van beteekenis zijn zoo men uitging van de veronderstelling, dat in een schoolgemeenschap wel de ondeugden, maar niet de deugden van anderen werden overgenomen. En dat die vrees geen rol speelt in de argumentatie, wordt wel hierdoor bewezen, dat men zoo goed als nooit iemand tegenkomt die er bezwaar tegen maakt, dat zijn kinderen op school zouden gaan met kinderen uit „hoogere” sociale milieu's, dan waartoe hij zichzelf rekent.

Ongetwijfeld is het denkbaar dat op den zooveen gestelden regel een uitzondering gemaakt zou moeten worden voor sommige achterbuurten onzer groote steden. Het echte pauperskind kan ernstige zedelijke gevaren voor zijn omgeving meebrengen. Maar het arbeiderskind heeft juist evenveel recht om tegen de gevaren van dien omgang behoeft te worden als het kind uit welk sociaal milieu ook. Op dezen grond laat zich dus zeker niet een splitsing der schoolbevolking verdedigen in den geest als zij door de voorstanders der standenschool wordt bedoeld. Zulke gevallen dienen als uitzonderingsgevallen te worden behandeld, evenals de individuele gevallen van grove zedelijke afwijking, die zich in elke omgeving en in elke laag der bevolking kunnen voordoen.

Nauwelijks grooter waarde kan gehecht worden aan het verschil in taal en manieren, waarop vaak wordt gewezen. Dat dit verschil in tegenstelling met de boven besprokene, niet fiktief is, kan gereede toegestemd worden. Maar de beteekenis van dit verschil en de kans dat dientengevolge de sijnheid van uitspraak of gebaar schade zou kunnen lijden, moet zóó gering geacht worden tegenover de zeer

groote sociale en paedagogische voordeelen die verbonden zijn aan een ongedwongen en kameraadschappelijken omgang van kinderen uit zeer verschillende sociale kringen, dat die nadeelen niet behoeven te worden geteld.

Anders staat het met een ander verschil, dat onmiskenbaar samenhangt met het sociale milieu. Wij bedoelen het gemiddelde verschil in graad van verstandelijke rijpheid op een bepaalden leeftijd. Wij zeggen uitdrukkelijk het verschil in graad van verstandelijke rijpheid, niet het verschil in aanleg of begaafdheid. Of er eenig verschil in aanleg of begaafdheid tusschen de klassen en standen eener maatschappij bestaat en zoo ja ten gunste van welke klasse dit verschil dan gemiddeld werkt, laat zich met de middelen, waarover wij thans beschikken, niet goed onderzoeken, laat staan beslissen. Maar wel hebben tal van psychologische onderzoekingen met de zoogenaamde testmethoden in zeer verschillende landen als onbetwist resultaat de uitkomst opgeleverd van een verschil in verstandelijke rijpheid op een bepaalden leeftijd, samenhangende met de hoogte van het sociale milieu. Dat verschil openbaart zich allereerst in een ten aanzien van het onderwijs grooter voorstellingsbezit, een rijker woordenschat en meer geoefendheid in gedachtenuiting, maar volstrekt niet alleen hierin. Trouwens het ligt voor de hand, dat de kinderen uit de meer gegoede milieu's, waaraan hetzij door de ouders of door betaalde hulpkrachten in 't algemeen zeer veel meer zorgen worden gewijd, zich sneller ontwikkelen dan de kinderen, die veel meer aan zichzelf of aan broertjes en zusjes zijn overgelaten. Of die vroege rijpheid altijd een paedagogisch voordeel is, behoeven we thans niet te onderzoeken; het feit zelf mag ook voor Nederland als vaststaand worden aangenomen, al hebben in ons land uitvoerige psychologische onderzoekingen, gelijk in de meeste landen van Europa en de Ver. Staten van Amerika, nog niet plaats gehad.

Nu zou men tegen een splitsing der schoolbevolking op grond van deze overweging de vraag kunnen opwerpen, of wij in 't algemeen niet veel te haastig zijn in kennis aanbrengen, of wij niet veel te veel „opstroomen“, en of het voor die vroeger rijpe kinderen niet een groot voordeel zou zijn gedwongen te worden tot een minder snellen gang als thans op de school? Maar wie zoo vraagt, zou vergeten dat wij door op dit verschil te wijzen volstrekt niet tegemoet willen komen aan den bij velen bestaanden wensch om zoo snel als het eenigszins gaat de abstracte kennis van het kind op te voeren. Ook al kan het vroeger ontwikkelde kind sneller en eerder opnemen dan het andere, daarvan willen wij volstrekt niet gebruik maken voor wat men gewoonlijk in de eerste plaats onder „schoolresultaten“

verstaat, voor een bepaalden leeftijd zoo hoog mogelijk op te voeren.

Maar wel zijn we overtuigd, dat, wat een kind dan ook op school al of niet moge leeren, deze hem in elk geval niet moet wennen aan verveling en de luiheid, die er uit voortvloeit. De school kan niet licht in haar eigenlijke taak meer te kort schieten dan wanneer zij daartoe dwingt. Onder ons huidige klassikale schoolsysteem is het echter bijkans onvermijdelijk, dat een kind zich gaat vervelen en het werken verleeft in stede van aanleert, wanneer het ter wille van zijn klasgenooten onderwijs moet volgen in een tempo, dat voor hem veel te langzaam is. Vereenigt men d.w.z. alle kinderen in dezelfde klasse dan zal men de rijperen, dus gemiddeld die uit de maatschappelijk hoogere lagen, ernstig kunnen schaden zonder voldoende rekening te houden met wat de minder gunstig voorbereiden behoeven.

Men heeft getracht de oplossing van deze moeilijkheid te vinden door de toepassing van het zoogenaamde Mannheimer schoolstelsel, het inrichten van afzonderlijke scholen of althans klassen voor de bijzonder begaafden (juister voor hen die sneller van ontwikkeling zijn) tegelijkertijd met het inrichten van klassen, waarin de minder en minst begaafden bijeengebracht worden. Nu onderscheidt de laatstgenoemde categorie zich inderdaad vaak door werkelijke gebreken in aanleg, die afzonderde behandeling noodig maakt, gelijk bij ons in het buitengewoon onderwijs geschiedt. Maar deze oplossing voor de zoogenaamd „begaafden” is aan zeer ernstige bedenkingen onderhevig. Vooreerst dreigt tegenover de didaktische voordeelen zeer ernstige schade voor de karaktervorming te staan, zoowel bij degenen die gaan merken, dat ze tot de „begaafden” behooren, als bij de anderen, die slechts „normaal” worden geacht. Het toch reeds heerschende intellectualisme in onze school wordt er door versterkt; terwijl nu althans gedeeltelijk praestaties in intellectueelen zin kunnen worden aangevuld en goedgeemaakt door andere, wordt dat dan gansch onmogelijk. Het gevaar voor „opstoomen” in deze klassen van bij uitstek „knappe” kinderen wordt nog veel grooter en naar wij vreezen zal in de meerderheid der gevallen die verleiding te machtig blijken. Het gevaar dat toch reeds in ons klassikale systeem ligt opgesloten, dat men alle kinderen uniform behandelt, zal in deze uitgezocht homogene klassen nog veel meer zich doen gevoelen. En ten slotte zullen door de splitsing de intellectueel minder snel ontwikkelde kinderen beroofd worden van den omgang met de meer ontwikkelde, die hen tot steun en hulp kunnen zijn, terwijl daartegenover de laatsten door dien onderlingen omgang partij kunnen trekken van de andere eigenschappen, waardoor genen vaak hun intellectueelen achterstand compenseeren.

De juiste oplossing van de moeilijkheid moet dan ook naar onze

vaste overtuiging in de lijnrecht tegenovergestelde richting worden gezocht. Niet nog homogener klassen en een nog straffer klassikaal onderwijs, maar lossen maken van het klasseverband moet het doel zijn waarop wij ons richten. Maar al te veel is men in de 19e eeuw gaan vergeten dat klassikaal onderwijs niet een doel in zich zelf is, maar slechts een middel. Door den nood gedrongen is Pestalozzi in Stanzen Burgdorf het klassikale onderwijs gaan toepassen omdat hij met de hulpmiddelen die hem toen ten dienste stonden geen andere oplossing zag voor de moeilijkheid een groot aantal kinderen gelijktijdig te onderrichten. Op zijn voorbeeld, maar geenszins naar zijn bedoeling, heeft het klassikale onderwijs ten slotte al het andere verdrongen.

Eerst het einde der 19e eeuw of het begin der 20e hebben een reactie daartegen zich zien ontwikkelen. Op allerlei gebied in het buitenland; in Nederland heeft dit niet-klassikale onderwijs tot nu toe zich bijna uitsluitend beperkt tot de Montessorischolen.¹⁾

Het is hier allerminst de plaats om te treden in een bespreking van de voor- of nadeelen van het didaktische systeem der Italiaansche hervormster. Maar hoe men ook over de details daarvan moge denken — en het laatste woord is daarover zeker nog lang niet gesproken — vast staat naar onze meening dat zij er in geslaagd is aan te toonen, dat zeer ernstig onderwijs mogelijk is, waarbij op tot nu toe gansch ongedachte schaal de individualiteit van den leerling wordt vrijgelaten. In scholen van het Montessori-type vervalt het didaktische bezwaar tegen de gemengde school geheel, ja het gaat in een voordeel over. Want daar in deze school het aan de kinderen niet alleen niet verboden is elkander te helpen, zooals bij het klassikaal onderwijs, maar onderlinge hulp wordt aangemoedigd, kunnen juist allen voordeel trekken uit zoo groot mogelijke verscheidenheid. De intellectueel vluggeren behoeven niet alleen zelf profijt te trekken van die vlugheid, maar kunnen anderen er mede van dienst zijn en in dit helpen zelf weer leeren; omgekeerd kunnen degenen die vlug van hoofd, maar dikwijls onhandig zijn, hulp vragen aan de in dit opzicht meer ontwikkelden.

Waar nu ook op paedagogische en zuiver didaktische gronden, wier bespreking ons hier te ver zou voeren, meer en meer de gedachte

¹⁾ Een voorbeeld, hoe geheel buiten Montessori om, methoden van niet-klassikaal onderwijs zich in onzen tijd baan breken, levert de methode, die de heer G. van der Laan aan het Kennemer Lyceum volgt voor het onderwijs in het Fransch. Deze voor het geheele taalonderwijs buitengewoon belangrijke proefneming is geheel gebaseerd op individueel onderwijs. Slechts in de hoogere klassen, bij de literatuur treedt de gemeenschappelijke lectuur en de voordracht voor de klasse weder op den voorgrond.

zich baan breekt, dat ons onderwijs veel meer dan voorheen moet winnen in soepelheid en zich aan moet passen aan de eischen van het individu,¹⁾ daar schijnt ons in deze richting tevens de oplossing gezocht te moeten worden van het probleem der eenheidsschool. Voor een school, waarbij elk kind zelf het tempo van zijn leeren en werken kan bepalen, waar geen kind gedwongen is zich te overhaasten ter wille van de anderen, of zich te vervelen omdat de anderen langdurigen uitleg vragen van wat hem zonder meer duidelijk is, vervalt het didaktische argument tegen de eenheidsschool, dat onder het bestaande klassikale stelsel inderdaad op zeer ernstige overweging recht heeft.

Tegelijkertijd vervalt daarmede het laatste argument tegen de school bezocht door kinderen uit zeer verschillende sociale lagen, het argument ontleend n.l. aan de zeer verschillende wenschen omtrent regeling van schooluren en vacaties. Reeds thans doet zich onder de nieuwe wet de moeilijkheid der uniforme vacatieregeling gevoelen. De zomervacaties worden ingekort op een peil, dat voor hen, die de vakantie of een groot deel daarvan buiten doorbrengen, geenszins gewenscht is en menig reisplan dreigt te verstoren. Herfstvacaties worden geweigerd ook daar waar de ouders die gaarne zouden zien. En het is begrijpelijk, want voor de meerderheid der kinderen zijn om redenen van socialen aard zoo veelvuldige en lange vacaties volstrekt geen voordeel. En toch kan in het klassikale systeem onmogelijk worden toegestaan dat het eene kind niet, het andere wel vakantie heeft.

Nog veel sterker zal dit argument gaan klemmen, wanneer, gelijk te verwachten is, de beweging voor andere of minder schooluren aan kracht gaat winnen. De vraag van de regeling der schooltijden is niet een uitsluitend didaktische vraag; ze grijpt diep in het sociale leven in. Bij haar beantwoording moet rekening gehouden worden met bestaande en niet weg te redeneeren verschillen in levensgewoonten en gebruiken, wier feitelijk bestaan ook degene moet erkennen, die geneigd is hun recht van bestaan te loochenen.

Maar het is duidelijk dat ook in dit opzicht het losser maken van het klasseverband de bezwaren opheft. In een school van het type

¹⁾ Een belangrijke stap in die richting zal bij ons middelbaar onderwijs gedaan worden als overeenkomstig de bedoelingen van den Onderwijsraad volgens het aanhangige ontwerp M.O.-wet vijf uren per week in de middelbare scholen kunnen gebruikt worden voor de zoogenaamde facultatieve vakken. Natuurlijk onder de voorwaarde, dat deze uren niet geheel in afwijking van de bedoelingen der ontwerpers en van het Amerikaansche voorbeeld, toch weer in het uniformiteitskader worden gewrongen.

als wij ons denken, waar elk kind in hoofdzaak bezig is met zijn eigen arbeid en in de eerste plaats aan zijn individuele taak werkt, is het volstrekt niet onmogelijk rekening te houden met verschillende wenschen en een zeer veel meer gedifferentieerde regeling van vacaties en zelfs van schooluren te ontwerpen.

Het spreekt vanzelf dat wij ons allerminst ontveinzen met het aangeven van deze richtlijnen nog geenszins de oplossing te hebben gegeven. Er ontbreekt nog bijna alles aan de doorvoering van deze gedachte. Vóór alles zal men de onderwijzers en onderwijzeressen moeten opleiden en de methoden moeten uitwerken, die zulk een schooltype eerst in de praktijk mogelijk maken. Het invoeren van een in hoofdzaak individuele school zal pas met een daartoe opgeleide onderwijzersgeneratie mogelijk zijn, evenals de invoering van de klas-sikale school op groote schaal ook een of twee geslachten na Pestalozzi heeft bezig gehouden. Juist om die reden hebben wij in den aanhef ervan gesproken dat wij schetslijnen wilden geven voor den bouw van ons onderwijs in de eerstvolgende tientallen van jaren. Ja, wij achten dien termijn zelfs eerder te kort dan te ruim gesteld om dit doel te bereiken.

Maar wel zijn wij overtuigd, dat onze Maatschappij in de komende periode onzer schoolgeschiedenis met volle kracht in deze richting zal moeten werken. Zoowel op gronden van zuiver onderwijskundigen aard, als om de organisatorische overweging, die in dit Rapport meer bijzonder op haar plaats is, dat nl. alleen langs dezen weg zonder schade voor het onderwijs de eenheidsschool kan worden verwezenlijkt en daarmee de zeer groote voordeelen van socialen aard kunnen worden verkregen, die voortvloeien uit een onderlinge aanraking en geregelde omgang van kinderen uit alle lagen des volks. Onbekend maakt onbemind, dat geldt ook hier. En de scherpe klassenscheiding, het volkomen los van elkaar worden van de eene maatschappelijke klasse van de andere, een van de wellicht meest betreurswaardige gevolgen der kapitalistische produktiewijze en der centralisering van de bevolking in de groote steden, kan door een school die voor die kloven tusschen de bevolkingslagen niet halt maakt, althans belangrijk worden verzacht.

Op deze gronden dient onze Maatschappij naar het ons voorkomt in den komende tijd alle pogingen te steunen die in de genoemde richting gaan, zoowel wat betreft de uitwerking van geschikte methoden, de opleiding van onderwijzers(essen) als het doorvoeren van proeven in de praktijk. Zij dient haar centrale organen te stellen in den dienst van dezen arbeid, haar departementen op te wekken in gelijken zin bezig te zijn en ten slotte haar invloed op de publieke opinie en de

Overheid te gebruiken om ons geheele onderwijsstelsel deze richting te doen inslaan.

Het behoeft, na het boven gezegde, natuurlijk geen betoog, dat deze arbeid met kracht maar ook met veel geduld en bezonnenheid moet worden ondernomen. Een diepgaande hervorming als wij hier beoogen, laat zich niet forceeren. Daarom zal onze Maatschappij er ook niet aan kunnen denken van de scholen die van haar uitgaan of die haar steun vragen, aanstonds te eischen, dat zij naar het beginsel van de eenheidsschool met los klasseverband zouden zijn ingericht. Zij zal er in de praktijk rekening mee moeten houden, dat wij nog gedurende een vrij langen tijd met ons onderwijsstelsel in een overgangstoestand zullen moeten verkeerren, alvorens de meest wenschelijke oplossing kan worden bereikt. Dat geldt zoowel voor de school voortkomende uit particulier initiatief als van de openbare school. Daarom wende onze Maatschappij haar invloed op de publieke opinie en de Overheid ertoe aan, dat ook de omzetting van de openbare school in de eenheidsschool met bezonnenheid, niet met overhaasting worde voltrokken. Hoewel de wet wat haar letter betreft geen differentieering kent, heeft toch de praktijk op verschillende plaatsen getoond, dat men bij de uitvoering in meerdere of mindere mate rekening kan houden met sedert lang bestaande gewoonten en overtuigingen der bevolking. Ook uit het oogpunt van het behoud der openbare school is zulk een bezonnen uitvoering der wet 1920 ten sterkste aan te raden, want het gevaar mag niet onderschat bij onze onderwijsorganisatie, dat een veldwinnende beweging tegen een overhaast doorgevoerde eenheidsschool een ernstige bedreiging zou worden van het openbaar onderwijs. Vergelijking met andere landen waar reeds de eenheidsschool bestaat, zonder de waarborgen die wij in het bovenstaande vorderden, gaat hier geenszins op. Want nergens in de wereld is het mogelijk gelijk bij ons, om zonder noemenswaardige moeite of risico op kosten der openbare lichamen een school op te doen richten door een groep met het openbare onderwijs ontevreden ouders. Veel meer dan elders moet dus met de feitelijk bestaande en meer of minder gegronde bezwaren worden rekening gehouden.

Ja, dit gevaar bedreigt niet alleen de openbare school, maar ook de neutrale school. Als de doorvoering der eenheidsschool een sterke oppositie in het leven zou roepen, zou men voor de mogelijkheid kunnen komen te staan, dat vele ouders een confessionneele standenschool zouden gaan verkiezen boven een openbare school, die het karakter van een sociaal „gemengde” school zou gaan aannemen, of zelfs door het weggaan van vele kinderen uit hogere sociale milieu's,

in hoofdzaak dat van een school voor on- of minvermogenenden. Nu meenen wij geenszins, dat men voor argumenten die men voor verwerpelijk houdt, uit den weg behoort te gaan om andere gevaren te keeren. Maar wij hebben juist in het voorgaande aangetoond, waarom wij in den strijd tegen de eenheidsschool, zoolang zij van het huidige klassikale type blijft, een kern van juistheid erkennen. Daarom komt het ons voor, dat in gevallen als hier bedoeld, die naar wij hopen steeds uitzonderingen zullen blijven, onze Maatschappij en haar Departementen redenen zouden hebben om pogingen te doen tot oprichting van bijzondere neutrale scholen te komen, die aan de geopperde bedenkingen tegemoet komen, eventueel ook dergelijke pogingen te steunen. Als eisch zou daarvoor o. i. alleen moeten worden gesteld, dat de op te richten scholen niet een plutocratisch standenschool-karakter dragen, d.w.z. dat niet kinderen geweerd worden uitsluitend op grond van de finantieele gesteldheid of den stand van de ouders of verzorgers dier kinderen. Het initiatief tot, of de steun van zulke pogingen, zou dus moeten berusten op den wensch tot bevordering van goed onderwijs in 't algemeen, of om te voorkomen, dat de afwending van de openbare school het niet-neutrale onderwijs ten goede kome.

Maar met deze laatste opmerking betreden wij reeds het terrein van ons derde en laatste vraagstuk. *(If ordt vervolgd.)*

De Lageronderwijswet en de reorganisatie van het onderwijs door de gemeenten

door H. W. J. A. SCHOOK.

II.

Een ander middel om het aantal achterblijvers en daarmee het aantal leerlingen, dat de school niet doorloopt, kleiner te maken, is de leerstof, die nu over zes jaren is verdeeld, over een langer periode te verdeelen, en de bepaling, dat het lager onderwijs wordt gegeven in scholen met ten minste zeven achtereenvolgende leerjaren schiep de mogelijkheid om dit te doen. Bij een dergelijke maatregel zouden de minder vluggen gebaat, maar daarentegen de vluggen geschaad worden. Die zouden gedwongen zijn zeven jaar te doen over wat zij in zes jaar afkonden. Schijnbaar verzet de wet zich daartegen niet, doch zoodra men gaat probeeren de leerstof zoo te verdeelen, stuit men op allerlei bezwaren. In de allereerste plaats op de bevoorrchting der bijzondere school, waardoor het voor gemeentebesturen,

ook in het geval, dat zij het onrecht, den vluggeren aangedaan, op de koop toe willen nemen, zoo goed als onmogelijk wordt, dit te doen. Die bevoorrechtiging is, dat die school wel en de openbare niet de vrijheid heeft om leerlingen tot een bepaalde school niet toe te laten. Stel nu, dat een gemeentebestuur de leerstof van de tegenwoordige zes leerjaren, waarop de hogere burgerschool volgt, verdeelde over zeven leerjaren en wel zoo, dat terwille van de zwakke elementen, in die zeven jaar dezelfde hoeveelheid kennis werd aangebracht. Dan zou de hogere burgerschool haar leerlingen een jaar ouder van de openbare school moeten overnemen en dat zou alweer uitloopen op benadeeling, niet alleen van de vluggere leerlingen, die wel en zelfs gemakkelijk in zes jaar de vereischte kennis voor de toelating konden bemachtigen; maar ook voor hun ouders, die genoodzaakt zouden worden, de studietijd hunner kinderen met een jaar te verlengen, d.i. zich een jaar langer de daaraan verbonden uitgaven te getroosten, ook als dit met het oog op den aanleg hunner kinderen niet noodig was. De bijzondere school, die wel zal zorgen, dat er scholen zijn, waarvan het zesde leerjaar bij het middelbaar onderwijs aansluit en daaruit de ongeschikte elementen zou kunnen weren, werd voor deze ouders een toevluchtsoord, ook al waren zij in principe voor de openbare.

De hogere burgerschool zou ook haar eischen van toelating kunnen verlagen, zoodat zij aansloot bij de leerstof van het zesde leerjaar der lagere school met zeven leerjaren, maar deze verlaging is niet mogelijk, *primo*, omdat de voor de toelating vereischte kennis is vastgelegd in een koninklijk besluit en *secunde*, omdat dan de hogere burgerschool, om haar leerlingen na drie of vijf jaar op dezelfde hoogte te brengen, haar leerplan zou moeten bezwaren, met de kennis die de lagere school vroeger aanbracht.

Een gemeentebestuur, dat de vroegere leerstof over zeven jaren verdeelde, zou of vele leerlingen uit de openbare school, of vele ouders tegen zich in het harnas jagen en de gemeenten zijn daardoor wel genoodzaakt het zesde leerjaar zoo in te richten, dat de leerlingen daaruit naar het middelbaar onderwijs kunnen overgaan.

Men zal misschien opmerken, dat het tegenwoordig gemakkelijker is aan de toelatingsexamens voor dat onderwijs te voldoen, doordat het Fransch van de lijst der vakken is geschrapt. En dit is ten deele waar, maar de omstandigheden zijn ook veranderd. Waar de lagere school onder de vroegere wet een tweeledig karakter had, waar zij of inrichting voor eindonderwijs, of inrichting ter voorbereiding tot voortgezet onderwijs was, had zij ook leerplannen op dit dubbel doel ingericht; maar er gaan stemmen op om dit dubbel doel te laten

vervallen, men wil een eenheidsschool, door de wethouder van Amsterdam aldus gedefinieerd: een school met eenzelfde leerplan, evenveel leerkrachten, eenzelfde schoolgeld, voor allen toegankelijk, alleen eenigszins gesepareerd naar het milieu. De wethouder van Amsterdam zocht hier de eenheid, waar hij niet gezocht moet worden. De eenheid zit niet in de gelijkheid, maar in de organisatie van alle scholen tot één geheel. Met deze laatste opvatting kan men komen tot afzonderlijke scholen met afwijkend leerplan, aangepast aan het leervermogen der kinderen met een variërend aantal leerlingen per onderwijzer, b.v. voor minder begaafde leerlingen; terwijl het schoolgeld er niet toe doet, mits dit maar voor geen enkele inrichting een beletsel vormt om er bij gebleken geschiktheid toegelaten te worden. Zelfs zouden er, als de wet het toeliet, scholen met verschillend schoolgeld kunnen blijven bestaan, als de som, voor het onderwijs betaald, maar niet het recht gaf aan de ouders om hun kind geplaatst te krijgen op een school, waar het volgens zijn begaafdheid en aanleg niet thuis hoorde.

De vraag is gerezen, of het geoorloofd was de scholen zoo in te richten, dat sommige aansloten bij de hogere burgerschool, andere niet; en of in verband daarmee een schifting der leerlingen voor het zesde leerjaar geoorloofd was. De wet zelf geeft daarop geen uitsluitsel; maar in de memorie van antwoord op het voorloopig verslag staat iets, dat in deze moeilijkheid den weg kan wijzen.

Nadat de minister als de natuurlijke gang van zaken heeft aangewezen: bewaarschool van 4 tot 6 jaar, lager onderwijs van 6 tot 13 à 14 jaar en ten slotte gedifferentieerd vakonderwijs, gaat hij verder: „Dat wil niet zeggen, dat ook hier alle differentiatie moet zijn uitgesloten en dat niet met maatschappelijke factoren rekening mag en moet worden gehouden. De eerste categorie, die zich vanzelf afscheidt, is die, welke in andere scholen op min of meer zelfstandige deelen van scholen (voor M.U.L.O., Middelbare Scholen en Gymnasium) verder gaand algemeen vormend onderwijs zal genieten. Voor haar behoeft die afscheiding, mits zij niet te vroeg geschiedt, en mits die andere organisaties zich aanpassen aan wat de zesjarige lagere school geheel georganiseerd naar eigen natuurlijke eischen, kan geven, geen nadeel te betekenen.”

Er mag dus een categorie afgescheiden worden; maar niet te vroeg. Eenige aanwijzing van wat wel en wat niet te vroeg is, zou hier wenschelijk geweest zijn. Bij de plaatsing is zeker wel te vroeg; maar hoe staat het in dat opzicht met het einde van het vierde of het vijfde leerjaar? Ook uit het tweede gedeelte van het betoog is die vrijheid af te leiden. De minister zegt toch, dat men de kinderen, die niet

naar het middelbaar en uitgebreid lager onderwijs overgaan, eind-onderwijs moet geven en dat dit in de hoogere leerjaren geheel zijn eigen karakter zou moeten behouden, dat het geheel georganiseerd moet worden naar eigen natuurlijke eischen. Maar worden die natuurlijke eischen niet op zijde gezet als hij in het Koninklijk Besluit van 25 Juni 1920 gaat vaststellen, dat voor toelating tot de hoogere burgerschool noodig zijn kennis van de kenmerken van deelbaarheid, van den grootsten gemeenen deeler en het kleinste gemeene veelvoud, van het uitwerken van vormen, van de deelen van den zin en van de woordsoorten; alle kundigheden voor het gewone leven van hoogst geringe waarde.

Wil men, dat alle zesde leerjaren aan de hoogere burgerscholen zullen aansluiten, dan moet natuurlijk al die leerstof in het zesde leerjaar onderwezen worden, d.w.z. dat het leerplan voor dat leerjaar wordt bezwaard met allerlei ballast voor kinderen, die niet naar middelbaar onderwijs of gymnasium overgaan.

Wie nu de eenheidsschool wil in den zin van den wethouder voor het onderwijs te Amsterdam, dus in dien van gelijkheidsschool, moet al dien ballast op den koop toe nemen, met het gevolg dat nog veel meer kinderen zullen achterblijven en nog veel minder de school na het einde van den leerplichtigen leeftijd doorloopen zullen hebben.

Het beste zou daarom zijn als in gemeenten met veel scholen de door den minister gesanctioneerde afscheiding werd toegepast, zoodat een deel der scholen met hun zesde leerjaar aansloten bij het middelbaar onderwijs en daarin alleen leerlingen werden geplaatst in staat om in zes jaar de vereischte leerstof op te nemen en dat daarnaast scholen kwamen met zeven-jarigen cursus, waar de leerstof over zeven jaren was verdeeld, met differentiatie naar bestemming in het zevende leerjaar.

Staan over het geheel genomen de redactie van artikel 3 en de opvattingen van de minister een goede organisatie der eerste zes leerjaren in den weg, na het zesde leerjaar wordt dit anders. Men kan het betreuren, dat artikel 3 in verband met de Arbeidswet niet bepaalt: het onderwijs wordt in acht achtereenvolgende leerjaren gegeven; maar de wet belet dit niet en laat door de bepalingen, dat het gegeven wordt in *ten minste* zeven achtereenvolgende leerjaren, uitbreiding toe. Zoo is het ook met het uitgebreid lager onderwijs, dat *ten minste* drie leerjaren, aansluitende bij het zesde leerjaar moet omvatten, maar het daarbij niet behoeft te laten.

De eerste vraag, die zich bij de regeling van het zevende leerjaar voordoet, is, of er aan iedere school een verbonden zal worden. Uit

een paedagogisch oogpunt is daarvoor veel te zeggen, vooral als de leerlingen, die uit het zesde naar het zevende leerjaar gaan hun eigen onderwijzer houden. Daartegenover kan een paedagogisch nadeel voor de overige zes leerjaren der lagere school staan en een financieel voor de gemeente.

Als uit het zesde leerjaar verdwijnen alle kinderen, die overgaan naar het uitgebreid lager onderwijs, naar de hogere burgerschool of naar het gymnasium, en er dan nog een zeker percent blijft zitten, dan zullen de zevende leerjaren er heel wat minder bevatten dan de andere. En in een eventueel achtste leerjaar aan iedere school zal zich dit nog veel sterker doen gevoelen, omdat na het zevende leerjaar voor velen de leerplicht eindigt. Die zouden grotendeels van school gaan, zoodat er in het achtste leerjaar niet veel zouden overblijven. Nu is het eigenaardig in de wet, dat zij wel meer leerkrachten dan voor de eerste zes leerjaren, voor het zevende en het achtste beschikbaar stelt, als die deel uitmaken van een school voor uitgebreid lager onderwijs, maar niet, als zij deel uitmaken van het gewoon lager onderwijs, al worden daar ook dezelfde vakken onderwezen. Die eigenaardigheid zou tengevolge kunnen hebben, dat kleine klassen voor het zevende en achtste leerjaar, groote voor de lagere leerjaren meebrachten. Om dit te voorkomen zou de gemeente op eigen kosten personeel moeten aanstellen.

Daarom is in de meeste gemeenten dan ook een andere weg gevolgd: zij hebben niet aan alle scholen zevende leerjaren gevormd maar alle zevende en hogere leerjaren in afzonderlijke gebouwen verenigd.

Ook in de keuze der leervakken voor de hogere leerjaren laat de wetgever de gemeentebesturen vrij; zij kunnen een keuze doen uit dezelfde vakken als voor de scholen met uitgebreid onderwijs. Alleen moeten de laatste ten minste drie der facultatieve vakken onderwijzen, terwijl een zevende leerjaar het met een of geen een afkan. Daarenboven is in de hogere leerjaren differentiatie toegelaten.

II.

Gaan wij nu na, hoe in sommige gemeenten de moeilijkheden voor de eerste zes leerjaren zijn overwonnen. Nog maar weinige besturen hebben de verordening vastgesteld en waar dit gebeurd is, is die nog niet altijd in druk verschenen, zoodat die mij niet ten dienste stond. Op andere plaatsen bestaan nog enkel voorstellen van burgemeester en wethouders aan den raad. Daarom volgt hieronder slechts, een, soms vrij onvolledig overzicht van de gemaakte en ontworpen verordeningen. Waar die aanleiding gaven tot opmerkingen of tot kritiek, die niet in het algemeen gedeelte paste, zijn deze er bij gevoegd.

Ik begin dit overzicht met

AMSTERDAM. Daar wil men scholen met zeven leerjaren, met gelegenheid om uit het zesde naar de school voor uitgebreid lager onderwijs en de hogere burgerschool over te gaan. Men wil er geen differentiatie vóór het zevende leerjaar. In dat leerjaar zullen twee talen onderwezen worden. Aan tien scholen voor gewoon lager onderwijs kan een reserve-onderwijzer, aan elke school voor uitgebreid lager onderwijs een onderwijzer meer dan het aantal klassen bedraagt, verbonden worden.

Zoo oppervlakkig beschouwd is dit alles heel goed, heel eenvoudig; maar op den keper beschouwd, rijzen er toch verschillende bedenkingen en moeilijkheden. Vooreerst het ontzeilen van de klip door de onrechtvaardige bevoordeeling van het bijzonder onderwijs ten opzichte van de standenscholen. Men wil dit doen door de ouders zoo veel mogelijk vrij te laten in de keuze der school, waardoor men de kinderen uit overeenkomstige kringen der bevolking bij elkander hoopt te houden en waarbij burgemeester en wethouders zich het recht voorbehouden, kinderen, die in het geheel niet thuis behooren in de omgeving, waar de ouders ze geplaatst zouden willen zien, te verwijzen naar een andere school dan de ouders vragen. Welke misstanden hierdoor bij gebrek aan behoorlijke differentiatie naar begaafdheid kan ontstaan, zal ik hieronder aangeven.

Ofschoon juist de Amsterdamsche statistiek het meeste licht geworpen heeft op den onhoudbaren toestand, dat een vierde deel der leerlingen van de gewone lagere school de hoogste klasse niet bereikt, en het juist de Amsterdamsche onderwijzers geweest zijn, die op afscheiding der zwakbegaafden aandrongen na het eerste leerjaar, zijn in den raad geen ernstige pogingen gedaan om de voordracht van burgemeesters en wethouders in dien geest te wijzigen.

Ook van een verschil in leerplan voor scholen, die wel, en van scholen, die niet bij het middelbaar onderwijs aansluiten, wil men niets weten, ten minste niet officieel; men wil dat aan de omstandigheden overlaten en gaat uit van de veronderstelling, dat scholen in buurten met beter gesitueerden verder zullen komen dan scholen in buurten met een armere bevolking, wat in de practijk hierop zal neerkomen, dat de scholen in de rijkere buurten wel en die in de armere buurten niet zoover komen, als voor toelating tot de hogere burgerschool noodig is. De school in de buurt der armen gaat dus een barricade worden tusschen het lager en het middelbaar onderwijs voor de kinderen die haar bezoeken, en voor die kinderen worden de gunstige bepalingen omtrent schoolgeld, waardoor het bezoeken der hogere burgerschool hun allicht mogelijk zou zijn, tot een illusie

gemaakt. Alleen tijdige vereeniging van alle elementen, uit alle scholen zonder onderscheid, geschikt om middelbaar onderwijs te ontvangen, zou dit onrecht kunnen wegnemen.

En dan is er nog iets, wat het beladen van alle zesde leerjaren aan alle lagere scholen, met de leerstof vereischt tot toelating tot de hogere burgerschool in Amsterdam, nog ongunstiger maakt voor de zwakkeren. De leertijd van de zes eerste leerjaren is er van 6 tot 12 jaar gebracht op $5\frac{1}{2}$ tot $11\frac{1}{2}$ jaar, dus met een halfjaar vervroegd, zoodat men er het verschijnsel krijgt dat meer leerstof dan vroeger, door kinderen, die een halfjaar jonger zijn dan vroeger, in zes jaar moet worden verwerkt. Hier zijn dus twee factoren om het aantal achterblijvers te vergrooten.

Evenals overal elders, waar niet gedifferentieerd is na het vierde of het vijfde leerjaar, moeten de leerlingen, die niet bestemd zijn voor hogere burgerschool of school voor meer uitgebreid lager onderwijs, bij het volgen van den weg naar het einddoel hunner opleiding, eerst een eindveegs mee met de aanstaande hogere burgers. Niet voordat die uit het schoolverband verdwenen zijn, is het hun geoorloofd hun eigen weg weer te volgen. Zij kunnen dan hun taalonderwijs weer beginnen op het punt waar zij het juist leeren uitdrukken der gedachte op den achtergrond zagen dringen door de grammaticale kennis, noodig voor toelating tot de hogere burgerschool; waar ter wille van de theoretische kennis, noodig voor het begrijpen van algebra, het praktisch rekenen meer ineengekrompen werd, dan voor het gebruik daarvan in het dagelijksch leven goed was.

En met dat teruggaan naar het punt, dat in het vijfde leerjaar verlaten was, krijgen alle leerlingen dan in het zevende leerjaar, zegge alle, geschikt of niet om vreemde talen te leeren, gedurende één heel jaar, onderwijs in twee vreemde talen; in de eene in de gewone schooluren, in de andere in afzonderlijke cursussen buiten die uren.

Zijn die twee talen gedurende één jaar aan alle leerlingen op zich zelf al een dwaasheid, zij zetten tevens de openbare school achter bij de bijzondere. Die tweede taal in die cursussen buiten de schooluren, is uitgevonden om de onderwijzers van het talenonderwijs in de schooluren een grooter belooning te kunnen geven, dan de wet voor het bezit eener taalakte geeft. De kerkelijke raadsleden hebben er slechts voorgestemd op voorwaarde, dat de bijzondere scholen ook gelden uit de gemeentekas voor afzonderlijke taalcursussen zouden ontvangen. Krijgen zij die, dan zal daaraan natuurlijk niet de verplichting verbonden kunnen worden om ook een vreemde taal in het zevende leerjaar te onderwijzen en zoo zal het gebeuren, dat de bij-

zondere scholen zich kunnen inrichten op aansluiting bij het middelbaar onderwijs door middel van afzonderlijk daarvoor bestemde zesklassige scholen, dat zij bij de verdeeling der leerstof over zeven klassen geen rekening behoeven te houden met de eischen van toelating tot dit middelbaar onderwijs en dat zij niet iedereen behoeven te dwingen om vreemde talen te leeren en onderwijs daarin kunnen geven aan wie het verlangd in afzonderlijke cursussen.

Doel van die twee talen, benevens algemeene geschiedenis, is volgens de verklaring van den wethouder voor het onderwijs, het zevende leerjaar aantrekkelijk te maken. Maar daarvoor was een beter middel geweest. Als dat zevende leerjaar, behalve inrichting voor eindonderwijs, een geleiding was geworden tusschen het zesde leerjaar en de vakschool, de hogere burgerschool daarbij inbegrepen, was zijn aantrekkingskracht wel zoo groot geweest.

De praktijk heeft geleerd, dat, al moge dit voor een niet onbelangrijk aantal wel het geval zijn, toch vele kinderen op hun twaalfde jaar nog niet opgewassen zijn tegen de moeilijkheden van het middelbaar onderwijs. Die hadden in een zevende leerjaar gewend kunnen worden aan zelfstandig werken, aan verschillende onderwijzers voor verschillende vakken en aan een vreemde taal kunnen beginnen, zoodat het eerste onderwijs daarin aan de hogere burgerschool slechts repetitie en voortzetting was van wat ze in het zevende leerjaar hadden geleerd.

Daarnaast hadden kunnen komen zevende leerjaren aansluitende bij het vakonderwijs, met wat algebra en meetkunde, als die op de scholen van het door hen gekozen vak werden geleerd; met een vreemde taal, als die op hun vakschool werd voortgezet, met wat veel teekenen, als ook dat op de vakschool van voordeel kon zijn. Door overleg te plegen met de vakscholen, had er in dezen een verscheidenheid kunnen komen, zooals een groote gemeente met een groot te verdeelen leerlingenmateriaal en zeer veel vakscholen van verschillende aard, zich die kan veroorloven, zonder te kleine afdeelingen te krijgen.

Bij zulk een regeling zou al dadelijk gebleken zijn, dat er aan de Amsterdamsche regeling iets ontbreekt en wel een achtste leerjaar, want er zijn in Amsterdam vakscholen, die hun leerlingen niet voor het veertiende jaar opnemen.

Zulke zevende leerjaren zouden een doel hebben gehad, een doel, dat voor den aanstaanden arbeider veel beter in het oog viel, dan de mogelijkheid om in boek of krant niet te stuiten op vreemde woorden, waarvan hij de beteekenis niet wist (met dit doel moeten de vreemde talen in het zevende leerjaar te Amsterdam onderwezen worden) of om notulen te kunnen maken, als hij naderhand secretaris

eener vakvereeniging wordt (ook dat maken van notulen werd door de wethouder als leerstof voor het zevende leerjaar genoemd).

Naast deze aansluitende zevende leerjaren, hadden er ook kunnen komen voor eindonderwijs en ook daar zou de behoefte aan een achtste leerjaar uitgekomen zijn, omdat de Arbeidswet de kinderen niet voor hun veertiende jaar tot de werkplaats toelaat.

ARNHEM. Er zijn scholen met zes leerjaren, aansluitende bij de hogere burgerschool en met zeven leerjaren voor de anderen.

De verordening bepaalt alleen, dat het getal scholen voor lager onderwijs minstens 17 bedraagt en dat het besluit tot oprichting eener school tevens bepaalt tot welke soort zij zal behooren. Welke soorten van scholen er zullen zijn en hoe de organisatie daarvan is, zegt de verordening niet.

DEVENTER. In deze stad hebben een viertal scholen het karakter van opleidingsscholen voor de hogere burgerschool gekregen; de oprichting eener bijzondere neutrale school is daardoor voorkomen.

DORDRECHT. De scholen hebben 7 leerjaren, doch niet aan alle scholen is een zevende leerjaar verbonden. Er is differentiatie volgens het Delftsche stelsel. Dit onderstelt, volgens de beschrijving, die de vroegere schoolopziener in het district Amsterdam er van geeft, dubbele scholen met een cursus van 12 maanden, dus met 2 maal 6 parallelklassen. Deze parallelklassen worden onderscheiden in twee reeksen: *a.* voor de vluggen, *b.* voor de minder begaafde leerlingen. Gedurende de eerste maanden van het schooljaar is er geen schifting; de kinderen (waaronder natuurlijk de overblijvers van het vorig jaar) worden eenvoudig alphabetisch over de twee afdelingen verdeeld. Gedurende die maanden ontvangen allen hetzelfde onderwijs, dat zeer langzaam voortgaat. Daarna worden ze zorgvuldig onderzocht en volgens de uitkomsten van dat onderzoek in Ia en Ib ingedeeld.

Van het oogenblik af neemt het onderwijs in de *a*-klassen een ander karakter aan dan dat in de *b*-klassen en behoudt dat tot het eind der school; in de *a*'s gaat het sneller, worden gedeeltelijk andere leerboeken gebruikt (echter alleen voor de hoofdvakken) wordt van de leerlingen meer gevorderd en hun meer zelfstandigheid gelaten; in de *b*'s is het eenvoudiger, langzamer en worden de leerlingen veel meer geholpen (zooveel mogelijk zelfs hoofdelijk) en bijgewerkt.

Dit stelsel wordt in Dordrecht zoo toegepast, dat de *b*-klassen in één of meer schoolgebouwen worden vereenigd, en dat de klassen daar hoogstens 30 leerlingen tellen, terwijl het maximum voor de *a*-klassen 42 is.

De vroegere scholen, bestemd voor opleiding van de toelatings-

examens voor hoogere burgerschool en gymnasium, zijn overgenomen door een vereeniging, waarvan zoo goed als alle ouders der schoolgaande kinderen lid zijn geworden.

's-GRAVENHAGE heeft scholen, omvattende geen andere dan de zes eerste leerjaren, waarvan het leerplan aansluit bij de hoogere burgerschool, en daarnaast scholen, omvattende de hoogere leerjaren, en wel een zevende en een achtste.

Een poging om de kinderen uit hetzelfde milieu bij elkaar te houden, wordt gedaan door de scholen te verdeelen in afzonderlijke groepen of schoolwijken. Deze dienen tevens om het onderwijs zoo nauw mogelijk bij de behoeften der bevolking te doen aanpassen, omdat de omvang van de leerstof niet op alle scholen dezelfde kan zijn.

Maar ook hier stuit men op dezelfde bezwaren als te Amsterdam, omdat niet de grenzen der schoolwijk de geschiktheid der leerlingen om het onderwijs te volgen bepalen, maar hun intellect, hun leer- vermogen, hun begaafdheid. In iedere groep of wijk zullen kinderen zijn, die de leerstof der eerste zes jaren gemakkelijk kunnen verwerken, naast anderen, die dezelfde leerstof nog in geen zeven jaar kunnen bemachtigen. De kans, dat een kind met een goed leer- vermogen terecht komt in een groep, waar de omvang der leerstof minder groot is, terwijl een stumper in het leeren terecht komt in een om- geving van vluggen, moet zooveel mogelijk uitgesloten zijn en daarom moet de indeeling der leerlingen niet berusten op de grenzen van een schoolwijk, maar op de waarnemingen der onderwijzers, gedurende een of meerdere jaren.

En dan dat aansluiten van de groep bij de behoefte der bevolking. Bedoelt men, dat in de hoogere leerjaren rekening gehouden zal worden met de bestemming der leerlingen na hun leertijd, dan is dat heel goed, maar het kan niet gebeuren door een ver- deeling naar wijken; dat is in een groote stad onmogelijk. Het aantal bestem- mingen in iedere wijk is legio. De leerlingen van iedere school en dus nog veel meer van een wijk, gaan zoowat naar alle beroepen, zoowel naar vakken met hoofd- als met handarbeid. Wat men kan doen is bij de vestiging van een centrale school voor zevende en hoogere leerjaren, rekening houden met bepaalde daarin het meest voorko- mende beroepen; maar dat mag niet gebeuren, zonder dat er voor ieder, na het zesde leerjaar, gelegenheid is, om een keuze te doen uit de verschillende centrale scholen.

GRONINGEN. Hier zijn *a.* scholen met zesjarigen leergang; *b.* scholen met zevenjarigen leergang; *c.* scholen, omvattende alleen het zevende leerjaar, aansluitende aan het zesde leerjaar der onder *a* en *b* genoemde scholen. Burgemeester en wethouders verdeelen de leer-

lingen over de verschillende scholen, met dien verstande, dat zoo veel mogelijk rekening gehouden wordt met de voorkeur der ouders voor een bepaalde school.

Het schijnt in hun bedoeling te liggen in de onder *b.* bedoelde scholen, na het vierde leerjaar een overgang der leerlingen naar een vijfde met het leerplan der onder *a.* bedoelde scholen mogelijk te maken; althans de wethouder voor het onderwijs liet zich in de raadsvergadering, waarin de concept-verordening behandeld werd, in dezen geest uit. Nu staat het echter vast, dat in ieder geval de kinderen, die op de eerste klassescholen gaan, voor zoover zij daartoe de bekwaaamheid hebben en voor zoover de ouders dat wenschen en de onderwijzers dat adviseeren, evengoed als die andere kinderen in zes jaren zoover gebracht moeten worden, dat zij ook dat onderwijs op de Middelbare en op de U.L.O.-scholen kunnen volgen. Dat kan niet anders geschieden dan door de kinderen na het vierde jaar een andere opleiding te geven. Men zal na het vierde jaar een selectie moeten houden en de klasseonderwijzer zal moeten aanwijzen de kinderen, die, wanneer de ouders het wenschen, in twee jaar met een eenigszins gewijzigd leerplan de parallelklassen van het vijfde en het zesde leerjaar zullen kunnen volgen.

Voor de kritiek op een dergelijken maatregel zie men, wat daarover bij de voorgestelde regeling te Utrecht wordt gezegd.

HILVERSUM heeft scholen, die alleen bestaan uit de eerste zes leerjaren. Voor het zevende en zoo noodig voor het achtste leerjaar is er een centrale school. De leeftijd van toelating tot de scholen met zes leerjaren is $5\frac{1}{2}$ jaar. De beslissing over de toelating tot de verschillende scholen is aan burgemeester en wethouders, die daarbij zooveel mogelijk rekening houden met de wenschen der ouders.

LEEWARDEN. Het onderwijs zal omvatten acht leerjaren, waarvan de laagste zes een eenvormig, de hoogste twee een gesplitst leerplan hebben.

MAASTRICHT. De scholen tellen hier zeven leerjaren. Deze gemeente is een voorbeeld van den nadeeligen invloed, die de Lager-onderwijswet 1920 op het openbaar onderwijs heeft gehad. De raad besloot er tot ingrijpende bezuinigingen. De bijzondere scholen telden er 7100 leerlingen, de openbare 1580; de vakonderwijzers kostten bij elkaar met pensioenpremie f 8927 of f 5.65 per leerling, zoodat volgens dezen maatstaf de vakonderwijzers bij het bijzonder onderwijs f 40125 zouden kosten, en daarbij de conciërges nog f 7374, wat voor de bijzondere scholen f 33157 zou zijn. Daarom werd besloten de betrekkingen van vakonderwijzer en van conciërge bij het openbaar onderwijs

op te heffen, een school te splitsen in een jongens- en een meisjesschool en de hoofden voor een klasse te zetten.

ROTTERDAM. Er zijn scholen met een zesjarigen leergang en scholen met een tweejarigen leergang, aansluitende bij een der scholen met zesjarige leergang. De verdeeling der aspirant-leerlingen over de verschillende scholen geschiedt door burgemeester en wethouders met dien verstande, dat zooveel mogelijk rekening wordt gehouden met de voorkeur der ouders voor een bepaalde school.

UTRECHT. Hier stellen burgemeester en wethouders voor:

a. zevenjarige scholen voor gewoon lager onderwijs, aan sommige waarvan een centraal achtste leerjaar zal worden verbonden; *b.* zesjarige scholen voor gewoon lager onderwijs met hetzelfde einddoel als de onder *a* bedoelde zevenjarige school. Van beide soorten van scholen is de bestemming: het bijbrengen aan de leerlingen van een behoorlijke algemeene vorming en van een zoodanige hoeveelheid kennis, dat zij, — wat de *a* scholen betreft, na het doorloopen van het zevende leerjaar — kunnen voldoen aan de eischen van toelating voor de hoogere burgerschool bij koninklijk besluit vastgesteld.

Differentiatie voor het zesde leerjaar is er niet. Maar naar burgemeester en wethouders vertrouwen, zal een doelmatige verdeeling der leerlingen over de zes- en de zevenjarige scholen door de verstandige voorlichting der ouders van de zijde van het onderwijzend personeel wel bereikt kunnen worden, terwijl de centrale plaatsing der leerlingen ten stadhuize altijd gelegenheid geeft in deze zoo noodig leidend en corrigerend op te treden. Zij merken daarbij op, dat de twee schoolsoorten niet zoo onderscheiden worden geacht, dat een leerling, die oorspronkelijk op een zevenjarige school werd geplaatst, niet naar een zesjarige zou kunnen overgaan. Het ligt in hun bedoeling dien overgang van de eene naar de andere schoolsoort zoo gemakkelijk mogelijk te maken.

Het vertrouwen van burgemeester en wethouders in de voorlichting van de zijde der onderwijzers is hier wel sterk, en hun vertrouwen in het leidend en corrigerend optreden van de centrale plaatsing eveneens. Als zij zelf als hun overtuiging uitspreken, dat van de speciale aanleg met de daarmede corresponderende levensverlangens en maatschappelijke uitzichten voor den 12-jarigen leeftijd weinig te bespeuren is en dat in de daaraan voorafgaande periode wel veel mogelijkheden zijn te veronderstellen, maar nog weinig is vast te stellen en dat die zelfs bij de rijpere jeugd nog vaak moeilijk is, op welke gegevens moet dan de verstandige voorlichting der onderwijzers en de leiding en correctie der centrale plaatsing berusten, als het niet is op den welstand der ouders, het eenige wat aanwezig is bij

de inschrijving en de distributie der nieuwelingen over de scholen. En dat, terwijl zij zelf erkennen, dat de indeeling der openbare scholen naar den stand der ouders bij het openbaar onderwijs niet meer mogelijk is.

Het is hier alweer de stand die beslist of een kind in zes of in zeven jaar een zekere hoeveelheid kennis zal kunnen opdoen. Eigenaardig is, dat in de boven aangehaalde woorden, burgemeester en wethouders wel spraken van een overgang van leerlingen, oorspronkelijk op een zevenjarige school geplaatst naar een zesjarige; dat ook het omgekeerde kan plaats hebben, staat er niet.

Ook hier zou alleen door een differentiatie naar begaafdheid met een splitsing van het vierde of vijfde schooljaar en niet bij het eerste, de noodige eerlijkheid tegenover alle standen betracht kunnen worden.

VLAARDINGEN heeft een centrale school voor het zevende leerjaar.

VLISSINGEN heeft een centrale school voor de zevende leerjaren. Ook hier heeft de oneerlijke bepaling, dat de bijzondere school wel, de openbare geen standenschool mag zijn, geleid tot de oprichting eener neutrale bijzondere school door de gegoeden.

Overigens zijn daar scholen met zes en scholen met zeven leerjaren. Er zijn opleidingsscholen voor middelbaar onderwijs, die in haar vijfde en zesde leerjaar een ander leerplan hebben dan de overige. Men heeft daar dus gebruik gemaakt van de vrijheid in artikel 25 gegeven. Als daarbij nu nog de bepaling is, dat tot de hogere klassen der opleidingsscholen alleen toegelaten worden de kinderen uit de vierde leerjaren van alle scholen, van wie verwacht mag worden, dat zij tegen de leerstof en het leertempo in die hogere klassen zijn opgewassen, terwijl de leerlingen uit de vierde klassen der opleidingsscholen, met wie dat niet het geval is, naar de vijfde klasse der scholen met zevenjarigen cursus overgaan, dan is daar de differentiatie voor het zesde leerjaar doorgevoerd en heeft men er een grondschool van vier leerjaren, met een gedifferentieerd vijfde en zesde leerjaar.

Het jubileum van de Amsterdamsche Volks-universiteit

door Mr. W. C. MEES.

Veelal wacht men met het vieren van een jubileum tot een honderd-, een vijftig- of een vijf en twintig-jarig bestaan; de personen, die bij de oprichting zich verdienstelijk gemaakt hebben en

die gedurende de eerste jaren den weerstand, die zich nu eenmaal tegen al wat nieuw is laat gelden, hebben moeten breken, zijn dan meest reeds lang verdwenen en hebben plaats gemaakt voor bewindhebbers, die de onderneming bestuurd hebben, toen deze al lang in een kalmer vaarwater gekomen was.

Daarom is het een gelukkig denkbeeld geweest van het Herdenkings-Comité, om reeds het tienjarig jubileum van de Volks-universiteit Amsterdam luisterrijk te doen vieren.

Door het tot stand brengen van het „Gedenkboek der Volks-universiteit Amsterdam 1913—1923” hebben de samenstellers, Mej. de Boer, Prof. Kohnstamm en de Heer Uyekruyer, voor dit jubileum een monument gesticht, welks omvang en inhoud in overeenstemming zijn met de belangrijkheid van de gememoreerde gebeurtenis.

Toen op 15 Januari 1913 de eerste Volks-universiteit te Amsterdam werd gesticht, werden daardoor voor het onderwijs voor volwassenen in Nederland geheel nieuwe banen geopend.

Dit wordt na tien jaren, nu de Volks-universiteitsbeweging zich — niettegenstaande en wellicht ook ten deele ten gevolge van de tijdsomstandigheden — zoo krachtig ontwikkeld heeft en talrijke Volks-universiteiten over het geheele land ontstaan zijn, eerst recht gevoeld. Van de sterke ontwikkeling dezer beweging geeft — nu met het oog op de tijdsomstandigheden van het verder strekkende plan tot een tentoonstelling betreffende de ontwikkeling van volwassenen is moeten afgezien worden — het Gedenkboek een ondubbelzinnige getuigenis. De 29 artikelen, die docenten, cursisten en andere vrienden der V.U.A. geheel belangeloos voor dit, door de Wereldbibliotheek keurig uitgegeven en door talrijke photo's verlichte, gedenkchrift hebben bijgedragen, geven een duidelijk beeld niet alleen van het ontstaan en de ontwikkeling van de Amsterdamsche V. U., maar ook van het verloop van de Volks-universiteitsbeweging in Nederland en in den vreemde. De bijdragen van een groot aantal personen van zeer verschillende richting betreffende kunsten en wetenschappen, die aan de Amsterdamsche Volks-universiteit worden beoefend, wettigen de overtuiging van den inleider, dat wat in dit boek geboden wordt de beste weerlegging is van het verwijt van oppervlakkigheid en halve kennis, dat zoo dikwijls — onlangs nog in onze Volksvertegenwoordiging — tegen de Volks-universiteiten wordt geuit en zijn tevens een bewijs van de geestdrift, die onder de docenten der Volks-universiteiten — en daaronder telt men de meest vooraanstaande geleerden — voor deze nog jonge instellingen bestaat.

Natuurlijk ontbreekt hier de plaats tot een bespreking van al deze talrijke artikelen, zoodat ik slechts aan eenige een enkel woord zal wijden.

Belangwekkend is het artikel, waarin de heer Uyekruijer, de Secretaris der Herdenkingscommissie, onder meer de voorgeschiedenis van de V. U. Amsterdam schetst.

Het idee tot de oprichting is van den heer Uyekruijer, die de eerste secretaris der pas opgerichte V. U. geweest is en van den heer Ptaszuk, wier aandacht op een dergelijke instelling te Berlijn gevallen was, uitgegaan. Maar het is zeker voor het welslagen der onderneming van het meeste belang geweest, dat deze jonge mannen zich tot Prof. van Embden gewend hebben, die hen weder met de hoogleraren Steinmetz, Obbink, Saltet, Kohnstamm benevens met Dr. Gunning in aanraking bracht.

Aan de Commissie ter voorbereiding, waarin tenslotte, behalve de heer Uyekruijer, mannen als Prof. Dr. S. R. Steinmetz, Dr. J. H. Gunning Wzn., J. J. W. van Loenen Martinet, Prof. Dr. Ph. Kohnstamm en Dr. A. J. de Sopper zitting namen, is het te danken, dat eene instelling in het leven is geroepen, welke zoo goed werd opgezet, dat de 'Amsterdamsche V. U. voor de talrijke andere Volks-universiteiten, die later in Nederland opgericht zijn, het voorbeeld geworden is, hetwelk behoudens kleine wijzigingen slechts nagevolgd behoefde te worden.

Het succes, dat de nieuwe V. U. terstond had, was merkwaardig groot. Meer dan 3000 toehoorders hadden zich voor de 23 cursussen, die het nieuwe programma bood, laten inschrijven.

Waarom was het te danken, dat, terwijl het sinds 1898 in verschillende plaatsen onder de auspiciën van het Nut gegeven „hooger onderwijs buiten de Universiteiten“ slechts matig succes had, de Volks-universiteit zich opeens in zulk een grooten toeloop mocht verheugen?

Eensdeels zal het wel liggen aan de omstandigheid, dat de behoefte aan dit soort van onderwijs aan volwassenen was toegenomen. Maar vooral zal tot dit succes de andere wijze, waarop dit onderwijs was georganiseerd, hebben medegewerkt. Werd bij het eerstgenoemde onderwijs vooral de nadruk op het hooge wetenschappelijke peil, op het karakter van „hooger onderwijs“ gelegd, thans werd een, talrijke cursussen bevattende, Afdeling A gesticht, welke in het bijzonder bestemd was voor hen, die alleen lager onderwijs hadden ontvangen of zich met deze op één lijn stelden. Daarenboven was de opzet veel grootscher; een uitvoerig programma met veel keus, veel reclame in couranten en elders. Tenslotte was het lesgeld zeer laag gesteld.

Het artikel van den heer Uyekruijer is, behalve aan de voorgeschiedenis, gewijd aan Prof. Steinmetz. Deze had reeds als Leidsch repetitor zich bezig gehouden met het geven van ontwikkelend onderwijs aan volwassenen. Hij had er groote opofferingen voor over gehad, want de studenten, die bij hem repeteerden, hadden hem om deze reden den rug toegekeerd.

Was het wonder, dat, toen de oprichters in 1912 met Prof. Steinmetz in aanraking kwamen, hij het denkbeeld krachtig ondersteunde? Bij de oprichting der V. U. werd hij voorzitter en hij is, het schip met vaste hand besturende, dit tot heden gebleven.

Het is dan ook een gelukkig denkbeeld geweest van de samenstellers om aan dezen man, aan wien zoowel de V. U. Amsterdam als de Volks-universiteitsbeweging in Nederland in het algemeen zooveel te danken hebben, een uitvoerige levensbeschrijving te wijden, waarin zoowel zijn omvangrijke wetenschappelijke arbeid als zijn werk op sociaal gebied beschreven is.

Het is interessant ook van Prof. Steinmetz zelf een artikel te vinden, waarin deze de kernrokken der Volks-universiteit aangeeft.

Onder de kenmerken, waaraan de Heer Steinmetz een werkelijke Volks-universiteit meent te kunnen onderkennen, is belangrijk de eisch, dien hij ten zesde stelt: „de cursussen mogen *niet te kort* duren, want dan kunnen hun nut en genot noch werkelijk, noch blijvend zijn. Liever zoo lang mogelijk, d.i. zoo lang als de belangstelling der hoorders het maar toelaat. Maar als aanvulling en in de tweede plaats zijn ook kortere cursussen gewenscht, voor bijzondere onderwerpen, die niet meer vragen of dragen kunnen, dan heel korte zelfs, ja ook enkele losse voordrachten.

Het overheerschen van korte cursussen is eene verlaging der V. U., een zeer slecht teeken.”

Het beginsel van betrekkelijk lange cursussen is door de Amsterdamsche V. U. steeds hoog gehouden. In het eerste programma en in het eerste jaarverslag staat vermeld, dat de cursussen in den regel 15 lessen — van 1 à 1½ uur — zullen omvatten.

Ook later is, niettegenstaande dergelijke lange cursussen voor de financiën zeer ongunstig zijn, de Amsterdamsche V. U. aan dit beginsel trouw gebleven.

Aan de Geschiedenis van de Amsterdamsche Volks-Universiteit wijdt de Secretaresse, Mr. R. H. de Boer, een artikel dat door statistieken wordt toegelicht. Uit deze statistieken blijkt, dat behalve in het tweede cursusjaar, toen het uitbreken van den oorlog een teruggang bracht, een stijging in het aantal cursussen en deelnemers aan deze cursussen heeft plaats gehad, tot het jaar 1921/1922 een sterke inzinking bracht. Als reden staat aangegeven „vermindering wegens geldgebrek”. In 1921 werd het Bestuur voor de tweede maal genoodzaakt bij hare stadgenooten te gaan bedelen, om de tekorten te dekken en deze keer omdat door den Minister een veel grootere Rijkssubsidie was toegezegd dan tenslotte gegeven werd.

Wanneer dan ook de schrijfster zegt: „Indien men uit hetgeen hier

over ons werk is meegedeeld tot de conclusie mocht komen, dat de Amsterdamsche V. U. tot de bloeiende Vereenigingen behoort, dan zou men zich toch vergissen. Bloeiend, ja, dat is zij wel, indien de belangstelling der hoorders als maatstaf zou worden genomen, maar zij is dit geenszins als men in aanmerking neemt den benarden financiëlen toestand, waarin de Vereeniging steeds verkeert, hoe moeilijk het is de begrooting te doen sluiten, de docenten behoorlijk te honoreeren, de geschikte lokalen en hulpmiddelen voor de cursussen te vinden", is dit eene verzuchting, die men ten opzichte van vele Volks-universiteiten zou kunnen slaken.

Prof. Obbink, de pas afgetreden Voorzitter van den Bond van Volks-universiteiten, schrijft over „De Volks-universiteit in Nederland". Ook hij wijst op de financiële bezwaren, waarmede de Volks-universiteiten te kampen hebben, en op het gevaar, dat ontstaat, wanneer bij de samenstelling der leergangen de financiële kwestie te zeer meesprekt en de samenstellers drijft tot het doen van dingen, die geld in de lade brengen, maar uit ideëel oogpunt minder gewenscht schijnen.

De toekomst der Volks-universiteit wordt behandeld door het Tweede Kamerlid Gerhard, die te Haarlem Voorzitter van de V. U. is. Hij meent, dat het duidelijkste teken van de opgaande lijn, waarop de Volks-universiteit zich bevindt, gelegen is in het feit, dat in verschillende plaatsen de confessionneelen om eigen inrichtingen roepen; daaruit blijkt immers de trekkracht, die deze moderne instelling op de groote massa heeft.

Dr. Werner Picht, mede bekend door zijn in 1919 verschenen boek over „Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England" behandelt in een zeer lezenswaard in de Duitsche taal geschreven artikel den tegenwoordigen toestand van de Volks-universiteiten in Deutschland, die eens als voorbeeld hebben gediend bij de oprichting der Amsterdamsche V. U.

Mejuffrouw Knappert beschrijft in een opstel, dat, wanneer naast eene uitvoerige beschrijving van de in Nederland reeds vrij goed bekende University Extension Movement wat meer aandacht was gegeven aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs voor volwassenen in Engeland, nog aan belangrijkheid gewonnen zou hebben, de Volks-universiteitsbeweging in Engeland.

De Regeerings-Commissaris Mr. de Graaf behandelt in een mooi artikel de betekenis der V. U. als een der middelen tegen de verlaging van het beschavingspeil door de bioscoop. Wanneer ik tenslotte vermeld dat de Heer Wolf schrijft over het in de laatste jaren bij verschillende Volks-universiteiten, waaronder ook sinds kort bij

de Amsterdamsche, ingevoerde nieuwe instituut der werkcurssussen, Mevrouw Boldingh-Goemans over nieuwe inzichten in de wijze van letterkunde doceeren, terwijl de cursist Swierstra uiting geeft aan de waardeering, die de cursisten voor de Volks-universiteiten gevoelen, heb ik nog slechts een greep gedaan uit het vele interessante, dat dit Gedenkboek biedt.

Mogen velen dan ook dit boek ter hand nemen en door het lezen zich bewust worden van de groote beteekenis, die de Volks-universiteiten in deze tien jaren voor het geestelijk leven van ons vaderland gekregen hebben. Dit is toch noodig, want het valt niet te ontkennen, dat de Volks-universiteitsbeweging in een zeer kritiek stadium is gekomen.

Het is niet alleen het gevaar, dat iedere beweging bedreigt, dat, wanneer het nieuwe van het werk af is en de eerste geslaagde proefnemingen aan de instelling een vaster omlijnd karakter hebben gegeven, de geestdrift bekoelt en de belangstelling verslapt, het is vooral de reeds meermalen vermelde slechte toestand der geldmiddelen, die dreigt de beweging te onthalzen of in ieder geval zoo te verzwakken, dat zij slechts bloedeloos met moeite verder kan vegeteeren.

Waar vandaan moeten de gelden komen, die de beweging in staat zullen stellen zich naar haren aard te ontwikkelen?

Terecht heeft Prof. Obbink in zijn opstel gezegd, dat het karakter der V. U. het onmogelijk maakt, de leergelden zoo hoog te stellen, dat deze instellingen zich zelf kunnen bedruipen.

Bij de oprichting en later ook telkens, is door belangstellenden veel geld geofferd, maar men kan — en vooral niet onder de huidige tijdsomstandigheden — niet telkens bij dezelfde menschen aankloppen.

Het aantal leden der V. U.-vereenigingen is in den laatsten tijd zeer toegenomen, zoodat van eene vermeerdering daarvan niet veel is te verwachten.

De voor de Volks-universiteiten onontbeerlijke steun zal derhalve van subsidies van openbare lichamen moeten komen.

Een korten tijd heeft men de hoop mogen koesteren, dat dank zij Minister de Visser, die zeer veel voor de beweging gevoelt, het Rijk door een verhooging der subsidies aan de Volks-universiteiten een hechteren financieelen grondslag zou geven. Groot was echter de teleurstelling voor de vrienden der Volks-universiteiten, toen op 27 Juli 1920 de Bond van Volks-universiteiten, van den Minister van Onderwijs een schrijven ontving, waarin werd medegedeeld, dat tot de nieuwe en betere subsidie-regeling, welke ontworpen was, wegens de financiële eischen, die uit anderen hoofde aan de schatkist werden gesteld, niet kon worden overgegaan. Zelfs werd zoodanige bezuiniging vereischt,

dat voor nieuw opgerichte Volks-universiteiten geen Rijkssubsidie kon worden beschikbaar gesteld. Voor 1921 werd derhalve op de begroting weder een bedrag van f 24000 uitgetrokken ten behoeve van de Volks-universiteiten, die ook reeds over 1920 werden gesubsidieerd.

Deze mededeeling was een tegenvaller in de eerste plaats voor de nieuwe Volks-universiteiten, die op geen rijkssteun konden rekenen. Het valt niet te verwonderen, dat dit voor haar groote bezwaren meebracht, zoo zelfs, dat, naar ik verneem, een van deze instellingen wegens gebrek aan geldmiddelen zal moeten worden ontbonden.

Niet minder groot was echter de ontgoocheling voor de 7 oudere Volks-universiteiten, die met het maken van haar programma reeds op een belangrijk hooger rijkssubsidie hadden gerekend. Was het voor deze instellingen een groot bezwaar, dat het rijkssubsidie geen tred hield met de grootere uitgaven, die zij zich bij een verdere ontwikkeling moesten getroosten, nog slechter wordt haar toestand nu de jongere Volks-universiteiten, wachtersmoede, aanspraak maken op een deel van het bedrag van f 24000.—, dat voor de oudere Volks-universiteiten tot nu toe was uitgetrokken. Wanneer dit bedrag over alle Volks-universiteiten — oudere en jongere — wordt verdeeld, zal voor de oudere de Rijkssteun veel geringer worden. Daar komt bij, dat enkele Volks-universiteiten deze gelden ook willen aanwenden voor ander niet eigenlijk Volks-universiteitswerk als concerten enz., waarvoor het Rijkssubsidie zeker niet bedoeld is.

Waar ook van andere zijde de subsidies dreigen te verminderen of te verdwijnen — de Provincie Zuid-Holland heeft besloten de tot nu toe door haar gegeven subsidies geleidelijk te liquideeren — begrijpt men, dat de financiële toestand ook speciaal van de Volks-universiteiten in de grootere steden verre van rooskleurig is. Dit brengt voor deze instellingen de noodzakelijkheid mee te bezuinigen op de betrekkelijk duurdere werkcurssussen en studiekringen, dus juist op dat werk, waarmede het meest intensief gearbeid werd. De Volks-universiteiten zullen zich dus noodgedrongen moeten inperken en zullen zich gelukkig mogen rekenen, wanneer zij zich in deze tijden van depressie staande weten te houden. Wanneer zij thans immers haar apparaat ongeschonden weten te bewaren, zullen later wel weder betere tijden aanbreeken, die haar in staat zullen stellen hare werkzaamheid uit te breiden.

Er zal echter een groote mate van toewijding en vertrouwen in de toekomst noodig zijn, opdat zij, gedachtig aan het woord: „zij, die gelooven haasten niet“, zich zonder mistroostig te worden de noodige zelfbeperking zullen opleggen.

Moge het gedenkboek van de Amsterdamsche V. U., waaruit zoo-

veel waardeering voor het reeds bereikte en vertrouwen in de toekomst van de Volks-universiteiten blijkt, deze instellingen den moreelen steun geven, dien zij noodig hebben, om zich heelhuids door deze moeilijke tijden heen te slaan.

Feiten en Pogingen.

Een congres over de opvoeding in het gezin.

Van den 6en tot den 10en Mei zal **V**er in Rome door den Italiaanschen Vrouwenraad een congres worden gehouden, gewijd aan de opvoeding in het gezin. In het prospectus staat o.a. dit te lezen: „De school kan ongetwijfeld een tempel der opvoeding bij uitnemendheid zijn. Maar laten we ons daar geen illusie over maken. Zij kan zeker krachtig bijdragen tot het verbeteren van ziel en geest, maar ze kan ze niet geheel hervormen. Er is een andere plaats waar het wonder van de vorming van geweten en karakter zich vertoont en ontwikkelt met onmiskenbare duidelijkheid, — en die plaats is het gezin. Daarom is het probleem van de opvoeding in het gezin van de diepe en niet te vervangen opvoedende betrekkingen tusschen ouders en kinderen, een probleem, dat zich in deze dagen als vanzelf opdringt aan de aandacht van den modernen opvoeder.”

Het programma vermeldt de volgende te behandelen onderwerpen:

- I. Maatschappelijk belang van de gezinsopvoeding.
- II. De ouders, en de personen, die met de kinderen omgaan.
 1. Verantwoordelijkheid der ouders tegenover hun kinderen en de maatschappij.
 2. Methoden voor de voorbereiding der ouders voor hun functie van opvoeders.

3. Opvoeding van de personen, die met de kinderen moeten omgaan.

III. Opvoeding van de persoonlijkheid van het kind.

1. Hoe de vrijheid met de tucht te verzoenen.
2. Belangrijkheid van de omgeving, van het voorbeeld, van de gewoonten.
3. Physieke opvoeding, als basis van karakteropvoeding (Hygiëne, lichamelijke oefeningen).
4. Hoe de liefde te wekken tot het zoeken van de waarheid, en tot het kweken van schoonheid.
5. Hoe de eerbied in te boezemen voor planten, dieren en alle hulpeloze schepselen.
6. Karakteropvoeding.
(Plicht, verantwoordelijkheid, waardigheid, oprechtheid, de adel van den arbeid).

IV. Sexuele opvoeding en coeducatie.

V. Opvoeding van het nationaal geweten.

VI. Opvoeding van het godsdienstig geweten.

VII. Samenwerking tusschen huis en school.

VIII. Hoe de principieën en methoden van de opvoeding in het gezin te verbreiden.

Het lijkt alles belangrijk genoeg, opdat de lezers van *Volksontwikkeling* er wel kennis van zullen willen nemen.

Ida II.

Persoverzicht.

BINNENLAND.

De bioscoop voor 't onderwijs.

In de *Pedagogische Studien* IV, afl. 1 en 2, schrijven G. Révész en J. F. Hazewinkel *Over de didactische voordelen van de projectielantaarn en de bioscoop*. De schrijvers behandelen eerst de voordelen van de film, dan die van lantaarnplaatjes. Tot zover is 't artikel theoretisch. Maar daarna wordt meegedeeld hoe de schrijvers 'n proefondervindelijk onderzoek hebben gehouden naar de didactische waarde van de beide projectie-methoden, en geven ze resultaten van de vertoningen van de eerste proefnemingen. Vervolgens komt er 'n onderzoek met de van tijd tot tijd stilgezette film, en wordt 'n ontleding gegeven van de beschrijvingen door de leerlingen. 't Belangrijke artikel sluit met de hier volgende konklusies, als samenvatting van de resultaten van 't gehouden experimentele onderzoek.

1. *De omvang van het opstel is bij de diapositiefvertooning aanmerkelijk groter uitgevallen dan bij de filmvertooning.*

Dit verschil ten gunste van de diapositiesieven wordt nog vergroot, ingeval men van de resultaten van bijzaken en van zelsprekende dingen afziet, en bij de berekening slechts met de paedagogisch belangrijke feiten rekening houdt.

2. *Niet alleen bij het gemiddelde van alle onderzoekte schooleren bleek de grotere waarde voor de herinnering en de meer op het essentiële gerichte karakter van de diapositief-vertooning, maar ook kwamen deze voordeelen duidelijk aan het licht bij de verhouding van elk der onderzoekte leerlingen afzonderlijk.* Het bleek n.l. dat ieder kind, zonder uitzondering, bij de diapositiefvertooning betere resultaten opgeleverd had dan bij de filmvertooningen.

3. *Beschouwt men het aantal van de foutieve resultaten, in verhouding tot de juiste gegevens, als maatstaf voor de betrouwbaarheid van het opstel, dan valt op te merken, dat de betrouwbaarheid van de opstellen der diapositiesieven met betrekking tot het juist weergeven van de*

feiten ook boven die van de film komt te staan.

4. *Het schijnt dat tusschen de doorlopend afrollende en de van tijd tot tijd tot stilstand gebrachte filmvoorstelling (bij welke laatste voorstelling men geneigd is aan een verbetering te gelooven omdat de voordeelen van beide projectie-methoden zich vereenigen) geen belangrijk verschil bestaat, waardoor beide methoden achterblijven bij de diapositiefvertooning.*

5. *Van belang is het verder dat de vertoonde zaken en handelingen van beide methoden niet slechts in het algemeen bij de diapositiefvertooning beter werden waargenomen, maar dat zelfs de voor de film typische gedeelten bij de diapositiefvertooning niet slechter werden waargenomen en soms beter onthouden.*

6. *Voor kinderen die veel fantasie hebben geeft de diapositief minstens evenveel stof voor fantastische bewerking van het vertoonde, als de film. Daarentegen schijnen kinderen met geringe fantasie even weinig door diapositiesieven als door filmvertooningen geïnspireerd te worden.*

7. *Het verschil evenwel dat bestaat tusschen de waarde voor het geheugen van de film en de diapositiesieven is in het geheel niet constant. Duidelijk blijkt bij vermeerdering van den leeftijd een elkaander naderen van de resultaten van de beide projectiemethoden. Het grootst vonden wij de verschillen ten gunste van de diapositiesieven op een leeftijd van 13 jaar, dit verschil heeft zich tegen het 16e levensjaar zoo sterk verminderd dat de paedagogische beteekenis van de beide projectiemethoden hier reeds gelijk te stellen is.*

8. *De praktische beteekenis van dit onderzoek ligt vooral in het feit dat bij jonge kinderen de voor het onderwijs geschikte diapositiesieven grotere waarde hebben dan de filmafbeeldingen: deze verschillen verminderen echter steeds meer bij hogere leeftijd. Het door ons vastgestelde verschil moet dus deels veroorzaakt zijn door de wijze van de projectie zelf, deels ook echter door den grond van ontwikkeling van den schoolier."*

En de schrijvers voegen hier aan toe: „De propaganda van de zoogenaamde groote didactische waarde van de film is dus door ons onderzoek niet te rechtvaardigen, evenmin echter is de *geheele* ontkenning van zijn betekenis in de paedagogiek door ons aangetoond.

De opvatting van hen die de waarde der diapositieven stelt boven de bioscoop vindt in zooverre steun bij onze resultaten dat de groote *didactische* betekenis van diapositieven zich tot den zeventienjarigen leeftijd, dus voor de meeste scholieren bevestigt.” v. E.

BUITENLAND.

Duitse jeugherbergen.

Uit 't jaarverslag over 1921 van 't *Verband für Deutsche Jugendherbergen* (vgl. *Volksw. 11, 141.*) blijkt dat 't aantal jeugherbergen steeg tot rond 16000. 't Sijfer voor nachtverblijven

bedroeg in 1913 20.000, 1919 60.000, 1920 186.000 en 1921 500.000. Naar aanleiding van deze getallen wordt de volgende nabetrachting gehouden. De verdrievoudiging met ieder nieuw jaar is de beste graadmeter voor de honger naar frisse lucht en de drang tot 't maken van uitstapjes, die de jeugd te aanschouwen geeft. De gezamenlike jeugherbergen maken in 't duitse rijk noch slechts 'n aanzienlik dorp uit; en wat is 'n dorp als vakantie-oord voor 10—15 miljoen jonge mensen! Frisse lucht, 't brood voor de longen, en 't grote licht aan de hemel wordt noch geleverd tegen 't tarief van vóór de oorlog. In 't grote museum van de natuur wordt ook nu noch geen entree-geld geheven. Vandaar die grote toevlucht naar moeder Natuur. Maar meer, veel meer goedkope plaatsen om te overnachten zijn nodig. (Ontleend aan de *Allgem. deutsche Lehrerzeitung* 13/10 '22). v. E.

Boekbespreking.

Hendrik van Tichelen. Het Kinderuur. Zijn ontstaan, zijn ontwikkeling en werking, zijn mogelijke toekomst. Met inleiding van Dr. Maurits Sabbe. Antwerpen, E. Sele 1923.

- **H**et *Kinderuur* is een bescheiden maar onmisbare schakel in de ketting van de menigvuldige pogingen, die wij moeten wagen om de nu begonnen beweging voor de verheffing van het volk tot hooger kunstgenot op voorspoedige banen te helpen. Zo besluit Maurits Sabbe z'n inleiding voor dit boekje. 't „Kinderuur” zelf is ruim 5 jaar geleden door de schrijver, Hendrik van Tichelen, in Antwerpen ontworpen en geleid. Daarbij zat de gedachte voor „aan onze jongens, onze meisjes, ... dat stukje geestesvoedsel bij te brengen, dat hun de school en het huisgezin zeer ontoreikend plegen aan te bieden, te weten: kennis, degelijke, prettige kennis... door ontspanning. De school, is hier in verzuim door 't leerplan; 't huisgezin door eigen beslommeringen. Daardoor was

de jeugd voor ontspanning voornamelijk op zichzelf aangewezen. Dan wijst schr. erop dat onder de middelen tot ontspanning tegenwoordig 'n overvloed van minderwaardigs en verderderfeliks, naast weinig goeds en aanbevelenswaardigs te vinden is. Hier tegen wordt veel te weinig gedaan. En toch moest er 'n bewuste beweging bestaan, afbrekend ten opzichte van 't minderwaardige, opbouwend 't goede. Zeker is dit 'n zware taak, die jaren van stevige samenwerking vereist.

Schr. vertelt dan hoe hij op 't denkbeeld van 'n „Kinderuur” is gekomen. 't Was in 1910, bij 'n bezoek aan 'n „Naschools Genootschap”; bij welke gelegenheid de idee van vertellen voor die kinderen bij 'm opkwam. Maar 't duurde tot 1915 vóór hij voor 't eerst, in 't Liberaal Volkshuis te Antwerpen, in 't openbaar sprak over kinderlektuur tot ouders en kinderen uit de arbeidende klasse; en hun ook een-en-ander voorlas. Bij 'n herhaling liep 't storm. En toen werd 't „Kinderuur” 'n geregelde instelling; waarbij hij veel medewerking kreeg.

Ook in andere plaatsen vond 't antwerpsche voorbeeld navolging.

Zoon verteller moet aan hooge eisen beantwoorden; en wat verteld wordt moet „bewust opbouwend” zijn. Ook is afwisseling gewenst: en daardoor kwamen er naast 't verteluur ook 'n lees- en voordrachtuur, 'n liederuur, 'n lichtbeeldenuur, vertoningen voor kinderen door kinderen.

Vervolgens vertelt de schrijver van de onderonders moeilijkheden: van de medewerkers: van de stof die verwerkt is. Hij spreekt de wenselijkheid uit, jongens en meisjes samen te nemen. Er worden enkele programma's vermeld van min-of-meer feestelijke openings- en sluitingsavonden. Alle medewerking werd altijd gratis verleend.

Dan wordt erop gewezen dat de handhaving van de lucht op 't „Kinderuur” noodzakelijk is; maar dat 't belangrijkste daarbij de invloed is, die van de verteller uitgaat.

Met 't oog op de leiders en leidsters van 't „Kinderuur” maakt schr. de opmerking dat vertellen, voordragen, lezen, zingen, spelen voor 'n kinderpúblik, *geleerd* moet worden in normaal school en konservatorium. Vooral de eerste doet daarvoor te weinig.

Daarna vernemen we een en ander omtrent 't „Kinderuur” buiten 't Liberaal Volkshuis te Antwerpen.

Als eisen voor welslagen worden genoemd dat 't innerlijk zuiver, d.w.z. alleen leerrijke ontspanning gevend, en uiterlijk zuiver, d.w.z. neutraal, onafhankelijk van enige partij, moet zijn. Verder worden er wenken gegeven betreffende de lokaliteit, de medewerking, de propaganda, de subsidies.

De schrijver werkt nu nader de al vermelde noodzakelijke verscheidenheid voor 't „Kinderuur” uit: waarbij hij ook met 'n enkel woord noch gewaagd van de kinderbibliothek en de kinderleeszaal.

Na 'n hoofdstuk over 't „Kinderuur” in weeshuis, gasthuis, en spijshuis (dat was 'n noodinrichting tijdens de duitse bezetting), sluit 't boek met 'n *bijlage* waarin, voor wie 'n „Kinderuur” zou-

den willen inrichten, 'n opsomming wordt gegeven van hulpbronnen: tietsels van sprookjes, vertelsels, verhalen, reisbeschrijvingen, levensberichten, gedichten voor de jeugd, liederenbundels: en ook projectie-apparaten.

Uit deze samenvatting van de inhoud zal men wel de indruk gekregen hebben, dat 't hier betreft 'n nuttig boek voor wie zich bezig houden met de daarin besproken tak van volksontwikkeling: 'n boek dat om z'n propagandistische strekking, z'n praktische wenken en gegevens, ook voor ons land wel waarde kan hebben.

Maar één opmerking moet me toch van 't hart. 't „Kinderuur” waarvan hier sprake is, zou ik kunnen aanvaarden *bij gebrek aan beter*. De schrijver heeft 't voortdurend over volle zalen: hij spreekt zelfs ergens in z'n boek van tussen 2000 en 3000 kinderen. En hij is er verrukt over. Natuurlijk kan ik me die verrukking wel begrijpen; maar ik voor 'mij vind zoon massa kinderen bijeen toch niet 't ideaal. Te meer niet, *wanneer die samenkomsten zo geregeld plaats vinden: 30 X per seizoen*. Ik vind 'n „zaal”, 'n grote volle zaal niet „kinderlijk” genoeg, te grote-menschachtig. Als de kinderen, bij wijze van ekstra hoge uitzondering, eens per winter naar 'n „zaal” gaan — daarmee zou ik vrede kunnen hebben; als bovendien die kinderen niet al te jong zijn. Maar geregeld, 30 X per jaar!

En dan noch. Daar ontbreekt in zoon volle zaal 'n heel belangrijk ding, dat geen enkele verteller of voorlezer daar kan brengen, al is ie noch zo geniaal — en dat is juist wat voor mij 't „Kinderuur” tot 'n waar *kinderuur* moet maken: 'n *atmosfeer van intimiteit*. Waarin de leider of leidster hun toebeoordertjes kent, ze met hun blik tot zich trekken en omvatten kan, waarin ze kunnen schouwen oog in oog.

Dus: als 't niet anders kan, dan 't massa-„Kinderuur”; maar als 't enigzins mogelijk is, de kleine intieme kinderklub.

P. L. van Eck Jr.

INHOUD VAN AFLEVERING 7.

	Bladz.
De toekomst van ons volksonderwijs II	
A. H. Gerhard en Ph. Kohnstamm	205
De Lager Onderwijswet en de reorganisatie van het onderwijs door de gemeenten II	H. W. J. A. Schook 214
Het jubileum van de Amsterdamsche Volks- universiteit	W. C. Mees 226
Feiten en Pogingen.	
Een congres over de opvoeding in het gezin	Ida H. 233
Persoverzicht.	
Binnenland. De bioscoop voor 't onderwijs	v. E. 234
Buitenland. Duitse jeugdherbergen	v. E. 235
Boekbespreking.	
Hendrik van Tichelen — Het Kinderuur	P. L. van Eck Jr. . 235



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 Heerengracht 56, 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 „



J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG



NATUURWETENSCHAPPEN.

- Dr. F. M. Jaeger, Elementen en atomen, eens en thans, met 24 figuren en 50 portretten en 1 kaartje, gebonden 2e druk f 8.75
- Dr. W. Storm van Leeuwen, Indrukken van een studierels naar Amerika. Personen, nieuwe onderzoekingen, medische laboratoria en klinieken, geïllustreerd, ing. f 4.50, geb. f 5.50
- Dr. W. Storm van Leeuwen, Oorzaken en behandeling van asthma bronchiale, hooikoorts en verwante toestanden, in verband met „overgevoeligheid” tegen proteïnen en stoffen van bekende chemische samenstelling, geb. f 7.90
- G. J. A. Mulder, Inleiding tot de Geologie van Nederland, geïllustreerd, ing. f 2.75, geb. f 2.90
- Dr. W. F. R. Suringar, Geïllustreerde Zakflora, bewerkt door Dr L. Vuyck, met 558 afbeeldingen, geb. 14e druk f 5.90

UITGAVEN VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

VOLKS 113 3869 **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN :**

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT,

Prof. R. CASIMIR, W. EMMENS

A. H. GERHARD, Dr. J. H. GUNNING Wz.,

IDA HEYERMANS, J. HOVENS GREVE, Secr.



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 Szr., Dr. G. A. v. WAYENBURG, J. J. WERKER,
B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN e. a.

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE CENTRAAL STATION
(Kamer 57-59), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f8.75. FRANCO PER POST.

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
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.



De toekomst van ons volksonderwijs

door A. H. Gerhard en Ph. Kobostamm.

III. De beteekenis der „neutrale” school.

Reeds in de inleiding hebben wij er op gewezen, dat er in den laatsten tijd nieuwe geluiden zijn vernomen ten opzichte van het wenschelijke van zoogenaamd „neutraal” onderwijs. Herhaaldelijk is de vraag te berde gebracht of niet ook zij, die niet behooren tot de aanhangers van de confessioneele richtingen waaraan men in ons land in de eerste plaats denkt als men van „bijzonder onderwijs” spreekt, naar een onderwijs moeten streven dat nauwer met een richting van wereldbeschouwing samenhangt dan het openbaar onderwijs. Ook is de vraag geopperd, of van „neutraal” onderwijs wel ooit opvoedende kracht kan uitgaan?

Nu zijn wij overtuigd dat bij het opwerpen van die vragen niet altijd ontevredenheid met het werkelijk bestaande onderwijs de vragen heeft geleid, maar vaak ook misverstand omtrent de eigenlijke beteekenis van wat onder „neutraal” onderwijs moet worden verstaan.

Maar deze omstandigheid maakt op zichzelf reeds noodzakelijk, dat de voorstanders van het openbaar of daarmede in paedagogische strekking overeenkomend bijzonder onderwijs, zich er nauwkeurig rekenschap van geven wat eigenlijk met „neutraal” onderwijs wordt bedoeld en op welke paedagogische beginselen hun voorkeur berust. En deze noodzakelijkheid klemmt te meer, omdat in den loop der tijden met het woord „neutraal” inderdaad opvattingen van zeer verschillende aard zijn aangewezen, daaronder ook opvattingen en beschouwingen, die wij allerminst voor onze rekening zouden willen nemen. Daardoor is het woord „neutraal”, dat op zichzelf al heel ongeschikt is om een bepaalde paedagogische richting aan te duiden en welks gebruik dan ook op geenerlei wettelijke basis berust, nog veel minder geschikt geworden om nauwkeurig het karakter te bepalen van het onderwijs dat er gewoonlijk door wordt aangewezen. En ten slotte worden uit een verkeerde en naar onze meening in elk geval geheel verouderde opvatting van dit veelomstreden woord door autoriteiten

en onderwijzers nog hier en daar conclusies getrokken, die naar onze meening aan het openbaar en neutraal bijzonder onderwijs slechts schade kunnen berokkenen. Om al deze redenen achten wij het dringend noodig, dat onze Maatschappij bij het intreden van het nieuwe tijdperk in onze onderwijsgeschiedenis zich met volkomen klaarheid er over uitspreke in welken zin hare meening de naar „neutraliteit” van het openbaar en bijzonder neutraal onderwijs behoort te worden opgevat, en op welke gronden zij aan dit „neutraal” boven niet-neutraal onderwijs de voorkeur schenkt. Alleen door volkomen helderheid op dit punt zal onze Maatschappij haar historische roeping ten opzichte van het Nederlandsche onderwijsstelsel getrouw blijven.

Met het oog op de reeds genoemde beteekenis-verschuivingen die het woord „neutraal” in dit verband in de laatste drie kwart eeuw heeft ondergaan, is voor dit doel een ietwat uitvoerige historische uiteenzetting omtrent den zin van dit woord onontbeerlijk. Wij onderscheiden niet minder dan vier verschillende beteekenissen van dit woord en in overeenstemming daarmede vier perioden in onze schoolgeschiedenis, waarin telkens een dezer beteekenissen het meest op den voorgrond staat.

Op de eerste perioden heeft de eigenlijke ontwerper van de schoolwet van 1857, de Minister van der Brugghen, ¹⁾ zijn stempel gezet. Hij was het, die de thans nog geldende bepaling in de wet schreef: „De onderwijzer onthoudt zich van iets te leeren, te doen of toe te laten wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden.” Die woorden passen geheel in van der Brugghen's geest, voor wien eerbied voor wat een ander heilig is, ook daar waar men zich met zijn gevoelens niet kan vereenigen, een vanzelfsprekende eisch was. Daarin lag voor van der Brugghen echter allerm minst opgesloten, dat de onderwijzer geen vaste overtuiging zou mogen bezitten of die zou moeten verbergen. Integendeel wilde hij door deze formule en den eisch der maatschappelijke en Christelijke deugden doen uitkomen „dat het onderwijs op de openbare lagere scholen een zedelijke en godsdienstige strekking moet hebben”. Slechts wat tot het eigenlijk leerstellige, tot het „begrip” van den godsdienst, in tegenstelling met het godsdienstig *leven* behoorde, en daarmede dus ook het godsdienstonderwijs, hoorde op de openbare scholen niet thuis.

¹⁾ Van der Brugghen was Minister van Justitie en kabinetsformateur. De Minister die het ontwerp indiende en formeel eigenlijk de verdediger was, was de Min. van Binn. Zaken Simons, later vervangen door van Rappard. De wet van 1857 is vermoedelijk de eenige wet uit onze parlementaire geschiedenis, die men pleegt te noemen naar een ander dan den voorsteller.

Tegen een der Kamerleden van de oppositie (v. Nispen tot Sevenaer), die gezegd had dat men slechts de keuze had tusschen een Christelijke school of de volstrekt godsdienstlooze school, verdedigde v. d. Brugghen zijn standpunt aldus: „Dit dilemma kan ik niet toegeven. Ten bewijze veroorloof ik mij dien geachten afgevaardigde de vraag voor te leggen of hij het zelf mogelijk acht b.v. één leerboek te hebben voor alle openbare scholen zonder onderscheid ingericht, één schoolboek voor geheel Nederland, waarin de leerstof zóó ware ingericht, dat er bij het gebruik daarvan van verre aan godsdienst ook niet kon gedacht worden; immers zoodra er maar de minste gedachte van godsdienst uit zou kunnen ontstaan, zou het boek niet meer geschikt wezen. Dat is onmogelijk; dat is onmenselijk”.

In de eerste jaren na de invoering der wet van 1857 had de openbare school dan ook nog een duidelijk „algemeen-christelijk” karakter en behoorde bidden, bijbellezen en gewijde geschiedenis tot het gewone onderwijs.

Gaandeweg veranderde dit; wij treden de tweede periode binnen. Wat de ontwerper der wet van 1857 uitdrukkelijk als een onmogelijkheid en onmenselijkheid had afgewezen, werd voorgesteld als de eigenlijke eisch der wet. Elke toespeling op godsdienstige overtuiging, het noemen van een naam die godsdienstige beteekenis heeft, werd allengs geacht te zijn in strijd met de „neutraliteit.” Het is boven ieder ander Groen van Prinsterer geweest, die dat standpunt ingang heeft doen vinden. Met de nauwelijks verholten bedoeling van het openbaar onderwijs een caricatuur te maken, en daardoor de concurrentie voor het bijzonder onderwijs te vergemakkelijken, werd de eisch gesteld dat elke uitspraak die in de verte aan godsdienstige overtuigingen kon herinneren, op de openbare school moest worden vermeden. Om dezelfde reden moest tegengegaan worden dat de kerken gebruik maakten van haar recht buiten de gewone schooluren de schoolgebouwen voor godsdienstonderwijs te gebruiken. Dit streven door een man als Beets als „misdadig” gebrandmerkt, vond helaas steun bij een groot deel der liberalen dier dagen, die den toelag niet doorzagen. Zoo ontstond de opvatting van neutraliteit als volstrekte kleurloosheid. De schoolopziener Hofstede de Groot, theologisch hoogleraar te Groningen, een der steunpilaren van wat in de terminologie van dien tijd genoemd werd „de groote Protestantsche partij en de aanhangers der Mij. tot Nut van 't Algemeen”, had zich verstout in een rede tot onderwijzers gericht, uit te spreken, dat zij volkomen het recht hadden van hun overtuiging op school te doen blijken mits op een wijze, die niet haar kracht vond in een aanval op, een neerhalen van wat anderen heilig is, maar in een positief

getuigenis. Hij werd door den Minister van Heemstra tot de orde geroepen en daar hij weigerde terug te komen van de dwalingen zijns weegs, als schoolopziener ontslagen. Hoe ver men in die dagen ging in den eisch der absolute kleurloosheid, moge uit nog twee andere staaltjes blijken. In 1865 schreef het Maandschrift voor de Christelijke Opvoeding, dat op de openbare school in de geschiedenisles niet gesproken mocht worden van zooveel jaren vóór of na Jezus Christus. Want het noemen van dien naam en zeker de eisch hem uit te spreken, moest aanstoot geven aan Jodenkinderen. Ja zelfs het dragen van bepaalde kleederen in de school werd officieel door de hoogste autoriteit gestempeld als te zijn „in strijd met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden”. De reeds genoemde Minister van Heemstra gaf op een desbetreffende vraag in de Tweede Kamer het volgende antwoord: „Ik kom thans op die school te Weert, waar onderwijs werd gegeven door broeders eener zekere orde, gekleed in hun ambtsgewaad. De Regering heeft gemeend, dat dit te ver ging, dat daardoor aanstoot kon worden gegeven aan andersdenkenden, en zij heeft ook weder gemeend in dit geval het onzijdig karakter te moeten bewaren, door die regeling niet toe te laten.”

Zoo was de poging gelukt, aan het woord „neutraliteit” een volstrekt negatieve betekenis te geven. Elke uitspraak, elke handeling die ook maar in het verste verband kon gebracht worden met diepere beginselen, die des menschen leven leiden, kon beschouwd worden als te zijn afwijkend van de meening van een ander, en daar het uitspreken van een overtuiging, afwijkende van die van een ander, reeds kwetsend voor den laatstgenoemde werd geacht, mocht dit dus niet worden toegelaten.

Het spreekt vanzelf, dat op dezen grondslag alle opvoedend streven onmogelijk was. Toch heeft deze theorie der neutraliteit — in de praktijk kan niemand er zich natuurlijk ook maar één schooldag strikt aan houden — de opvattingen langen tijd beheerscht en is zij nog thans niet uitgestorven. Speciaal de tegenstanders van het openbaar onderwijs maken er nog gaarne gebruik van ¹⁾. Ongetwijfeld heeft zij

¹⁾ Nog onlangs vermeldde de couranten dat B. en W. van een onzer gemeenten — en geen afgelegen heidedorp, maar een bloeiende gemeente in het hart van het land — een onderwijzer tot verantwoording hadden geroepen op grond van deze louter negatieve opvatting der neutraliteit.

Hij had n.l. de scheidende leerlingen zijner school — een M.U.L.O. school; het betrof dus jongens en meisjes van 15 à 16 jaar — niet willen laten vertrekken zonder hen een persoonlijk woord mede te geven op hun verderen levensweg. Ongetwijfeld kon de deskundige hoorder of lezer van die toespraak daaruit enkele conclusies trekken omtrent de wereldbeschouwing van den spreker; maar geen

dan ook in de jaren waarin zij hoogtij vierde — van 1865 tot in de laatste jaren der negentiende eeuw — aan het openbaar onderwijs veel afbreuk gedaan, en heeft zij krachtig medegewerkt tot de opkomst en den bloei van het bijzonder onderwijs.

Haar volkomen onhoudbaarheid trad voor een groot deel van haar vroegere aanhangers eerst duidelijk naar voren, toen men haar ook ging uitbreiden tot andere geestesterreinen dan dat van den godsdienst. De door de wet gevorderde eerbied voor „andersdenkenden” ten opzichte van hun geloof, opgevat in dien zin, dat men niets mocht zeggen of aanduiden op godsdienstig gebied waarmede die ander het oneens kon zijn, ging men óók opvorderen ten aanzien van gevoelens op politiek en sociaal gebied. De consequentie hiervan was, dat nu den onderwijzer niets anders overbleef dan het aanleeren van zuiver technische vaardigheden als schrijven, lezen, rekenen. Elke geestelijke inhoud, waarop die vaardigheden zich zouden kunnen richten, was — ten minste in de theorie — verboden terrein.

Het spreekt vanzelf, dat een theorie die tot zoo absurde conclusies leidt, zichzelf veroordeelt en opheft. Daardoor kwam een derde interpretatie van het begrip der neutraliteit onder de voorstanders der neutrale school meer en meer op den voorgrond. Al mocht de idee der „neutrale” openbare school — zoo redeneerde men — een gevolg zijn geweest van de sterke godsdienstige verschillen in ons land, zij wordt feitelijk gerechtvaardigd, zelfs geboden door de behoeften van het kind zelf. Haar formule vond deze opvatting in het woord: „geef het kind, wat des kinds is,” waarmede dan vóór alles bedoeld werd, dat zuiver kerkelijke dogmata, bepaalde godsdienstige leerstellingen niet tot het geestelijk terrein van een kind *konden* behooren; doch evenmin dogmata op sociaal of politiek gebied. Wie zóó denkt, meent dus niet, dat de onderwijzer voor zijn klasse een mensch moet zijn zonder een eigen persoonlijkheid. Het wettelijk voorschrift, in strikten zin opgevat, verhindert hem inderdaad niet een „iemand” te zijn, doch heeft hij in waarheid eerbied voor het kind, dan zou hij den eerbied dien de wet thans eischt, reeds betoonen, al bestond die wet niet.

Nu ligt in deze beschouwingen ongetwijfeld een kern van waarheid.

enkele uitdrukking of zinswending bevatte iets hoegenaamd, dat gequalificeerd zou kunnen worden als te zijn „strijdig met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden”. Desniettenstaande meenden B. en W. ter wille der „neutraliteit” den betrokken onderwijzer te mogen verzoeken voortaan zulke toespraken achterwege te laten. Het is in het belang van het opvoedend karakter van het openbaar onderwijs dringend noodig, tegen zulk onwettig aan banden leggen van den onderwijzer met kracht op te komen.

Niemand zal ontkennen dat er vragen zijn, die men om der wille van het kind zelf, niet met kinderen zal bespreken. En ook omtrent de afgrenzing van wat tot dit terrein behoort, bestaat tot zekere hoogte een communis opinio. Niemand zal thans meer allerlei voor kinderen oirbaar achten, wat nog een eeuw of wat geleden in kinderboeken voorkwam; niemand zal thans de stelling meer verdedigen, — die toen vele aanhangers telde — dat de Bijbel het eenige en algemeene leeren leesboek voor kinderen behoort te zijn.

Maar, al moet dus met het geschetste standpunt ernstig rekening worden gehouden, de verklaring der „neutraliteit“ alleen uit dezen gezichtshoek verraaft toch duidelijk haar oorsprong uit de paedagogiek van Rousseau, die overtuigd was dat het jonge kind een a-morcel en a-religieus wezen is, dat eerst na de puberteitsjaren vatbaar wordt voor gevoelens van godsdienst en zedelijkheid. Wanneer de nieuwere kinderpsychologische onderzoekingen ons één ding met volstrekte zekerheid hebben geleerd, dan is het wel de onhoudbaarheid dier theorie. En zij hebben ons tevens — ook hier moet de naam van Montessori genoemd worden — het zeer groote belang doen zien van het nauwkeurig in acht nemen van de zoogenaamde „gevoelige periode“, d.w.z. dat er voor elke functie bepaalde leeftijden zijn, voor de ontwikkeling dier functie van bijzonder gewicht, zoodat men niet zonder ernstige schade voor de geheele ontwikkeling aan het kind mag onthouden, wat het op dien leeftijd van noode heeft. De leuze: uitstel tot den volwassen leeftijd van religieuze en diepere moreele vorming, is dus ongerechtvaardigd, ja kan noodlottig werken.

Zoo begint zich in den laatsten tijd een vierde opvatting van het beginsel der neutraliteit af te teekenen, die naar onze meening de juiste is en ook door onze Maatschappij in al haar onderwijsarbeid dient te worden vooropgesteld. Die opvatting nadert van alle latere weder het meest tot de oorspronkelijke opvatting van v. d. Bruggen, ja sluit zich in zeer belangrijke punten bij hem aan.

Allereerst in de overtuiging, dat ieder onder alle omstandigheden den eerbied in het oog dient te houden, dien hij verschuldigd is aan godsdienstige gevoelens, ook waar hij die niet deelen kan. Oneerbiedige, laat staan minachtende uitlatingen over wat een ander heilig is, zullen nooit iets goeds stichten, maar allerminst tegenover kinderen. De ware opvoeder werkt niet door afbreken, maar door opbouwen, niet door negatieve polemieek, maar door positief getuigenis. Door een antirevolutionair Kamerlid is als een gewichtig argument tegen de openbare school aangevoerd: „dat de onderwijzer (daar) tot zijne schoolkinderen van Mohammed niet als van een valschen profeet zal kunnen spreken“. Maar wie eenigszins thuis is in de kringen der

Protestantsche zending, weet dat men daar sedert lang deze nagatieve methoden heeft verlaten. Geen mensch kan op een ander werken door denigereen, door af te stooten, door neer te halen; ieder die werkelijk leiding wil geven, moet opzoeken wat het gemeenschappelijke is, daaraan aanknoopen, trachten verder te gaan van uit gemeenschappelijke gevoelens van eerbied en bewondering. Aan den strijd tegen den eisch, dien de wet te recht stelt, ligt een volslagen valsche psychologie ten grondslag, die van huis uit intellectualistisch is. Men meent, dat men iemands karakter, gemoedsleven en wereldbeschouwing kan vormen door hem een aantal juiste stellingen bij te brengen. En om daarvoor de baan vrij te maken, dient men eerst de onjuiste meeningen weg te nemen. Op dezelfde wijze als wij een leerling het best in de moderne warmteleer kunnen inleiden, als wij hem laten zien dat de warmte *niet* een altijd aan zich zelf gelijkblijvende onvernietsbare substantie is, gelijk men honderd jaar geleden meende. Maar zoo eenvoudig gaat het in moreele en religieuze vorming niet. Wie daar begint met kritiek, en nog wel oneerbiedige kritiek, kapt den boom waarop hij wil enten.

Is daarom de eisch van art. 42 vanzelfsprekend voor elken echten opvoeder, dat beteekent allerminst dat hij zich zou moeten onderwerpen aan wat men ten onrechte in dat artikel heeft gelegd, de eisch te zwijgen over eigen overtuiging. Het is veeleer in strijd met den eerbied aan de overtuigingen van anderen verschuldigd, van de gedachte uit te gaan, dat die overtuigingen niet bestand zouden zijn tegen de wetenschap, dat anderen anders denken. Het is bovendien ontbloeit van psychologische realiteit in een godsdienstig zoo gemengd land als Nederland. De opmerking, die wij boven aanbaalden, dat Joodsche kinderen gekwetst zouden worden door het gebruik van een tijdrekening, die naar Jezus Christus dateert, zou alleen eenigen zin kunnen hebben, wanneer die kinderen niet wisten dat zij leefden in een maatschappij, die in hooge mate onder den invloed van het Christendom staat. Maar dat blijft immers op geenerlei wijze voor hen verborgen; allerminst zeker wanneer men afzonderlijke Joodsche scholen voor hen oprichtte en hen van de anderen weerde. Maar juist evenmin is het kwetsend voor hen te weten, ja, waar dit pas heeft, uit den mond van hun onderwijzer zelf te hooren, dat hij christen is, omdat hij in Jezus den Messias, zijn Heiland en Verlosser ziet. ¹⁾ Ook dit bevestigt slechts wat zij reeds lang weten, dat zij n.l. leven in een

¹⁾ Wij kiezen hier opzettelijk een zeer sterk sprekend voorbeeld. In de praktijk zal er wel zelden, zoo ooit, op de neutrale school aanleiding zijn tot zulk een geloofsheligen. Toch is het geval niet ondenkbaar, bijv. als antwoord op een vraag, op den man af tot den onderwijzer gericht. In zulk een geval behoort

grootendeels niet-Joodsche omgeving. En hetzelfde geldt voor alle andere godsdienstige verschillen. De schade, die Minister van Heemstra voor de neutraliteit verwachtte van het ambtsgewaad der broeders te Weert, kan toch alleen daarin bestaan hebben, dat Protestantsche (of Joodsche) kinderen zouden bemerken, dat hun onderwijzers niet tot hun geloofsgenooten behoorden. Maar zou er één niet-Katholiek kind in leerplichtigen leeftijd in Weert geweest zijn of nog zijn, dat van zulke feiten onkundig is geweest? En zou zelfs omgekeerd het voor het Katholieke kind, zelfs dat ten zuiden van den Moerdijk, ooit verborgen blijven, dat er ook niet-Katholieken zelfs in zijn omgeving bestaan? Ja de dooreenmenging van overtuigingen in de moderne maatschappij gaat nog verder. Zeker kan geen kind van ongeloofige ouders er voor bewaard blijven te bemerken, dat er ook kerken bestaan en dat de godsdienst in het leven van velen een groote rol speelt; maar evenmin kan aan het kind van geloovige ouders ontgaan, dat het leeft in een maatschappij, die vele „ongeloofigen” telt. Het systeem van de confessioneele school, hetzij als bijzondere, of op de wijze van Groen van Prinsterer als openbare gezindte-school gedacht, verbergt die verschillen immers nog veel minder, maar afficheert ze juist. En wat zou nu beter zijn voor een kind, wetende dat die andere geloofs-overtuigingen bestaan en door velen worden gedeeld: Daarover, wanneer er aanleiding toe bestaat, met warmte en vaste eigen overtuiging zijn onderwijzer te hooren spreken, mits uit diens doen en laten tevens de eerbied spreekt voor wat het kind zelf heilig is, dan wel met „die anderen” nooit in direkt contact te komen en over hen slechts te hooren spreken op een toon van afkeuring, zoo niet van afschuw?

„Maar” — zoo zal men ons wellicht tegemoet voeren: „Gij wilt te veel bewijzen en bereikt daardoor juist het tegendeel van wat gij beoogt. Want gij hebt betoogd dat de beste, ja de eenig mogelijke propaganda voor een godsdienstige overtuiging gaat door het positief getuigenis „met inachtneming van den eerbied verschuldigd aan de godsdienstige overtuiging van andersdenkenden.” En gij hebt daarbij zelfs gewezen op het voorbeeld der Zending en gij eischt het recht om zóó te spreken voor den „neutralen” onderwijzer op. Maar dat beteekent dan iets geheel anders voor de kinderen dan te weten dat er mannen zijn, die met hun ouders in geloof verschillen. Het is de kinderen blootstellen aan de geloofspropaganda van hun onderwijzer, voor wien zij, omdat hij toch hun vertrouwen moet bezitten en in

hij het recht te hebben — *en geeft de wel hem het recht* — te antwoorden als in den tekst wordt ondersteld.

Dat de onderwijzer echter niet het recht heeft zulk een aanleiding te zoeken, laat staan te *maken*, zetten wij verder in den tekst nader uiteen.

den regel bezit, hun harten openzetten. Maar juist daarin kunnen andersdenkende ouders nooit toestemmen. En vandaar dat de „neutrale” school nooit iets anders zal kunnen zijn dan „de sekteschool der modernen” of van „het ongeloof.”

Wie zoo zouden spreken, zouden weliswaar in een belangrijk deel hunner resumptie niet ongelijk hebben, maar zij zouden toch een bij uitstek belangrijke restrictie in ons betoog over 't hoofd hebben gezien. Inderdaad meenen wij, dat het met de neutraliteit allerm minst in strijd is, dat de onderwijzer, *als daartoe aanleiding bestaat*, eigen overtuiging niet verloochent, maar krachtig daarvoor getuigt. Dat wil echter geenszins zeggen, dat hij naar onze meening te pas of te onpas gelegenheid voor propaganda zou mogen zoeken. Daarmede zijn wij aangekomen bij het tweede punt, dat naar onze meening voor de opvatting der neutraliteit kenmerkend is: De taak van de school en de arbeidsverdeling op het terrein der opvoeding. Om onze meening hierover te verduidelijken, dienen wij ons eerst helder voor oogen te stellen, wat ons het ideale doel der opvoeding dunkt. We omschrijven dit met het oog op de vragen die ons thans bezig houden aldus: Ieder mensch behoort een zelfstandige persoonlijkheid, een karakter te zijn; maar evenzeer is noodig, dat hij een goed lid der gemeenschap zij, d.w.z. dat hij zijn volle aandeel wil dragen in den maatschappelijken arbeid en in alle opzichten tegenover zijn medemenschen als broeder of zuster handelt. Daartoe moet hij in zijn jeugd alle kundigheden en vaardigheden kunnen verwerven, die met zijn individueelen aanleg en neiging strooken, vervuld worden van liefde en eerbied voor den arbeid en het arbeidsproduct en van jongs af gewend worden aan een atmosfeer van gemeenschapszin.

Aan deze taak hebben nu allen, die tot de opvoeding geroepen zijn, mede te werken, maar volstrekt niet allen op dezelfde wijze. Anders is de taak van het gezin, anders die van de school, de kerk, de jeugdorganisatie of welke andere organen een opvoedende taak mochten bezitten.

Het gezin behoort het eigenlijke middelpunt der opvoeding te zijn. Daarin toch worden de fundamenteen van levens- en wereldbeschouwing gelegd en bevestigd, daar is de eigenlijke groeibodem voor een zich vormende individualiteit, die zich trouwens niet denken laat zonder een verworven levensbeschouwing. In één woord, in het gezin treedt de opvoeding der persoonlijkheid op den voorgrond. Het is dus duidelijk, dat in de gezinsopvoeding de levensbeschouwing de heerschende plaats inneemt, het karakter der opvoeding ten volle bepaalt. En hetzelfde geldt voor de organen, die het gezin moeten vervangen als het abnormaal functioneert, voor zoover dan iets ter we-

reld in staat is het gezinsleven als opvoedenden factor te vervangen. Ik elk geval zal dit dan moeten zijn een orgaan, dat een samenleving mogelijk maakt althans eenigermate in den geest van het gezin, d.w.z. het internaat, gedeeltelijk ook de jeugdorganisatie. In geen geval kan dit zijn de school zooals wij die in Nederland vrijwel uitsluitend kennen, de dagschool met vaste nauwkeurig afgebakende schooluren. De taak van die school is een geheel andere. Zij is ongetwijfeld in de eerste plaats een onderwijsinrichting. Zoo heeft het ook van der Brugghen gezien: „(De school) is essentieel,” zoo zegt hij in de Chr. Tijdsragen No. 6 ¹⁾, eene plaats al waar de kinderen moeten leeren lezen, schrijven, rekenen en eenige voorbereidende kennis van de wereld rondom zich opdoen — en dat moet zij volstrekt blijven. Dat alles behoort tot de opvoeding van het kind en opvoeding is toch gedurig noodig, maar het is er verre vandaan, dat geheel zijn opvoeding daarin begrepen zoude zijn.”

In de eerste plaats dus onderwijsinrichting, maar zeker niet alleen. De school kan haar taak slechts ten volle vervullen wanneer zij niet slechts een onderwijs-, doch ook een opvoedingsinstituut is. Maar juist in die opvoeding heeft zij haar bijzondere taak te vervullen en aan te vullen wat het gezin als een te kleine groep niet kan geven: de opvoeding tot de gemeenschap. De school kan en moet gelegenheid bieden tot de beoefening van tal van deugden, die in het gezin niet, of althans niet gelijkelijk, tot hun recht kunnen komen. Maar juist omdat het gemeenschapsdeugden zijn, zijn het tevens deugden, die — althans binnen den kring van een bepaalde gemengde kultuur — interconfessioneel zijn. De waardeschatting van arbeidzaamheid, plichtsbetrachting, eerlijkheid, stiptheid, netheid, orde en regelmaat, discipline en onderwerping aan een grooter geheel is, althans in het huidige West-Europa, in het algemeen niet afhankelijk van de verschillen in levens- en wereldbeschouwing, die de geloovigen onderling en van „ongeloovigen” scheiden. Er bestaat voor al die levensbeschouwingen een gelijken bodem van algemeene moraal, zonder welke een samenleving en een gemeenschappelijk volksbestaan volstrekt ondenkbaar ware. Terwijl nu de opvoeding tot een bijzondere levensbeschouwing een intimiteit vooropstelt, welke in de school niet bereikt kan worden en die daarom tot de taak behoort van het gezin of van de plaatsvervangende organen, als het gezin abnormaal functioneert, heeft de school in 't bijzonder de taak van opvoeding tot lid van een grooter en daarom meer heterogeen geheel; met name heeft zij een groote taak te vervullen in de opvoeding tot staatsburger en volksgenoot. Zij

¹⁾ Bloemlezing van Beets en Raabe pag. 140.

moet dus den nadruk leggen op dat wat vereenigt en samenbindt. Zoo kan zij, en dat wel alleen de gemengde of neutrale school, die niet naar gezindten is gesplitst, reeds het verkleinde beeld opleveren van de gemeenschap in dien zin, dat verschillende menschen van verschillende levensrichting en verschillenden aanleg in vrede samen werken. Ook al kan het jonge kind wellicht de ware verdraagzaamheid niet beseffen, toch is het van groote waarde, dat de kinderen op school reeds aan een dergelijk omgaan en elkaar verdragen gewend raken. Het gevaar is groot, dat wie dit niet jong leert — en waar zou het kind dit anders kunnen leeren dan juist op school? — het later nooit zal kunnen. En wat zal ten slotte van de eenheid van volk en staat, die toch niemand wil opgeven, terechtkomen, wanneer niet gemeenschapszin, verdraagzaamheid en bereidheid tot samenwerking in dezen zin worden aangekweekt.

Op deze arbeidsverdeeling doelden wij, toen wij boven spraken van het geven van een getuigenis van eigen persoonlijke levensbeschouwing, waar *daartoe aanleiding bestaat*. De onderwijzer behoeft zulke gelegenheden niet op te zoeken, ja hij dient er met groote bezonnenheid en matiging gebruik van te maken. Hij heeft allerminst den plicht, ja zelfs niet het recht, het *geheel* der opvoeding voor zijn rekening te nemen. Juist daarom maakt het godsdienstonderwijs niet deel uit van het programma der „neutrale” school. Het behoort tot de sfeer van het gezin en de organen die het vervangen. Het is bij de sterke differentiatie der huidige geestelijke stroomingen ook niet mogelijk, dat de ouders ook voor dit deel der opvoeding in den onderwijzer altijd hun vertrouwensman zouden zien; dat bewijst de steeds voortgaande splitsing binnen de kringen van het christelijk onderwijs maar al te duidelijk. Maar daarom behoort de onderwijzer qua talis zich ook niet te begeven op het terrein der ouders. Twist-gesprekken over godsdienstige onderwerpen, op welke wijze ook gevoerd, vermijde hij in ieder geval. Wordt hem uitleg gevraagd, waarom hij (of een ander) op godsdienstig terrein anders denkt dan de naaste omgeving van het kind, dan verwijze hij naar de ouders of hun geestelijke raadslieden.

M.a.w. de onderwijzer handele op het godsdienstig terrein in engeren zin gelijk hij (bij oudere kinderen) ook zal doen — juist ook naar de algemeene overtuiging in Christelijke kringen — op een ander gebied, dat met de diepste en heiligste levensvragen ten nauwste samenhangt. Hij kan er toch immers, ongehinderd door de een of andere dwaze uitlegging van neutraliteit, met allen nadruk op wijzen dat het huwelijk en de verhouding van man en vrouw een van de allergewichtigste zijden van het menschelijk leven raakt, maar hij zal

zelfs niet desgevraagd en onder vier oogen op de details daarvan ingaan, maar den vrager verwijzen naar zijn ouders, tenzij hij zich uitdrukkelijk overtuigd heeft, dat hij ook op dit gebied als de vertrouwensman der ouders mag optreden.

Zoo zal de „neutrale” onderwijzer zich ook niet mengen in den naderen uitleg van wat op de godsdienstige opvoeding betrekking heeft. Hij zal zelf niet de gelegenheid opzoeken om daarover te spreken. Heeft hij den wensch om aldus propaganda te maken voor eigen overtuiging, wordt hij gedreven door den ijver te bekeeren — in dit opzicht verschilt zijn arbeid van dien van den zendeling — dan doet hij beter een andere loopbaan te kiezen. Hij moet de overtuiging hebben dat men, ook zonder zijn geloofsgenoot te zijn, een goed mensch kan worden of, religieus uitgedrukt, dat God ook onder andersdenkenden Zijn kinderen telt. En hij moet weten dat zijn eigen taak niet ligt in de directe godsdienstige opvoeding van andermans kinderen; die moet hij durven en kunnen overlaten aan anderen, en zich vergenoegen op dit gebied in hoofdzaak te werken met het zwijgende en onopzettelijke getuigenis van zijn persoonlijkheid. Wat echter, gelijk wij reeds zeiden, geenszins beteekent dat hij ook dan als de omstandigheid het vordert, niet eigen overtuiging duidelijk zou mogen uitspreken, ook al wijkt hij daarin af van de ouders van een aantal zijner leerlingen.

Wij meenen dat in die laatste omstandigheid niet alleen geen gevaar ligt voor een ernstige godsdienstige opvoeding, maar integendeel een voordeel. En wij zien daarin het laatste voordeel van de gemengde school, waarover wij willen spreken. Reeds Herbart heeft gezegd: Wer Männer erziehen will, muss Knaben und Jünglinge in Gefahr bringen. Ongetwijfeld kan men trachten kinderen te doen opgroeien in den waan, dat er geen andere wereldbeschouwing bestaat dan die door hun eigen naaste omgeving wordt gedeeld. Of men er in onze huidige Nederlandsche maatschappij nog vaak in zal slagen, is een andere vraag, maar men kan het althans beproeven. Maar de kans is groot, dat men aldus niet mannen en vrouwen zal kweken, die stoer en vast zijn in hun geloof. Komen ze later tot de ontdekking, dat de meerderheid hunner landgenooten over deze zaken geheel anders denken, dan zij ooit hebben vermoed, dan zal dat voor velen een schok beteekenen, dien zij niet licht te boven komen. En hoe wil men in onze huidige maatschappij zulk een ontdekking voorkomen? Geheel anders zal het gaan met een kind, dat van jongs af aan gewend is geweest aan het denkbeeld, dat anderen een ander geloof aanhangen. Alleen wie door het gevaar van den twijfel is heengegaan, wie althans de mogelijkheid daarvan heeft gekend, kan tot een sterke

overtuiging komen, die alle levenservaring kan trotseeren. Zonder gevaar geen opvoeding, dat geldt ook zeer bijzonder voor het speciale terrein der godsdienstige opvoeding.

Ten slotte een laatste argument ontleend aan de resultaten van ons onderwijs. De tegenstanders der „neutrale” school verwijten zoo grif aan ons openbaar onderwijs, dat het tot ongodsdienstigheid opvoedt. Zij wijzen dan op het onmiskenbare feit, dat in de laatste halve eeuw zoo velen, met name onder de intellectueelen en de arbeiders, vervreemd zijn van kerk en godsdienst. Maar men doet toch wel dwaas daarbij alleen te letten op wat binnen Nederland is geschied; men vergelijkte onze toestanden eens met die onzer Oostelijke bureu. Buitengemeen leerzaam is in dit opzicht de beschouwing van de verhoudingen in de studenten-maatschappij. Men bestudeere de rol, die eenerzijds in ons land te midden van het studentenleven gespeeld wordt door Godsdienslige en in 't bijzonder Christelijke vereenigingen (N. C. S. V., V. C. S. B., S. S. R. (Thomas van Aquino) waarvan de leden, zeker wat de twee eerstgenoemde betreft, in overgroote meerderheid oud-leerlingen zijn van „neutrale” scholen, anderzijds de rol die de soortgelijke vereenigingen in Duitschland spelen, waar bijna allen een niet-neutrale school hebben bezocht. Voor wie de toestanden eenigszins kent, kan het niet twiřfelachtig zijn naar welke zijde de weegschaal doorslaat. Nu zou het zeker onbillijk zijn, voor dit resultaat alleen of in de eerste plaats het Duitsche onderwijsstelsel aansprakelijk te stellen. De oorzaken zijn veel ingewikkelder en liggen veel dieper, en de invloed van de school is veel geringer dan men gemeenlijk aanneemt. Maar zoo men eenige conclusie wil trekken, dan valt die zeker niet uit ten nadeele van de Nederlandsche openbare school.

Het is op deze gronden en in dezen zin, dat wij de „neutraliteit” der school bepleiten; wij hopen en vertrouwen dat onze Maatschappij in den aangegeven geest met kracht zal leiding geven en voorgaan.

IV. Conclusies.

Wij vatten ten slotte de uitkomsten, waartoe het geheel onzer beschouwingen leidt, in de volgende conclusies samen. Het spreekt vanzelf dat de gebruikte termen daarbij moeten worden opgevat in den zin, zooals die door het voorgaande is vastgelegd.

A. Als het meest gewenschte schooltype worde door het Nut voorop gesteld de openbare „neutrale” school, die aan den socialen eisch der „eenheidsschool” voldoet en aan de didaktische bezwaren onder II genoemd, op de daar besproken wijze tegemoet komt.

Het Nut gebruike al zijn invloed in eigen kring en daarbuiten, door

voorlichting van het publiek en aandrang op de autoriteiten, om dit schooltype te propageeren, zonder daarbij te vervallen in kleineerende bestrijding of vijandelijkheden tegen andere schooltypen.

B. Voor zoover de ingrijpende hervorming van ons schoolwezen onder A bepleit, in het openbaar onderwijs nog niet kan worden verwezenlijkt, steune het Nut pogingen om ook onder de nieuwe wet het openbaar onderwijs zooveel mogelijk aan de eischen van A te laten voldoen met vermindering van het plutocratische standenschoolkarakter.

C. Waar bij het openbaar onderwijs, hetzij omdat gedifferentieerde openbare scholen in strijd worden geacht met de wet, hetzij om andere redenen, de pogingen onder B bedoeld salen, kan niet verwacht en naar het boven besprokene ook niet gevergd worden, dat de ouders een voor hun kind geschikt onderwijs opofferen terwille van het beginsel der openbare school.

Het Nut steune in die gevallen pogingen om tot oprichting van neutrale bijzondere scholen te geraken, zoowel ter bevordering van goed onderwijs in 't algemeen, als om te voorkomen dat de afwenning van de openbare school het niet-neutrale onderwijs ten goede kome.

D. Bij het steunen van de onder C bedoelde neutrale bijzondere scholen wende het Nut zijn invloed aan, opdat deze scholen zooveel mogelijk voldoen aan de onder A gestelde eischen. Voor zoover de bovengenoemde oplossing van de didaktische bezwaren tegen de „eenheidsschool" nog niet aanstonds te verwezenlijken is, geschiede de daardoor als overgang noodig wordende differentiatie der schoolbevolking op paedagogische gronden, niet op gronden van „standen-vooroordeel". Waar blijkt, dat dit laatste wel de stichting eener bijzondere school beheerscht, onthoude het Nut zijn finantieelen en moreelen steun.

E. Steun van het Nut voor bijzonder neutraal onderwijs kan voorts worden verleend voor zoogenaamde experimenteerscholen en daar waar het openbaar onderwijs de facto niet het karakter van neutraal onderwijs bezit, of wegens een het openbaar onderwijs slecht gezind gemeentebestuur niet aan normale eischen voldoet.

Ook in deze gevallen werke de invloed van het Nut in de onder D aangegeven richting.

Kentering

door R. CASIMIR.

Het is bekend, dat er een Koninklijk Besluit is verschenen, waarbij het aantal leerlingen per klasse voor de openbare en door het Rijk gesteunde bijzondere scholen bepaald wordt op 28 in de laagste en 26 in de hoogste klassen. Tevens is daarbij aan den Minister van Onderwijs het recht toegekend in bijzondere gevallen deze tot 30 te verhoogen. Naar vrij zeker mag worden aangenomen, wordt er vanwege de bezuiniging een sterke druk uitgeoefend om de klassen zoo groot mogelijk te maken.

Tevens is bekend geworden, dat men een nieuwe jaarweddereregeling wil ontwerpen voor de leeraren bij het middelbaar onderwijs, waarbij zij, om dezelfde jaarwedde als tot dusver te bereiken, 28 tot 30 wekelijksche lesuren zullen hebben te geven, terwijl voor de leeraren in de lichamelijke opvoeding dit getal nog aanmerkelijk hooger is! Door de samenwerking der leeraarsvereenigingen zijn reeds vergaderingen te Utrecht gehouden, waarin men zich in behoorlijke en gematigde uitdrukkingen, maar met alle kracht verzet heeft tegen deze pogingen om het middelbaar onderwijs in slechteren toestand te brengen. Helaas schijnt men toch dit voorgenomen plan te willen doorzetten. De Rectoren der 4 onzijdige Lycea: te Amsterdam, Baarn, Bloemendaal en Den Haag zijn bijeengekomen, ten einde te beraadslagen over de maatregelen, waardoor zij het dreigende gevaar zouden kunnen afwenden. Hun eigenaardige plaats gaf aan de eene kant de belangstelling voor het openbaar onderwijs. Hunne Lycea zijn immers, evenals de openbare, toegankelijk voor leerlingen van alle gezindten. Door de wettelijke bepalingen behooren zij tot het bijzonder onderwijs, terwijl het feit, dat hunne scholen zoowel een Hoogere Burgerschool als een Gymnasium omvatten, hun aandacht telkens weer dringt naar de 2 takken van het middelbaar of voorbereidend hooger onderwijs. Achteraf blijkt, dat vakvereenigingen bij het middelbaar en gymasiaal onderwijs het betreuren, zoo niet afkeuren en veroordeeld hebben, dat de Rectoren nog afzonderlijk zijn opgetreden. Het zij dus uitdrukkelijk vastgesteld, dat ook hun stap beoogde in geheel dezelfde richting te werken als die der gezamenlijke vereenigingen, behoud of zoo gering mogelijke beschadiging van ons middelbaar onderwijs.

De Rectoren hebben toen den Minister van O., K. & W. verzocht hunne scholen althans vrij te laten en aangeboden het grootere bedrag

aan uitgaven, dat daardoor zou bevorderd worden, niet op de rijks-subsidie te verhalen. De gedachte, die hen leidde bij dit verzoek, hangt nauw samen met de geheele onderwijsopvatting en leidde ook van zelf tot nadenking over de verhouding van Staat en school. Deze opvoedkundige gedachten mogen hier nader ontwikkeld worden, daar zij ook los van de nu bestaande vraagstukken hunne beteekenis houden. Het spreekt van zelf, dat hun uiteenzetting en verdediging in dit artikel op eigen verantwoordelijkheid van den onderteekenaar geschiedt en dat het hier gezegde zijn ambtgenooten, met wie hij de stap ondernomen heeft, niet bindt. De groote gedachte, die in ons onderwijs verwezenlijkt moet worden, is deze: dat *elke school een organisch geheel* is. Iedereen hoort in het schoolverband samen te werken, terwijl de school als zoodanig weder opgenomen moet zijn in het geheele vaderlandsche schoolwezen. Maar in den engeren schoolzin moet er vrijheid zijn om de school als geheel beter aan zijn doel te doen beantwoorden. Als ik ook eens een modewoord mag gebruiken, dan zou ik willen zeggen: dat de efficiëntie van de school zoo hoog mogelijk moet worden opgevoerd. Dit is niet te bereiken door voor allen in schijn hetzelfde te vragen, maar door van allen het beste te vragen, dat zij kunnen geven. Te meenen, dat men den arbeid van een leeraar kan vastleggen en omschrijven door een aantal lesuren te noemen, is een dwaling. Het blijkt nu achteraf een onzalige gedachte, dat men de bezoldiging van den leeraar afhankelijk maakt van zijn aantal lesuren. Bij geen geestelijken werker is dit het geval. Men moet een persoon vragen, die zich geeft, geen arbeidswaar van hem koopen. Elders heb ik reeds als mijn overtuiging uitgesproken, dat het met geen enkele arbeid het geval kan en mag zijn; maar zeker niet met den geestelijken werker, allermint met den leeraar. Zooals men in een gezin rekening houden moet met de verschillende krachten en begaafdheden der leden, zoo moet men dit ook doen met de leden van het schoolgezin. Het is mogelijk, dat de een bij 20 uren les zijn hoogste kunnen openbaart, en anderen bij 24. Dit hangt af van zijn persoonlijke geaardheid, aard van de stof, bezetheid der klassen, geestesgesteldheid der klasse, enz. (Dit enz. staat hier niet als nuttelooze toevoeging. Er zijn tal van kleinigheden, die voor sommige collega's nog invloed kunnen hebben, zoo b.v. ligging van het lokaal, verhouding in een klas van jongens en meisjes, ouderdom der leerlingen, stand der leerlingen.) Dit alles is nu zoo persoonlijk en zoo verschillend, dat alleen in een kleine groep met alle deze bijzonderheden rekening gehouden kan worden en daarom moet een school nooit beheerd worden door één algemeene regel. De eisch, dat men aan één leeraar 30 uren kan opdragen, is onredelijk; onredelijk is het dat een minder aantal uren dadelijk gepaard

moet gaan met een vermindering van jaarwedde. Als de geest in een school goed is, kan men door kleine verschuivingen veel onaangenaams vermijden en veel nuttigs tot stand brengen. En daarom hebben de Rectoren ook den Minister gevraagd: geef ons vrijheid. Sta ons als verantwoordelijke leiders der inrichting toe, onze inrichting in overleg met onze leeraren en leeraressen te regelen. Het is een welbewust pogen om de beteekenis vast te stellen van *den persoon van den opvoeder*.

Het is een welbewust verzet tegen den geest van werktuigelijkheid, eenvormigheid en ontpersoonlijking, dien Werner Sombart als het kenmerk der 19de eeuw heeft gegeven en die ons onderwijs meer en meer dreigt te doordringen. Het zij uitdrukkelijk vastgesteld, dat deze vrijheid gevraagd wordt tot *ontwikkeling van kracht*, niet tot *verzwakking van wil en arbeid*. Het is niet de bedoeling naar lui en lust te zien, maar te streven alle sluimerende krachten wakker te maken.

Het is duidelijk, dat dit geld zou kosten, en als de Staat bezuinigen moet in zijn subsidies, zou dit beteekenen verzet tegen deze poging. Nu wil ik wel erkennen, dat het mij voorkomt, dat men op het middelbaar onderwijs al zeer veel bezuinigt. Reken ik de $8\frac{1}{2}\%$ pensioenkorting mee, dan kom ik voorloopig tot 28% . Een ambtgenoot, Hoofdbestuurslid eener vakvereniging, kwam tot een ruwe schatting van 26% . In alle gevallen meer dan de 17% , waarvan wij hebben hooren spreken. Maar neem aan, dat er bezuinigd moet worden. Welnu, wij hebben zooveel vertrouwen op de ouders onzer leerlingen, dat zij liever een bijdrage zullen geven, dan het onderwijs hunner kinderen in slechteren toestand te brengen. Wij kunnen dat met des te meer gerustheid vragen, omdat practisch alle leeraren aan de vier Lycea geen bijbetrekkingen hebben gedurende de schooluren. Zij weerspreken dus het verwijt, dat men zoo dikwijls tot den leeraar richt, dat zij toch zooveel uren les geven. Waar zij hun krachten in dienst der leerlingen stellen, daar vertrouwen zij, dat de ouders die krachten niet verdeeld of versnipperd zullen willen zien. Maar zoo kan men vragen: zal het bijzonder onderwijs hier dan niet een voorsprong hebben? En de beantwoording dezer vraag heeft ons er toe gebracht een denkbeeld, reeds in 1920 uitgesproken en neergeschreven, nog eens weer naar voren te brengen. Toen de wettelijke gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs werd aangenomen, schreef ik, dat dit *feitelijk* ongelijkheid zou meebrengen. Immers, welke wettelijke bepaling men ook ontwerpt, men zal nooit kunnen wegnemen, dat er bij het bijzonder onderwijs een grootere belangstelling, een inniger aanraking en daarmee bevordering van zijn bloei bestaat. Men make zich ten dezen opzichte geen valsche voorstelling. En dit behoeft volstrekt niet te gaan langs den weg der wetsontduiking;

het kan open en klaar geschieden. En bij het Lager Onderwijs is het dan ook wettelijk toegestaan. Het eenige middel om het openbaar onderwijs een goede kans te geven, is, dat ook daar de ouders en andere belangstellenden door vereenigingen de school kunnen verbeteren. Een dergelijke vereeniging denk ik mij te bestaan uit ouders, oud-leerlingen, belangstellende vereenigingen en particuliere personen, die voor de volksontwikkeling voelen. Zij moeten toegelaten worden om het onderwijs aan een bepaalde middelbare school op hooger peil te brengen, door verbetering van de leermiddelen, toelagen voor geheele of gedeeltelijke klassensplitsing, en verder door het nemen van alle maatregelen, die voor leerlingen, school en leeraren van belang zijn. Het lijkt aanvankelijk grappig, dat tegenover het door den Staat gesubsidieerde bijzonder onderwijs, nu zou komen te staan, het door de ouders gesubsidieerd openbaar onderwijs. Maar in dit beginsel liggen naar onze meening groote mogelijkheden. De school is een tweevoudig instituut: zij dient de individueele ontwikkeling der kinderen, zij is een maatschappelijke instelling. Onjuist lijkt het mij, het beginsel te aanvaarden, dat de school uitsluitend van de ouders moet zijn. Zij letten op de persoonlijke belangen der leerlingen en van hen is minder te verwachten, dat zij de algemeene maatschappelijke belangen in het oog zullen houden.

Maar evenzeer kan men vragen, of de gemeenschap alleen voor de scholen te zorgen heeft. Zij zien de algemeene belangen, zij is minder aangewezen voor de ontwikkeling, bchartiging der personen, ook al zijn deze in den grond algemeener. De tweevoudigheid der school en van hare bedoeling kan dan ook het best naar voren gebracht worden door een goede samenwerking tusschen overheid en ouders, tusschen het individueel en algemeen beginsel, tusschen het concrete leven en de abstracte wet. Misschien, dat de taak der leeraars iets verzwwaard zal worden, want hun blik zal nu ook steeds naar 2 kanten gericht worden en elke schoolman weet en ervaart dagelijks, dat het niet gemakkelijk is de zuivere verhouding te vinden tusschen persoonlijke en algemeene belangen. Maar evenzeer mag verwacht worden, dat de taak van den leeraar aan diepte en rijkdom zal winnen. De volheid van het jeugdleven zal meer openbaar worden, als er meer aanraking is met de ouders. De kennis van het kind verdiepen, het inzicht in de kinderlijke geest en levensbehoefte verhelderen, het onderwijs zal meer in aanraking komen met de levende practijk. Wij zullen verlost worden uit het al te enge afzonderen, waarin wij langzamerhand zijn komen te staan en behoeft worden voor ambtelijken sleur. Het zal een poos duren, ik ontveins mij dat geenszins, vóór deze gedachten doorgedrongen zijn. Wanneer men

over de openbare school spreekt, dan heeft men dat steeds vereenzelvigd met de neutrale school en weinig aandacht geschonken aan haar ambtelijk karakter. In mijn Paedagogisch Vlugschrift over Samenwerking van opvoeders, heb ik reeds op deze zijde van het vraagstuk gewezen. Thans blijkt, dat men zich bewust wordt, dat dit ook één der zijden van het vraagstuk der openbare school is. En nu blijkt, hoezeer zij in gevaar verkeerde van verambtelijking. Prof. Niermeijer heeft het in de Telegraaf zelfs uitgesproken, dat de ouders geen offerering meer over hadden voor de school, dat de school hun liefde verloren had en de Heer Mouw, de redacteur van het Weekblad voor Gymnasiaal Onderwijs, heeft reeds gezegd, dat in oudersteun voor hem iets deprimeerends gelegen zou zijn. Moet men deze stemming als werkelijk vertegenwoordigend opvatten, en is inderdaad Prof. Niermeijer de openbaring van wat in de ouders is, en geeft de Heer Mouw de stemming der leeraren bij het openbaar onderwijs weer, dan is, ik erken het volledig, ons voorstel gedomd om nimmer tot leven te komen. Dan moeten wij het terugnemen uit de openbare gedachtenwisseling, maar dan ook, ben ik overtuigd, hebben de beide beslissende stemmen het eerste dootsklokje geluid voor het openbaar, middelbaar onderwijs. Een school, die de liefde der ouders niet meer heeft, een school, wier dienaren zich bedrukt zouden gevoelen, omdat zij door de ouders in staat gesteld zouden worden het werk aan hun eigen kinderen beter te doen, die school wortelt dan niet meer in de bodem der levende werkelijkheid. Zij is een geschiedkundige overlevering geworden uit vroegere tijden en zij zal meer en meer verdrongen worden door andere inrichtingen, die het levende beter benaderen. Ik voor mij zou dat betreuen. Zelf werkzaam bij het bijzonder onderwijs, meen ik toch theoretisch vast te mogen stellen, dat het openbaar onderwijs groote voordeelen en verdiensten heeft. Ik geloof nog altijd in een school, die verschillende kringen der maatschappij, verschillend in godsdienst, welvaart en staatskundige inzichten, samenbrengt. In een school, die de gemeenschapsgedachte veweezenlijkt. Ik ben nog altijd overtuigd, dat de godsdienstvorming op een goed neutrale school, niet alleen geen schade lijdt, maar rijke voedingsstof kan vinden. En ik wil niet ontkennen, en ik meen, dat enkele ervaringen in deze richting wijzen, dat er een gevaar voor het heilige kan gelegen zijn, door het steeds weer dagelijks te plaatsen in de schoolpractijk.

En al is door den drang der omstandigheden het neutrale Lyceum dikwijls een school geweest voor meer met aardsche goederen bevoorrecht, ik geloof, dat het bij elkaar komen van de onderscheiden maatschappelijke krachten, levensvoorwaarde is voor maatschappelijke

samenwerking en bevordering der volkskrachten. Het oude ideaal der openbare school kan ook het ideaal zijn van nieuwe tijden, die anders tegenover de groote levensvragen staan. Voor deze school moeten wij belangstelling opwekken en liefde aankweeken. Dat doet men niet met geschriften en vergaderingen, dat bereikt men niet met preken en aansporingen, dat brengt men tot stand door *daden*. Voedt de ouders op tot daden en zij zullen eindigen met beminnen. Het is ongeloof te meenen, dat men de ouders er niet voor wakker zal krijgen. Begin en gij zult verbaasd staan. Natuurlijk zal er in het begin ongelijkheid van scholen zijn, maar het zal ongelijkheid zijn, ontstaan door rijzing naar boven van sommige scholen, niet door daling naar beneden van anderen. En wie ziet, hoe sneller tegenwoordig het opvoedkundig denken gaat, (de Lycea hebben ongeveer 10 jaar noodig gehad om er in te komen), die verwacht ook, dat dit wel in 10 jaar een goed begin van uitvoering zal gehad hebben. Wij staan op een tijd van kentering. Terug naar de wettelijke ongelijkheid van openbaar en bijzonder onderwijs kunnen wij niet meer; de staatkundige verhoudingen zijn er niet naar. De tegenwoordige toestand is als een mes, geplaatst op een scherpen kant. Het zal elk oogenblik omvallen naar de eene of andere zijde. Er is alleen vooruitgang mogelijk. En ik kan ook, na alle bezwaren, die ik van ernstige zijde gehoord heb, die alleen zien in de vervorming van ons plan of soortgelijk plan. De nu beraamde aanslag op ons middelbaar onderwijs zou onmogelijk geweest zijn, indien het middelbaar onderwijs nog de liefde des volks gehad had. En ik ben dan ook overtuigd, dat ouderzorg niet de overheidszorg zal doen verminderen, maar juist ten slotte weder doen vermeerderen. Ik meen ook, maar daarover wil ik later nog eens schrijven, dat ook op deze weg nog een vereeniging in de toekomst daar is van openbaar en bijzonder onderwijs en de heillooze en dure splitsing zal tegengewerkt worden.

Moge ook ons denkbeeld in kringen van het Nut ernstig overwogen worden, want de departementen van het Nut zullen kunnen leiden en voorgaan bij de stichting der bedoelde vereeniging. Zij zullen in het bijzonder aan die scholen werkzaam zijn, waar de ouders tot steun minder in staat zijn.

De taak der Volksuniversiteit op het gebied der muziek¹⁾

door Dr. ALFRED GUTTMANN (Berlijn).

(Vertaling van P. VOOGD.)

In alle landen heeft men na den oorlog blijkbaar de ondervinding opgedaan, dat juist die vraagstukken het volk het meest interesseeren, die den mensch verheffen uit de onvriendelijke wereld der feitelijkheden in het rijk van het bovenzinnelijke.

Bijna voor geen enkele andere kunst geldt de definitie, dat het in haar wezen ligt, vele menschen in één gevoel te vereenigen, zoozeer als voor de muziek.

In dezen zin doen wij dus niet aan „Muziekgeschiedenis“, maar wij beoefenen, als ik het zoo noemen mag, de „toegepaste psychologie op den grondslag van het feitenmateriaal, ontleend aan de wetenschap en de geschiedenis der muziek.“

Inplaats van data en namen, die onze toehoorders immers ook in boeken zouden kunnen lezen, geven wij hun een levend beeld van de muziek, wij laten hen de muziek „beleven“, wij verdiepen en verfijnen hun zieleleven, wij verhelderen en versterken hun begrip voor verschillende richtingen en individualiteiten, voor inhoud en vormen der onderscheiden muziekperioden, waarin wij beproeven hen binnen te leiden.

Het verblijdende feit, dat onze toehoorders ons op dezen weg zoo goed en zoo graag volgen, vindt hierin zijn grond, dat onder alle kunsten de muziek het vlugst, het hoogst en het sterkst het ontvankelijke gemoed van den eenvoudig gevoelenden mensch boven het alledaagsche verheft.

Hier vergeeft de arbeider de beslommeringen van zijn dagelijksch werk en de zorgen van slapeloze nachten.

Evenals de wijsbegeerte — maar gemakkelijker en minder langs

¹⁾ Noot van de redactie:

„Nadat wij in de serie artikelen „Ontwikkeling voort volwassenen“ over idee en organisatie van de Volkshochschule Gross Berlin („Volksontwikkeling“ III, 508—510) in groote trekken hebben bericht, bieden wij hieronder een artikel aan van een der docenten, waarin hij beschrijft op welke wijze hij het onderwerp Muziek aan genoemde instelling behandelde. Het komt ons voor de ontwikkeling der techniek van het onderwijs aan volwassenen van groot belang voor, dat dergelijk materiaal verzameld en bekend gemaakt wordt. Wij houden ons dan ook aanbevolen voor artikelen van soortgelijken aard.“

intellectueelen weg — kan wellicht muziek hem het gemis van religie vergoeden.

Bij den aanvang van onze werkzaamheid werd een leerplan voor twee jaren opgesteld.

Aan dit leerplan lag de eenigszins academische algemeene gedachte ten grondslag, dat elke docent achtereenvolgens op verschillende plaatsen ¹⁾ zekere onderwerpen, die mij als inleiding noodzakelijk voorkwamen, zou behandelen.

Aan het einde van het eerste semester doorkruisten echter de toehoorders zelf mijn plan: op de verschillende plaatsen, waar dit onderwijs werd gegeven, verklaarden zij, dat zij hun leeraren wilden houden.

Van de tweede leerperiode af heb ik toen om een intensieve gedachtenwisseling tusschen leeraren en toehoorders onderling en met elkander te verkrijgen, vergaderingen ingesteld, die buitengewoon vruchtbaar en nuttig zijn gebleken en sinds dien tijd den grondslag mijner leerplanconferentie's vormden: alle vertegenwoordigers der muziek-cursisten konden in een gemeenschappelijke samenkomst hun wenschen, klachten en opmerkingen uiten.

In een levendige bespreking bleek op deze wijze, wat de toehoorders over muziek en de gegeven lessen voelden en dachten.

Onmiddellijk op deze vergadering volgde de conferentie der leeraren, waar ook de vertegenwoordigers der cursisten aanwezig konden blijven. Zoo leerden zij inzien, welk een ernstige en moeilijke taak het is een leerplan te ontwerpen; zij kregen een kijk erop, hoe de leeraren stonden tegenover de behandeling der onderwerpen, die zij in de onmiddellijk voorafgegane vergadering hadden gewenscht voor den eerstvolgenden cursus.

En het duurde niet lang of de discussie trad buiten den kring der leeraren en ook de vertegenwoordigers der cursisten namen er aan deel.

Zoo werd reeds het eerstvolgende leerplan het resultaat van een wezenlijke samenwerking van leeraren en leerlingen; want hier kon met de wenschen en verlangens der toehoorders, voorzooverre zij door de vertegenwoordigers werden overgebracht (gewenschte leeraren, nieuwe leerstof, verdeeling en vaststelling der uren enz.) worden rekening gehouden of kon zakelijk worden aangetoond, dat zij onge-rechtvaardigd of ondoeltreffend waren.

Op een dergelijke vergadering werd ook de gedachte het eerst besproken, waarop ik nog nader terugkom, de idee om eenmaal in de maand de cursisten van alle leeraren in een gemeenschappelijk

¹⁾ De localiteiten van de Volkshochschule Gross-Berlin zijn uit den aard der zaak over heel Berlijn verspreid.

concert bijeen te brengen. Naast de „arbeidsgemeenschappen" traden deze „kunstgemeenschappen", waar alle cursisten voor het genieten van muziek, al of niet aansluitend bij een voordracht, vereenigd werden.

Daar telkens een andere docent de leiding had, leerden onze toehoorders alle persoonlijkheden en richtingen kennen, die het leeraren-personeel in zijn midden telde.

De cursisten, die allen zeer geneigd zijn bij „hun" docent te zweren, zelfs als vast publiek hem volgen als hij op een andere plaats in de stad les geeft, waren nu in de gelegenheid om de opvattingen en methoden der verschillende leeraren met elkaar te vergelijken en voeling te krijgen met andere muziek-cursisten uit ver verwijderde stadsgedeelten.

Voor de docenten der muziek-afdeeling was de voornaamste taak om bij de behandeling van een artistieke persoonlijkheid, een kunst-vorm of iets anders, steeds het feitenmateriaal zoo te kiezen en te groepeeren, dat *de hoofdzak, het fundamentele, steeds duidelijk in het oog springt*. Het voorbereiden en het schiften van het demonstratic-materiaal voor de muzikale illustratie is derhalve van het hoogste gewicht.

Niet alleen van de persoonlijkheid van den spreker hangt het af, hoe hij zijn toehoorders de bereekenis der muzikale voorbeelden duidelijk maakt.

Veel komt er bovendien op aan, hoe de toehoorders op zijn voordracht reageeren.

Het is een kwestie van individueelen aanleg en van persoonlijke ervaring, hoe de leeraar de cursisten er toe brengt, innerlijk mee te werken, te discussieeren, vragen te stellen.

Bij de muziekcursussen, die al 10% van alle cursussen uitmaken, bestaat nu niet bepaald een groote neiging van de toehoorders om te spreken: uiteraard werken hier samen onbekendheid met de feiten en den historischen samenhang, een (gerechtvaardigd) ontzag voor de persoonlijkheid van den leeraar en voor het kunstwerk, alsmede de (valsche) schaamte en vrees voor zoogenaamde „domme vragen".¹⁾

Wanneer men echter de discussie zoo min mogelijk brengt op het gebied der muziekgeschiedenis of der specifieke wetenschap der muziek en meer de opmerkzaamheid vestigt op kunst- en cultuurpsychologische vragen, ja deze direct uitlokt, kan men een zeer vruchtbare gedachten-wisseling krijgen.

¹⁾ Ik pleeg dikwijls te zeggen: „Er zijn geen domme vragen, er zijn alleen domme antwoorden". En ik verklaar deze paradox door er op te wijzen, dat een schijnbaar domme vraag dikwijls alleen bewijst, dat de leeraar zich onduidelijk heeft uitgedrukt of het begripvermogen van den hoorder heeft overschat.

Een discussie b.v. over Mörike's novelle „Mozart auf der Reise nach Prag", waarover een paar cursisten op mijn aanwijzing een voordracht hielden, leidde, daar de toehoorders dit dichtwerk als historische waarheid opvatten en nu een groot aantal conclusies trokken, die feitelijk onjuist waren, tot een veel dieper inzicht in het rococo-tijdvak, in de kunst en het leven van Mozart, dan een „zakelijke" discussie had vermogen te doen. Opzettelijk liet ik in de bespreking aan deze discussie vrijen loop, daar de conclusies bij alle feitelijke onjuistheid uit een cultuurhistorisch en psychologisch oogpunt buitengewoon vruchtbaar waren.

Zoo hebben ook gesprekken over Beethoven's persoonlijkheid, zijn brieven, dagboeken en conversatie, benevens een gemeenschappelijk bezoek aan de Berlijner Staatsbibliotheek, waar verschillende dingen van Beethoven bewaard worden, de toehoorders de persoon van den meester veel beter leeren kennen, dan abstracte theoretische beschouwingen dit hadden kunnen doen. Dat men apodictische waardeeringen krachtig moet tegengaan — natuurlijk gemotiveerd — komt slechts zeer zelden voor.

In enkele cursussen werden bijzondere methoden, die mij zeer belangrijk voorkwamen, toegepast. Terwijl de cursussen, die meer in den vorm van een lezing worden gehouden (als „Volkslied en „Kunstlied", „Ontwikkeling der Opera", „Persoonlijkheden van kunstenaars" enz.) betrekkelijk eenvoudig zijn, vereischen alle „arbeidsgemeenschappen", die de toehoorders binnenleiden in de vormleer, de taal en de logica van de muzikale compositie, veel meer kracht van leeraren en cursisten.

Hier kan slechts door voortdurend vragen en discussieeren klaarheid gebracht worden.

Wanneer de hoorders echter de uiteenzettingen volgen, dan kan men het wezen zelfs van de meest ingewikkelde problemen volkomen duidelijk maken.

Om de fuga te verklaren liet ik de deelnemers een eenvoudigen drielank-canon zingen, studeerde daarop met hen het volkslied in „Bruder Jakob, schlafst Du noch," liet het toen in de mineurzetting van Mahler (3 satz van zijn eerste symphonie) zingen. Toen ik daarop overging tot de fuga, was het resultaat van deze uitvoering der polyphonie, die de toehoorders zich zelf bewust eigen gemaakt hadden, dat zij de Bachfuga, die hun was voorgespeeld en waarvan het schema voor hen op het zwarte bord was geschreven, aan de hand van dit duidelijk verklaarde en toegelichte schema konden nalezen en wegwijzen werden in het wezen van den architectonischen bouw, wat bleek uit hun aanwijzingen en uit hun in levendigen naïver geslaakte uitroepen.

Hetzelfde gelukte bij het schema van het rondo, de sonatine enz. Natuurlijk moet het gevaar vermeden worden, dat de analyse door een koude ontleedkundige techniek deze kunstwerken berooft van hun eigenlijke bekooring.

Het *einddoel*, onze toehoorders een levendige belangstelling voor de muziek in te boezemen en hen *zelf tot beoefening der muziek*, tot het daadwerkelijk ontwikkelen van hun muzikalen aanleg te brengen, trachten wij te bereiken door „arbeidsgemeenschappen”, die met groote geestdrift door de cursisten werden ontvangen.

Het opleiden van de toehoorders tot het uitvoeren van eigen kamermuziek is slechts mogelijk op vocaal terrein, daar de vaardigheid voor het bespelen van een instrument bij ons cursistenpubliek natuurlijk zeer gering is.

Alleen op het gebied van de luit- en gitaarmuziek doen wij aan instrumentale kamermuziekcursussen.

Onze vocale kamermuziek bedoelt vooreerst het doelmatig gebruik en het sparen van stem en taal bij het zingen te leeren; verder tracht zij de stemmen zoowel uit een oogpunt van taal als van zang technisch te scholen en zoo de natuurlijke uiting van muzikale menschen, den zang, te bevorderen en te volmaken.

Wanneer deze natuurlijke aandrift om te zingen geleid wordt naar den meerstemmigen zang, wordt de verfijning van het muzikale gehoor bereikt; tevens is dit het middel om kennis te maken met de zangstukken uit de muziekliteratuur; ook wordt op deze wijze gestreefd naar het doel, de reeds lang verdwenen actieve deelname van het volk aan de muziek opnieuw in het leven te roepen.

Wij willen hiermee geen nieuwe „zangverenigingen” stichten, maar den uitingsdrang van breede kringen van het liederen zingende volk in betere banen leiden dan anders voor de muzikaal begaafde vroegere leerlingen der volksschool, die iets in dezen geest zoeken, mogelijk is. Wanneer wij ons herinneren, dat dikwijls in politiek en economisch dieptreurige tijden het lied een steun en stut voor de ziel van een volk is gebleken, dan wordt het ons duidelijk, dat ook in onzen tijd deze kunst moet worden bevorderd om het bewijs te leveren, dat zij een onmisbaar bestanddeel is van ons cultuurleven.

In deze „arbeidsgemeenschappen” in den waarsten zin van het woord trachten wij als muziekafdeeling der Volkshoogeschool Groot-Berlijn, onze oude volkscultuur, het gemeenschappelijk musicceeren in huis, weer tot bloei te brengen. En door tevens onze toehoorders te leiden in de richting naar een nieuw doel, hen de uitdrukkingsmiddelen der hedendaagsche muziek te leeren kennen, hopen wij nieuwe grondslagen te leggen voor de eenheid van volk en kunst.

Dit gemeenschappelijk musiceeren van leeraar en cursisten leverde weldra nieuwe vruchten op: in een cursus kon ik „huiswerk“ opgeven; ik gaf eenvoudige duetten (Mendelssohn en Schumann), drie- en vierstemmige Mozart-ensembles, volksliederen aan verschillende cursisten op, die zeer muzikaal waren en wier stemmen bij elkaar pasten, om ze samen zonder verdere leiding van mij, thuis in te studeeren.

In de volgende repetitie droegen zij dan hun ensemblestukken voor en de overige cursisten begonnen nu te critiseeren, stelden voor enkele fouten in taal of zang op bepaalde wijze te verbeteren, gaven hun eigen opvattingen en voorstellen ten opzichte van dynamiek en voordracht der stukken, kortom traden als leermeesters op.

Ik kon — dikwijls slechts met moeite een glimlach onderdrukkend — mij ertoe bepalen, zoo'n discussie in de juiste banen te leiden, een zich verliezen in bijzaken te voorkomen, al te onvriendelijke kritieken te verzwakken of betweters uit te noodigen hun theoretische voorstellen, de voordracht betreffende, door persoonlijke uitvoering der zangstukken toe te lichten.

Het duurde maar heel kort en de cursisten kwamen met eigen voorstellen voor dit „huiswerk“, of een kwartet verraste ons allen door de voordracht van een stuk, dat het zelf had uitgekozen.

Een ander belangrijk opvoedingsmiddel was het gemeenschappelijk bezoek van concerten of generale repetities; de daar opgedane artistieke ervaringen werden dan dadelijk of later door den leider met zijn cursisten besproken en dienden tot verdieping van het kunstgenot.

Vóór het bezoek van zulke concerten werden vaak moeilijke stukken aan de piano verklaard en hun karakter en bouw verduidelijkt.

Ook hier komt het er telkens weer op aan, de dingen niet specifiek artistiek of formeel wetenschappelijk te analyseeren, maar in den geest van de z.g. hermeneutiek te verklaren.

Hoe minder men met begrippen en namen van intervallen, harmoniën, kunstvormen, data en gevallen jongleert, des te eerder zal men eenvoudige menschen de afwisselende spanningen en oplossingen van een melodie, een modulatie, een rythme, de gevoelsuitdrukking van een motief kunnen leeren kennen.

Ook de eenheid der kunsten moet telkens weer aangetoond worden.

Toen ik voor een opvoering van de Matthäus-Passion van Bach, waarbij 3000 van onze cursisten aanwezig waren, enkele dagen te voren een inleidende voordracht hield, die vele honderden bijwoonden, noemde ik mijn voordracht „de passie in woord, beeld en toon“. Ik besprak de vier passie's en de geschiedkundige ontwikkeling der bijbelvertaling, die naar bekend is, in Luthers overzetting het fundament der Nieuwhoogduitsche taal vormt.

Daarna liet ik in een reeks zorgvuldig uitgekozen beelden van groote meesters de lijdensgeschiedenis uit het 21ste hoofdstuk van Mattheüs voor de oogen der toeschouwers op het witte doek verschijnen, terwijl ik tegelijk de woorden van het passieverhaal voorlas.

Daarop werden de aldus voorbereiden in de muziek van Bach binnengeleid. Deze werd niet bladzij na bladzij voorgespeeld, veel eer werden verschillende stukken, die naar gevoel en uitdrukking bepaalde punten van vergelijking aanboden, groepsgewijze met elkaar vergeleken.

Een voorbeeld: een in deze *Passion* 5 maal gebruikte melodie (die — het zij terloops opgemerkt — ontleend is aan een minnelied van Hans Leo Hassler) werd met de woorden „O, Haupt voll Blut und Wunden” en „Wenn ich einmaal soll scheiden” voorgespeeld; aangetoond werd hoe de harmonieën dezer beide koralen een geheel verschillend karakter dragen, dat de drie onderstemmen door hun tegenmelodieën, overeenkomende met den verschillenden aard der verzen, haar verleen.

Zoo trof de cadens der in parallele sexten voortschrijdende middenstemmen bij den tekst „O, Haupt sonst schön gekrönet”, in tegenstelling met de in het sterfkoraal onuitsprekelijk droevige melodie in chromatisch afdalende tonen der overeenkomstige plaats („Wenn mir am allerbüngsten wird Um das Herze sein”), vol uitdrukking de ziel der toehoorders.

Maar niet alleen in vervlogen cultuurperioden moeten onze toehoorders zich tehuis gevoelen — zij moeten evenzeer in aanraking komen met de worsteling van den menschegeest, voor zoover hij zich openbaart in de huidige kunst.

Daarom ondernam ik als leider der drie kunstafdeelingen de poging — sommigen zullen het een experiment noemen — in drie opvolgende „kunstgemeenschappen” het volgende onderwerp te laten bespreken: „De belangrijkste stroomingen in de huidige kunst.”

In een groote gehoorzaal werd een tentoonstelling georganiseerd, waarin de voornaamste representanten van de huidige schilderkunst — van Liebermann af — door schilderijen waren vertegenwoordigd, die in bruikleen door particuliere eigenaars en verzamelaars waren afgestaan.

Daar kon men realisten, impressionisten, neo-impressionisten, expressionisten, kubisten (zelfs de Merz-schilderkunst) in zorgvuldig uitgekozen werken bestudeeren, terwijl een voordracht van een vakman beproefde de drijfveeren, die deze krachten bewogen, naar waarde te schatten.

Als aanvulling diende een tentoonstelling en bespreking van werk, door deelnemers in cursussen vervaardigd. Het werd besproken door

de beide leeraren hier cursussen, eveneens vertegenwoordigers van twee tegenovergestelde kunstrichtingen.

In een tweede „Kunstgemeenschap” werd een inleidende voordracht gehouden over eenige zorgvuldig gekozen dichtwerken, die de belangrijkste stroomingen der hedendaagsche poëzie weergaven en door een voortreffelijke kunstenaar gezege werden.

De voornaamste richtingen in de hedendaagsche muziek werden in een inleidende voordracht vergeleken met die periode van critische ontwikkeling, toen ongeveer 300 jaren geleden de oude diatonische muziek, die in de kunst van *Palestrina* haar hoogtepunt bereikt had, door de zoogenaamde „chromatiek” opgevolgd werd, die het uitgangspunt van onze moderne muziek vormt.

Daarna gaf een van onze bekwaamste pianisten uit moderne werken der internationale muzieklitteratuur (Mussorgsky, Debussy, Schönberg en anderen) proeven ten beste, die moesten aantoonen, hoe ook in onzen tijd nieuwe krachten iets nieuws willen bereiken.

* *

Ik moet mijn uiteenzettingen met een droevige mededeeling besluiten. Al dit cultureel zoo belangrijke werk wordt door den ongunstigen economischen toestand van Duitschland met den dood bedreigd.

De arbeid onzer Volksuniversiteiten loopt gevaar binnen korten tijd door gebrek aan de noodige financieele middelen der gemeenten, die de betekenis dezer beweging onderschatten, te gronde te gaan.

Alleen het daadwerkelijk ingrijpen van cultureel geïnteresseerde organisaties als de vakverenigingen en de sterke opofferingsgezindheid van leeraren en cursisten houden het werk nog overeind.

Maar wie weet, hoe spoedig het einde daar zal zijn!

Een gevangeniscourant

door J. H. FRUYT VAN HERTOOG.

Het Nederlandsch Genootschap tot zedelijke verbetering der gevangenen, heeft het vorig jaar het besluit genomen, een eigen blad te stichten, dat onder de gevangenen verspreid zal worden. Reeds eerder zijn in enkele afdeelingen proeven op bescheiden schaal genomen, naar ik meen te Arnhem en te Alkmaar. Het zal wel het succes van laatstgenoemde afdeeling geweest zijn, dat het Genootschap er toe gebracht heeft, ten deze de taak van de Regeering over te nemen. Reeds ruim twintig jaren is de Regeering bezig met kleinere en grootere aanloopjes om den sprong te wagen; over de sloot is zij echter nog niet gekomen. Mag men het haar kwalijk nemen? Ten deele ja! Maar men vergete toch ook niet, dat zij zich rekenschap heeft moeten geven van den tegenstand, die zij rekende in en buiten de volksvertegenwoordiging te zullen ondervinden. Die tegenstand is grooter, dan men zich oppervlakkig wel denkt. Hoe velen van het Nederlandsche volk vragen er nog steeds om het beulswaard, hoe velen roepen nog om lijfstraffen! Droevig groot is hun aantal! En de massa, die alles, wat men voor de gevangenen doet, bestempelt met „ziekelijkheid“, is niet te tellen. Dat weten de celbezoekers der reclasseerings-instellingen bij ervaring.

Daarom mag een woord van hulde aan het Genootschap niet onthouden worden, nu zij deze taak van de Regeering heeft overgenomen.

Nederland heeft i. c. een achterstand in te halen in het geheele wezen van het stelsel der vrijheidsontneming als straf; een blik naar het naburige België kan leeren, welken omvang die achterstand al aangenomen heeft.

Zij, die door het Genootschap met de uitvoering van bedoelde taak belast zullen worden, staan voor een verre van gemakkelijken arbeid. Een geruststelling moge het zijn, dat het onder zijn leden tal van kundige vrouwen en mannen telt, die op dit gebied reeds hun sporen verdiend hebben — ik wijs hier o. m. op het sympathieke werk van Mr. Muller te Alkmaar.

Het kan evenwel van nut zijn, dat de buitenstaander eens verneemt, waarmee zooland de eerlang te benoemen commissie van redactie zal hebben rekening te houden.

Daar is dan in de eerste — hoewel niet de voornaamste — plaats de samenwerking met de andere reclasseerings-instellingen, die ieder hun eigen gevoeligheidjes hebben. Dat die soms zonderling kunnen zijn,

moge blijken uit het feit, dat eenigen tijd geleden aan de Roomsche-Katholieke gevangenen te Breda van kerkelijke zijde verboden werd, het orgaan te lezen van de Nederlandsche Vereeniging tot bescherming der dieren. Werken die andere reclasseeringsvereenigingen niet met, dan wordt een belangrijk deel van het aantal gevangenen niet bereikt.

Voorts zal bij de samenstelling van den inhoud van het blad gelet moeten worden op de groote verscheidenheid in den aard der gevangenen. Wie als celbezoeker ten deze geruimen tijd ervaring heeft, weet hoe de aan zijn zorg toevertrouwd uiteenloopen naar afkomst, ontwikkeling, leeftijd, beroep, godsdienst, neigingen, gevoelens, aard van misdrijf, misdrijfdebuut en -recidive.

Zulke celbezoekers beseffen ten volle, hoe zwaar de taak van de redactie is, juist door die groote verscheidenheid, waaromtrent de buitenstaander doorgaans geen begrip heeft. Alle omstandigheden van den enkelen gevangene bijeen genomen, zijn er geen twee gevallen, die gelijk zijn. Daarom is de opdracht aan de betrokken redactie-commissie omvangrijker dan die van welk ander blad of tijdschrift ook.

Het gevangenisblad — de redactie bedenke er vooral een naam voor en geve het een kleed, die niet aan het „menschenpakhuis“ herinneren — moet, afgescheiden van den steun, dien het moet schenken aan de celbezoekers, een tweeledige taak vervullen. Het moet den gevangene geestelijk voedsel geven in de cel, maar ook voor later, als hij ontslagen is.

In de cel moet het geestelijke leegte voorkomen en zoodoende hem beschermen voor het „celkwaad“. Het moet hem opheffen tot degelijke voornemens, hem moed schenken voor de toekomst, hem een wapen in de hand geven tegen zich zelve en dat wapen leeren hanteeren.

Voor den tijd, dien hij later buiten de gevangenis zal doorbrengen, zal de verpleegde weerbaar gemaakt moeten worden. Hij moet, als hij de maatschappij weer binnentreedt, beter daarin georiënteerd moeten zijn, dan toen hij zijn misdrijf beging. Sociaal, oeconomisch en zedelijk moet zijn beseffsfeer worden uitgebreid. Elk ervaren celbezoeker weet, hoe stumperig die sfeer van de meesten van de aan zijn zorg toevertrouwd is.

Wij brengen het „Genootschap tot zedelijke verbetering der gevangenen“ gaarne hulde voor dit besluit en wenschen het op dezen nieuwen tocht in de maatschappelijke duisternis een hartelijk „Glück auf!“

Boekbespreking.

Een toneelstukje voor kinderen.

Naar aanleiding van mijn beschouwing *Voorstellingen voor kinderen*, wordt mij ter bespreking gezonden *Jan altijd tevreden*, toneelstuk in één bedrijf, naar een sprookje van Andersen, door H. G. Cannegieter. Het komt mij voor, dat er in *Volksontwikkeling* de aandacht op het stukje mag gevestigd worden, nu ik er op wees, dat er voor kinderen andere vrolijkheid is, dan die opgewekt door leedvermaak en ruwheid. Ik weet zeker, dat bij een voorstelling van dit toneelstukje de kinderen ook lachen zullen, ook zich amuseeren, maar alleen omdat het ten toneel gevoerde leuk, vrolijk en van allerkostelijksten humor is.

Het opvoeringsrecht is aan te vragen bij het Bureau voor *Auteursrecht*, Jan Willem Brouwersplein 29, Amsterdam.
Ida H.

L'école active van Ad. Ferrière. Dit werk bestaat uit 2 deelen, elk van ongeveer ± 200 blz. — Prijs f 6.00. De schrijver is Docteur en sociologie, Directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles en Professeur à l'Institut J. J. Rousseau te Genève. In de inleiding deelt hij mee, dat de term „l'école active“ in 1918 nog onbekend was. Vroeger had hij de uitdrukking „Ecole du travail“, de vertaling van het Duitsche „Arbeitschule“, gebruikt, maar deze term zegt eenzijdig te veel en anderzijds te weinig. De groote taak van de menschheid is „l'élan vital“ te leeren kennen, zijn doel en zijn middelen. „Is eveneens de plicht van de menschelijke geest, er is niets hoogers, omdat hij de philosophie en de godsdienst mede omvat. De spontane, individuele en scheppende bezigheid is het doel van de „école active.“ — In hoofdstuk I behandelt hij de voorlopers van deze school: Luther, die al gezegd heeft, dat men rekening heeft te houden met het verschil van de karakters: Rabelais, die in „Gargantua et Pantagruel“ lachend Gargantua het leven leert

zien; Rousseau, de profet van de „école active“, die in het derde boek van Emile de noodzakelijkheid bepleit, het onderwijs op de belangstelling en het doen te baseeren; Pestalozzi, die Rousseau's theorie in practijk heeft willen brengen. Kant, die in 1777 niet een evolutie, maar een snelle revolutie in het onderwijs bepleitte; Fichte, die in de 9de „Rede an die Nation“ de onderwijshervorming behandelt en van de belangstelling van de leerling wil uitgaan; Goethe, die in de „pädagogische Provinz“ van Wilhelm Meister een lans breekt voor l'école active; Froebel, die tot elk wezen zegt: laat zien door de daad, wat in je is. En verder Fellenberg, Tolstoi, Robin, e. a. In hoofdstuk II „Avant la guerre“ verdeelt hij de volkeren, die voor het onderwijs in aanmerking komen, in Latijnen, Anglosaksen en Duitschers. De Latijnen zijn „sociable“, de Anglosaksen „insociable“ en de Duitschers „social“. Dan behandelt hij l'école active (Montessori, Decroly, e. a.) bij deze volken ten opzichte van hun raseigenschappen en komt tot het resultaat dat vooral in de Duitsche landen de „Arbeitsschule“ zich ontwikkeld heeft, doch dat de Vereenigde Staten van Amerika, Engeland en het vasteland van Europa, wat verwezelijking van l'école active betreft, vóór zijn, want ginds schrijft men weinig, maar doet. De graad van ontwikkeling, die Decroly in België, Jan Ligthart in Holland en Montessori in Italië bereikt hebben, hebben ze nog niet. De Amerikanen hebben daarentegen de definitieve grondslagen van de psychologie van het kind gelegd: William James, Stanley Hall, Mark Baldwin, Irving King, Kirkpatrick, James Leuba en niet te vergeten Dewey. Hoofdstuk III is geheel gewijd aan l'école active in de Duitsche landen en hoofdstuk IV aan de Arbeitsschule van Kerschensteiner. — Het tweede deel heeft 5 hoofdstukken: Les fondements psychologiques, L'activité manuelle, L'activité sociale, L'activité intellectuelle en L'avenir de l'école active. De groote vooruitgang, die volgens

schrijver te constateeren valt, is deze, dat de bovengenoemde voorloopers intuïtief waren, terwijl thans de psychologische grondslagen van de doo-school wetenschappelijk zijn gelegd. De vier grondslagen, waarop deze school rust, zijn: *a.* de constatering, dat in de mensch een élan vital spiritueel aanwezig is, die zich als dynamische kracht vertoont, *b.* de wet van voortschrijdende ontwikkeling, *c.* de biogenetische wet, *d.* de psychologische typen. Wat betreft l'activité intellectuelle heeft de auteur dezelfde weg in de praktijk gevolgd als John Dewey, Decroly, Jan Ligthart (met groote liefde spreekt hij van het werk van Jan

Ligthart, sa vie et son oeuvre par J. W. L. Gunning) en Lay, en geeft dan een overzicht van zijn methode in de verschillende leerjaren. Hij eindigt het laatste hoofdstuk met de woorden: L'école qui ne confère que les seules connaissances doit disparaître. A sa place doit naître l'Ecole qui enseigne à se servir de ce levier qui, de tout temps, a soulevé le monde au-dessus de lui-même: le travail.—

Het is een boek van diepe ernst en eenvoud, rijk aan materiaal en een wegwijzer in de verschillende stroomingen. Het is een boek van groote beteekenis.—

W. E.



INHOUD VAN AFLEVERING 8.

	Bladz.
De toekomst van ons volksonderwijs III . . .	
A. H. Gerhard en Ph. Kohnstamm	237
Kentering	R. Casimir 251
De taak der Volksuniversiteit op het gebied der muziek door Dr. Alfred Guttman (Berlijn)	P. Voogd 257
Een gevangeniscurant	J. H. Fruyt van Hertog . 265
Boekbespreking.	
Een toneelstukje voor kinderen — L'école active van Ad. Ferrière . . .	Ida H. en W. E. . . 267



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 Heerengracht 56, 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 „



J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG



Goede woordenboeken voor lagen prijs:

K. R. GALLAS,

Fransch Schoolwoordenboek

Fransch-Nederlandsch

TWEDE DRUK

Nederlandsch-Fransch

Prijs gebonden in 1 deel f 5.90

I. VAN GELDEREN,

Duitsch Handwoordenboek

Duitsch-Nederlandsch

Nederlandsch-Duitsch

Prijs, gebonden in 1 deel f 5.90

UITGAVEN VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

VOLKS ⁴²³⁸⁶⁹ 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, J. HOVENS GREVE, Secr.



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. 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 e. a.

PER
JAAR
F 8.75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE CENTRAAL STATION
(Kamer 57-59). AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f8.75, FRANCO PER POST.

ADVERTENTIËN PER REGEL (0.40; 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
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.



Het eerste jaar van „De Arend”

door W. E. VAN WIJK.

Het werk, dat wij te Rotterdam in het Clubhuis „De Arend” hebben opgenomen wordt door hen, die in ons land in maatschappelijken arbeid belang stellen, niet vergeten. Van vóór dat het werk eigenlijk nog begonnen was heb ik al moeten verklaren of het succes zou hebben. Toen het huis eenmaal goed en wel in gebruik genomen was, is het bezoek in korten tijd buiten alle door mij van te voren opgestelde schemata uitgegroeid; wat als experiment bedoeld werd, moest terstond zijn bruikbaarheid voor altoos bewijzen. Twee menschen hebben een ganschen winter door zeker driehonderd jongens per avond te ontvangen gehad, waardoor in velerlei opzicht de gelegenheid tot consolidatie heeft ontbroken en vele schoone plannen, veel geld en vele goede voornemens door den niet eindigenden stroom van jongens zijn meegesleurd. Ik ben daarom de redactie van „Volksontwikkeling” tot dank verplicht omdat zij dit samenvattend overzicht der werkzaamheden van het eerste jaar van mij verlangd heeft, want het dwingt me, om het geheel eens te overzien. Voornamelijk wil ik dan de wijze, waarop de dingen geloopt zijn, eens toetsen aan het oorspronkelijke ontwerp voor het clubhuis, gelijk ik dat in Volksontwikkeling II, 124 v.v. heb mogen ontwikkelen.

Ter informatie van wie den loop van deze zaak niet gevolgd hebben diene, dat het Clubhuis „De Arend” de levensuiting is van de vereeniging „Instituut voor de Rijpere Jeugd te Rotterdam”, welke vereeniging in de oorlogsjaren is opgericht, voortgekomen uit de behoefte „om iets voor de opgroeiende jeugd te ondernemen”. De exploitatie van een clubhuis, derhalve *zelfwerkzaamheid*, was oorspronkelijk niet het hoofddoel, dit was veeleer het centraliseeren van de vrije jeugdvorming en het verschaffen van voorlichting en steun aan alreeds bestaande organisaties. Voor dit werk echter zijn in deze stad thans een Jeugdraad en een gemeentelijke ambtenaar van advies in zake opvoeding der rijpere jeugd; dagelijks verheug ik me er in, dat het lot mij meer aan de actieve dan aan de contemplatieve zijde van het

iongenswerk heeft geplaatst. Een clubhuis is naar mijn weten een Engelsche ontdekking; in Engeland is nog thans het clubwezen onder alle standen meer ontwikkeld dan hier ter lande, waar toch de meeste sociëteiten een kwijnend bestaan leiden en slechts door eenige bitterneuzen op de been gehouden worden. Het is ook erg goed, dat het sooswezen aan 't verdwijnen is, daar getrouwde mannen in hun gezin behooren te zijn en het naar de natuurlijke orde der dingen is, dat mannen getrouwd zijn. Maar evenzoo is het naar de natuur van de dingen, dat jongens de huiskamer en het gezin ontgroeien en elkander gaan zoeken. Onze samenleving had hun dan niet anders te bieden dan de straat; daarom leek mij steeds de behoefte aan een gebouw, waar alle straatjongens waarlijk welkom zijn en waar zij (met de noodzakelijke restrictie) hun eigen gang kunnen gaan, grooter dan de noodigste noodzakelijkheid; de ervaring van het eerste jaar heeft me gelijk gegeven, zooals uit het nu volgend relaas naar mijne meening klaar blijkt.

Na een langen tijd van zoeken en van teleurstellingen konden wij een gelegenheid huren, om het clubhuis in te vestigen en wel de drie bovenverdiepingen van een nieuw gebouwd kantoorpand. Het kon worden ingericht naar des huurders keuze — mits de huurder niet al te veel koos. Het houtwerk en metselwerk van het interieur zijn dan ook in de verste verte niet degelijk genoeg gebleken. Mochten we nogmaals een clubhuis hebben in te richten: veel détails zouden we nu anders maken. In hoofdzaak echter heeft de opzet voldaan. Een eigen gebouw met een flinke gelegenheid tot expansie is wel een eerste desideratum; nu wordt onze rekening jaarlijks door den hoogen post voor huur (f 6500.—) gedrukt. Omtrent 20 Maart 1922 hebben we het in gebruik genomen; voor den jaarlijkschen feestdag hebben we 21 Maart genomen. Het zag er keurig uit bij de opening: onberispelijk gekafte boeken in de rekken, glimmend gelakte kasten, schoone handdoeken en nieuwe stukjes zeep bij de fonteintjes, schaakspelen met paarden met koppen, complete kwartettspelen. En pijnlijk deed me in de eerste weken elk spatje aan, dat op het schoone tafereel kwam: daar spleet een leuning van een der veel te lichte en in het maken geforceerde Brabantsche stoelen, hier trok men de prutsketinkjes van de closets stuk. De deursluitingen, berekend voor den zorgvuldigen handgreep van een schuchteren klerk, verloren in de stevige knuisten van den Hollandschen jongen al spoedig al hare schroefjes, de mooie kaart van Nederland kreeg een gat op de plaats, waar het zomerkamp komen zoude en zoo zonder einde. Waren dit onopzettelijkheden — daarnaast sleet er veel, doordat de jongens er niet af konden blijven: elken avond waren de draden van de electrische

bel losgewerkt, alle schakelaars van electrisch licht werden den verkeerden kant op uitgedraaid, een van ons besteedde uren per dag aan de herstelling der kartonnen dozen van de damscheijven, een ander aan het weer op hun plaats zetten van de boeken, die feitelijk nooit door de lezers op hun eigen plaats werden teruggezet, enz.

Maar van feitelijke baldadigheid hebben wij betrekkelijk weinig last. Het gebeurt wel eens, dat b.v. een stoffige mat van de trap wordt gegooid, of dat „ze” een fietsband leeg laten loopen, of dat het electrische licht wordt uitgedraaid; maar dit blijven toch uitzonderingen en onder de ver in de duizend jongens, die thans zijn ingeschreven en derhalve vrijen toegang tot het huis hebben zijn er natuurlijk heel wat, waar een kwade draai in zit of die niet heelemaal wijs zijn. Maar de klachten, die ik in den eersten tijd van politiemannen of booze bureu kreeg over ingegooide spiegelruit (een ruit, die ingegooid is, is altijd een spiegelruit en kost nooit minder dan zestig gulden) moet ik naar het rijk der fabels verwijzen; ik heb tenminste steeds terstond aangeboden, om de abstruse schade zonder eenige cavillatie hoegenaamd te vergoeden en nog nooit heeft iemand me om schadevergoeding aangesproken.

Maar wel is er een andere eigenschap, die mij in de jongens als geheel ergert en die aan baldadigheid na verwant is, doch die ik toch meer als een opvoedingsfout dan als een karakterfout aanzie: de sloopersneiging. Als ergens iets een beetje kapot is, dan moet 't ook heelemaal kapot: als een boek wat los in den band zit, dan moet het er ook heelemaal uit, als een ijzeren leuning los begint te zitten, dan moet er net zoo lang aan gerukt worden tot zij geheel af ligt, als een stoel wrak wordt, dan zal hij ook tot brandhout vertrapt worden. Men moet wel een zachtzinnige heilige wezen, om bij zulke dingen niet wel eens kregel te worden en den bedrijver hardhandig tot rede te brengen.

Het komt practisch niet voor, dat een jongen zich verzet tegen de meest drastische terechtwijzing; ik vermoed, omdat hij steeds beseft het ernaar te hebben gemaakt.

Er zijn nog een paar dingen, die mij in de jongens niet sympathiek zijn; als geheel toch vind ik hen dikwijls bepaald onsmakelijk. Verontreiniging van privaten, ontlasting in douchezellen zijn niet zeldzaam. Spuwen op den vloer heeft ons het rooken in het geheele huis doen verbieden. Zij kunnen blijven zitten spelen te midden van sigarenpeuken, vette papieren, apennootenschillen en dgl. en vinden me echt een zank als ik daarover mopper.

Of Mej. Dr. van Dorp het nu bedoeld heeft of niet — onze ervaring is het, dat er onder de loopjongens zeer velen zijn, wier

eerlijkheid te wenschen overlaat. Toch vertrouwd ik al mijn jongens wel met geld; dat er een boek weg raakt is een uitzondering. De oneerlijkheid lijkt me meestal als een (zij het ook onbehoorlijke) grappigheid bedoeld: vooral electriche lampen zijn dikwijls ontvreemd. Diefstal van petten komt helaas nogal eens voor; in veel gevallen kan hier ook wel van onopzettelijke verwisseling sprake zijn, want er zijn soms tot over 20 petten en zelfs vesten in een week aan de kapstokken achter gebleven.

Keeren wij thans terug tot de chronologische volgorde.

In de eerste maanden na de opening hadden wij slechts een deel van het gebouw in gebruik; op de eerste verdieping bevond zich de leeskamer, waardoor men toegang had tot de recreatiezaal. Dit was opzettelijk zoo gedaan, daar ik een kalmeerende en stemming-gevend invloed van de leeskamer verwachtte. De jongens, die kwamen, behoorden tot den kleinen burgerstand, maar al ras kwam er daling in het peil, doordat er vele jonge schoolkinderen uit de laagste volksklassen op het huis afkwamen. Deze schrikten de „jongheeren“ merkbaar af en het geheele maatschappelijke peil onzer bezoekers daalde, gelijk wij gewenscht en voorzien hadden. Maar wat wij niet voorzien hadden en allerminst wenschten, was de daling van den gemiddelden leeftijd onzer klanten; wurmen van zeker nog geen 10 jaar kwamen bij troepen binnen en trachten ons diets te maken, dat zij al 14 waren, welke leeftijd wij als onderste grens hadden gesteld. Om hieraan een einde te maken decreteerden wij, dat voortaan de jongens onder de 14 toegang zouden hebben van 4 uur tot zeven en die van 14 jaar en ouder van zessen tot half tien. Het resultaat was verrassend! Elken dag om half vijf was het geheele huis, met inbegrip van de trappen en de closets, heelemaal gevuld met als maar kleinere jongentjes, die met de handen in de hoogte zoo hard liepen te gillen als zij maar konden; zij wriemelden door elkaar gelijk mieren als er in hun nest getrapt is. Mr. van Stolk en ikzelf, wij zijn groote, zware mannen en het moet een koddig gezicht geweest zijn, om ons uit die scharen te zien uitstekten; ik heb me altoos gevoeld alsof ik in een mand met garnalen stond. Zij richtten een geweldige ravage aan; vooral de boeken van de leeskamer waren dagelijks in eenige minuten al hopeloos door elkaar gesmeten. Wij zijn niet in staat geweest om iets met de kinderen te ondernemen; daarvoor waren er veel en veel te veel. En het ergste was, dat wij dood op waren als het zes uur was en ons eigenlijke werk zou beginnen. Wij hebben er daarom maar een eind aan gemaakt, de openingstijd van het huis weer op zes uur teruggebracht en zoo nauwlettend mogelijk toegezien, dat geen jongens onder de maat in huis kwamen.

De rust keerde weer; de materiele schade echter zijn wij nooit helemaal te hoven gekomen. In de op deze periode volgende maanden, Juni tot begin September '22, liep alles van een leien dakje; iedere jongen had zonder eenige formaliteit acces en elken avond, ook in den tijd, dat een 50-tal onzer jongens in een kamp was, waren er omtrent 100 bezoekers, die rustig in de leeskamer zaten met hun boekje of in de recreatiezaal met een spel of gesprek bezig waren. Het bleek ook praktisch mogelijk, dat de beide vaste medewerkers ruim een week afwezig waren (voor de settlementsconferentie te Londen) en het ontvangen der jongens aan de beide onderwijzers overlieten.

Er begon zich ook een vaste kern van jongens te vormen, aan wie we heel wat werkzaamheden konden overlaten. Uit deze jongens kozen we commissarissen, die allerlei speciale opdrachten hadden: deze moest voor de spelen zorgen, die voor de douches, gene voor den catalogus der bockerij, een ander weer de boekkasten vernieuwen enz. Den eersten keer hadden we de commissarissen door vrije schriftelijke stemming laten aanwijzen; dit leverde niet veel op, daar de aard van het bedrijf meebracht, dat de jongens elkander ter nauwernood kenden. Een jongen, herinner ik mij, had over de 60 stemmen, waarvoor hij evenzoveel stembriefjes voor zich zelf had zitten schrijven. Na zijne „verkiezing“ heb ik hem echter zelden weergezien.

We hadden evenwel van die commissarissen ook een boel last. Niet alleen dat er dikwijls een ontbrak op de door hem zelf eenmaal zoo vurig geambieerde post, maar ze waren ook geweldig formalistisch en bij voorkomende overtredingen van gestelde regels konden ze zoo heftig hun gezag trachten te handhaven, dat er dikwijls ruzie en volslagen oorlog uit voortkwam. Een overeenkomstige ervaring heeft natuurlijk iedereen, die jongens met eenig gezag over andere jongens bekleed heeft en het verbaast me ook geenszins, dat iedere beschrijving van een Junior Republic voor negen tienden uit een beschrijving van gevangnissen en krijgswrden bestaat.

Gaandeweg kreeg het huis ook meer te bieden. Over de onderwijsklassen zal ik hieronder handelen. De gymnastieklessen, waar maanden lang elken avond door tal van jongens naar werd gevraagd, namen een aanvang, alhoewel het nog tot in den winter heeft geduurd voordat wij, door een ruime gift hiertoe in staat gesteld, ons lokaaltje behoorlijk konden outilleeren. Wij hebben nu een kostelijken leider en behalve des Zaterdags en Zondags, wordt er elken avond drie uur lang gymnastiek (in den zomer bij mooi weer atletiek op een veldje in de buurt) gegeven. Dit is een van de mooiste dingen van het huis.

Ook de muziekuitvoeringen op Zondagavond namen een aanvang; de eerste had plaats in April en sedert hebben we, zij het dikwijls ook na een ingespannen zoeken, waar iemand, die het niet bij de hand heeft gehad zich eenvoudig geen voorstelling van maken kan, elken Zondagavond muziek gehad van zeven tot acht. Steeds zijn het amateurs geweest, die voor de jongens optraden; een keer echter, toen we den voorafgaanden Zaterdag wat heel laat waren afgebeeld, hebben we een violist moeten huren; ik betreur nog de f25.— die me dat heeft gekost, want hij maakte er zich zoo echt van af. Natuurlijk slaagt de eene avond beter dan de andere; de muziek is goed als de uitvoerders met hun gehoor contact weten te krijgen. Sommige menschen maken muziek als een kind, dat moet studeeren: als het acht uur is ben ik klaar. Dan komt er deining in de jongens, dan wordt er gegrint en wordt de zangeres nagebootst en moeten de meesters stout publiek geruischloos bij de haren de zaal uit zetten. Maar anderen weer hebben meermalen een volgepropt lokaal met meer dan 300 wilde jongens en meisjes over het uur in ademlooze stilte van hun heerlijke kunst laten genieten. Wat er uitgevoerd wordt is lang niet onverschillig. De beste avonden hebben wij gehad bij werk van Bach. Maar voor schalksche liedjes met verkleinwoorden, van poezele voetjes en van heldere kijkertjes hebben groote jongens een hartgrondigen afkeer.

We hadden gedacht, dat het wel uitvoerbaar zou blijken dat ook meisjes bij de muziek kwamen luisteren; er kwamen toch zoo dikwijls meisjes, die ook zoo graag in huis wilden zijn. We stonden derhalve aan meisjes boven de 14 jaar toe, om des Zondagsavonds bij de muziek te zijn en we wezen haar een vertrek aan, z.g. studiezaal, die aan de gymnastiekzaal grenst, waar zij na de muziek tot sluitingstijd, half tien, mochten blijven. Ze kregen daar wat boeken en spelen, terwijl ze tevens in het gymnastieklokaal mochten rondhuppen. Ze vonden het heerlijk, dezelfden kwamen ten minste elken Zondag terug en het aantal der vaste meisjes steeg spoedig tot over de honderd. Als toezicht fungeerde een der oudere jongens, een misogame bankwerker, die z'n „mokkels" (hetgeen een Rotterdamsch woord voor meisjes is) schoon met een stuursch gezicht, uitstekend in bedwang hield. Toen het aantal jongens gaandeweg steeg, konden we de studiezaal niet meer voor de meisjes beschikbaar houden en mochten ze alleen nog maar bij de muziek komen. Ze waren daarbij steeds hinderlijk; als ze heelemaal zwegen, praatten ze toch altijd nog een klein beetje. Tegenwoordig laten we in 't geheel geen meisjes meer toe.

Met clubs tot een bepaald doel maakte wij van meet of aan ernst; wij hadden het geluk al spoedig een vrijwilliger te vinden

voor een timmerles. Timmeren vind ik voor jongens de edelste ontspanning, die te verzinnen is; het leert netheid, oefent het geduld, het brengt spelenderwijze de vaardigheid aan om een teekening te lezen en om een bedocling in schets te brengen. Bovendien zien de jongens ook resultaten van hun inspanning. De timmerles wordt nu vier avonden per week gegeven; de timmermeester ontvangt thans een vergoeding voor zijn moeite. De animo is nog geensdeels verminderd, ofschoon er heel wat jongens zijn, die ijverig eenige maanden lang getimmerd hebben en dan plotseling geen zin meer hebben. Maar voor elken jongen, die afvalt, staan twaalf nieuwe op een plaatsje te wachten. Een phalansterion met vrijwillige timmerjongens te bemannen zou een kleine kunst wezen; helaas is in ons huis ~~maar~~ een klein timmerkamertje en ontbreekt de gelegenheid tot uitbreiding. Het is ook een kostbare geschiedenis.

Veel geringer was de oogst van de schaakleerclub. Ik denk, dat het schaakspel voor onze soort jongens te abstract is. Indien wij in huis een apart schaakkamertje konden hebben, zou het waarschijnlijk veel beter gaan.

Eenige malen is ook een mondorgelclub opgezet; zoo'n club leeft niet lang, waarschijnlijk doordat zij geen serieuze artistieke bevrediging biedt. Als een mondorgelles pas aan den gang is, komen er tientallen van jongens op af. Er is moeilijk iets te verzinnen dat zotter is om te zien dan een veertigtal kleine jongens met zoo'n reep in den mond; het geluid is afgrijselijk. Het verval was steeds zoo groot, dat na een keer of zes de les door gebrek aan deelneming moest gestaakt worden.

Voor leiders van andere clubs heb ik nooit mensen gevonden, die voldoende vasthoudendheid hadden om door te zetten; zelf heb ik helaas geen avond vrij, om het te doen.

Een damclub is door de jongens zelf in het leven geroepen; zij werkt intensief. Er zijn avonden, waarop meer dan 180 partijen in den onderlingen wedstrijd gespeeld worden en simultaanséances met 30 spelers.

Toen de zomer voorbij was begon het in huis drukker te worden. Elken avond tegen zes uur stond er al een drom jongens voor de deur en er kwamen politieagenten aan te pas, om de orde onder de wachtenden te handhaven en om degenen, die luide protesteerden als de deur met het bordje *vol* prijkte en gesloten bleef (dikwijls al voor zevenen) tot doorloopen aan te manen. Ik ging met een paar sterke jongens achter de deur staan, om de binnenstroomenden te turven; als er 200 in waren verklaarden we het huis vol, daar we

nog een beetje plaats over moesten houden voor de vaste klanten, die al maanden lang avond aan avond hun gezelligheid in het clubhuis waren komen zoeken. Maar dan gebeurde het weer — als ik even boven was — dat iemand het huis uitging en de deur overmand werd. Dán raakte het huis eerst recht vol!

Eén Zondagavond was al zeer merkwaardig; ik was op een bovengang en had moeite om me door de menigte van jongens een weg te banen. Ook de trappen waren stikvol, want ieder, die beneden was dacht, dat er boven nog wel plaats wezen zou en die boven waren, bevonden het dan tenslotte beneden nog ruimer. Ik deed derhalve de jongen het huis uitgaan; zestig partijtjes van tien lieten zich gedwee wegschuiven. Daarna bleven er nog ruim 250 jongens in huis. Bedenkt men, dat er bovendien nog ver over de honderd meisjes in de studiezaal en het gymnastieklokaal waren, dan is duidelijk, dat ik het aantal bezoekers op dien avond zeker wel op duizend stellen mag. De capaciteit van het huis was bij de inrichting op 150 per dag aangenomen.

Wat of al die jongens in huis kwamen zoeken kan ik niet zeggen; het was toch natuurlijk uitgesloten, dat onder die omstandigheden voor elkeen bezigheid te vinden zou zijn. Maar ze kwamen stellig niet met slechte bedoelingen, dit bleek wel uit hun geheele optreden. Cadeautjes krijgen ze in het huis niet, er is geen buffet of snoepwinkeltje aan verbonden. Zoodat men mij deze voldoening moet gunnen: te mogen concluderen, dat het clubhuis voldeed aan een diep gevoelde en natuurlijke behoefte.

Toen de winter om komst was leek mij ook de tijd gekomen, om de vaders in het werk te betrekken. Weliswaar is moeder in het gezin degene, die de zaak drijft; maar het is de vader wiens invloed ten goede of ten kwade de *geest* der opvoeding beheerscht. Wij gaven daarom een tijd lang aan alle jongens, die in huis kwamen, een briefje mee, waarbij hun vader tot een bijeenkomst in het clubhuis op een bepaalden Zondagmorgen om half elf werd uitgenoodigd. Toen de dag naderde, drukten wij hun nogmaals op het hart, om hem aan de zaak te herinneren en we bezochten vele vaders persoonlijk, om op hun komst aan te dringen; die zij dan ook gereedelijk toezegden.

Niet zonder spanning, naar wat ik zien zoude ging ik naar de eerste bijeenkomst toe, waartoe ik mezelf en het huis met zorg had voorbereid.

Ik zag een tiental meneeren met groote, inbrandende sigarenmet-bandjes, in zwarte pandjesjassen en met dikke gouden horlogekettingen met paardenkoppen.

Ik droeg m'n toespraakje voor; het wakte geen zichtbare emotie. Daarna zijn we tezamen het huis rondgegaan, waarbij we van elk vertrek het gebruik en het misbruik omstandig uiteenzetten. En er ontstond zulk een genoegelijke sfeer van begrijpen, dat allerlei vragen los kwamen en opmerkingen gemaakt werden en deze eerste vadersbijeenkomst als een groot succes uiteenging. De bezoekers van deze eerste bijeenkomst hebben bijna allen ook de volgende vaderochtenden bezocht. Meer dan een kleine dertig hoorders heb ik evenwel niet bijeen kunnen brengen, wat op een aantal genoodigden van bijkans duizend een gering rendement beteekent. De belangstelling van de ouders in opvoedkundige vraagstukken is blijkbaar gering; het was me b.v. ook opgevallen, dat in den tijd der kleine jongens uurtjes, waarover ik het hierboven gehad heb, nooit en geen enkele maal, een pa of moe eens is komen kijken, waar of toch wel de kleine peuter bleef.

De volgende onderwerpen heb ik op de vadersbijeenkomsten van den afgelopen winter besproken: De Hoop des Vaderlands, Onze jongens; Onze jongens en de werkloosheid; Opvoedingsfouten; Herhalingsonderwijs in Duitschland en De Misdadige Jeugd. In het volgend winterseizoen hoop ik met deze bijeenkomsten voort te gaan, maar dan als middagvergaderingen; ik heb n.l. gaandeweg bemerkt, dat heel veel pa's des Zondags voor etenstijd nog niet op, althans nog niet gekleed zijn. Den text van het in de vergaderingen gesprokene zonden wij vóór een volgende vergadering steeds aan alle adressen der ingeschreven jongens toe.

Want wij hebben de politiek der open deur niet kunnen handhaven, om de eenvoudige reden, dat er te veel jongens kwamen. Wij zijn er toe overgegaan, om toegangskaartjes uit te geven, zonder welke men op een drukken dag niet in huis komen mag en die als legitimatiebewijs en als onderpand dienen voor het aanvragen van een spel of een boek in de recreatie- en de leeszaal. Op dit oogenblik zijn er 1080 van zulke Arendkaartjes in omloop.

Het was opmerkelijk en verblijdend, dat in den loop van den winter het maatschappelijk peil onzer bezoekers steeds meer daalde: wij kregen de kinderen uit wat er van de Zandstraat was achtergebleven en uit de sloppen en poorten van het oude Noorden der stad. Ofschoon het niet te ontkennen was, dat hunne manieren ruwer en vooral linkscher waren dan van jongens uit welgestelder milieus (hetgeen vooral ons mobilaire kon merken) is hetgeen over hen verteld wordt toch wel erg overdreven en ik vind het dwaas, dat veel van onze oude jongens door hun ouders werd verboden nog verder naar het clubhuis te gaan, daar nu ook „zulke kinderen daar kwamen”.

Thans is het meerendeel van de pauperbevolking met het keeren van het licht, tot den volgenden winter verdwenen en zijn onze autochtonen weergekeerd. Schoon derhalve het Clubhuis constant doorwerkt, winter en zomer, elken avond zonder een uitzondering, wordt het werk in zeker opzicht toch een seizoenarbeid.

De Joodsche jongens zijn steeds de lastigste geweest. Het zóó vinnig bestreden woord van Bolland, dat de Jood een geboren splijtzwam, spelbreker en vredeverstoorder is heeft zich aan de specimena, die wij in huis kregen bewaarheid. Jongens van allerlei gelooven hebben het huis bezocht, ook veel Roomschen; er zijn tenminste heel wat jongens ingeschreven met vier namen op -us. Van eenige belangstelling van godsdienstige organisaties in onze jongens is geen sprake geweest; het meerendeel onzer jongens leeft buiten eenig kerkgeloofsleven om; zij zijn volslagen heidenen, die zelfs niet meer weten welke feiten op de Christelijke hoogdagen herdacht worden.

Van de negen jongens, die in huis kwamen, waren er ten minste tien, die me vroegen „of ze hier ook een voetbalclub bij hadden” en telkenmale werd mij kond gedaan, dat er een onderlinge voetbalclub van „De Arend” was opgericht, waarbij dan om steun werd aangeklopt. Die steun konden wij wel geven, zoolang het het verschaffen van „frokkes en keischoenen” op afbetaling betrof; het is evenwel een bijzonderheid van voetballen, waardoor dit spel zich gunstig van pandoeren en biljarten onderscheidt, dat het steeds in de open lucht, op een dusgenaamd voetbalterrein moet gebeuren. Ofschoon deze stad zich met een wapen siert, dat de Rottestroom te midden der weilanden toont en de stad inderdaad in de groene velden ligt, zoo is niettemin het aantal van speelvelden hier veel te klein. Een eigen speelveld, waarop tenminste drie elftallen tegelijk kunnen oefenen, is een van de zaken, die ik het smartelijkst mis. Als iemand ons voor bepaalde uren het gebruik van een terrein kon geven, zou ik dat wel dankbaar acceptceeren, maar de zaak ware erdoor niet opgelost. We hebben ons eigen veld noodig, volledig toegerust met berg- en kleedruimte, opdat de sport haar eigen plaats in de opvoeding der jongens inneme, als deel van een geheel en allermint als doel op zich zelf worde beschouwd. Dit laatste beschouw ik als het gevaar, waartoe het in beheer geven van gemeentelijke sportterreinen aan den Bond voor Lichamelijke Opvoeding leidt.

Inderdaad hebben wij in het afgelopen jaar wel het meegebruik van een paar terreinen gehad en is onze eigen voetbalvereniging tot stand gekomen. Maar zij groeide zoo snel, dat onze jongens zich over de vreemde velden uitbreidden als een olievlek in papier, zoo-

dat de gastvrijheid gevende vereeniging zelf in het gedrang raakte. Het gevolg is, dat we weer afgezegd zijn en ook, dat we met meer elftallen in den Bond zijn gaan spelen, dan overeenkomt met het peil van ons spel. De voetballerij is n.l. vernuftig georganiseerd in bonden: een heele „hooge“, de N. V. B. en in talloze plaatselijke. In iederen bond kan een vereeniging sport voor sport een eindeloze ladder beklimmen, welke ladder de competitie wordt genoemd; wie eenmaal in dit gareel loopt moet altijd door maar wedstrijden spelen. Het voordeel voor ons was er in gelegen, dat de helft van die wedstrijden op velden van tegenpartijen wordt gespeeld, zoodat de terreinvraag voor 50 pCt. was opgelost. Een bezwaar van de methode is natuurlijk, dat er van een eigenlijke oefening niets kwam en dat onze jongens zich op wedstrijden moesten oefenen. Dus eigenlijk een zielig, armelijk gepruts. Toch gingen we wel vooruit; verloren we eerst steeds met dubbele cijfers — gaandeweg nog maar met enkele.

Als bijzonderheid van het voetballen vermeld ik nog, dat in geen enkele tak ons bedrijf, zooveel papier en inkt werd verbruikt.

In het oorspronkelijke plan voor het clubhuis, in den aanhef van dit verslagje gememoreerd, werd een eerste plaats ingeruimd aan het schoolonderwijs. Ik spreek er hier in de laatste plaats over.

Wij hadden dan ons plan eigenlijk zoo opgesteld: de jongens, die wij onder onze hoede kregen, zouden wij twee maal per week anderhalf uur lang onderwijs laten geven; op de avonden, waarop zij geen les hadden konden zij dan van de overige voordeelen, die het huis ging bieden, gebruik maken. Inderdaad hebben wij van meet af aan twee van onze beste lokaliteiten voor schoollokalen ingericht, met borden, landkaarten en kleine tafeltjes. En wij vonden twee onderwijzers bereid, om aan de jongens, die er zouden komen, voortgezet onderwijs te geven, terwijl wij zelve op ons namen, om degenen die de school verzuimden thuis op te zoeken en hen zelf of hunne ouders op te porren om beter op hun zaak te letten. Ik moet er natuurlijk van af zien, om het onderwijs tot in bijzonderheden te bespreken en volsta hier met de mededeeling, dat de zaak niet is gelooopen, gelijk wij op papier hadden gewenscht. Het narijden der verzuimers b.v. kostte al heel veel tijd en inspanning; de schoolbevolking was zeer vlottend en het curieuste was, dat de jongens van onze school een geheel afzonderlijke groep gingen vormen, die wij buiten de schooluren haast niet in het gebouw zagen. Niettemin blijven wij, zij het ook niet zonder ingrijpende wijzigingen, met deze afdeeling doorgaan. Hier in de eerste plaats is een ervaring van een jaar te kort, om al een conclusie te wettigen.

Eén jongen werd bij ons klaargemaakt voor een cursus, die opleidt

tot apothekersbediende, een ander zelfs voor de heusche Kweekschool voor onderwijzers.

Hiermede zijn de hoofdzaken wel verteld; ik heb in dit jaar veel hartelijkheid ondervonden en de manier, waarop zij, die aanvankelijk geldelijken steun hadden toegezegd voor het oorspronkelijke (Jeugd-raadachtige) plan ook dit werk van zelfaankpakken hebben uitvoerbaar gemaakt heeft mijn eerlijk gemeente bewondering. Evenwel hebben, behalve onze schaakmeester en de dames, die ons te hulp zijn gekomen in het kantoorwerk en in de leeskamer, heel weinig menschen werkdadig aandeel in het leiden van onze jongens gehad.

Ten slotte, wil ik het antwoord op de vraag of ons werk succes heeft en of het resultaat oplevert, niet ontwijken.

Of het succes zal hebben kan alleen de toekomst leeren: het heeft succes als onze samenleving ervan doordrongen zal zijn, dat zij hare plichten tegenover de rijpere jeugd niet kan verwaarloozen, als ons de middelen worden gegeven, om het werk intensief voort te zetten en naar behoefte uit te breiden, zoodat wij in elke wijk van de stad een volledig bemand en ingericht clubhuis kunnen hebben. Het heeft succes als algemeen het besef doordringt, dat ons werk een noodzakelijke schakel is in de vorming van den staatsburger, dat het *natuurlijk* is, dat er gelegenheid bestaat voor de jeugd boven den schoolplichtigen leeftijd om zich te ontspannen en te vormen door onderlingen omgang, anders dan in portieken en langs de straten. Het heeft succes als flinke jonge menschen als van zelf sprekend zullen aanvaarden, dat zij een deel van hun leven hebben te geven voor de opvoeding der rijpere jeugd. Het heeft succes als een ieder, die over baldadigheid en straatschenderij moppert, begrijpt, dat het in den grond mee zijn eigen schuld is, dat het zoover gekomen is.

Ik streef bewust naar de eerste plaats, naar erkenning, en ik zal alléén dan kunnen verklaren, dat ons werk succes heeft als het Instituut uitgroeit tot een machtig lichaam en als ik niet langer de brieven in de bus behoef te laten omdat ik het vervelend vind om weer een rekening over cricketballen of drukwerk of reparaties in handen te krijgen, voor welke ik geen geld heb om te betalen.

En of het werk resultaat heeft? Dit is toch eigenlijk geen vraag! Het is ondenkbaar, dat valide menschen hunne volle aandacht op een zaak zouden concentreeren, alle gaven, die hun geschonken zijn zouden aanwenden zonder resultaat. Ik heb paradepaarden, jongens, die ik op een tentoonstelling in een vitrine zou kunnen zetten, om het resultaat populair te demonstreeren: 'n boefje, op heeterdaad bij een inbraak gesnapt, die nu een slatuintje bewerkt, een diefachtige

zwerver, die thans hier elken avond ordentelijk zit te dammen of een bloemenbak timmert. Maar het ware resultaat is niet zoo te zien; want het, is de hartelijke vertrouwelijkheid, die tusschen meesters en jongens heerscht en die de jongens er toe brengt, om met hunne duizenderlei moeilijkheden tot ons te komen in de volledige zekerheid niet te zullen worden afgescheept.

Het is ook wel duidelijk, na dit relaas van allerlei mislukkingen, dat mijn gestie aan velerlei critiek heeft blootgestaan. Ten deele voelde ik die als rechtvaardig en hoop ik mijn voordeel ermee te hebben gedaan; grootendeels echter sproot zij voort uit gebrek aan begrip van wat wij eigenlijk doen en van de natuurlijke gesteldheid van den jongen uit de volksklassen. Ik heb hier een opperpaedagoog gehad, die een halve minuut rondkeek en toen decreteerde: „O, dus alleen jongens van de straat houden“. En ik heb een aspirant-medewerker op visite gehad, een ouwe zeur, die, toen hij een uur lang met een overjas aan en een hoed op en met een peuk sigaar in z'n hoofd de jongens had loopen bekluren, van mij wilde weten „hoe hij nu de jongens bezig moest houden“. En toen ik zei, dat dat heel eenvoudig was en dat hij daarvoor alleen z'n jas had uit te trekken en z'n sigaar weg te leggen, is hij boos heen gegaan en rond gaan vertellen, dat 't hier niks gedaan was. Maar ik zal me troosten met Canon Barnett's gulden woord:

What a man gives, directed by loving sympathy with a neighbour he knows and respects, this is the charity which is blessed; and its very mistakes are steps to better things.

Rotterdam, 22 Mei 1923.

„De Arend“, Schiekade 98a.

De vrije Volksontwikkeling in Duitschland

door Dr. ROBERT VON ERDBERG, Berlijn.

Tot de instellingen voor vrije volksontwikkeling rekent men in Duitschland al die ontwikkelingsinrichtingen voor volwassenen, voor welker gebruik geen enkele dwang bestaat, en die in de eerste plaats bestemd zijn voor die volksklassen, die zich het bezoeken van hogere scholen niet konden veroorloven. Daartoe behooren dus de openbare bibliotheken, volksuniversiteiten, openbare voordrachten, het beoefenen van volksmuziek, volkstooneel, het streven tot het vertrouwd maken van breedere volkslagen met het gebied der beeldende

kunst, enz. Maar ook de bestrijding van minderwaardige litteratuur, slechte bioscopen en dergelijke is de taak van het vrije volksontwikkelingswerk.

Voor den oorlog werd de idee der vrije volksontwikkeling gedragen door vereenigingen, wien van hun oprichting of nog altijd iets aankleefde van het karakter eener liefdadigheidsvereeniging, van een welwillende philanthropie. Deze vereenigingen waren door menschen in het leven geroepen, bij wien het goede hart en de algemeene menschenliefde sterker ontwikkeld waren dan de eigen behoefte aan een hoogere cultuur en het doorgronden van de diepste waarden op het gebied van wetenschap en kunst; die echter datgene wat zij bezaten, wilden brengen binnen het bereik van de geestelijk minderbezittenden. Zij konden dat des te gemakkelijker, omdat voor hen het diepe probleem van alle ontwikkeling, speciaal volksontwikkeling, niet bestond. Zooals hun eigen ontwikkeling in den regel bestond uit weinig geordende kennis, geloofden ze ook aan de ontwikkelingsbehoefte van ouderen te kunnen voldoen, door ook hen kennis bij te brengen. Dat was een gemakkelijke taak, waarmee de werkelijk intellectueelen van het land zich echter niet inlieten, vervuld van een sterken twijfel of men aan breede volkskringen inderdaad zou kunnen geven, wat zij zelf, in het gelukkige bezit van een veelzijdige ontwikkeling met het rijke genot, dat zij biedt en de bittere smarten, die zij bereidt, hun eigendom noemden.

Vandaar dat in den eersten tijd de vrije volksontwikkelingsarbeid in Duitschland nog niet het karakter droeg van een geestelijke beving. Zij ging uit van philanthropische mannen en vrouwen, veelal ook ter bevrediging van eigen ijdelheid en waanwijsheid. De Staat en de gemeenten maakten zich van deze aalmoezen-uitdeelende vereenigingen van hun kant weer met aalmoezen af, en de openbare meening liet er zich des te minder door verontrusten, naarmate de dagbladen er nauwelijks aandacht aan schonken. Weliswaar veranderde dat in het begin der negentiger jaren in vele opzichten. Het werk wijzigde zich, scheen door een nieuwen geest gedragen, hoewel de houding van alle niet direct betrokken kringen in wezen dezelfde bleef. Men karakteriseert deze kortweg als onverschilligheid, die meestal in de kringen der geestelijk-conservatieven groeide tot wantrouwen en in de kringen der politiek-conservatieven tot afkeuring.

Dat werd na de revolutie opeens anders. De reden ligt voor de hand. Met de revolutie voltrok zich plotseling een algeheele wijziging in de sociale klassen-indeeling van het Duitsche volk. Een paar voorbeelden toonen dit ten duidelijkste aan. De officier, de drager van het maatschappelijk leven, zonk weg in de categorie van het geestelijk

proletariaat. De nood van den geestelijken arbeider werd acuut in een omvang, die niemand had voorzien. Daartegenover schenen de mogelijkheden van de handwerksbevolking om hun materiele levensomstandigheden aan te passen aan hun behoeften, zelfs door den algemeenen troosteloozen economischen toestand onbegrensd, en waar Dehmel eens den tijd noemde als het eenige wat den arbeider ontbrak, had althans de arbeider nu meer tijd dan met zijn capaciteiten en soms ook wel met zijn neiging, voor een doelmatig gebruik overeen kwam.

Dit was voor de kortzichtigen genoeg om de noodzakelijkheid van de vrije volksontwikkelingsarbeid in te zien. Aan al deze menschen moest een geestelijken levensinhoud gegeven worden; zij moesten tot verantwoordelijke staatsburgers, tot mededragers der cultuur gevormd worden. Het oog van de scherper schouwenden ontdekte echter dieper liggende gronden. Iedere revolutie beteekent een cultuurcrisis. Als cultuur de uiting is van een bepaalde levensdrang in het volk, dan doet zich op het oogenblik dat deze levensdrang in een geheel nieuwe richting gestuurd wordt, de noodzakelijkheid van een nieuwe uitingswijze voor. Met deze cultuurcrisis moet een cultuurscepsis innerlijk samen gaan. Wat aan cultureele goederen overgeleverd werd, kan niet meer als levensvoorwaarde en levensinhoud zonder meer worden overgenomen; veeleer moet worden onderzocht of ze als zoodanig nog waarde hebben. Het oude Faustwoord aangaande het verwerven van wat door de voorvaders werd overgeleverd, wordt in zulke tijden tot een onontkoombaar gebod. De innerlijke gesteldheid tot dit „verwerven” moet echter in al diegenen gewekt worden, die tot dusver nauwelijks in een innerlijk levend verband tot deze goederen waren betrokken. Meer nog: zij hebben mede te beslissen, wat zij als geestelijk goed, als een nog steeds met hun levensdrang overeenstemmende uiting, kunnen meenemen in een nieuwen tijd, en zij zijn aangewezen om, waar dat niet mogelijk is, nieuwe vormen te zoeken. Dat is een vraagstuk, dat door zijn omvang nog moeilijker wordt, want van haar oplossing hangt het af of een dergelijk volk in de toekomst nog iets te beteekenen zal hebben in de wereld. De oplossing van dit vraagstuk behoort voor een groot deel thuis op het terrein der vrije volksontwikkelingsbeweging.

De school is in Duitschland een staatsinstelling. Zij is onderworpen aan wettelijke bepalingen. Hoewel na de revolutie de leeraren aan volks- en middelbare scholen in hun methoden van onderwijsgeven meer vrij gelaten worden dan vóór den oorlog, en hoewel tegenwoordig de leerplannen gegrondvest worden op beginselen, die minder op het bijbrengen van kennis gericht zijn dan op verdieping van het

werk der opvoeding en algemeene vorming en vóór alles de leerlingen voor het leven willen uitrusten, kan toch de Staat één beginsel niet prijsgeven; hij kan vrijheid van onderricht, waar het betreft de verhouding van den leerling tot hem, den Staat, niet toelaten. De Staat moet er voor zorgen, dat op de scholen menschen worden gevormd, die den Staat, zooals hij is, erkennen en in een bepaald verband tot hem treden. Deed de Staat dat niet, dan zou er een heillooze verwarring ontstaan, doordat b.v. de eene onderwijzer uitgaande van monarchistisch, de andere echter van republikeinsch Staatsideaal, zijn leerlingen zou onderwijzen. Nu is er evenwel geen Staat die *is*, maar slechts één Staat, die *in wording is*. Ook de Staat kan zich niet onttrekken aan de wetten der evolutie. Maar niet alleen de Staat, ook los van haar staande lichamen, die eenige aanspraak op de school meenen te kunnen maken, zooals b.v. de kerk, streven, waar het hun belangen betreft, naar een dwang, dien zij met behulp van den Staat willen doorzetten. In den strijd om de confessioneele school tegenover de neutrale, die ontvlammen zal wanneer de Rijksschoolwet in Duitschland aan de orde komt, zal dit ten duidelijkste uitkomen. Het zou echter tot een stilstand in de staatsontwikkeling voeren, wanneer men de jeugd slechts de verhouding tot den Staat, zooals die is, bijbracht, zonder dat de mogelijkheid bestond in meer ervaren menschen de beschouwing met nieuwe ideeën te verrijken en die beschouwing ingang te doen vinden. De ontwikkeling van den Staat zou dan in erupties tot stand komen en wel in die tijden, waarin de overwonnen staatsvorm en de afgedane staatsinstellingen zich niet meer aanpassen aan de veranderende economische en geestelijke verhoudingen (want de geest laat zich niet aan banden leggen, ook daar waar geen vrije volksontwikkelingsbeweging is). Revoluties zijn tegenwoordig reeds niet meer die pijnlijke gebeurtenissen van vroeger, omdat het oude en het nieuwe niet meer zoo hevig tegen elkaar botsen, maar het nieuwe reeds in het oude tot ontplooiing heeft kunnen komen. De Russische revolutie is hier geen tegenargument, want daar heeft zich niet alleen het nieuwe niet in het oude kunnen ontplooien, maar zij is een nieuwe vorm, die in zijn radicalisme van vandaag op morgen, onuitvoerbaar is, en daarom, wanneer zij desondanks wordt uitgevoerd, aan de terreur niet kan ontkomen. Ideeën moeten gaan leven, menschen moeten gevormd worden en zich ermee vertrouwd maken, aler nieuwe richtingen levenskracht zullen hebben. Hierin ligt de noodzakelijkheid van het werk der vrije volksontwikkeling geworteld, dat zeer zeker weinig te maken heeft met het bijbrengen van kennis alleen.

Daarom valt het niet te verwonderen, wanneer de menschen in Duitschland, die de verantwoordelijkheid van dezen tijd ook op zich

voelen rusten, zich gaan wijden aan den arbeid der vrije volksontwikkeling, als de eisch van onze dagen. Veeleer zou men er zich over kunnen verwonderen, dat de vertegenwoordigers der vrije volksontwikkelingsbeweging van den ouden stempel en allen, die zich ten tijde van een gunstige conjunctuur bij hen aansloten, dezen dieperen oorsprong van de noodzakelijkheid van hun werk niet zien. Want als ze dien zagen, dan zouden zij zich thans bewust worden van de algeheele verandering in de eischen hunner arbeid; dan zouden zij, daaruit concluderend, allereerst onderzoeken of inhoud en vorm van hun arbeid nog beantwoorden aan de zoo sterk gewijzigde verhoudingen. Dat had men des te meer kunnen verwachten, waar dit werk reeds sinds jaren aan een critiek blootstond, die de houdbaarheid en doelmatigheid van het tot dusver beoogde doel en de gevolgde methoden laakte.

Het is dan ook zoowel interessant als leerrijk om na te gaan, hoe de nieuwe gedaante der vrije volksontwikkelingsarbeid, die tegenwoordig door alle tot oordelen bevoegden geëischt wordt, reeds sinds jaren in de beweging zelf is voorbereid; hoe de beweging zelf in haar geheele ontwikkeling naar deze verandering geleid heeft; hoe ze daarom in die mate moest te kort schieten, omdat ze aan haar oorsponkelijke tendenzen vasthield of, geleid echter door uiterlijke, niet innerlijke drijfveren, zich wijzigde. Deze erkenning zou niet alleen voor een beter begrip van den huidige toestand van beteekenis kunnen zijn, maar ook voor het ontwerpen der methodes, die het werk in onze dagen zal moeten volgen.

Wil men daarom ook proberen, in eenige trekken de ontwikkeling der vrije volksontwikkelingsbeweging in Duitschland te teekenen, dan kan men allermint volstaan met een geschiedenis der beweging te geven. Veeleer zal men zich in twee verschillende richtingen moeten beperken. Er kan slechts sprake zijn van volksontwikkelingsarbeid, voorzover men op het oog heeft het volk in dien zin, als men er in de verbinding „Volksontwikkeling” onder verstaat, n.l. de „laagste klassen”. Een volksontwikkelingsarbeid, die haar taak in al haar omvang zou willen opvatten, zou zich natuurlijk tot deze kringen niet kunnen beperken.

Maar ook naar den tijd blijft beperking binnen de grenzen van een opstel noodzakelijk. De laatste en diepste beteekenis van alle volksontwikkelingsarbeid is het vormen, het ontwikkelen van een volk tot een geestelijke eenheid; om zoo te zeggen, het scheppen van een volk als de drager van een gedachte, die het naast en voor andere volkeren heeft te vertegenwoordigen. (In Amerika wordt b.v. voor zoover ik weet, volksontwikkelingswerk geheel bewust in dien geest gedaan). Zoo waren door alle eeuwen heen de groote godsdienst-

hervormers de verheven opvoeders van het volk. En juist tegenwoordig treedt deze diepe beteekenis van ons werk als een ernstig en zware eisch op den voorgrond. Deze eisch zou aan een geschiedenis der vrije volksontwikkeling als „Leitmotiv“ moeten dienen, aan welker toetssteen de beteekenis en de waarde der bewegingen eerst recht erkend en zuiver gewaardeerd zouden kunnen worden. Er kan echter geen sprake van zijn in dit geval het werk op een dergelijke uitgebreide manier te behandelen. Ik moet mij beperken tot het weergeven van de laatste periode, zooals die zich als een geheel, binnen de grenzen van Duitschland voordoet.

Sinds de zeventiger jaren kan men in Duitschland van een vrije volksontwikkelingsbeweging spreken. Voordien waren er weliswaar reeds eenige symptomen; maar van een werkelijke beveging kon eerst sprake zijn, toen niet meer enkele klassen der bevolking als dragers der cultuur optraden, toen de nationale cultuur niet meer uitsluitend een klassencultuur was — waaronder of waarnaast de lagere volksklassen weliswaar een eigen cultuur konden opbouwen, die echter niet richtinggevend was voor de nationale — maar toen de roep tot allen uitging. Dit gebeurde in Duitschland toen alle mannelijke staatsburgers boven 25 jaar het kiesrecht verkregen. Het was van beteekenis, dat deze gebeurtenis samenviel met de oprichting van de politieke eenheid van het Deutsche volk na den Fransch-Duitschen oorlog. Van niet minder beteekenis was, dat het bovendien nog samenviel met het optreden en sterk aangroeien der sociaal-democratische partij.

Deze drie momenten: het verkrijgen van het algemeen kiesrecht, de politieke eenheid van het Deutsche volk en de sociaal-democratie, zijn voor de vrije volksontwikkelingsbeweging in de eerste periode van haar ontwikkeling beslissend geweest. Daar komt dan nog als vierde bij de geestelijke gesteldheid van het Deutsche volk, die een gevolg was van de ontwikkeling der 20e eeuw en zich uitte in de natuurwetenschappelijk-technische richting van dien tijd, in de zich steeds meer voltrekkende vervlakking van ons geestelijk leven, in het verstarringsproces der cultuur naar beschaving. Door deze momenten werden doel en werkwijze der arbeid bepaald.

Wanneer men deze vrije volksontwikkelingsarbeid tot op heden overziet, doen zich aan den dieper vorschenden blik drie periodes voor, die, hoewel niet scherp tegen elkaar afgeteekend en door datums aan te duiden, toch duidelijk te onderscheiden zijn. In de eerste periode, die van de zeventiger jaren tot ongeveer in het midden der negentiger jaren reikt, stond *de staat*, in de tweede periode, die

wij kunnen rekenen tot ongeveer 1910, stond *de cultuur*, in de derde periode stonden *de menschen* in het centrum der belangstelling. In de laatste periode schijnt zich opnieuw een wijziging te ontwikkelen, waarbij de *menschengemeenschap* steeds meer op den voorgrond treedt. Deze nieuwe gesteldheid treedt duidelijk aan het licht in een sterk accentueeren van wat voor de eigen landstreek karakteristiek is, daar dit toch allereerst de saamhoorigheid van kleinere kringen van menschen doet voelen. Ik herhaal, dat deze indeeling iets schematisch heeft en lijkt op een geschiedenis-indeeling. Het is natuurlijk niet zoo gegaan, dat telkens het heele werk op eens werd omgezet. Vertegenwoordigers van de eerste periode reiken tot in de tweede, ja, tot in onze dagen, en de tweede periode schijnt eerst heden ten dage haar hoogsten bloei te bereiken. Wanneer men echter niet naar den uiterlijken vorm kijkt, maar de bewegende krachten tracht te onderscheiden, die het werk zullen bepalen; wanneer men de ideëën nagaat, die trachten baan te breken en het werk trachten te hervormen, dan mag deze indeeling misschien instemming vinden.

De drie hierboven genoemde historische feiten, die van beslissenden invloed waren op de opkomende beweging, beheerschten ook de eerste periode, waarbij de opvoeding van staatsburgers doel was; ja, juist daarin openbaarden zich hun ingrijpenden invloed. Nadat de *politieke* eenheid veroverd was, moest, als het eenige wat haar een blijvend bestaan kon verzekeren, een *geestelijke* eenheid van het Deutsche volk tot stand gebracht worden.

De beroemde nationaal-econoom Gustav Schmoller heeft eens gezegd, dat beschavingsverschillen de menschen meer scheiden dan sociale verschillen. In weinig andere landen is dat misschien in een dergelijke mate het geval geweest als in Duitschland. Hier leefden de z.g. intellectuelen streng afgescheiden van de z.g. onontwikkelden, ja, elk beroep, de geleerde, de officier, de ambtenaar, de koopman, zelfs de arbeider, had zijn eigen, naar zijn wereldbeschouwing getinte ontwikkeling, die hem het begrijpen van zijn volksgenooten moeilijker maakte en hem ertoe leidde zich voor hen af te sluiten en hen zelfs te minachten. In de Deutsche politiek is dit uiteenvallen van het Deutsche volk in verschillende groepen met hun afzonderlijke belangen, duidelijk tot uiting gekomen en heeft ertoe geleid, dat het overigens onpolitieke Deutsche volk, ook na de stichting van het Deutsche Rijk, niet tot een gemeenschappelijke politiek in staat is geweest. Wijze mannen erkennen echter toen reeds, dat een staat dan pas levensvatbaarheid heeft, wanneer bepaalde geestelijke axioma's voor het geheele volk gelden. In overeenstemming met hun tijd meenden zij dit axioma te vinden in de staats-, de rijksgedachte. Deze gedachte beheerschte

nu het werk, zonder dat ze ergens reglementair vastgelegd was, of toen reeds een begin had gemaakt met een staatsburgerlijke opvoeding, zooals die later in de mode kwam. In ieder geval is de tendenz in de statuten van het „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, dat in 1871 werd opgericht, duidelijk genoeg uitgesproken. Als doel van de vereeniging wordt daar aangegeven: „Aan dat deel der bevolking, dat zich in hun kinderjaren door de lagere scholen slechts de grondbeginselen der ontwikkeling eigen kan maken, permanent ontwikkelingsmiddelen en ontwikkelingsstof te verschaffen, „om hen in hoogere mate in staat te stellen, hun taak in den staat, de gemeente en de maatschappij te begrijpen en te vervullen“. Het belang van den staat diende dus als norm voor de ontwikkeling van den enkeling, en de hoogste trap in deze ontwikkeling werd afgemeten naar de taak, die de enkeling voor den staat had te vervullen. Het object der ontwikkeling was de mensch als staatsburger, het doel der ontwikkeling was de goede staatsburger. En als logische gevolgtrekking werden de middelen ter ontwikkeling uitgekozen en aangewend met dit doel als maatstaf.

Daarbij ging men uit van de erkenning van den staat, zooals hij was. Het ontwikkelingswerk moest zich daarom keeren tegen de politieke partij, die dien staat niet erkende, en van welke men de omverwerping van dien staat vreesde, n.l. de sociaaldemocratie. Ook deze tendenz vinden wij in de oproep tot stichting der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ duidelijk uitgesproken: „Sinds het eerste wetgevende lichaam van Duitschland door algemeen en rechtstreeks gekozen vertegenwoordigers gevormd wordt, is het vrijheidsvraagstuk geworden tot een vraagstuk aangaande de ontwikkeling der massa. Laat ons in dit verband eerlijk bekennen: al mag bij ons ook het aantal intellectueelen relatief groot zijn, op zich zell genomen is het slechts gering. Groote massa's onzer bevolking zijn nog onwetend en geestelijk traag; onbekwaam om zelfstandig te oordeelen en te handelen, volgen zij den stroom in goede, maar ook in verkeerde richting. Het succes, dat enkele gewetenlooze mannen met hun socialistische pogingen hebben gehad, geeft ons hiervan een duidelijk bewijs; waartoe die pogingen leiden, toont Frankrijk ons tegenwoordig.“

Daarmee was nu zeker het gevaar van opvoeding voor een politieke partij bezworen. Trouwens, door politiek kleur te bekennen, zou men het doel, n.l. het kweken van een Duitschen eenheidsstaatsburger, hebben moeten prijs geven. Zoo bleef er geen andere weg, dan de sociaal-democratie te bestrijden, zonder echter de sociaaldemocraten voor het hoofd te stoofen. De oplossing van dit ingewikkelde probleem moest gevonden worden in de verbreiding van een

neutrale ontwikkeling, die door iedereen in goed vertrouwen aangenomen kon worden, welker bezit echter den slechten staatsburger aanstonds in den goeden staatsburger veranderen moest, krachtens een macht, waartoe een voor dit doel pasklaar gemaakte ontwikkeling zich leende. Het sterke rationalisme, dat uit deze opvatting spreekt, toont ons ten duidelijkste de herkomst van deze ontwikkelingsarbeid van de natuurwetenschappelijke „Aufklärung“ der 20e eeuw. De politieke neutraliteit werd tot dogma verheven. De ironie der geschiedenis wilde echter, dat de beweging op den weg, waarop zij de verdenking van een politieke organisatie te zijn, wilde ontloopen, eerst recht in de politiek betrokken werd. Aangezien de aangeduide neutraliteit zich volgens de wereldbeschouwing, waaruit zij voortspoot, slechts een politieke vrijzinnigheid kon veroorloven, geraakte de beweging alras in het vaarwater der vrijzinnige partij, waartoe de leidsmannen der beweging tot in onze dagen hebben behoord. Daardoor maakte zij zich politiek toch verdacht en wendden zich juist diegenen van haar af, die ze in de eerste plaats aan haar invloed had willen onderwerpen, n.l. de sociaal-democraten. Deze ontwikkelden, voor zoover dat onder de eerst in 1890 opgeheven socialistenwet mogelijk was, het begin van een eigen ontwikkelingswerk, dat natuurlijk geheel in een partijpolitieke opvoeding opging, en dus ook den staat als middelpunt had, evenwel niet den staat zooals hij was, maar zooals hij worden moest. Weliswaar waren deze sporen in de zeventiger jaren nog zoo onbeduidend of traden uiterlijk zoo weinig op den voorgrond, dat de indruk, als zou hierdoor een scheuring in de eensgezinde beweging ontstaan, niet naar buiten gevestigd kon worden. Deze scheuring had veeleer van uit een andere richting plaats.

(Wordt vervolgd).

Een regeeringsrapport uit het land van Spencer

door IDA HEIJERMANS.

Naast mij ligt een rapport, uitgegeven onder de auspiciën van den Engelschen onderwijsraad, die daartoe een Comité van advies benoemd heeft. Wat er te zeggen viel, werd verfraagd door den oorlog, maar nu is het boekdeeltje over *Differentiation of the curriculum for boys and girls respectively in Secondary Schools* verschenen. En om het belang der kwestie, waar het om gaat, en omdat wij nog steeds midden in de voorbereiding zijn der wijziging onzer middelbare school, mag in *Folksonwikkeling* het rapport wat nader besproken

worden. Het is een der documenten voor opvoeding van jongeren in het algemeen en van meisjes in het bijzonder. Als zoodanig zal, denk ik, er in verschillende landen nog wel eens naar verwezen worden. Het is dus ook zaak na te gaan, welke houding er tegenover aangenomen moet worden en of er adhaesie kan betuigd worden aan de conclusies, waartoe het rapport komt.

Het is in verschillende hoofdstukken verdeeld, waarvan die wel het belangrijkste zijn voor een internationaal lezerspubliek, waarin de vragen gesteld worden of er verschil is waar te nemen in de houding van jongens en meisjes tegenover dezelfde leerstof en wat er de oorzaken van zijn; of die oorzaken te vinden zijn in de traditie, door de volwassenen aangehangen in hun opvattingen omtrent de opvoeding van die jongens en meisjes. Dan volgt er het hoofdstuk, waarin de conclusies getrokken worden.

Het overige is voor de kwestie, die er in het rapport opgelost wil worden, van minder belang. Er wordt o.a. een uitvoerige studie gegeven van de geschiedenis der leerplannen voor de Engelsche school, bezocht door jongens en meisjes in den overgangseleeftijd. De rapporteur laat er het licht op vallen, dat de school voor de meisjes een korter geschiedenis achter zich heeft dan die voor de jongens. Ook hij echter maakt zich, volgens mij, aan dezelfde fout schuldig, zoo dikwijls te signaleeren bij hen, die schrijven over de geschiedenis der meisjes-opvoeding. Het is niet in onzen tijd pas, dat men het meisje is gaan opvoeden. Ook zij is „opgevoed“ zoo lang als de menschheid culturele waarden heeft leeren vinden en schatten. De omstandigheden zijn echter voor dat meisje veranderd en daardoor het stelsel van haar opvoeding. Haar werkteurrein lag vroeger in het gezin, binnen de muren van het huis. Daar ontving zij haar vorming, als niet, ook reeds in oudheid en middeleeuwen, zij beroepsarbeidster moest worden. In het gezin echter heeft de machine haar het werk ontnomen. Daarom is het meisje uit die gezinnen, waar vroeger het grootste deel van arbeid zich voltrok en dus het grootste deel ook van haar vorming, een andere opleiding moeten gaan zoeken, is zij aan de school andere eischen moeten gaan stellen.

Ook de Engelsche rapporteur laat daar niet het licht op vallen, noodzakelijk voor het goede inzicht.

Het is daardoor, meen ik, te verklaren, dat pas op pag. 47 van het boek er voor het eerst over gesproken wordt, dat het meisje plichten heeft tegenover het moederschap. Het ligt aan de houding van den samensteller tegenover dat alles voor het meisje beheerschende moederschap, wat de heele geschiedenis door zijn stempel heeft gedrukt op de opvoeding van het meisje; het is na te gaan in de groote lijnen

van het rapport en de conclusies, waartoe het komt, dat pas na zooveel bladzijden voor het eerst het woord *moederhood* opduikt. Maar laat mij niet vooruitloopen op mijn eigen betoog en eerst alles nagaan in de volgorde van het rapport zelf.

Er is heel veel wat de aandacht verdient, en òf nieuw licht laat vallen op waarheden, buiten Engeland al lang reeds gevonden en van alle kanten beschouwd, òf nog eens krachtig onderstreept datgene, waar het in alle opvoeding op aan komt. Het rapport komt tot de conclusie, dat voor kinderen beneden 12 jaar er niet veel onderscheid is waar te nemen in hun houding tegenover de leerstof, hetzij zij jongens of meisjes zijn.

Maar in de critiek op het leerplan voor de leerlingen boven de 12 jaar formuleert het gedachten, die ook voor ons het nagaan meer dan waard zijn. Opvoeding en onderwijs op de middelbare school, zegt het rapport, zijn veel te academisch, houden te weinig voeling met leven en individu, laten het eigen initiatief niet tot zijn recht komen, ontwikkelen niet het verantwoordelijkheidsgevoel. *Tout comme chez nous!*

Voor de meisjesscholen wordt er de nadruk op gelegd, dat het onderwijs er overladen is, te veel zich richt naar dat van de jongens, geen ruimte laat voor individuele voorkeur der leerlingen en er geen rekening mee houdt, dat niet voor alle meisjes het puberteitstijdperk op dezelfde wijze en binnen denzelfden tijd verloopt, zoodat niet alle meisjes dan gelijken tred kunnen houden. Haar opvoeding wordt door die van den jongen beheerscht. Op gemengde middelbare scholen richt men zich naar hem, niet naar haar!

Al jaren geleden werd in ons land hetzelfde betoog gehouden, óók door mij. Het is een voldoening na te gaan, dat men ook in Engeland hetzelfde verwijt richt aan de scholen voor groote meisjes. Het kan ook niet anders, want overal leiden dezelfde oorzaken tot dezelfde verschijnselen.

Voor meisjes wil dan ook het rapport examens op lateren leeftijd gesteld zien dan voor jongens en voor beiden het onderwijs meer de aesthetische richting zien inslaan, opdat het gevoelsleven meer tot zijn recht kan komen en de scheppingsdrang beter tot uiting.

Iets als nuïjver bekruipt echter de Hollandsche lezeres, wanneer zij ziet hoe uitvoerig het rapport het heeft over lichaams oefeningen en spelen voor meisjes, critiek uitoefent op de vigeerende stelsels in Engeland. Want och, onze Hollandsche meisjes laat men nog pas de eerste stappen afleggen op den weg der lichaams oefeningen en de spelen in de open lucht.

Van groot belang zijn die bladzijden, welke het hebben over anatomo-

mische verschillen tusschen den jongen en het meisje en de verhouding van beiden tot de leerstof. Er is in het rapport nagegaan hoe jongens en meisjes tusschen 12 en 14, 14 en 16, 16 en 18 tegenover de lessen zich uiten in belangstelling en soort werk. Ook in Engeland is geconstateerd, dat over het algemeen het meisje zich meer aangetrokken voelt tot de studie van talen, geschiedenis enz., dan tot die der wetkunde, natuurkunde enz. Voor elk vak wordt een overzicht gegeven van de belangstelling der meisjes en die der jongens.

Dan wordt er nagegaan of de oorzaak der geconstateerde verschillen zou kunnen schuilen in de wijze, waarop aan beide seksen wordt les gegeven, en in de sfeer der opvattingen, waarin zij opgroeien.

Het lijkt mij, dat in dit opzicht het rapport het zwakst is, zelf te academisch is, te weinig voeling houdt met de natuur, die den man en de vrouw geschapen heeft en haar als moeder wilde. Het boek is hier tweeslachtig.

Reeds in de bladzijden, die betoogen, dat onderwijs in huishoudelijke vakken voor een meisje noodig en natuurlijk is, blijkt het, dat de zorg voor het kind iets is, dat slechts even, als toevallig, genoemd wordt. Waar het rapport het heeft over lichaams oefeningen voor het meisje, wordt over gratie en rythmiek gesproken, maar totaal wordt er vergeten, dat een meisjeslichaam krachtig gemaakt moet worden, omdat zij de moeder der toekomst is, een krachtig vrouwelijk organisme noodig heeft om aan een kind het leven te geven.

Verskil tusschen belangstelling van jongens en meisjes, van verhouding tot lessen en leerstof, wordt te veel herleid tot een kunstmatig gekweekt of geworden iets, tot een gevolg van opvattingen en systemen. Er wordt wel nadrukkelijk gezegd, dat het meisje meer aanleg heeft om zich te overwerken dan de jongen, omdat het overgangstijdperk van haar meer vraagt dan van hem en zij gewoonlijk alles meer ter harte neemt en haar plichten meer nauwgezet vervult dan hij.

Maar ofschoon het rapport toch wel een meisje beschouwt als een toekomstig *maker of bome*, beantwoordt het de vraag of de opvoeding der meisjes onder den invloed dient te staan van haar plichten thuis gedurende den schooltijd en later, op de volgende wijze:

„Wij kunnen niet vinden, dat er eenig verschil is tusschen de hoedanigheden, die goede ouders, en die, welke goede burgers maken. Wat ook het leerplan mag worden, het doel moet zijn de volledigste en meest evenwichtige ontwikkeling van geest, lichaam en ziel. Het onderwijs in huishoudelijke vakken, koken en zelfs in physiologie en hygiëne, ofschoon het de ontwikkeling kan dienen van geduld, handigheid, degelijkheid, onzelfzuchtigheid, enz., is niet zoo belangrijk als de

algemeene ontwikkeling. Maar er zal een winst aan kracht te boeken zijn, als het meisje leert verbinden aan de kunsten, die met de zorg voor het leven te maken hebben, de degelijkheid en intelligentie, voor andere onderwerpen noodzakelijk."

Het zij bij het weergeven van enkele zinnen gelaten, omdat het in deze beschouwing te doen is om den geest van het rapport.

Geen wonder, dat het een scherpe bestrijding heeft gevonden o.a. in *The Educational Supplement* van *The Times*, want het groote vitale belang van de opvoeding tot het moederschap wordt hier herleid tot een soort van academisch debat.

Dat het dit worden moest, blijkt uit de samenstelling van den Raad van advies, die aan den Onderwijsraad verslag uitbracht. In dien rapporteerenden raad hadden slechts een paar vrouwen zitting en onder haar geen enkele, die getrouwd was.

Achter in het boek wordt een lange lijst van namen gegeven, gedragen door hen wier meening door den Raad van advies werd ingewonnen. Allerlei autoriteiten werden gehoord, verschillende vrouwen, maar in de lange, lange lijst, bladzijden vullende, heb ik slechts de namen van vijf getrouwde vrouwen gevonden.

Doordoor is het volgens mij te verklaren, dat het betoog, in het rapport vervat, naar het wetenschappelijke zich richt en niet naar het natuurlijke, ofschoon zoo nu en dan iets van datgeen, waar het voor het meisje om gaat, door de bladzijden slitst. Want de zin, die zegt, dat elk meisje moet voorbereid worden voor een toekomst, waarin zij haar eigen brood moet verdienen, wordt gevolgd door een, waarin staat: „Het is daarom duidelijk, dat indien de opvoeding, die wij aan meisjes aanbieden, in de behoeften van de meerderheid moet voorzien, wij de leerling er klaar moeten maken voor huishoudelijke plichten (deze term genomen in de wijdste beteekenis) en voor het brood, dat zij verdienen moet, daar jongens en meisjes dezelfde examens hebben af te leggen."

Maar in de praktijk der conclusies, waartoe het rapport komt, is er geen sprake meer van de opvatting, die er rekening mee houdt dat de meerderheid der meisjes, ook die der middelbare scholen, in de toekomst de lichamelijke en geestelijke taak van het moederschap zullen te aanvaarden hebben. Er wordt in die conclusies er wel naar verwezen, dat er gelet moet worden op de gezondheid der meisjes in de overgangsjaren en betoogd, dat het wenschelijk zal wezen haar op lateren leeftijd dan den jongen examens te laten afleggen, ook omdat zij thuis na de schooluren nog allerlei huishoudelijk werk heeft te verrichten.

In elk opzicht hinkt dus ten opzichte van het meisje het betoog

op twee gedachten. Het strijdt niet voor de opvatting, dat in het goede gezin jongens en meisjes handen hebben om ze te gebruiken en beiden dus er werk kunnen doen, berekend naar aard en handigheid. Vaag wordt onderscheiden in den mist van academische redeneeringen, dat er nog moeders moeten zijn. Maar in dit rapport blijft vóór alles de middelbare school voorhof tot den tempel der universiteit, óf school, die voor het beroep vormt.

Daardoor werd het oordeel der gehuwde vrouw niet gevraagd, die enkel het gezin mee helpt besturen. Ware dit gebeurd, allicht zou er de wind van het leven gegaan zijn door het kaartenhuis der stellingen, in het rapport opgebouwd. Nu werd het vraagstuk der meisjes-opvoeding hoofdzakelijk belicht uit onderwijskundig standpunt en redeneeringen, die willen aantoonen, dat jongens en meisjes dezelfde belangstelling zouden toonen, indien voor allen de opvoedingsmethoden precies dezelfde waren en men alle traditiën over boord wierp.

Wellicht zouden de moeders, indien geraadpleegd, het duidelijk hebben gemaakt, dat het niet om forceeren der natuur gaat en het zieleleven van het opgroeiende meisje anders moet zijn dan dat van den opgroeienden jongen in den overgangseleeftijd. In beiden werken de scheppende krachten, die de voortzetting van het ras in het individu oproeft. Doch in haar geschiedt het anders dan in hem. Wie de taal der natuur weet te lezen, heeft geen academische verhandelingen noodig om te zien en te begrijpen, dat jongens en meisjes ook op geestelijk gebied verschillen, al is er evenveel verschil tusschen meisjes onderling als het dat tusschen jongens het geval is.

Een opvoedingsstelsel, dat dus geen rekening houdt met het natuurlijk verschil, kan onmogelijk het goede zijn. Slechts die oplossing is te aanvaarden, welke alle opvoeding van het grootere meisje grondt op hetgeen zij noodig heeft en als beroepsarbeidster en als moeder der toekomst. De laatste vraagt nog wat anders dan onderwijs in huishoudelijken arbeid! Er is ook nog kennis, die zich groepeert om het kind.

Indien het jonge meisje leert denken, oordeelen en voelen van uit een ontwikkelingsfeer, die het moederlijke in haar in de goede banen leidt, het veredelt onder den invloed van rein voelen en denken, van wijs en liefdevol inzicht, dan wellicht laten wij achter ons een tijd, waarin men maar om zich hoeft te zien om te ervaren, hoeveel moeders het ontbreekt aan rust en kracht om haar gezin te leiden, bij hoevelen het natuurlijke instinct der zorgende liefde verstikt schijnt, hoe velen den uitgroei der individualiteit tot moeder beschouwen als een jagen naar eigen verstrooiing en genot.

Het door mij besproken Engelsche rapport is er nog een, door-

trokken van feminisme in den engen zin van het woord. Het stamt niet uit het land, waarin Spencer schouwde.

De woorden, die hij schreef in zijn *Education*, zijn nog van kracht voor het betoog der commissie, die haar conclusies formuleerde, gelijk zij het deed. Het leerplan zijner dagen laat hij aldus veroordeelen door een vorscher der toekomst, die boeken enz. vond uit den tijd van Spencer: „Dit moet een leerplan zijn geweest voor hun celibatairen. Ik vind hier een uitvoerige voorbereiding voor veel dingen; in het bijzonder voor het lezen van boeken van verdwenen volken en van nog bestaande naties maar ik vind niets wat betrekking heeft op het groot brengen van kinderen. Zij kunnen toch niet zoo dwaas zijn geweest om alle voorbereiding weg te laten voor deze zwaarste van alle verantwoordelijkheden. Het spreekt van zelf, dat dit een leergang was voor een van hun kloosterorden.”

Zóó spotte en oordeelde Spencer in 1878.

Het rapport, 45 jaar later verschenen in het land van den grooten Engelschen paedagoog, schijnt nog bij voorkeur jongens, maar vooral meisjes op te leiden tot beroepsarbeiders en geleerden. Het heeft niet begrepen, dat slechts dan alle opvoeding, alle onderwijs, alle beroepsvorming voor het meisje in den waarachtigen zin vormend kan zijn, wanneer alle stelsels en alle scholen, voor haar bestemd, van welken aard ook, hetzij voor het gewone meisje, hetzij voor het begaafde, hetzij voor het eenvoudige, hetzij voor het wetenschappelijk aangelegde, doordrenkt zijn van de echte, ware vrouwelijkheid in wijze en inrichting van lessen, in den aard der leerstof.

Het vraagstuk van den handenarbeid in de lagere school in verband met de idee „werkschool”

door A. J. VAN GOETHEM.

II:

Belangstellenden, die mijn artikel in de Juli-afllevering 1922 gelezen hebben, zullen, naar ik hoop, wel eens gedacht hebben: „Komt het vervolg nog niet?” Het was mijn bedoeling, het tweede gedeelte aan te bieden voor de Augustus-afllevering, doch ziekte verhinderde me, aan mijn voornemen gevolg te geven. „Geen geestelijke arbeid,” was het parool. Nooit heb ik het zóó gewaardeerd, een paar handen te hebben, als in dezen tijd van algeheele geestelijke rust! Hoe heerlijk is het, op koude en natte dagen, wanneer liggen in tuin of op heide onmogelijk is, wanneer men dus gedurende een groot gedeelte

van den dag huisarrest heeft, zonder boeken, hoe heerlijk is het dan, in huis ontspanning te vinden in arbeid, dien men gaarne verricht. Met plamuurmes en schilderkwast, met hamer en beitel komen onze zenuwen tot rust. En daarom doet het me, bij het voortzetten van mijn artikel, genoegen te kunnen constateeren, dat ik, wat de noodzakelijkheid van handenarbeid betreft, minstens één ervaring rijker ben geworden. Ook heb ik voldoende gelegenheid gehad te kunnen constateeren, dat het laten verrichten van werkzaamheden handen vol geld kost, zoodat ik, het eene ondervindende en het andere overdenkende, steeds meer verheugd ben met het feit, aan het slot van mijn vorig artikel vermeld, dat de handenarbeid ingevoerd wordt in alle klassen van de Jacob van Heemskerckschool en wel in de gewone schooluren. In zulke zaken gaat het bijzonder onderwijs gewoonlijk voor: we kennen onze scholen in Amsterdam, waar al jaren lang met succes op dit gebied gewerkt wordt, meestal scholen voor rijke kinderen. Doch het past ons allen, bijzondere hulde te brengen aan den arbeid van het onlangs overleden schoolhoofd W. Swart te Haarlem, die in alle klassen zijner school (en dat waren stevige klassen ook) den handenarbeid had ingevoerd.

Nu is het heel merkwaardig, hoe weinig scholen in Nederland ons bekend zijn, waar de handenarbeid zijn rechtmatig deel krijgt. In de afdeling Amsterdam weten we er zoo goed als niets van en daarom zou het heusch niet overbodig zijn, indien een wijd vertakte corporatie eens een onderzoek instelde en den uitslag daarvan publiceerde.

Waar ik nu reden heb te veronderstellen, dat het aantal lagere scholen met handenarbeid heel gering zal zijn, daar behoeft het wel geen verwondering te baren, dat dit vak aan middelbare scholen nog minder beoefend wordt. Zonderen we onze rijksskweekscholen voor onderwijzers uit, dan zijn er bijna geen „intellectuele” scholen voor jongens en meisjes van 12—18 jaar aan te wijzen, waar iets aan handenarbeid gedaan wordt. En toch is, hoeveel vakken aan die inrichtingen ook worden onderwezen, de opvoeding zoo verbazend eenzijdig. Zou het zoo moeilijk zijn, de zoo uitgebreide leerstof wat te besnoeien en o.m. ook aan den handenarbeid zijn rechtmatig deel te geven? Het kan toch ook aan het Amsterdamsch Lyceum. En het kon ook op de 3-jarige H. B. S. van Dr. Hoeksma alhier, waar de heer Pijper, leeraar aan die inrichting, zich belangloos ter beschikking stelde.

Op de middelbare school vooral staat het intellectualisme in den weg. Maar ook op de lagere! Bij verschillende voordrachten, door mij gehouden, bleek me dit overtuigend. En niet alleen bij de ouders, maar ook en vooral bij de onderwijzers, die er op uit zijn, de kinderen

zooveel mogelijk vol te pompen met kennis en „geen uur zouden kunnen missen”, zooals de term luidt. 't Is haast onbegrijpelijk hoe blind de menschen zijn en hoe vasthoudend! Ik vraag me dan ook af, of ze er nu zelf vast van overtuigd zijn, dat hun kinderen minder zullen leeren, als ze een paar uren per week minder wetenschap doceeren. Zoo ja, dan zouden ze in mij een overtuigd bestrijder vinden. Ook, omdat ik overtuigd ben, dat hun gewone onderwijs meer zou gaan in de richting van den arbeid, die leven en vreugde brengt in de school. Mèt de toename van handenarbeid zal het aantal arbeidsscholen ongemerkt groeien en wel 't eerst bij die onderwijzers, die zich het gemakkelijkst losnaken van de schoolsche en schoolmeesterachtige paedagogiek der opleidings-inrichting, inclusief het intellectualistisch en „heuristisch” onderwijs aan inrichtingen, waar de praktijk van het onderwijs geleerd wordt. — Maar voorloopig zitten we daar hopeloos aan vast, zóó vast, dat ik in „heusche arbeidsscholen” ook den onmiskenbaren invloed van de trap-voor-trap-methodiek allerwegen bespeurde. Ik noem het hopeloos! Hoe is het mogelijk, dat zelfs in inrichtingen, waar de arbeid hoog aangeschreven staat, dit stap-voor-stap-onderwijs steeds in kleinere pasjes onderverdeeld wordt en de kinderen dus overgeleverd worden aan machinaal onderwijs, dat het mooie begrip „arbeid” tot een leugen maakt? 't Is geen onwil, maar machteloosheid, veroorzaakt door een slechten demon, genaamd Nederlandsche paedagogiek.

Wetenschap wordt gekweekt en dan nog lang niet altijd van de beste soort, en onze examens helpen daar dapper aan mee. Indien ik verslagen van mijne leerlingen, die dit jaar hoofdacte-examen deden, volkomen vertrouwde, zou ik die examens in paedagogiek publicceeren, omdat ik ze soms een aanklacht vind tegen de huidige opleiding.

En daarom zal de arbeidsschool, ook als straks overal aan handenarbeid gedaan zal worden, slechts langzaam kunnen groeien; diezelfde onzalige paedagogiek zal zich ook van den handenarbeid meester maken en voor de verschillende leerjaren precies pasklaar maken, wat voor dien leeftijd past. En daarmee zal de arbeid in de school zijn intrede doen in een heel net keurslijf en sommige autoriteiten zullen nauwgezet inspecteeren, of de resultaten overeenstemmen met het met zorg opgemaakte leerplan. Ik zou bijna zeggen: „ik hoop, dat ik nog maar alleen blijf staan met mijn arbeidsschool”. Dan loop ik tenminste geen kans, ingelijfd te worden in een bepaalde categorie, die zich zelven de wet moet voorschrijven en die wet natuurlijk ook nauwgezet moet opvolgen. Nu kan initiatief tot uiting komen, nu bestaat vrijheid van handeling: mèt het overboord-gooien van de uitpluis-methodiek komt de ware paedagogiek de school binnen en

leeft de meester zich vrij uit, door zijn kinderen te doen werken overeenkomstig hun krachten. Hoofdelijk of klassikaal onderwijs of een combinatie van beide, wat doet het er toe, *als* de kinderen maar *werkelijk* arbeiden en *als* ze het werk maar *zelf* aan kunnen en *daar* dat werk met lust verrichten. Uiteenlopende vorderingen? Natuurlijk! Schiet gij niet meer op dan uw buurman, al werkt ge evenveel uren? Is er geen heerlijke kans voor den begaafde, om zijn eigen kracht op de proef te stellen? Of wilt ge hem liever dwingen, ter wille van zijn zwakkeren broeder, te wachten, tot het oogenblik van „gelijk op deelen” gekomen is? Arbeid, oefening van krachten, zoowel op lichamelijk als intellectueel en aesthetisch gebied, vraagt de arbeids-school voortdurend. Dat bij die intellectuele en aesthetische arbeid de hand een voorname rol vervult, zal ieder wel begrijpen, al valt die arbeid met de hand ook niet altijd onder het begrip handenarbeid. Ik geloof, dat met invoering van handenarbeid ook het werken met hand en oog en verstand zal toenemen, zoodat de winst veelzijdig zal zijn. En is dit niet zoo, blijft het onderwijs zijn gewone karakter behouden, dan verheugen we ons over de invoering van handenarbeid als leervak om de voordeelen, hiervoor uiteengezet.

Thans is dit laatste het geval met een bepaalde soort van herhalingscholen te Amsterdam: met ingang van September 1922 wordt er, als ik me niet vergis, 2 uren per week handenarbeid gegeven. Dit is een verblijdend verschijnsel: op inrichtingen voor leerlingen boven den leerplichtigen leeftijd de handenarbeid ingevoerd! Vermoedelijk zal hieraan de gedachte ten grondslag liggen, dat het onderwijs wat aantrekkelijk moet gemaakt worden, om daardoor geregeld schoolbezoek te bevorderen en het verloop der klassen tegen te gaan.

Ook is gedurende eenige jaren aan zes scholen een proef genomen met handenarbeid op den vrijen middag; sommigen van die cursussen loopen uitstekend, maar één heeft steeds een kwijnend bestaan geleid en 't is wel merkwaardig, dat dit de cursus was aan de school van ondergeteekende, die zoo langzamerhand de „propagandist van den handenarbeid” wordt genoemd. Mijn eigenliefde heeft me natuurlijk doen zoeken naar een verklaring, die met mijn persoon niets te maken heeft; en nu komt het me voor, dat de vrije middag in sommige buurten belemmerend werkt. Aardappelen poten of worst halen of op de kinderen passen of gaan zwemmen, of . . . of . . . is werkelijk in sommige gevallen urgenter en nuttiger, dan het snijden en beplakken van een stuk houtbord. En daardoor loopt zoo'n cursus, die „van boven af,” d.i. door B. en W. wordt gevoerd, gevaar te mislukken.

Grooter kans op succes is er, als om den cursus „van onder af” gevraagd wordt, n.l. door de ouders. En daarmee nader ik aan het werken der ouder-commissie. Het is voor de afdeling Amsterdam een groote voldoening, dat door haar werken de belangstelling van de ouders is opgewekt; aanhoudend bereiken het bestuur verzoeken om een spreker te zenden; en de centrale oudercommissie heeft nog meer van die verzoeken te noteeren. Ik vind het daarom een verblijdend verschijnsel, dat met het ontstaan van de ouderavonden ook de belangstelling voor den handenarbeid bij den gewonen man levendig is geworden. En nog verblijdender is het, dat allerwegen ook bij de onderwijzers de overtuiging zich vestigt, dat de handenarbeid een integreerend deel van het onderwijs moet zijn. Konden we tot voor een paar jaren een algemeene aversie bespeuren, thans ontwaren we allerwegen belangstelling. Een doorslaand bewijs daarvoor is het wel, dat de Commissie van advies van de vergadering van hoofden van scholen en secretarissen van schoolvergaderingen unaniem heeft voorgesteld, den handenarbeid in te voeren daar, waar de omstandigheden dit mogelijk maken. Bij het ontvangen van die Commissie bij mij in school, was het waarlijk heel aangenaam te kunnen constateeren, dat geen der leden onderlegd was in technische handvaardigheid, terwijl toch allen er vóór waren, dat dit onderwijs zal worden gegeven. Kan het mooier? En heeft nu het elders door mij uitgesproken vermoeden, dat *honderden* onderwijzers in Amsterdam geschikt en bereid zullen bevonden worden, dit vak te onderwijzen, mits ze een beetje leiding ontvangen, geen grond?

En nu we er zóó voor staan, zal de vraag: „*wat* moeten we op school leeren?” zich steeds meer en meer doen hooren. Want als honderden en nog eens honderden met ons samenwerken, zullen we steeds ervaringen hebben en zal vermoedelijk voor de zooveelste maal een serie van strijdvragen ontstaan over den aard der leerstof. Doch dan hoop ik van ganscher harte, dat zooveel honderden onderwijzers — handenarbeiders — hun oordeel eens zullen zeggen over metaalarbeid of liever over de noodzakelijkheid van metaalarbeid in zijn eenvoudigsten vorm. De eenvoudige houtarbeid is op sommige scholen al geïntroduceerd en de omstandigheden zijn van dien aard, dat ik met veel hoop en vertrouwen blijf toezien, of dit jonge plantje ook wortel zal schieten, maar metaalarbeid.... Eenmaal is er in de Afdeling Amsterdam een cursus metaalarbeid geweest, maar dat is al jaren geleden, en sedert, heeft het Bestuur elk jaar volwassenen opgeroepen tot deelneming, met steeds even poover succes: nooit weer kon de Afdeling zoo'n cursus oprichten. Hoe komt dat? Moet de oorzaak gezocht worden in het chronische geldgebrek der Afdee-

ling, waardoor dure advertenties achterwege moesten blijven? Ik zou dit haast moeten gelooven, als ik verneem, hoe weinigen *weten*, dat wij zoo'n cursus willen vormen. En toch spijft het me zoo, dat we elk jaar écheec lijden, niet alleen om den arbeid zelf, dien ik hoogst interessant en ook noodig acht, maar ook en vooral, om de handenarbeiders zelf te brengen tot bespreking van de hoogst belangrijke vraag: „Wat kan op de lagere en wat op de middelbare school van metaal gemaakt worden?" En de tweede niet minder belangrijke vraag: „Is datgene, wat we tot nu toe op dit gebied zagen, volkomen in orde?" De lezer voelt in deze vraag eenigen twijfel; en inderdaad koester ik dien. En om dien weg te nemen, wil ik met mijn mede-bestuursleden trachten, den metaalarbeid te doen herleven, en heb ik mezelf als cursist aangemeld. Wie doet mee?

Waar ik in het bovenstaande heb trachten aan te toonen, dat de handenarbeid leeft, dat hij beoefend wordt in de eenzaamheid zoowel als in 't openbaar, dat hij verlangd wordt door Ouders en Onderwijzers, daar heb ik niet gesproken van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Het is mij bekend, dat deze Maatschappij zich eenige jaren geleden ten zeerste voor den handenarbeid interesseerde en dat daarop een periode van minder innig contact is aangebroken. Is het door het alom ontwakend of opnieuw oplaaient leven, dat de Mij. zich aangesloten heeft bij de Afdeling Amsterdam? In ieder geval verheugen we ons daarin van harte. Iedereen voelt wel, dat de directe voordeelen van invoering van handenarbeid door 't Nut begeerd worden, doch als men overweegt, dat de indirecte waarde, de verbetering van ons onderwijs door verhooging der werkkraft, daarmee ten nauwste samenhangt, dan is er waarlijk voor deze Maatschappij alle reden, haar steun te verleen. De Redactie van Volksontwikkeling heeft de zaak geëntameerd en mij verzocht een artikelje te schrijven; zij kan dit echter niet anders bedoelen dan als een begin van haar werkzaamheid en daarom maak ik van de mij geboden gastvrijheid gaarne gebruik, eens te wijzen op het gebrek aan cursussen in enkele centra in 't land, 't gebrek aan lokaliteit en gereedschappen, en last not least . . . het onvolledige onderricht in opvoeding en onderwijs aan onze opleidingsinrichtingen.

INHOUD VAN AFLEVERING 9.

	Bladz.
Het eerste jaar van „De Arend”, W. E. van Wijk	269
De Vrije Volksontwikkeling in Duitschland Dr. Robert von Erdberg, Berlijn	281
Een regeeringsrapport uit het land van Spencer Ida Heijermans	289
Het vraagstuk van den handenarbeid in de lagere school in verband met de idée „werkschool” A. J. van Goethem	295



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 Heerengracht 56, 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 „



UITGAVEN VAN
J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG



Zoo juist verschenen :

GELDELIJKE STEUN BIJ STUDIE. Een verzameling regelen en voorwaarden, onder welke van rijkswege, door sommige gemeenten en door vele stichtingen en fondsen aan jongelieden van beiderlei kunne geldelijke steun bij studie of kosteloze opleiding wordt gegeven, f 0.80

I. KOOISTRA, Van Ziel tot Ziel (2e verm. druk van „Opvoeder en Kind”), ing. f 2.90, geb f 3.50

MEDEDEELINGEN VAN DE DR. D. BOS-STICHTING: No. 6. De organisatie van den arbeid: Het Taylor-systeem en de Psycho-techniek, door Dr. H. J. F. W. Brugmans f 0.50

Dr. W. Nolen, Dr. A. A. Hijmans van den Bergh en Dr. J. Siegenbeek van Heukelom, Levensverzekering-geneeskunde. Een leidraad voor artsen en voor studenten in de geneeskunde, met illustraties, geb., 3e druk f 18.50

Dr. F. A. F. C. Went, Leerboek der Algemeene Plantkunde, voor studenten in de medicijnen en in de biologie, met 253 afbeeldingen, geb. f 18.50

UITGAVEN VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

VOLKS ⁷¹³³⁸⁶⁷ 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, J. HOVENS GREVE, Secr.



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. JANSSEN, 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 e. a.

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE CENTRAAL STATION
(Kamer 57-69), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f8.75, FRANCO PER POST.

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. F. GUNNING
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.



De vrije Volksontwikkeling in Duitschland

door Dr. ROBERT VON ERDBERG, Berlijn.

II.

„Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ had zich als een zelfstandig werkende vereeniging doen kennen en geen voeling gezocht met de bestaande organisaties, bij wie reeds vroeger sporen van een vrije volksontwikkelingsarbeid aanwezig waren, zooals de sedert 1848 bestaande evangelische arbeiders- en sinds 1849 bestaande katholieke gezellenvereenigingen en de reeds in 1844 gestichte vereeniging van den heiligen Karl Borromäus. Dat zou haar ook niet gelukt zijn, want deze vereenigingen, die een sterk religieus-confessioneel karakter droegen, zouden samenwerking met de neutrale vereeniging geweigerd hebben. De vereeniging kon echter aan haar omvattende taak niet beantwoorden, wanneer zij althans niet trachtte in zichzelf de verschilpunten uit den weg te ruimen, die tusschen die vereenigingen bestonden. Door politiek zoowel als religieus neutraal te blijven, hoopte zij voor het ontwikkelingswerk een bodem te bereiden, waarop ook de aanhangers der verschillende godsdienstige richtingen elkaar tot gemeenschappelijke arbeid zouden kunnen ontmoeten.

De religieuze en politieke neutraliteit heeft sindsdien in de vrije volksontwikkelingsbeweging een waarlijk noodlottige rol gespeeld. Om zich over den aard van dit werk geen illusies te scheppen, behoeft men slechts na te gaan, dat er ten tijde van de socialistenwet en den cultuurstrijd ontwikkelingswerk werd gedaan, dat eenvoudig voorbij ging aan de brandende vragen, die een ieder, die trachtte deel te nemen aan het geestelijk leven, tot in het diepst raakten. Bovendien, bewijst dit feit echter de moeilijkheid om in dien tijd het probleem der volksontwikkeling eenigszins diepgaand op te vatten, want aan den ernst, waarmee mannen als Schultze-Delitzsch, de oprichter van het „Genossenschaftswesen“ in Duitschland, zich op deze taak wierpen, valt niet te twijfelen. De verklaring kan slechts gevonden worden in de mislukte poging om den staat in het centrum der belangstelling te plaatsen — hetgeen de gedachte, om de vorming van den

enkeling organisch vanuit hem zelf te ontwikkelen, geen plaats gunde — en daarmee samenhangend, in het volkomen onderschatten van het wezen der ontwikkeling in het algemeen. Daarmee droeg de vereeniging echter de voorwaarden en de noodzakelijkheid van haar oppositie in zichzelf. En die oppositie behoefde niet meer in het leven geroepen te worden, zij bestond reeds in de genoemde organisaties, waaraan sinds 1892 de Christelijke Tijdschriftenvereeniging nog werd toegevoegd. In één opzicht waren echter al deze organisaties aan de vereeniging verwant; ook zij hadden als uitgangspunt wel niet den staat, maar toch ook een instituut, n.l. de kerk. Hun nauwe betrekkingen, ja, dikwijls zelfs hun directe afstamming van de kerk, vereischten dat reeds.

Zij wilden in de eerste plaats den mensch tot een trouwen aanhanger van hun kerk opvoeden. Wanneer hun arbeid meer succes heeft gehad dan die der neutrale beweging, dan lag dat wel minder aan een juistere opvatting van hun taak, dan daaraan dat zij het hun voorgeschreven doel niet anders konden bereiken dan op den grondslag van een bepaalde wereldbeschouwing en in de verdieping van die wereldbeschouwing.

Het uitsluiten van godsdienst en politiek uit de ontwikkelingsarbeid wijst er reeds op, dat men van een ontwikkelingsbegrip uitging, dat aan het onze in geen enkel opzicht meer beantwoordt. Het is typeerend voor het gebrek aan inzicht, waarmee men toentertijd aan het verlangen naar ontwikkeling van breedere volkslagen tegemoet kwam, dat men meende dit verlangen te kunnen bevredigen door het bijbrengen van kennis op allerlei gebied. Dit verlangen richtte zich echter op een herschepping van het leven vanuit den geest. Des te minder de betrokkenen zich hiervan bewust waren, des te meer hadden zij allereerst tot het inzicht in hun eigen innerlijk leven gebracht moeten worden, en de wegen en doeleinden hun gewezen moeten worden. Daarvoor in de plaats werd hun kennis geboden en daarmee het geloof in hen gewekt, dat hun met kennis het hoogste gegeven was van wat menschen begeerenswaard kan schijnen. Men kweekt een eerbied voor het „weten” aan met het gevolg, dat kennis ten slotte beschouwd werd als de hoogste openbaring, die de ziel voor haar laatste en diepste behoeften ten deel kon vallen. Deze opvatting kon eerst ingang vinden, nadat de plaats van de ziel was ingenomen door het nuchtere, koude, denkende en berekenende verstand. De menschen voelden zich bevredigd, wanneer zij de stof, die hun geboden werd, meester waren, en vergaten, wat weliswaar hun leiders zelf niet meer wisten, dat hun vaag verlangen zich had uitgestrekt naar een verstaan van den geest.

Wat de practische arbeid van deze periode betreft, deze wordt

geheel gekarakteriseerd door de reeds eerder geschetste doelstelling der beweging. Aangezien het er ten slotte op aan kwam, in het groot een bepaald menscentype te kweken, konden en moesten massa-ontwikkelingsmiddelen aangewend worden. En aangezien ontwikkeling bestond in het verwerven van kennis, moest men deze middelen betrekken uit het arsenaal der wetenschap. Dit feit, dat tijdens de opkomst van de openbare bibliotheken de „leerzame” litteratuur in de bibliotheken een overwegende plaats innam, is in dit verband kenmerkend. De tot het hoogste opgevoerde eerbied voor kennis erkende echter geen waardeverschil meer in het wetenswaardige. Dus werd alles onderwezen, want alles wat maar geleerd kon worden, droeg in zichzelf zijn vormende waarde.

Het verwerven van kennis heeft echter ook zijn grenzen en des te meer, naarmate de weetgierige over slechts weinig tijd te beschikken heeft. En tijd had men in de zeventiger jaren niet. Slechts de korte avonduren bleven den arbeider over voor de ontwikkeling van zijn geestelijk leven. Dit feit kon met het verlangen naar een zooveel mogelijk algemeene ontwikkeling (waaronder nu eenmaal een zoo veelzijdig mogelijke kennis werd verstaan) slechts overeengebracht worden door populariseering en rationeering van wetenschap en kunst. Populariseering van wetenschap en kunst beteekende louter uiterlijke, quantitatieve en kwalitatieve aanpassing van wetenschap en kunst aan de mogelijkheden en behoeften der massa, zooals men die zag en begreep. Hoe weinig diep dit werk trachtte te gaan, bleek ook uit de pretentie om door het verstrekken op groote schaal van voor de massa gepraepareerde kennis een massa-ontwikkeling te kunnen kweken, waaraan een ieder zijn deel kon hebben. En juist dat men meende, een kennis- en kunstsoep te kunnen bereiden, waarvan een ieder naar gelang van zijn geestelijken eeflust proeven kon, maakte de populariseering zoo verkeerd en bracht haar terecht in een kvaden reuk.

Deze bereiding van geestelijke cultuurwaarden — wanneer er hier van iets dergelijks nog sprake kan zijn — moest toch naar een bepaald gezichtspunt geschieden. De geest liet zich niet absoluut verdrijven, ten minste bij het uitzoeken en verwerken van de stof moest zij wel eens te voorschijn treden. En juist daar bleek de doelstelling der beweging in een instituut, den staat of de kerk, zeer nuttig en geriefelijk te zijn. De beweging streefde er naar een geestelijke gesteldheid van een bepaalden stempel bij te brengen.

Dat een dergelijke beweging door de intellectueelen in den lande niet gesteund kon worden, sprak vanzelf; zij kon slechts door de dilettanten der beschaving tot stand gebracht en geleid worden. De

opvatting, dat het mogelijk zou zijn, om beschaving te verbreiden, voor onderstelde bezittenden en onvermogenen, gevenden en ontvangenden. Bij het geven ging men echter van het principe uit, dat elk zijn eigen behoeften kende. Wie zich ertoe geroepen voelde, kwam in aanmerking, en dat gevoel werd gemakkelijk gerechtvaardigd, wanneer men slechts gehoor gaf aan de oproep, die men tot zichzelf gericht had. Hoewel de mannen, die de beweging op touw gezet en in haar eerste schreden geleid hadden, zich ook van hun groote verantwoordelijkheid bewust waren, moest de beweging toch, naarmate zij meer veld bestreek, in dilettantisme vervallen. Daar de tijd echter nog niet gekomen was, dat leiders in het geestelijk leven van ons volk voor de beweging opkwamen, kon hun belangstelling des te minder gewekt worden, naarmate de beweging zich in haar verloop hoe langer hoe minder op wetenschappelijk en geestelijke leest schoeide.

Dat dit niet gebeurde, mag niet aan enkele mannen en vrouwen ten laste gelegd worden. Geestelijke bewegingen en hun caricaturen worden ten slotte niet gemaakt, maar zij ontstaan op den bodem van hun tijd. De beperkte mogelijkheden der beweging, zooals zij zich in de zeventiger en tachtiger jaren nu eenmaal voordoet, liggen niet in de tekortkomingen van haar voormannen, maar veel dieper, waarover ik na mijn uiteenzetting over de tweede periode nog het een en ander zal zeggen.

De tweede periode dateert van het begin der negentiger jaren. Zij had de cultuur in het middelpunt harer belangstelling. De arbeid van de eerste periode was te kort geschoten; het kweken van een eenheids-staatsburger was een illusie gebleken te zijn. De beweging was uiteengevallen in verschillende richtingen met zeer uiteenlopende doeleinden. De verbetering van de sociale verhoudingen had ook verandering gebracht in de eischen, die door breedere volkskringen gesteld werden aan hun ontwikkeling; echter niet in de richting: de opvatting, dat ontwikkeling gelijk was aan „weten” bleef onwrikbaar. Maar juist omdat zij zoo bleef, kon het verlangen naar meer ontwikkeling gemakkelijk opkomen en ook gemakkelijk bevredigd worden. En de neiging om dat verlangen te bevredigen, bleek des te sterker, naarmate in den grond geen van de oude oogmerken opgegeven behoefde te worden, en het eerder was te hopen, om diegenen, die men op den tot nu toe ingeslagen weg niet had bereikt, nu, op nieuwe wegen te naderen. Dit oogmerk was geweest een uniforme opvoeding in het belang van den Staat. Zou de uniformiteit niet bereikt kunnen worden, wanneer men het centrum der belangstelling verlegde, niet meer den Staat als middelpunt stelde, van waaruit

toch niet allen tot elkaar gebracht konden worden — doch de cultuur, waarin voor allen de voorwaarden lagen voor het begeerde geestelijk leven? Weliswaar moesten godsdienst en politiek uitgeschakeld blijven. Men had zich echter — merkwaardig genoeg — aangewend in deze beide afzonderlijke cultuurgebieden te zien, afzonderlijke verrichtingen van den menschelijken geest, die men buiten werking kon stellen. Een treurig symptoom, hoever het geestelijke verkalkingsproces reeds gevorderd was. Dat de Staat overigens niets van zijn rechten zou inboeten, was zeker, want het geloof, dat de wetende mensch ook de politiek onderlegde mensch zou zijn, dat zelfs zijn politieke betrouwbaarheid met vermeerdering van kennis nog zou toenemen, bleef onwankelbaar, temeer wanneer politiek onderlegde personen hun die kennis zouden bijbrengen. Zoo kon met de popularisecring rustig afgedaan worden en het parool uitgegeven worden, om de poorten tot de tempels van wetenschap en kunst wijd te openen en een ieder den toegang tot het allerheiligste toe te staan. Het was geen toeval, dat de neutraliteit der beweging nu bijzonder sterk geaccentueerd werd. De cultuur moest op de menschen losgelaten worden en haar macht over hen bewijzen. De tragiek der geschiedenis wilde echter, dat dit gebeurde op het oogenblik, waarin onze cultuur was ontaard in een zaak- en vormencultus, waaruit de ziel verdwenen en slechts de schijn en de vorm overgebleven waren.

De uitwendige stoot kwam van het buitenland. Niet van Denemarken, waar in de Noordelijke volksuniversiteiten middelpunten van ontwikkeling ontstaan waren, waarvan een levendige cultuurbeweging was uitgegaan. Deze universiteiten waren ternauwernood bekend; het boek van Hollmann over de Deensche volksuniversiteiten verscheen pas in 1909. Het werd vol geestdrift gelezen en geprezen en in de bibliotheken opgenomen, maar de teekenen des tijds werden niet verstaan. Ik herinner mij, dat ik nog in 1908 het onderwerp van de Deensche Volksuniversiteit op de agenda van de derde Deutsche „Volkshochschultag“ zette, en dat mij in de op deze conferentie volgende bestuursvergadering van de „Vereeniging voor populaire cursussen door Hoogleraren uit het Deutsche rijk“ van een kant voorgesteld werd, dat het onderwerp van een boerenhoogeschool toch eigenlijk onwaardig was, om op een volksuniversiteitsconferentie behandeld te worden. Geheel waardig was de wijze, waarop het onderwerp behandeld was, zeker niet geweest. Dat verklaart dit oordeel, maar billijkt het niet. Men had zich reeds een ander doel gesteld, en wel onder den invloed van Engeland en Amerika. Van de Angelsaksische „Public Libraries“ en de „University Extension Movement“ ging de stoot uit. Het geloof aan de „University Extension“ was echter in

Engeland toen al niet meer onwankelbaar. De oprichting van de „Worker's Educational Association" in 1903 bereidde zich voor.

Maar de Engelsche beweging der arbeidersontwikkeling was in haar diepste stroomingen onbekend gebleven in Duitschland, en ook voor een critiek op de „Public Libraries" was de geestelijke blik nog niet gescherpt. De gunstige cijfers, de grootsche opzet verblindden en misleidden. In 1900 schreef Ernst Schultze zijn boek: „Vrije Openbare Bibliotheken, Volksbibliotheken en Leeszalen", dat onzen achterstand aantoonde en aanspoorde tot navolging van het Engelsche en Amerikaansche voorbeeld en reeds in 1893 hadden in Weenen de populaire universiteitscursussen het daglicht aanschouwd, onder leiding van Ludo Hartmann, die, bezielde door een meesleepende geestdrift en begaafd met een ongewoon organisatorisch talent, met zijn groote werkkraft een ieder aanspoorde. De cursussen werden spoedig onder het beheer van de Weensche Universiteit overgebracht en breidden zich over geheel Duitsch-Oostenrijk uit.

De verandering in de beweging vond nu snel plaats, hoewel de uiterlijke verandering hiermee geen gelijken tred hield. De gemeenten werden hoe langer hoe meer doordrongen van hun verplichtingen tegenover de volksbibliotheken. Deze werden, voor zoover dat niet reeds eerder was gebeurd, in eigen beheer genomen en gesteund. Men sprak niet meer van volksbibliotheken, omdat aan dezen naam de spotnaam van literaire soepkeuken verbonden was en omdat niet meer voor het „volk", maar voor allen op dezelfde wijze door hen gezorgd zou worden. Naar Angelsaksisch voorbeeld sprak men van „öffentliche Bücherhallen", mede omdat deze betiteling ook een openbare leeszaal insloot. De boekenvoorraad werd uitgebreid volgens de nu heerschende denkbeelden, de techniek van de uitleening vervolmaakt. Men kan hier dus ongetwijfeld van een vooruitgang spreken.

De meeste groote organisaties op het gebied der volksontwikkeling, die tegenwoordig behooren tot de dragers van het vrije volksontwikkelingswezen, zijn in de jaren 1890—1906 opgericht. Het principe van de oude vereniging voor volksontwikkeling, die de geestelijke behoeften van haar medeleden en diegenen, die zich aan haar toevertrouwden, op elk gebied op de hierboven geschetste wijze wilde bevredigen, had afgedaan. Er ging een frissche wind door de beweging.

Centrale organisaties werden opgericht, die niet slechts een bond van volksontwikkelingsverenigingen waren, maar die een van hen zelf uitgaand, breed opgezet ontwikkelingswerk wilden tot stand brengen. Er deed zich echter ook een uitgebreide specialisering voor. De toenemende omvang van het werk liet niet meer een samenvatting van alle gebieden toe. Terwijl de beweging daardoor sterk in de

breedte uitgroeide, zonder echter aan diepte te winnen, stond zij bloot aan het gevaar te ontaarden in een groot ontwikkelingsbedrijf. Weliswaar verloor zij haar bedisselend, patriarchaal karakter (hoewel niet heelemaal), maar daarmee ook het voordeel van bepaalde persoonlijke betrekkingen, die vroeger nog mogelijk geweest waren. Misschien werd ze daardoor nog bedenkelijker, want veel onverwerkte kennis is in den grond gevaarlijker dan weinig onverwerkte kennis.

Nog een ander verschijnsel kenschetst het einde van de 20e eeuw als een nieuwe periode in de volksontwikkelingsbeweging. Dat waren de nu optredende congressen. Groote vereenigingen hadden reeds eerder hun algemeene vergaderingen gehad, waar het vraagstuk der volksontwikkeling in den geest van den tijd besproken was. Het waren altijd vereenigingsaangelegenheden geweest. Nu ging het erom de algemeene belangstelling te wekken. In deze congressen kwam het nieuwe beginsel der beweging duidelijk aan het licht.

We kunnen hier achterwege laten, de lange rij van congressen op te noemen. Van hoeveel belang deze bijeenkomsten geacht werden, bewijst het feit, dat in de jaren 1904, 1906 en 1910 zelfs internationale congressen gehouden werden in Brussel, Milaan en Parijs. Bij de zeer verschillende gesteldheid in de respectievelijke landen (Duitschland en Servië!) ten aanzien van het vrije volksontwikkelingswerk, was daarvan een eenigszins tastbaar resultaat niet te verwachten. Maar men verbeeldde zich, fakkeldragers der cultuur te zijn; men hoorde, wat de anderen deden en hoe ze het deden, al kon men daarvan dan ook niets leeren. Zoo deed het ook niet veel ter zake, dat er van een eenigszins dieper doordringen in de zaak geen sprake kon zijn. Ik herinner mij, dat men in Parijs van mij verwachtte, in drie minuten een beeld van de Duitsche beweging te schetsen. De internationale beleefdheid eischte, dat ik mij althans bereid verklaarde om het in vijf minuten te doen. Ik wil niet ontveinzen, dat dit een van de vroolijkste herinneringen uit mijn „volksontwikkelingspraktijk” is.

Voor de tweede periode zijn deze congressen, de internationale daargelaten, bijzonder kenmerkend, want duidelijker dan daarin kon de tendenz van deze periode niet aan het licht treden. Het probleem, waarmee men zich bezighield, kan men zoo samenvatten: Hoe is het mogelijk, iederen volksgenoot tot den gelijkgerechtigden en gelijkbevoegden medegenieter van de burgerlijke cultuur te maken? De onoplosbaarheid van dit probleem werd niet erkend. De vooronderstelling van de oplosbaarheid bleek immers van zelf uit het stellen van de cultuur in het centrum der belangstelling, die als een gave van ontwijfelbare waarde door ieder ontvangen kon worden, wanneer slechts de uiterlijke omstandigheden daartoe ingericht konden worden.

In dezen tijd ontstaan ook de opleidingscursussen voor „Volksbildner.“ De eerste periode kende hen nog niet. Destijds waren de goede wil en het geloof in eigen ontwikkeling voldoende. Het uitgebreide bedrijf vereischte echter een zekere bekwaamheid en inzicht. Op wat voor wijze in dergelijke cursussen fundamentele vragen behandeld werden, daarvan zijn er karakteristieke voorbeelden. Pas sinds eenige jaren is hierin verandering gekomen. Een oplossing van het „Volksbildner-problem“ is echter nog steeds niet gevonden.

De tweede periode wordt ook gekarakteriseerd door de groote volkshuizen, die in dezen tijd in verschillende steden van Duitschland ontstonden en een middelpunt wilden vormen van de vrije volksontwikkeling. Reeds vóór den oorlog was het duidelijk, dat ze niet aan hun taak beantwoordden. Voor een deel zijn zij aan geheel andere doeleinden dienstbaar gemaakt. Men kan volkshuizen nu eenmaal niet vanuit den steenen voorgevel, maar vanuit den geest alleen opbouwen.

In de tweede periode kon de beweging niet meer steunen op de volksontwikkelingsvereniging van den ouden stempel met haar philanthropischen arbeid. Zooals op het groote terrein van het maatschappelijk hulpbetoon het patriarchale systeem door vrije organisaties vervangen was, waarbij ook de objecten van het maatschappelijk hulpbetoon tot samenwerking bijeengeroepen werden, zoo ook op dit gebied. Een opsomming van de in dien tijd opgerichte vereenigingen geeft een treffend beeld van deze richting.

Wanneer ook hier de practische arbeid in het kort gekenmerkt moet worden, dan kan ik met één zin volstaan: er heerschte een enorme activiteit op elk gebied, een overlading met cultuurgooderen, die, juist omdat er van een innerlijk verwerken geen sprake kon zijn, de begeerte naar steeds meer sensaties prikkelde. Hoe weinig dit werk in de diepte ging, hoe weinig het naar zijn eigen beginselen vroeg, hoe weinig zuiver het de opgeleverde resultaten wist te waardeeren, daarvan leveren onze dagen het bewijs. Hoe zou immers dit meest oppervlakkige ontwikkelingswerk aan de orde van den dag kunnen zijn in een tijd, waarin de overtuiging van degelijken arbeid zich heeft baan gebroken, indien men reeds eerder eenige notie gehad had van wat grondige volksontwikkelingsarbeid beteekent?

Door zoo in zeer korte trekken de ontwikkeling van de beide eerste periodes te schetsen, heb ik niet bedoeld een afbrekende critiek te geven. Volstrekt niet. En zou ik hiervan nog een bewijs moeten leveren, dan diene het feit, dat ik zelf op het oogenblik, dat de tweede periode inzette, tot de vrije volksontwikkelingsarbeid ben toegetreden. Ik zelf heb in Berlijn den weg gebaad

voor deze periode, doordat ik betrokken was bij de invoering van populaire universiteitscursussen en deze cursussen jarenlang georganiseerd heb; doordat ik 20 jaren lang groote volksconcerten arrangeerde, de museumbezoeken voorbereidde en doorvoerde, enz. Aan gezien ik dit als bewijs aanvoer, mag ik aannemen, dat men het niet als grootspraak zal opvatten.

Men moet de ontwikkeling der geheele beweging toch vanuit de tijden zelf verstaan. Mag men b.v. den beiden eersten periodes verwijten, dat zij zich om volkspaedagogische vragen niet bekommerden — want ook de tweede periode heeft dit niet gedaan, ook zij heeft niet gevraagd naar het wezen der ontwikkeling, naar de grenzen en mogelijkheden der vrije volksontwikkelingsarbeid — waar toch zelfs de hooge wetenschap aan deze problemen voorbijging? Aan welke Deutsche Universiteit was een paedagogische leerstoel, waar werden in de wetenschappelijke litteratuur volkspaedagogische problemen besproken? Het eerste werk van Natorp, de baanbreker op dit gebied, dateert pas van dezen tijd.

Het is ons eerst heden pas mogelijk, de beweging vanuit haar tijd te begrijpen, nadat een noodlot ons de oogen ook voor den dieperen samenhang in ons geestelijk leven geopend heeft. Thans komt de vrije volksontwikkelingsbeweging ons voor als een symptoom van het algemeene cultuurverval. Dat is het hardste oordeel, dat men over de beweging kan uitspreken, hoewel aan den anderen kant ook het meest verzachtende, want het ontslaat de leiders der beweging van de verantwoording en draagt die over op het onontkoombare noodlot.

Dit verval-karakter der beweging nam toe naarmate ze zich steeds meer in de breedte ontwikkelde. De volksontwikkelingsvereniging van den ouden stempel beteekende nog steeds een bond van een gesloten kring van menschen. En al mogen wij op het werk in bijzonderheden een afwijzende critiek uitoefenen, en al kunnen wij ook niet ontkennen, dat hier een kleine-burgerlijke klikgeest zou worden gekweekt, ontwikkelende invloeden gingen toch — misschien juist omdat zij dit karakter droeg — van haar uit en des te meer, omdat de beweging volgens confessioneele of andere wereldbeschouwing geleid werd.

De gedachte van een volksontwikkelingsarbeid in één geest was ten tijde van de cultuurstrijd en de socialistenvet practisch onuitvoerbaar. Reeds daardoor droeg de beweging het verval-karakter, doordat zij onder den dwang der omstandigheden verklaarde, zich buiten godsdienst en politiek te houden en desondanks geloofde, zooiets als een geestelijke beweging te kunnen zijn.

Hoe is dat te verklaren? Zeker niet anders dan uit een volkomen miskenning van het geestelijke. De Aufklärung vierde hier nog een laten triomf. Alleen het aanroeren, de verhouding tot den geobjectiverden geest scheen voldoende, om de menschen geestelijk te verrijken.

Niet innerlijk verwerkt bezit, niet innerlijke ontroering en innerlijke bewogenheid werden gezocht, maar men verzamelde onproductief geestelijk kapitaal. De rijkdom aan geestelijke goederen — het is kenmerkend dat deze uitdrukking wachtwoord werd — scheen onuitputtelijk, en het heette dat wij Duitschers speciaal de gave hadden, ons het geestelijk goed van alle volkeren der aarde eigen te maken. Reclam's Universal bibliotheek, de veelgeprezene, zou onder een ander volk nauwelijks mogelijk zijn geweest. Wat het laatste en hoogste doel van slechts weinigen kon zijn, die universeele ontwikkeling die een levend contact schept met de rijpste werken der kultuur van alle volken, dat moest hier „voor allen bereikbaar” worden gemaakt. Dit kon slechts geschieden ten koste van het wezen der dingen en door een zich vergenoegen met den schijn, het doode bezit.

Arbeidsschool

(ter Oriëntering)

door A. H. GERHARD.

Op het reeds meermalen aangehaalde Rijks-Onderwijs-Congres te Berlijn 1920 ¹⁾ zijn uitvoerige besprekingen gewijd aan bovenstaand onderwerp. Een overzicht der daar verkregen resultaten lijkt mij van groot belang voor ieder, die van 't onderwerp studie wil maken; een onderwerp, waarvan twee dingen vrijwel vast staan: 1°. dat op 't oogenblik eigenlijk nog niemand precies weet hoe de „arbeidsschool” er uit moet zien en 2°. dat niettemin, zoo goed als zeker, de arbeid de grondslag van onderwijs en opvoeding zal worden. Dit alles kwam op genoemd Congres bijzonder duidelijk uit en 't moet zeer leerzaam zijn het verloop te schetsen. De beste methode daarvoor lijkt mij op den voorgrond te plaatsen de uitspraak, waartoe het Congres na ampele voorbereiding kwam en die vervat is in de volgende stellingenreeks.

1. De mogelijkheid eener wezenlijke en duurzame volkseenheid hangt hiervan af, of in alle volkslagen de arbeid gevoeld en gewaardeerd zal worden als de bron van ware levensvreugde. De voorwaarde daartoe is, dat arbeid en intellect elkaar weer leeren vinden

¹⁾ Zie Volksontwikkeling III 492 en IV 120.

in de erkenning van wederzijdsche onmisbaarheid. Dat kan echter slechts de rechtstreeksche vrucht zijn van het te zamen arbeiden in wezenlijke gemeenschap. Daarom moet de arbeid, met name die, welke verricht wordt met werktuig en stoffelijk materiaal, de grondslag der opvoeding zijn. En op alle trappen moet de arbeid een levende factor er van zijn. Hij zij de voedingsbodem der volksschool, als van de school voor het geheele volk, van de eenheidsschool als van de school ter eenheid.

Daarom moet er naar gestreefd worden, dat de school niet slechts een onderwijsinrichting is, doch veeleer een methodisch opgebouwde opvoedende arbeidsgemeenschap. In dezen zin moet de nieuwe school een *arbeidsschool* zijn.

Haar naastliggend doel is door spel, opzettelijke oefening van oog en hand, scheppen en zelfdoen, te brengen tot het in zelfstandigen arbeid verwerven van kundigheden en inzichten, van begrip van waarden, die voor het innerlijk leven van beteekenis zijn, van liefde voor waarlijk schoonen vorm. Haar einddoel is daardoor te brengen tot de daad in dienst der gemeenschap. Spel en arbeid moeten uit de levensgemeenschap van gezin, school en omgeving opgroeien.

2. Proefnemingen in de richting van dit doel moeten mogelijk gemaakt en bevorderd worden en steeds toegankelijk zijn voor bevoegde beoordeelaars. De wetenschap der opvoeding heeft tot taak doeleinden en middelen der nieuwe school te onderzoeken.

3. Om de bestaande school te vervormen tot de nieuwe, is noodig, dat de arbeid

- a. in den vorm van zich ontwikkelen door zelf zoeken en doen tot onderwijsbeginsel;
- b. als arbeidsonderricht tot leervak worde verheven in *alle* scholen.
4. De arbeid als onderwijsbeginsel stelt de volgende eischen:
 - a. Voor den leerling moet zijn leeren duidelijk een verrichten van arbeid worden;
 - b. In het werk van den leerling moet het zelf vinden en zelf uitvinden ten minste een gelijk aandeel hebben als het zuiver zintuigelijk werk, het goed nadoen en uitvoeren van het gebodene. Inzonderheid in de hogere schooljaren moet het geheel vrij en zelfstandig proeven nemen door scholieren, tot zijn volle recht komen.
 - c. Het kind moet zijn inzichten en gemoedservaringen niet slechts leeren uitdrukken in woord en schrift, doch ook in arbeid en handeling.
 - d. De arbeidsgedachte, die zoowel betrekking heeft op intellectueele als op stoffelijke onderwerpen, moet beslissenden invloed hebben

op de keus van de leerstof, op het leerplan en de onderwijsmiddelen.

5. a. Het arbeidsonderricht is in de lagere klassen een deel van het geheele onderwijs en wordt gaandeweg een zelfstandig leer-vak, doch moet niettemin zooveel mogelijk ten opzichte der leerstof in samenhang blijven met het overige onderwijs.

b. Bruikbare vormen van arbeid in de school zijn vormen, kleuren, teekenen, knippen, vouwen, vlechten en weven, klei-, hout-, metaalarbeid, verder tuin- en veldarbeid, verpleging van kleine huisdieren, naald-, kook- en huishoudwerk, verpleging van zuigelingen en kleine kinderen.

c. Het arbeidsonderricht is zoowel arbeid in het schoollokaal als in de werkplaats.

6. Terwijl het kind zelfstandig intellectueelen arbeid verricht en zich tevens lichamelijk inspant met spel enz., toont het den waarnemenden opvoeder zijn aanleg en neigingen veel duidelijker, dan het bij 't bloote leeren mogelijk is. Daarin ligt de groote beteekenis van het arbeidsbeginsel voor de inrichting en voltooiing van het openbare stelsel van opvoeding en onderwijs, voor de juiste keuze der verschillende onderwijsinstellingen en van het toekomstige beroep voor elk kind.

7. Naast de kinderarbeid in school en huis moet ingesteld worden opvoedende sociale kinderarbeid.

8. De wet bepale op welke wijze de doorvoering der vorenstaande beginselen worde verzekerd. Zij stelle echter slechts minimum-eischen en legge hun, die belast zijn met de instandhouding der school, den plicht op bovenbedoelde minimum-eischen te vervullen.

9. a. Een eenvoudige schoolwerkplaats en een schoolkeuken behooren bij elke school te worden ingericht. Waar dit niet mogelijk is, moet toch op eenigerlei wijze er in voorzien worden. Handenarbeid in het klaslokaal is overal verplicht.

b. Voor de doorvoering der arbeidsgedachte in de school, moet zij zich de medewerking van ouders en schoolvrienden verzekeren.

10. De onderwijzer moet door de zorgen der Schoolautoriteiten steeds vakkundige voorlichting kunnen vinden; bindende leerplannen zijn ondoelmatig. Er moet veel vrijheid zijn om eigen wegen te zoeken. Aan te bevelen zijn publicaties over proefscholen.

11. De toekomstige opleiding van onderwijzers behoort niet alleen zelve te rusten op het arbeidsbeginsel, doch moet er ook op gericht zijn te zorgen, dat de idee van den arbeid, gelijk de grondwet zulks eischt, kan doorgevoerd worden.

a. Alle onderwijzers moeten leeren inzien, hoe zoowel in het ge-

zamenlijke onderwijs als in elk leervak afzonderlijk, de idee van den arbeid als grondslag te verwezenlijken en allen moeten in de gelegenheid komen zich in de meest voorkomende vormen van handenarbeid te oefenen. Het onderzoek daarnaar is een onderdeel van het onderwijzersexamen. In de verordening op de examens moeten de noodige voorschriften worden opgenomen.

- b. Er kunnen bijzondere vakleeraars en leeraren voor het eigenlijke onderwijs in den handenarbeid worden gevormd. Hiervoor kunnen ook personen in aanmerking komen, die een praktische vakschool hebben doorlopen en speciaal opgeleid zijn voor de pedagogische taak. Doelmatige verbindingen van soorten van handenarbeid zijn te bewerkstelligen. De opleidingsinstituten voor deze arbeidsvormen moeten samenwerking zoeken met de technische hoogeschoolen.

12. Ter bespoedigde verwezenlijking van het voorgaande diene het volgende:

- a. In overleg met den onderwijzersstand moeten zaakkundige mannen en vrouwen aangesteld worden ter voorlichting en adviseering.
b. Er worden bureaux voor adviezen geopend.
c. Op zooveel plaatsen mogelijk worden proefschoolen opgericht.
d. In de bestaande opleidings-inrichtingen moet gewezen worden op de beteekenis van zelfstandigen hoofd- en handenarbeid voor de richtige keuze van het toekomstig beroep.
e. Er moet ingesteld worden een rijksbureau, dat de ervaringen verzamelt en bewerkt en dat van tijd tot tijd de zaakkundigen der verschillende landen tot gemeenschappelijke besprekingen vereenigt.

Een zeer bijzondere plaats namen zij in, die, zij 't voorloopig als proefschool, een bijzondere beteekenis wilden gehecht zien aan de zoogenoemde *Schoolboerderij*, waarin de idee van de arbeidsschool rechtstreeks uitgewerkt werd in een volledig landbouwbedrijf, door schoolklassen onder vakkundige leiding uitgevoerd, met vermijding natuurlijk van alle economische uitbuiting. De uitvoerige stellingenreeks daarover gegeven, laten we maar rusten.

Nadat deze stellingen uitvoerig waren besproken en in den gegeven eindvorm waren aanvaard door een talrijke commissie van der zake bevoegden, werden ze voor het Algemeene Congres toegelicht in een rede van den Kultusminister Dr. Seyfert, die grooten bijval verwierf. Met weglating van voor ons doel overbodige deelen, volgde ze hier:

Wij vatten het begrip *arbeid* op als scheppende werkzaamheid en zien er geestelijke en lichamelijke bestanddeelen in. In de arbeidsverdeeling der maatschappij hebben zich vormen ontwikkeld, die of

in 't bijzonder arbeid met „het hoofd", of arbeid met „de handen" is. Als opvoedingsmiddel moeten beide vormen steeds nauw vereenigd blijven. Voor zoover zij echter verstandelijk gescheiden kunnen worden, is in de stellingen de hoofdarbeid aangeduid met het woord „Lernen" (zie omschrijving 3a) en de handenarbeid met „Werkunterricht" (zie 3b). Feitelijk behooren die beide vormen niet gescheiden te worden, doch innig verbonden, waarom het „Lernen" een „Schaffendes Lernen" is genoemd (3a), waarin de verstandelijke arbeid, het vragen, zoeken, problemen stellen enz. verbonden wordt met den steunenden arbeid, met de oefening van de hand.

De onderscheiding der leervakken, de toekomstige inrichting van het leerplan, de vraag naar mogelijke nieuwe leervakken zijn nog slechts als problemen gesteld, waarop een antwoord nog niet te geven is.

De stellingen geven overigens weer den grootsten gemeenen deeler der inzichten en in spijt van beginselverschillen kon ieder er zich mede vereenigen als een bruikbaren gids voor praktische toepassing.

De beginselverschillen mogen echter niet verzwegen worden. Ze zijn van drieërlei aard. Ten eerste raken zij de verhouding tusschen den intellectueelen en den lichamelijken arbeid in de school. Sommige commissieleden waren van meening, dat bij het streven den handenarbeid in te voeren, de intellectuele arbeid te kort zou komen, dat derhalve de vakken, die over het zintuigelijke heen — in het bovenzinnelijke of metaphysische denken, of wel in zielkundig opzicht in het abstracte denken voeren — schade zouden lijden. Dit verschil heeft het geheele verloop der discussiën beheerscht. De belangrijkste stelling der inleiding, van Prof. Natorp afkomstig, stelt den arbeid, uitgeoefend aan stoffelijke voorwerpen, als den grondslag der opvoeding. Aanvankelijk had men dien grondslag ook geponeerd voor de hoogere vormen van onderwijs. Men heeft zich tenslotte hierop vereenigd, dat betrekking tot dien arbeid voor alle trappen van onderwijs noodig is (zie stelling 1). Een nog betere overeenkomst werd gevonden, toen in stelling 4a de arbeid omschreven werd als behorende zowel tot de geestelijke als de stoffelijke zaken. Daarmede zijn dus uitgesloten eenzijdig de eenzijdige stelling, alsof de handenarbeid in de plaats moet treden van de huidige onderwijsmethode, anderzijds de meening, dat de bestaande uitsluitend intellectuele richting gehandhaafd zou moeten worden. Oefening van hand en oog is een steun voor verstandelijken arbeid, zoo erkennen de laatsten; de huidige vormen van leeren zijn niet te missen, erkennen de eersten. Geen gevaar dus voor een dreigend *manualisme*, en daarnaast volle erkenning van het verwijt, dat de huidige school te sterk intellectualistisch

is. Dit is tot uitdrukking gekomen in de beide polen van 3a en 3b.

Het tweede beginselverschil draait om de vraag: Hoe ver moet de handenarbeid in technisch opzicht gaan? Aan het eene uiterste wilde men den handenarbeid uitsluitend zien als een vorm van spel, aan het andere uiterste moest hij geheel beantwoorden aan vakonderwijs. Onk in dit opzicht is een middelweg gevonden. Hoewel de groote opvoedkundige waarde van het zuivere ambachtswerk werd erkend, wilde men het ambacht als zoodanig niet in de volksschool invoeren. Wel achtte men het juist, dat het schoolbegrip handenarbeid zooveel mogelijk rekening houdt met de eischen van het handwerk. De vergelijking werd getroffen met het wetenschappelijk onderwijs, welks doel niet is de wetenschap, nog veel minder het wetenschappelijk onderzoek, doch wat toch niet met de eischen dezer beide in strijd mag komen.

Evenzoo mag bij den handenarbeid het doel niet zijn de verwerving van een of andere volkomen vaktechniek, doch alles wat in de school tot stand wordt gebracht, mag getoetst worden aan de eischen van het handwerk. In stelling 5a komt dit tot uitdrukking.

Het laatste beginselverschil trad op den voorgrond bij de vraag, wie het werkonderricht geven moest: de onderwijzer of de vakman. De meerderheid gaf een antwoord in den eersten zin, al moest erkend worden, dat de onderwijzer in den regel slechts oppervlakkige kennis van een handwerk heeft en dat er vakarbeiders zijn met grooten paedagogischen aanleg. In overeenstemming met de onderscheiding in 5a gemaakt, kwam men hierin overeen, dat in de onderste klassen alle handenarbeid in handen behoort te blijven van den klasseonderwijzer; dat alleen in de hogere klassen en inrichtingen van voortgezet onderwijs de vakleeraar zijn intrede mag doen. Natuurlijk behoort ook bij hen een voldoende paedagogisch inzicht en kunnen aanwezig te zijn.

Van grooten invloed bij de uitwerking der hoofdvragen was de verscheidenheid in de opvattingen omtrent de gronden voor het arbeidsbeginsel. De een verklaarde het uit den nood der tijden, de ander erkende uitsluitend paedagogische gronden. Dit ging evenwel heel goed samen. Ongetwijfeld is het een eisch van paedagogie den arbeid tot grondslag te nemen, doch de nood der tijden versterkt den drang naar vervulling van dien eisch in hooge mate. Van oudsher was de arbeid opvoedingsmiddel, allereerst in het gezin. Hoe meer de opvoedingstaak van het gezin door de school moest worden overgenomen, moet deze ook zijne middelen overnemen. Dat geldt in 't bijzonder voor den arbeid, die weer zijn groote kracht als op-

voedingsmiddel terugwinnen moet. Daarom de eisch, dat wij zoover nodig, het gezin als arbeidsgemeenschap voltooien en vervangen moeten. De nieuwe school als arbeidsschool moet dus bovenal arbeidsgemeenschap zijn.

Wel is waar moet dan het woord arbeid in zijn diepsten zin opgevat worden. Hij is niet alleen de arbeid in het zweet des aangezichts, maar er wordt alles onder verstaan wat tot een arbeidsgemeenschap behoort, ook de tijden van wijding en geestelijke verheffing, ook de feesten. Er zullen ook in de arbeidsschool uren en gelegenheden komen, waarin het kind niets uitvoert, doch feest viert, waarin de onderwijzer niet bloot toeziet en leidt, doch ook zelf geeft en onderwijst. Het begrip arbeidsschool sluit geen dezer dingen uit.

De school moet den geheelen mensch in het oog vatten. Dat is de grondgedachte van stelling I, zoowel ten aanzien van kennis en inzicht, als ten aanzien van het gemoeds- en wilsleven. Zijn vermogens moeten ontwikkeld worden, doch niet alleen om ze te kunnen gebruiken, doch ook zoo, dat zij voor 't kind van waarde worden, dat zij hem zelf hogere waarde geven in wat hij zelf als hogere morele waarde leert erkennen. Met het woord arbeid denkt men natuurlijk ook aan het product, dus naast den inhoud ook aan den vorm. Het kind moet vreugde leeren scheppen niet slechts aan het vorm geven, doch in het product, het moet het waarlijk schoone leeren onderkennen. Hier ontmoeten arbeids- en kunstopvoeding elkander. Maar einddoel moet toch zijn de vorming van den wil tot de zedelijke daad in dienst der gemeenschap. Dan voert de arbeidsopvoeding ook tot het persoonlijkheidsideaal. Individualiteit is immers juist de enkeling, die in zich voltooid is, doch slechts dan waarlijk volgroeid is, als hij zich bewust in dienst van het geheel stelt.

Middelen en leerstof der arbeidsopvoeding zijn in de stellingen aangegeven. Allereerst moet de stof ontleend worden aan de omgeving van het woonoord. De idee der woonplaats moet vergroeien met die van den arbeid. Wij willen onder „Heimat" niet alleen de industrieën en middelen van bestaan begrijpen, maar alles wat op het menschenleven daar betrekking heeft. In tal van voorbeelden werd dat toegelicht hoe op de dorpsschool het landleven, het gezinsleven het middelpunt van het schoolleven kan zijn, hoe de ervaringen bij den oogst en allerlei landarbeid benut kunnen worden voor de verstandelijke vorming. Graag ging ik hier verder op in, omdat hier praktische aanwijzingen liggen van de vernieuwing van ons schoolleven in zijn eenvoudigste vormen.

De hoofdtoon in de geheele discussie was deze, dat het hier niet

simpel gaat om een onbeduidende uitbreiding der hestaande leerplans in een of ander opzicht, doch dat hier sprake is van een geheel nieuwe opvatting van de roeping der school. Ze wordt niet een arbeidsschool, doordat men er met klei wat knoeit of de schaafl hanteert. Al deed men er dat den geheelen dag, dan behoefde ze nog allermint een arbeidsschool te zijn. De hoofdvraag is de zelfwerkzaamheid van het kind, zijn activiteit in het middelpunt van allen schoolarbeid te plaatsen. Het is dus van 't hoogste belang, dat op uitgebreide schaal proeven genomen worden in velerlei vormen. Hier ligt een veld van rijke medewerking van den staat.

Als men beproeft de geheele opvoeding te stellen op den bodem van den arbeid, mag toch het geestelijke niet te kort gedaan.

Ik zeg wederom, dat intellectuele en lichamelijke arbeid vereenigd moeten worden. *Leeren en studeeren is ook arbeid.* Daarom wordt in stelling 4 geëischt, dat 't studeeren zelf een arbeidsvorm wordt. Dit geldt vooral voor de hogere scholen. Niet het opnemen van kennis op zichzelf, maar dat de scholier er achter komt hoe voor hem met zijn bijzondere vermogens de meest doelmatige wijze van studeeren is, dat moet het object van 't onderwijs zijn. Verder is in 4 een algemeene aanduiding gegeven van het verband tusschen de vakken onderling, maar vooral bezien van het gezichtspunt uit van den arbeid. Opzettelijk is niet uitgeweid over de methode van onderwijzen, daar die een sterk individueelen kant heeft.

Dat het klassikaal verband in deze onderwijsrichting veel losser zal worden, vooral in de hogere klassen, is wel besproken, doch niet in een stelling uitgedrukt.

Prematuur is elke beschouwing over leerplannen. Of die ingericht moeten blijven naar de onderscheiding der leervakken of dat men groote geconcentreerde eenheden van leerstof moet hebben, is een kwestie van praktijk en proefneming.

Een bijzondere opmerking vordert stelling 3, waarin de handenarbeid („Werkunterricht“) als leervak voorgeschreven wordt in alle scholen. Uit de omschrijving in stelling 5 ziet men wel, dat de bedoeling is het vak allereerst in samenhang met alle onderwijs te brengen, doch in de hogere klassen moet het wel als een afzonderlijk vak voorkomen, met het oog reeds op de eischen der techniek.

Hoewel het niet is uitgesproken, is toch de bedoeling dat het alles gelijkelijk geldt voor jongens en meisjes.

De onderscheidingen in 5b bedoelen niet een volledige opsomming, doch den weg te wijzen voor een geordende doorvoering in de praktijk.

Dat de zorg voor zuigelingen etc. hier is opgenomen, beteekent alleen, dat men de oefening daarin van groote moreele waarde acht,

en men ze toch eenigermate ook wel bekijken kan als een soort arbeid.

Dat in 5c gesproken wordt van arbeid in het klaslokaal en in de werkplaats, is een eisch door den nood der tijden geboden, terwijl 9a voorloopig een ideaal-wensch inhoudt, waaraan met klem moet worden vastgehouden.

Stellingen 6 en 7 gaan over de grenzen van het onderwerp heen. De gedachten er in vloeien evenwel logisch uit de arbeidsidee voort.

In stellingen 8 tot 10 zijn in den meest algemeenen vorm de meest gewenschte beginselen voor de wetgeving aangeduid; doch slechts zeer algemeen aangeduid; want als 't ergens geldt, dan zeker op het gebied der nieuwe onderwijsvorming, dat vrijheid van onderzoek en beweging voorwaarde is voor ontwikkeling.

Het gebiedend voorschrift in artikel 148 der Rijksgrondwet is allerminst met de idee der vrijheid in strijd. Dat voorschrift spreekt alleen den innigen samenhang tusschen arbeid en onderwijs en opvoeding uit, doch hoe die samenhang in concreten vorm wordt verwezenlijkt, is het werk der onderwijzerswereld, terwijl de individualiteit van den onderwijzer daarbij tot zijn volle recht moet komen.

Als er een onbestreden waarheid is, is 't wel deze, dat de schoonste hervorming der school op niets uitloopt, als de arbeider in de school zich niet volkomen heeft aangepast en afdoende voor de nieuwe taak is voorbereid. Dit punt moest dus ook behandeld worden en het resultaat ligt in stelling 11, waarin uiteraard ook het vraagpunt der vakleeraars is aangeroerd. Bijzondere vermelding verdient het, dat ook de mogelijkheid geopend wordt om kunstenaars en vakmensen, die geheel uit de praktijk voortkomen, doch bijzonderen pedagogischen aanleg vertoonen, bij het arbeidsonderwijs te betrekken.

Stelling 12 is zeer duidelijk. Daarin worden de middelen aangegeven, om zoo spoedig mogelijk uit de huidige verhoudingen tot den geleidelijken overgang naar nieuwe te geraken.

Uit de besprekingen, die op deze uiteenzetting volgden, zijn een paar dingen nog vermeldenswaard. Ten eerste, dat een zeer warme verdediging nog werd gegeven van het denkbeeld der Schoolboerderijen, doch 't werd wel tevens zeer sterk gevoeld, dat een algemeene doorvoering tot de vrome wenschen behoort. Maar dat er proefnemingen in deze richting worden genomen, is wel zeer gewenscht.

Van meer practisch belang was de waarschuwing, dat men er vooral op passen moest, dat niet de verkeerde meening post vatte, alsof de idee der arbeidsschool reeds verwezenlijkt zou zijn, wanneer maar overal handenarbeid werd ingevoerd. Deze waarschuwing was zeer

op haar plaats; niet-dat de stellingen zelfen tot een verkeerde opvatting moesten voeren, doch de arbeidsidee is nog zoo vaag, dat de groote meerderheid licht tot de meening komt, alsof het voldoende is, als er maar in de school op verschillende uren wat geplakt, gevouwen, gehamerd, geschaafd of zou iets wordt.

Onmiddellijk aan deze waarschuwing werd een andere verbonden, dat er van de heele idee niets slagen kan, als het aantal leerlingen per klasse niet zeer belangrijk werd verminderd, welke waarschuwing door een overgroot aantal personen werd ondersteund. Hier ligt in elk geval een buitengewoon groote moeilijkheid, niet alleen voor Duitschland. De totale kosten, aan het onderwijs verbonden, zouden op verbijsterende wijze stijgen, wat echter de krachtige propaganda voor de idee niet mag verhinderen.

Ten slotte werd een bedenking geopperd, die misschien voor Duitschland van groote beteekenis is, doch ook nog in sterke mate voor ons land geldt. Ze werd door Dr. Kerschensteiner in dezen vorm gegeven: „Wil de doorvoering van de paedagogische stelling, die in de idee der arbeidsschool ligt, niet van den aanvang af reeds onmogelijk gemaakt worden, dan moet er voor goed een eind hieraan komen, dat bij al het proefwerk in de scholen en bij alle examens slechts onderzocht wordt naar de hoeveelheid aanwezige parate kennis, naar geheugenwerk dus. Veeleer behoort hierbij op den voorgrond gesteld te worden, dat de scholier kan toonen, in hoeverre hij tot zelfstandigen arbeid in staat is.”

Inderdaad ligt hierin wel de kern van het verschil, ook wel eens uitgedrukt in de tegenstelling van de bestaande „luisterschool” tegenover de toekomstige „doeschool”. Natuurlijk is het geweldig overdreven, indien men zou willen beweren, dat de school van nu en die van vijftig jaar geleden precies dezelfde waren; doch meermalen is reeds in dit tijdschrift er op gewezen, dat in hoofdzaak het geheele onderwijs nog te veel steunt op de oefening van het geheugen, van het intellect en het „woord” nog het overwegende onderwijs-instrument is.

Intusschen is uit al het aangehaalde toch ook wel duidelijk, dat klaarheid in de begrippen nog verre is. Prof. Kuhnel gaf het aldus aan:

„Uit de debatten zou ik drie punten naar voren willen halen. Ten eerste, dat de begrippen arbeidsschool, arbeidsonderwijs enz., die bij de zaak behooren, door bijna iederen spreker op een andere manier is opgevat, zoodat ieder andere voorstellingen er aan verbindt, waardoor discussie eigenlijk onmogelijk is, wijl we over en weer

elkaar niet verstaan. Vandaar ook de talloze misverstanden en overdreven voorstellingen, die deze of gene maakt van wat zijn tegenstander denkt, terwijl deze juist heel wat anders bedoelt.

Verwonderlijk is dat niet, want ons ontbreekt nog een gemeenschappelijke terminologie...."

Het ware echter een groote dwaasheid, daarvan een grief te maken. Het gaat dunkt me in groote dingen altijd zoo, dat lang voordat groote klaarheid verkregen is omtrent fouten in het bestaande, 't onvoldoende van dat bestaande reeds is gevoeld. Dat er aan ons onderwijs veel ontbreekt is reeds sedert Pestalozzi gevoeld, dat het veel te intellectueel is en te ver buiten het eigenlijke leven staat, is door een staag groeiend aantal deskundigen erkend, maar 't was vooral de oorlogsbrand, die met rampzalige kracht de fouten van de school deed inzien.

Verklaarbaar is 't dan, dat wat intuïtief gevoeld wordt als *het* geneesmiddel: de school te doen rusten op wat de grondslag der maatschappij zelve is, den arbeid, met sterke overtuiging wordt geproclameerd. Het valt dan licht, de idee wat belachelijk te maken, want vorige voorstanders eener nieuwe idee gelooven doorgaans daarmede een onfeilbaar, dadelijk werkend middel gevonden te hebben. Maar wie rustig nadenkt, erkent spoedig de onafwijsbaarheid der idee, doch tevens dat er nog vele mislukkingen te boeken zullen zijn, voor de vaste lijn gevonden is. Wie geen vergissing waagt, vindt de waarheid nooit. In die opvatting is het resumé van het Congres voor ieder student kostbaar materiaal.

De Nederlandsch-Duitsch-Luxemburgsche Vacantieschool (19-26 Mei 1923), te Brühl

door W. EMMENS

Even buiten Brühl, een plaatsje, dat een half uur sporens van Keulen ligt, bevindt zich een „prachtig slot in Rococostijl.“ De trappen alleen zijn zoo mooi, dat Napoleon van plan zou zijn geweest, deze naar Parijs over te brengen, wat niet gebeurd is, en dat Dr. Gebhart, onder wiens geleide wij het slot met zijn vele vertrekken bezichtigden, hier in geestdrift geraakte over deze bouwstijl, die de oneindigheid trachtte na te bootsen in tegenstelling met de stijl van de afgesloten ruimte. Van het slot leiden terrassen naar het langgerekt vierhoekig park, waaraan tuinarchitecten uit de 18de eeuw al hun kunnen hebben

bested, en dat langzaam in natuurbosschen overgaat. Achter in het park staande, ziet men in de verte het Zevengebergte. Schloss Brühl is een verrukkelijk hoekje voor een zomerschool.—

In 't begin van Mei verzocht Prof. Casimir mij in zijn plaats naar de conferentie in Brühl te gaan. De heer de Koe, Directeur van „Ons Huis” te Rotterdam, die de leiding van de Nederlandsche groep had, deelde mij het onderwerp der voordracht mee en zond mij tevens een lijst van mee te nemen benodigdheden. Onder deze zakelijke opsomming kwamen een paar attenties voor de Duitschers in de Vacantieschool voor, waaruit een fijn en innig alvaderlijk medegevoel sprak, dat me even ontroerde.

Het is in „Volksontwikkeling” niet de plaats, met een dergelijke beschrijving verder te gaan, want in de eerste plaats dient het tijdschrift voor de behandeling van het technisch gedeelte van de volksontwikkeling; maar deze keer zal ik tot het technische, al klinkt het zonderling, ook de imponderabilia moeten rekenen.

Toen ik met de groep uit Rotterdam en Amsterdam, waarbij de heer Dr. C. W. Janssen, samentrof, waren we met zijn 49. Het waren grootendeels trouwe bezoekers van „Ons Huis”, die geregeld in de ontwikkelingsclub van deze inrichting samenkomen. In deze groote groep heerschte een buitengewone zuiverheid van geest; en aangenaam was het, in deze gave sfeer te worden opgenomen. Een der leeraren, de heer Bastiaans, vertelde me onderweg, hoe hij met één der groepen eenige jaren achter elkaar werken van Shakespeare had gelezen; van eenige leden hoorde ik, hoe ze met de zeilboot van Ons Huis soms eenige dagen op het water vertoefden. Maar ik hoorde ook nog iets anders: in deze tijd van malaise waren sommige leden door anderen in staat gesteld naar Brühl te kunnen gaan; eenigen, die thuis waren gebleven, zouden zich in hun eigen huisbibliotheek en hun eigen gedachten verdiepen! Is dit niet een openbaring van het werk van „Ons Huis?”.

Laat in de nacht kwamen we in Brühl aan. Dr. Gebhardt, Directeur van de Rhein-Mainische bond voor volksontwikkeling te Frankfort, die de leiding van de Duitsch-Luxemburgsche groep had, ontving ons allerhartelijkst. Voor eenigen van ons was hij geen onbekende, want de Spinozakemmer staat in nauw contact met Nederland, waar hij dikwijls voordrachten houdt. De heer de Koe kende hem ook reeds van de Duitsch-Engelsche vacantieschool van 1922, die de heer de Koe bijwoonde. Met een bewonderenswaardige, onvermoeide ijver zijn de beide heeren bezig geweest, om de Nederlandsch-Duitsch-Luxemburgsche week in alle opzichten te doen slagen en van Brühl een blijvend Internationaal Huis voor Volksontwikkeling te maken.

waarin ze ten volle geslaagd zijn. De bedoeling van de vacatieschool was, dat de vertegenwoordigers elkaar wederzijds over hun eigen volksbestaan zouden inlichten en door uitwisseling van gedachten en persoonlijke omgang waardeering daarvoor zouden vekken. Daarom was het programma zoo samengesteld, dat de onderwerpen betrekking hadden zoowel op economisch als geestelijk gebied en de nooden, behoeften en wenschen naar voren kwamen. Er heerschte de heele week een opgewekte, voorname (dit woord in zijn beste beteekenis), ernstige stemming. In den beginne klonken de met blijheid gezongen liederen van de Nederlanders — ongewoon voor de vroeger steeds zingende Rijnlanders, die thans onder een te zware druk gebukt gingen.

Toen we 's ochtends vereenigd waren, het was Zondag, opende Dr. Janssen de vacatieschool en hielden Dr. Gebhardt en de heer de Koe een korte, maar warme begroetingsrede. Daarna was het de beurt aan schrijver dezès, om over „de geestelijke stroomingen in Nederland” iets mede te deelen, waarin hij vooral deed uitkomen, hoe in Nederland de deterministische wereldbeschouwing, evenals dit in Duitschland en Frankrijk het geval was, werd ingeperkt door een religieuse opleving, die veel beloften in zich droeg, wat hij door verschijnselen op het gebied van kunst, wijsbegeerte, politiek trachtte te verduidelijken, maar waarbij hij de reactie niet vergat. Later in persoonlijke omgang merkte ik, dat ik bij meerderen weerklank gevonden had. Aangenaam is het een mensch van gelijke geestesrichting te ontmoeten, maar weldadig is 't, een groep onbekende menschen uit verschillende landen te treffen, die door dezelfde gedachte, dezelfde hoop voor de toekomst bezielde zijn. Ik ben nog in een dankbare stemming voor alles, wat ik daar in Brühl mocht ontvangen.

's Middags deden we een wandeling door het slotpark, onder leiding van den heer Niessen, die aan het Seminar in Brühl verbonden is. Hij gaf eerst een overzicht van de aanleg van het park met zijn vijvers en fontein; daarna bekeken we de boomen en planten en overal wees hij iets merkwaardigs aan, dat zich aan het oog van een gewone wandelaar zou hebben onttrokken. Hij kende park en bosch tot in de kleinste bijzonderheden en liet met zijn uitgebreid en diep weten alles voor ons leven; zelfs het schilderachtige ontging niet zijn oog.

's Avonds viel er iets voor, waardoor de Rijnlanders ook in stemming kwamen. Onder leiding van de heer de Koe, die zelf ijverig meedeede, werden er oud-Hollandsche dansen uitgevoerd in oud-Hollandsche costuums, terwijl oud-Hollandsche liederen werden gezongen onder begeleiding van de oud-Hollandsche harmonica. Door de eenvoud, ernst, kracht en fierheid, naast de levenslust, die uit deze dansen spraken, veroverden de Nederlanders stormenderhand aller harten,

zoodat Frau Dr. Hellmann kon zeggen: „Deze dansen zijn voor mij een openbaring geweest. Nu begrijp ik het Nederlandsche volkskarakter.”

Dankbaar gestemd ging men in groepen nog een avondwandeling door het park doen, want we hadden daar de heele week schitterend weer. Ondertusschen waren ook de Luxemburgers nu aangekomen, die met gejuich en gezang begroet werden. Onder hen bevond zich een afgevaardigde van de Staten van Luxemburg met zijn vrouw.

De volgende ochtend (Dinsdag) hield Dr. C. W. Janssen uit Amsterdam een voordracht over „Nederland als koloniseerende Mogendheid” die in buitengewoon goede aarde viel. Nadat spreker een kort, duidelijk historisch overzicht had gegeven, behandelde hij de vraag: Hoe staan de Nederlanders tegenover de bevolking van Indië? Voor Coen was een Indiër niet veel waard; minder dan een Europeesche zuiplap, die als matroos bij Coen diende. De Europeanen en de Indiërs zijn ongelijk, vooral wat goeddiens betreft, maar niet ongelijkwaardig.

Als bij Multatuli de gedachte van het oudere broederschap over de koloniën wordt uitgesproken, dan is dit een misverstaan van de Indische volken en een bevestiging van de ongelijkwaardigheid. Thans heeft men een andere grondslag. Multatuli heeft afbrekend gewerkt; anderen daarentegen opbouwend en onder dezen is vooral te noemen K. F. Holle. In 1838 ging hij naar Batavia; hij beheerschte de taal en bestudeerde de godsdienst en de zeden. Door de nieuwe denkbeelden, die hieruit ontsproten, verdween de gedachte van ongelijkwaardigheid. Thans gaan de beste Europeanen naar Indië, die daar goede diensten bewijzen, want de regeering komt door de ontwikkeling van Indië steeds voor grootere moeilijkheden te staan; de lagere betrekkingen worden door inlanders ingenomen. Ook Duitschers hebben in Indië gewerkt. Van hen hebben we natuurbeschrijvingen en natuurwetenschappelijke beschrijvingen van de eilanden, waardoor de gronden voor de verschillende culures konden aangewezen worden. Wat de kunst betreft, zijn de Nederlanders de intellectuele leiders van de voorname Javanen, die de geschiedenis van hun eigen volk bestudeeren. Afstammelingen van deze laatsten volgen thans te Leiden de colleges in de archeologie. Daar de talen nu worden geleerd, is de regeering in staat anders te regeeren dan vroeger, want de ambtenaren kunnen nu met het volk spreken in zijn eigen taal. Ook het inlandsche recht, familierecht, erfrecht, worden bestudeerd, waardoor in het bestuur vele fouten vermeden kunnen worden. Dank zij de aldus door ons volk opgedane ervaring, zocht men gaarne ook Nederlanders voor de vervulling van bestuursfuncties in verwikkelde internationale aangelegenheden. (Armenië, Albanië).



Friesche Volkedans „Schotsche Trije“.



Geldersche Boerendans „Driekusman“.

Microscopische en bacteriologische onderzoekingen stellen ons in staat tegen besmettelijke ziekten op te treden. Vroeger kwam het voor, dat een familie wel eens een keer of zeven door de pokken werd bezocht. Dat is thans uitgesloten. Beroepsdegeijkheid maakt op de inlanders een geweldige indruk. Met tact en vooral bescheidenheid moet opgetreden worden. In verband met deze laatste eigenschap maakte de spreker een toespeling op het Duitsche volkskarakter van voorheen.

Na Dr. Jansen hield Dr. Weingarten een voordracht over:

„Duitschlands plaats in de wereldhuishouding.“ De wereldhuishouding voor de oorlog werkte volgens het beginsel van de arbeidsverdeeling. Het waren vooral de industriestaten van Europa, die levensmiddelen moesten invoeren. Toen Duitschland nog een landbouwstaat was, kon het zijn bevolking zelf voeden. Dat was juist nog na 1871 het geval, toen ongeveer 41 miljoen menschen op 54.09 miljoen H. A. land woonden. In 1913 woonden op dezelfde oppervlakte 68 miljoen menschen. In 1913 woonden dus 25 miljoen menschen meer in Duitschland dan daar voedsel konden vinden, zoodat Duitschland door zijn plaats in de wereldhuishouding aan deze 25 miljoen menschen werk en voedsel verschaffen moest. — Duitschlands ontwikkeling in de wereldhuishouding hangt natuurlijk nauw samen met de opbloei van zijn industrie. Vooral zijn het drie steunpunten, waarop Duitschlands economische positie rustte.

1. *De nijverheid*, die de kolen- en ijzerschatten ten dienste stonden. Een begrip van de ontwikkeling van de industrie geven alleen reeds de volgende getallen: Duitschlands kolenproductie:

1871 —	30 miljoen ton
1890 —	70 miljoen ton
1900 —	110 miljoen ton
1913 —	190 miljoen ton

Daarbij mag niet vergeten worden, dat deze kolen bijna uitsluitend in Duitschland zelf verbruikt werden. Naast de kolen stond het ijzer. De Duitsche ijzerproductie bedroeg in 1913 ongeveer 31 mill. ton, met inbegrip van de productie in Luxemburg (3—4 mill. ton). Bovendien voerde Duitschland nog ongeveer 10 mill. ton ijzererts in, zoodat een totaal verbruik in 1913 aan ijzerertsen meer dan 40 miljoen ton bedroeg. Met zijn ijzerertsproductie stond Duitschland aan de spits van alle Europeesche landen. Engeland volgde pas met de helft en dan kwam Frankrijk nog lang niet. De producten van een industrie, die zulke hoeveelheden verwerkte, moesten natuurlijk hun weg in de

wereldhuishouding vinden. $\frac{3}{4}$ van de heele Deutsche uitvoer met een waarde van 10.1 milliard mark in 1913 bestond uit heel- en half-fabricaten. Deutschland vormde het steunpunt voor deze handel en kapitaalverkeer met het buitenland.

2. *De handelsvloot en het kapitaal in 't buitenland.* De Deutsche handelsvloot bezat in 1914 een grootte van 57 mill. bruto registerton. Slechts Englands handelsvloot was nog grooter (20 mill. ton), terwijl de vloot van Amerika (U. S. A.) ongeveer even groot als de Deutsche was. Door zijn handelsvloot was Deutschland in zijn eigen goederenverkeer van het buitenland onafhankelijk; maar bovendien was deze nog een groote bron van inkomsten door de vrachtaart voor andere staten. In dezelfde richting werkten Duitschlands groote banken, zoodat Deutschland aan inkomsten uit het internationale vracht- en bankverkeer 1 milliard mark jaarlijks trekken kon. Het Deutsche bezit aan buitenlandsche papieren en industrie-kapitaal bedroeg ongeveer 20—25 milliard mark. Voornamelijk werkte Duitsch kapitaal in Klein-Azië (Bagdadspoorweg), de Balkan, Roemenië (olie), Rusland, Oostenrijk-Hongarije, China, Zuid-Amerika. Dit bezit leverde, berekend naar een rentevoet van 5 %, jaarlijks 1 tot $1\frac{1}{4}$ milliard mark op.

3. *Spoorwegen en binnenscheepvaart*, waar spreker niet verder op ingaat, omdat ze factoren voor binnenlandsche huishouding zijn.

Door de bovengenoemde factoren kreeg Duitschland jaarlijks een actief van ongeveer 2 milliard mark. Daarvan moet afgetrokken worden een passief van de handelsbalans van 0,7 milliard, zoodat het overschot van de Deutsche betalingsbalans $\pm$ 1,3 milliard bedroeg. — Deze drie steunpunten van de Deutsche wereldhuishouding werden door de vrede van Versailles geheel vernietigd. Duitschland verloor door het verdrag:

13 % van zijn gebied	10 % van zijn bevolking
30 % van zijn kolen	75 % van de ijzerertsen
15 % van het koren	10 % van de aardappelen
90 % van zijn vloot	$\pm$ 65 % van zijn buitenl. kapitaal.

Wat dat beteekent, blijkt uit het volgende: Het grootste deel van de gebieden, die Duitschland moest afstaan (West- en Oost-Pruisen, Posen) waren streken met een overschot aan landbouwproducten. Duitschland moet dus thans voor zijn geringer getal inwoners meer levensmiddelen invoeren dan in 1913. — De industrie verliest $\frac{1}{4}$ — $\frac{3}{4}$ van haar grondstoffen. Deze verminderde industrie moet nu behalve de invoer van levensmiddelen ook nog de invoer van grondstoffen betalen. Duitschland voert thans in steeds grooter hoeveelheden steenkolen in. Zelfs de Staatsspoorwegen zijn daartoe gedwongen. — Duitschlands handelsvloot, die in 1918 nog maar 600.000 ton telde,

is nu al weer ongeveer 2,3 miljoen ton groot. Maar een noemens-
waarde bron van inkomst vormt ze nog lang niet. — Het kapitaal
in 't buitenland is voor 't grootste deel verdwenen. In plaats daar-
van zijn schulden gekomen, waarvoor rente betaald moet worden.
Inkomsten zijn er dus niet. — Hieruit blijkt, dat alle activa uit
Duitschlands betalingsbalans verdwenen zijn. Als nieuw groot passief
zijn de herstelkosten er nog bijgekomen. Voor de tijd van 1919—22,
dus voor vier jaar, bedroeg het passief uit Duitschlands Handels-
balans 11 milliard gouden mark tegen 0,7 milliard jaarlijks voor de
oorlog. Aan herstelkosten werd tot aan 't einde van 1922 contant
betaald 2,23 milliard gouden mark. Maar deze beide posten geven een
passief van ongeveer 14 milliard milliard mark van de Deutsche betalings-
balans in 4 jaar, zonder dat het een of ander actief te noteeren valt.

Om 4½ uur vond na een inleiding van Dr. Gebhardt, onder leiding
van dezen de bezichtiging van het slot plaats. Hij gaf uit zijn rijk-
dom van kennis, in kunstzinnige vorm gegoten, van eigen standpunt
een boeiende verklaring van de ontwikkeling van de stijl van het
slot. Vooral de trappen hielden hem lang vast, hier geraakte hij
over het rythme van den stijl, over haar gaan in oneindigheid, in geest-
drift, waarvoor hij met een hartelijk applaus beloond werd.

's Avonds hield Prof. van der Meer een voordracht over Multatuli,
die degelijk wetenschappelijk was uitgewerkt.

Hier is de plaats om er op te wijzen, dat zulke zomerscholen niet
overladen moeten worden. De hoorders, die 's morgens al twee voor-
drachten met vertolking hadden gehoord, 's middags de rondgang
door het slot hadden gemaakt, die met inleiding en verklaring lange
tijd in beslag had genomen, waren intellectueel moe. — Daar de
voordrachten van de Nederlandsche docenten voornamelijk op Neder-
landsche toestanden betrekking hadden, zal ik deze slechts kort aan-
duiden, want het komt er toch voor ons op aan, wat wij van de
Duitschers meekregen. —

Dinsdag 22 Mei werd er een excursie naar het Zevengebergte
gemaakt, weer onder de voortreffelijke leiding van de heer Niessen,
die nu bleek niet alleen natuurhistoricus, maar tevens geoloog te zijn.
Hij liet de steensoorten in situ zien, wees een oude nog duidelijk
zichtbare krater aan, bracht ons naar de ruïne Drachenfels, naar
kwartsietgroeven, naar Heisterbach, waar we de opgewekte geest
van de heer de Koe weer eens in volle glorie mochten bewonderen.
De heer Bastiaans was deze dag 25 jaar bij het Onderwijs geweest
en een van de anderen was juist jarig. De heer de Koe hield tot
beiden een toespraak, overhandigde hun een veldruiker, en onder
gezang werd een reuzen-Ringelreihen om de twee jubilarissen uitgevoerd.

's Avonds zaten we in de Ridderzaal naar het Brühler slotkwartet te luisteren, dat op zeer verdienstelijke wijze stukken van Beethoven ten gehoor bracht.

Woensdag 23 Mei hield Dr. N. Japikse uit den Haag een voordracht over de historische ontwikkeling van Nederland in verband met Duitschland, een voordracht, uitblinkende door groote helderheid, degelijkheid en zuiverheid, die zeer in den smaak viel. — Als tegenstuk hield nu Dr. Gebhardt een voordracht over Duitschland in verband met Nederland, waarin de spreker volgens sommigen, wat in het debat bleek, Nederland een ietwat te groote plaats inruimde voor datgene, wat Duitschland van Nederland aan cultuurgoederen (Spinoza, Erasmus, Rembrand, Hemsterhuys, van Gogh) mocht ontvangen. Toen spreker over Vincent van Gogh, de wereldberoemde, kwam te spreken, in verband met de oprichting van de Vincent-van-Gogh-vereeniging, was het, alsof een andere Gebhardt in reuzengestalte was opgestaan, die met een vulkanische spontaneïteit een verheven majestueus hemelgewelf koepelde over de groote Nederlandsche schilder. Ik weet, dat ik uit naam van de Nederlandsche van-Gogh-vereeniging spreek, als ik Dr. Gebhardt hier nog eens een hartelijk woord van dank breng; het was één van de hoogtepunten die, ik persoonlijk in Brühl beleefde. (Wordt vervolgd).

De taak der Volksuniversiteit op het gebied der Opvoedkunde.

door L. C. T. BIGOT.

In de Mei-aflevering van Volksontwikkeling werd een door den heer Voogd vertaald artikel geplaatst van Dr. Alfred Guttman te Berlijn, over de taak der Volksuniversiteit op het gebied der muziek. Dit artikel, van belang voor ieder, die geroepen wordt, cursussen voor volwassenen te leiden — benevens het verzoek der redactie van Volksontwikkeling, om meerdere opstellen van soortgelijken aard — is voor mij een aanleiding tot het plaatsen van enkele opmerkingen over de taak der Volksuniversiteit op het gebied der Opvoedkunde. Ik had het voorrecht de laatste jaren een tiental cursussen aan verschillende Volksuniversiteiten te leiden (o. a. 3 te Rotterdam en 2 te Utrecht); misschien dat enkele opmerkingen n.a. van de opgedane ervaring voor anderen nuttig kunnen zijn.

Over het algemeen is er bij de volwassenen, voor zoover zij cursussen aan een Volksuniversiteit bezoeken, een groote belangstelling

voor paedagogische besprekingen. Er is, voornamelijk bij de moeders, een verlangen naar een eenvoudige theorie, naar klare voorschriften, waarvan ze de juistheid gemakkelijk kunnen inzien; zij willen motieven hebben, die zij verstandelijk als goed kunnen erkennen, en daaraan toetsen hun paedagogische daden, die, zooals vanzelf spreekt, vaak 't gevolg zijn van spontaan opkomende gevoelens. Deze menschen weten wat zij missen: eenige kennis van de allereenvoudigste opvoedkundige waarheden, waardoor zij althans behoed zouden zijn voor groote dwaasheden. Bij hen leeft de vaak geuite klacht, dat ons onderwijs opleidt voor alles wat iemand in zijn leven noodig kan hebben, behalve voor datgene, wat vrij zeker iedereen in zijn leven noodig heeft. Het is niet mijn bedoeling aan te dringen op nog een vak meer op het reeds overladen program onzer middelbare scholen, maar dat kennismaking met de eenvoudigste verschijnselen op het gebied van kinderpsychologie en het aanbrengen van eenig besef, hoe met kinderen moet worden omgegaan, van buitengewoon nut zouden zijn op onze middelbare meisjesscholen, staat bij mij vast. En de belangstelling zou er zeker zijn, juist op den leeftijd van 16 à 17 jaar; niet voor de oude paedagogiek, zooals die op de kweek- en normaalscholen vroeger en misschien nog hier of daar wordt onderwezen en die Jan Ligthart altijd met een hoofdletter *P* schreef, maar voor de echte, levende paedagogiek met een kleine letter, voor welke verbreiding diezelfde Jan Ligthart zooveel heeft gedaan.

Die bespreking der theoretische Begründung is daarom ook zoo noodig, omdat men meestal daaraan een te groote waarde toekent. De dwaling, dat, als men op paedagogisch gebied zijn zaakjes maar weet, de opvoeding op rolletjes gaat, is nog zeer algemeen verbreid. Op een zeer goed bezochten cursus in een kleinere plaats, sprak een der toehoorders er haar verbazing over uit, dat er hier in de stad zooveel menschen waren met lastige kinderen: „Zouden nu al die menschen net zulke lastige kinderen hebben als ik!” Blijkbaar verwachtte ze van den leider een reeks recepten, die eenvoudig toegepast, de moeilijkheden in de opvoeding zouden verjagen als kinine de koorts. Als een cursus er in slaagt, al is 't slechts bij enkelen, het denkbeeld te wekken dat opvoeden niet is een kwestie van weten, maar een kwestie van zijn, dat men een kind niet kan opvoeden tot wat men meent, maar alleen tot wat men is, dan heeft die cursus zijn doel bereikt. Naast een voldoen aan het verlangen naar een theorie, moet noodzakelijk naar voren komen de betrekkelijke waarde van alle paedagogisch getheoretiseer.

Naast de hierboven geschetste toehoorders zijn er dan ook velen, voor wie de practische kant der opvoeding veel aantrekkelijker is.

Merkwaardig is het verschil in houding waar te nemen: onder de theoretische uiteenzetting zijn de cursisten leerlingen, ze zitten als brave kinderen te luisteren. Maar komt de praktijk aan de orde, dan willen ze meespreken, — ze ageeren als een levendige klasse en kunnen hun vragen en opmerkingen slechts met moeite tot 't einde der les inhouden. Hoe een paedagogische theorie ontstaat, hoe ze in bijzonderheden luidt, zijn vragen, die de meeste cursisten niet onbelangrijk vinden, maar het ware meeleven is er, als de praktijk, het leven zelf aan de orde is. Een uiteenzetting van de enquête-methode en de biologische methode, zooals Prof. Heymans die heeft gevolgd voor zijn karakter-indeeling en die hij o. a. heeft medegedeeld in de Psychologie van de vrouw, — een overzicht van de middelen om de geestelijke vermoeidheid te meten, — zijn, om maar deze twee voorbeelden te noemen, voor de meeste toehoorders, zaken van minder beteekenis dan de karakterverdeeling zelf en het vraagstuk der geestelijke overlading. Bij de beschrijving van verschillende kinder-karakters, stellen de hoorders zich blijkbaar hun eigen kinderen of leerlingen scherp voor oogen; het herkennen in wat ze hooren van datgene, wat ze reeds hebben ervaren, geeft op zichzelf al voldoening en deze is te grooter naarmate zij vernemen, dat hun persoonlijke ervaring eene is, die vrij algemeen met die van anderen overeenstemt. De practisch-paedagogische kwesties vinden dan ook de grootste belangstelling: klikken, spieken, zakgeld, kerkgaan, lectuur en dergelijken. Op een mijner cursussen, informeerde een dame, of 't ook geoorloofd was vragen te stellen over zaken, die niet op de les waren besproken; toen ik dit eenmaal had toegestaan, kwamen er elke les juist van zulke practische kwesties voor den dag.

Een der cursisten, die ongetwijfeld tegenover mijn theoretische uiteenzettingen minder sympathiek stond, deed zelfs het verzoek, of ik het volgende jaar een „uitsluitend vragen- en antwoordencursus“ zou willen geven. Blijkbaar vond hij, dat hij daar 't meeste aan „had“. Wat zeer goed mogelijk is.

Intusschen, het vragen-stellen is voor elken cursus, maar vooral voor een in paedagogiek, van groote beteekenis. Als de menschen niet „loskomen“, bereikt men zijn doel niet. Het resultaat van een cursus mag niet zijn, dat de cursisten naar huis gaan met de voldoening, dat ze nu in de puntjes weten, wat secundaire functie is, of hoe het kwadraat van Binet er uitziet; de cursus moet zijn een zich gezamenlijk verdiepen in paedagogische kwesties. Uitwisseling van gedachten, vragen stellen in elken vorm — schriftelijk of mondeling — in 't publiek of onder vier oogen — moet een belangrijk onderdeel zijn van elken paedagogischen cursus. De hoorders daartoe te brengen is

vooral bij eerste kennismaking moeilijk; de menschen vreezen voor dom aangezien te worden, als ze een of andere vraag stellen en dat belemmert hen. Het eerst wat de leider te doen heeft, is zijn hoorders over die vrees heen te helpen.

Een eigenaardige moeilijkheid doet zich bij deze besprekingen voor, als de school aan de orde komt. De meeste hoorders willen aanvankelijk van die school weinig goeds hooren; de mannen berusten, ze leggen zich min of meer fatalistisch neer bij den toestand; die narigheid moet je nu eenmaal door, om in de maatschappij te slagen. De moeders zijn anders; zij klagen dat de school veeleischend is, dat ze overheerscht, dat ze het gezinsleven belemmert en veel te veel beslag op de kinderen legt. De school is aanmatigend, zoo meenen zij; ze verbeeldt zich, dat ze opvoedt, maar dat kan ze niet, ze kan alleen onderwijzen. Haar ontbreekt, wat in de eerste plaats voor alle opvoeding noodig is: de liefde. Ik zal mij altijd blijven herinneren, hoe een moeder op zeer stilligen toon verkondigde (de hier bedoelde cursus viel samen met een enquête van Frits van Raalte in 't Handelsblad over de vraag hoe „grooten” mannen en vrouwen over hun schooltijd dachten): De grootsten onder de menschen, n.l. de kunstenaars, hebben allen de school verwenscht.

Ik druk mij hier wel heel scherp uit. Natuurlijk was er ook waardeering, maar toch was in 't algemeen gesproken de houding ten opzichte van de school — vooral ten opzichte van de middelbare school — zeer antipathiek. Heel vaak kwam dit gevoel voort uit een gebrek aan inzicht in de plichten en de rechten der school. Vergis ik mij niet, dan ligt hier voor de docenten aan de V. U. een belangrijke taak, n.l. de ouders tot een beter inzicht te brengen in het werk van de school. Heel wat dwaze denkbeelden en vooroordeelen kunnen worden opgeruimd in een bespreking, waarin aan de eene zijde de fouten der school eerlijk worden erkend, maar aan de andere zijde ook gevraagd, ja geëischt wordt die school te geven, wat haar toekomt. Zulke lessen aan een V. U. kunnen veel doen, om huis en school wat dichter bij elkaar te brengen.

Samenvattend meenen wij dit te mogen zeggen:

De opvoedkunde is een zeer geschikt vak voor onze V. U.; het heeft de belangstelling der ouders, vooral als de leider naast de onmisbare theorie veel plaats geeft aan de practische kwesties. De meeste ouders moeten de problemen nog leeren onderkennen, welke achter die practische zaken staan. De cursus moet overvloed van tijd geven voor het stellen van vragen in elken vorm en kan door rustige besprekingen het eigenlijke werk in de school beter doen waardeeren.

Persoverzicht.

BINNENLAND.

Over de Onderwijzersopleiding.

De opleiding tot onderwijzer is in de laatste maanden in de pers telkens het onderwerp van bespreking geweest.

Voornamelijk is dat te verklaren uit de levendigheid, die er heerscht in de eertijds zoo rustige kringen der Kweek-schoolleeraren. In Juli 1921 werd de Kweekschoolbond opgericht, die alle openbare en neutraal-bijzondere Kweek-scholen omvat en die sedert Sept. 1922 een eigen orgaan heeft, dat maandelijks verschijnt. De R.K. Kweekschoolbond heeft sedert begin 1923 ook een orgaan, terwijl de Protestantisch-Christelijke Kweekschoolleeraren eveneens telkens van zich doen hooren.

Deze activiteit is begrijpelijk. Immers — een buitenstaander zal 't niet gelooven — maar we zitten op de kweekscholen nog steeds met de oude, totaal verouderde opleiding. We weten nu, dat de nieuwe opleiding wel in de wet blijft staan, maar dat er voorloopig niets van komt. Verder weten we, dat er veranderingen zullen komen, welke is onbekend, — evenals wanneer die veranderingen zullen intreden.

Aan raadgevingen ontbreekt 't niet. Maak de kweekschool, die thans 4 jaren is tot een school met 3 jarigen cursus, aansluitend bij H.B.S., 3 j.c. of (M.)U.L.O. school; indien er parallel-klassen worden geplaatst, dan krijgt de klas kweekscholen met 3×2 klassen = 6 klassen.

Aldus adviseert een artikel in de Telegraaf van 6 Jan. '23 van de hand van den heer Kraak.

Maak van de kweekschool een school met tweejarigen cursus, aansluitend bij H.B.S., 5 j.c. of Gymnasium. Aldus adviseert de Standaard van 16 Mei '23. Schaf op die kweekschool alle vakken

van onderwijs af, behalve die welke speciaal de vakopleiding betreffen; alleen is noodig een directeur-leeraar in paedagogiek, een leeraar in zang en teekenen. Geen lokalen voor Natuurkunde enz. enz. Wat een bezuiniging, zoo juicht de Schrijver, waarbij hij vergeet, dat de H.B.S. 5 j.c. in zijn plan per jaar 2100 leerlingen meer moet afleveren dan nu, leerlingen die toch ook in een natuurkunde lokaal moeten gezeten hebben. Dat Natuurkundelokaal is de boeman; wie over bezuiniging schrijft bij voortgezet onderwijs, komt altijd voor den dag met de dure lokalen voor natuurkunde enz.

Last die kweekscholen toch gaan; geef ons onze avondnormalessen weer, zoo schrijft een intender in de Nederlander.

Die avondnormalessen zijn nog zoo kwaad niet; wat 'n knappe menschen zijn daar niet opgeleid. Volgens dezen auteur is het maar wat best, als de opleiding een bijbaan is voor de avonduren.

En ondertusschen blijven de Kweekscholen voortsukkelen op het veelbetreden paadje naar het fossiele examen van art. 77a der Wet op het L.O. van 1878.

Bij het publiek heerscht verwarring, bij directoren en leeraren onzekerheid. De Minister heeft aan de samenwerkende Kweekschoolbonden toegezegd: het schoolindexamen en een verplaatsing van het cursusbegin van 1 Mei naar 1 September. Maar wanneer zullen deze veranderingen komen?

De Kweekschool, orgaan van den (neutrale) Kweekschoolbond, geeft in het Juni-nr. een verslag van wat de Onderwijzeraad gedaan heeft voor de opleiding en eindigt met de verzuchting: Wanneer zullen we nu het resultaat van dit allen zien?

Ja, wanneer?

Bi.

INHOUD VAN AFLEVERING 10.

	Bladz.
De Vrije Volksontwikkeling in Duitsland	
Dr. Robert von Erdberg, Berlijn	301
Arbeidschool (ter Oriëntteering) A. H. Gerhard	310
De Nederlandsch-Duitsch-Luxemburgsche Vacantieschool (19-26 Mei 1923) te Brühl	
W. Emmens	320
De taak der Volksuniversiteit op het gebied der Opvoedkunde	
L. C. T. Bigot	328
Persoverzicht	Bt. 332



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 Heerengracht 56, 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 „



Zoo juist compleet verschenen:



H. G. DE MAAR en J. E. DE MAAR,

HANDBOEK DER ENGELSCHEN HANDELSTAAL

- A: DE ALGEMEENE HANDELSTAAL.** Terminologie,
Vertalingen in het Engelsch, gefill., ingen. f 2.90, geb. f 3.25
- B: DE BRANCHETALEN.** Correspondentie over Goederenhandel, Scheepvaart en Bankwezen,
gefill., ingen. f 2.90, geb. f 3.25
- C: SPRAAKKUNST,** gefill., ingen. f 2.40, geb. f 2.75
- D: STUKKEN TER VERTALING UIT HET ENGELSCH,** gefill., ingen. f 1.50, geb. f 1.80
- E: LEESBOEK,** gefill., ingen. f 3.50, geb. f 3.90
- Een uitstekend handboek, ook voor de praktijk. Onberispelijk Engelsch. *Mercurius.*
Een groote aanwinst voor het onderwijs in Engelsche Handelscorrespondentie.

Zeer methodisch in elkaar gezet. De Vacature.

*Maandblad voor Handelsonderwijs.
Een mooi boek Handelsstudie.*

UITGAVE VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG.

VOLKS ^{7B3862} ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L C T. BIGOT

Prof. R. CASIMIR, W. EMMENS

A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS, J. HOVENS GREVE, Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

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. HOOPYKAAS, 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 e. a.

PER
JAAR
F 8,75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0,75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

REDACTIE EN ADMINISTRATIE CENTRAAL STATION
(Kamer 57-59), AMSTERDAM.

PRIJS PER JAAR f8.75, FRANCO PER POST.

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 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, 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
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.



In nieuwe banen

door A. H. GERHARD.

Onder dezen of een soortgelijken titel wordt in tal van onderwijs-bladen en tijdschriften geschreven over wat ik zou willen noemen de toekomstige gedaante der Schoolopvoeding. In ons tijdschrift behooren tot die publicaties o.a. de verslagen van het deutsche rijks-onderwijscongres en in 't nummer van Mei '23 het overzicht over „l' Ecole active" van Ferrière. Hoewel de belangstelling, ten minste de intensieve belangstelling voor dit feitelijk zeer uitgebreide onderwerp, nog tamelijk wel beperkt is tot kleine kringen, is de litteratuur er over reeds in bijzondere mate aangegroeid en de stroom zal stellig nog geweldig aanzwellen. Wie zich van al wat er over geschreven wordt en van de relazen der talrijke proefnemingen op de hoogte wil stellen en houden, zal ongetwijfeld den weg door dit doolhof bijster raken, als hij zich geen voorstelling vormt van de algemeene oorzaken van en de hoofdrichtingen in dit pedagogisch en didactisch gisticsproces. Want dit is het.

Het lijkt mij dus gewettigd, dat schrijver dezes aangeeft hoe hij zich die oorzaken en richtingen denkt.

Onvoldaanheid met de inrichting en de resultaten van het onderwijs is er al langer dan een eeuw. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, om maar enkelen der meest bekenden te noemen, gaven voor allen, die na hen kwamen, de gronden voor die onvoldaanheid aan.

Veel gevolg heeft dit alles eigenlijk nooit gehad. Er zijn wel nieuwe leermethoden ingevoerd, aan de sociale en hygiënische eischen voor het kind werd langzamerhand in hooge mate voldaan, maar het wezen der zaak veranderde weinig. Feitelijk, omdat men zich van dat „wezen" veel te weinig rekenschap gaf, hoezeer er ook telkens door „roepers in de woestijn" gepoogd werd de overtuiging te doen doordringen, dat de school niets anders was dan een instrument voor verstands-ontwikkeling, in den zin van aanbrengen van wat parate schoolkennis en intellectuele vaardigheden, en dat dit verkeerd was, wyl het leven, de maatschappij iets meer, vooral iets anders vorderde.

De latere geschiedschrijver zal eerst ten volle kunnen overzien hoe-

zeer de groote oorlog in dit opzicht een schier volkomen revolutie te weeg heeft gebracht. Die revolutie ging echter in twee zeer onderscheiden richtingen. Ten eerste moest het ons geslacht treffen, hoe vernietigend het vonnis was, dat de oorlog velde over de moreele waarde der schoolopvoeding.

't Is waar, men zag het ook lang te voren wel hoe weinig, eigenlijk absoluut nul, de zedelijke uitwerking der opvoeding was op de mentaliteit der volkeren, die bij steeds vermeerderende militaire bewapening en klimmenden oorlogsgeest, de groote ramp voorbereidde. Doch toen de oorlog er was en nooit scheen te eindigen, met zijn ontzettende gruwelen en afschuwelijke oorlogsdaden, met zijn onbeschrijfelijke verwildering op moreel gebied en zijn nog steeds voortdurende ontreddering op elk terrein, toen werd er fel licht geworpen op wat men dacht te moeten noemen, het absolute fiasco der school.

De vraag, door ettelijken in hevige ontvoering en met ongeduld gesteld, door vele anderen bedachtzaam herhaald, eindelijk hier en daar van overheidswege aan de orde gebracht, is deze, of de school, indien zij slechts het verstand ontwikkelt en niet vóór alles het karakter vormt, d. w. z. de ware zedelijkheid kweekt, eer kwaad dan goed sticht.

De tweede richting betreft een gansch ander punt.

De millioenen verliezen aan menschenlevens en het nog veel grooter verlies aan arbeidsvermogen door blijvende geestelijke en lichamelijke vermindering van millioenen overlevenden, maakt sedert den quasi-vrede het herstel van het economisch vermogen der volkeren tot een der moeilijkste staathuishoudkundige vraagstukken.

Daardoor sprong een ander euvel der vóór-oorlogsche schoolopvoeding, eigenlijk een euvel inherent aan den grondslag der maatschappij, daghelder in 't oog: de tendenz om arbeiders met het „hoofd" te vormen inplaats van met de „handen". De onderscheiding is wezenlijk te simplistisch, doch de bedoeling is duidelijk. De geheele inrichting der school gaf voedsel aan de overal heerschende waan-voorstelling, dat het gewone ambacht, het handwerk, maatschappelijk minderwaardig is tegenover den zoogenaamden intellectueelen arbeid.

Feitelijk is het dus een levensvraag voor de volkeren geworden, hoe men den arbeid in engeren zin, d. i. de arbeid onmiddellijk uitgeoefend met werktuig en materiaal, de onmisbare voorwaarde voor alle productie, bevorderen kan. Hierin nu ligt een zeer sterke prikkel om de school dienstbaar te maken aan een hoogere waardeering van den handenarbeid en aan de verkrijging van een grooter aantal geschikten voor zulken arbeid.

Deze zuiver economische drijfveeren liggen aan niet weinige pedagogische en didactische betoogen ten grondslag.

Er is nog een derde geestesrichting aan te wijzen, die eveneens in de gevolgen van den oorlog een sterken steun heeft gevonden. De beide eerstgenoemde richtingen hebben vooral de gemeenschap op 't oog. Men kan echter ook het individu op den voorgrond stellen en dan van oordeel zijn, dat elk individu een recht heeft op de volle ontwikkeling van zijn gaven en aanleg. Dat „recht” is uiteraard een zeer betwistbaar punt, terwijl de gemeenschap als regel zich weinig om het individueel recht bekommert, als het geheel aan de toepassing van dat recht geen behoefte heeft. Dit is echter zeer door den oorlog gewijzigd en vooral met het oog op de bovengenoemde tweede richting, moest de stelling, dat de gemeenschap zelve er belang bij had gekregen, dat ieder harer individuen die plaats zou gaan innemen, waartoe het ten volle geschikt is, veel meer algemeen en openlijk aanhang vinden. Het is pedagogisch een buitengewoon moeilijke kwestie, maar eene die toch een oplossing vraagt: brengt de huidige school ieder kind op den ontwikkelingsweg, waartoe het ten volle berekend is, en zoo neen, hoe moet zij dan te werk gaan? Deze vraag is daarom van zooveel gewicht, omdat de maatschappij niet alleen noodig heeft vele en goede arbeiders, maar zij moet ook kunnen beschikken over de noodige, in alle opzichten *deugdelijke* hoogere intellectuele arbeidskrachten.

Men kan de geschetste drie richtingen van onderzoeken aanduiden in zeer korte spreken: 1o. karakter gaat boven kennis, 2o. de arbeid is de grondslag der maatschappij, dus moet hij die der school worden, 3o. ieder kind moet met behulp der school alles in de maatschappij kunnen worden, waartoe het geschikt is, ongeacht de economische positie zijner verwanten.

Alle, reeds bijna tallooze, bij wijze van proefneming, ingeslagen nieuwe wegen wijzen in een dezer drie richtingen, zij 't ook, dat zoo goed als zonder uitzondering, aan de andere richtingen dan tevens gedacht is.

Wanneer men bovenstaande beschouwing in de groote lijn als juist aanneemt, dan ligt de gevolgtrekking voor de hand, dat verscheidene van die proefnemingen onderling niet bijzonder veel zullen verschillen, ook al geldt elke daarvan voor de ondernemers als de eenig ware weg. Toch is de kennismaking met al die pogingen van belang, omdat per slot van rekening de gang aldus zal zijn, dat de kennisneming van deze of gene proef tot navolging zal prikkelen en dat eindelijk die proef of proeven tot de algemeen gevolgde zal behooren, welke het grootste aantal bevredigde navolgers heeft gevonden.

Intusschen behoort nog rekening gehouden te worden met de overweging, dat innerlijk gelijke proefnemingen uiterlijk veel verschil kunnen

vertoonen op grond der zeer onderscheiden volkszedes en gewoonten. Zelfs kan als vaststaande worden aangenomen, dat een blinde navolging van wat een *goede* schoolvorm is gebleken bij het eene volk, totaal mislukken zal bij een geheel ander volk.

Deze eenigszins uitgedijde beschouwing kwam ons in de pen bij de lezing van het April-nummer van „*Pour l'Ère Nouvelle*”.

In een gedachtenwisseling in het *Onderwijs* wordt in het nummer van 16 Juni opgemerkt, dat men niet alleen behoeft te zoeken voor pedagogische oriënteering bij een arbeidsschool, een Montessorischool en een Daltonstelsel.

Men kan „er nog wel een dozijn meer noemen. Het tijdschrift der Proefscholen, „*L'ère nouvelle*” biedt er te kust en te keur en ieder kwartaal weer nieuwe. Maar zou men daaruit één stelsel durven zoeken voor de Nederlandsche School?”

In deze ietwat smadelijke uitval ligt toch een deugdelijke waarschuwing. Doch ten onrechte zou men er uit kunnen afleiden, dat, omdat een Nederlandsche School een eigen karakter zal hebben in verband met den eigen aard van het Nederlandsche Volk en met de historische ontwikkeling, die ons onderwijs nu eenmaal gehad heeft, we met al die nieuwigheden van over de grenzen niets te doen hebben. Integendeel grondige kennis, zelfs van de mislukte proeven, moet helpen den goeden weg te vinden. Daarom is het zoo nuttig den inhoud te verwerken, zoowel van een boekje als bijv. van Dr. J. L. Snethlage: „De Schoolopvoeding in Amerika en het vraagstuk der Kennis”, van redevoeringen als van Prof. Dr. S. A. Lewitin uit Moskou over „Produktions-Schule, Lehrerbildung und Arbeitswissenschaft,” van de werken over en van Montessori, van het Daltonstelsel, van de redevoering van Prof. Winkler, voorkomende in het Weekblad voor Gymnasiaal en M. Onderwijs van 7 Mrt. 1923, als de inzichten te leeren kennen van de vele practici, die wat nieuws begonnen zijn, navolgers bijvoorbeeld van Abbatsholme of der Duitsche Laudesheime.

Inderdaad geeft l'Ère Nouvelle daarvan een geregeld overzicht. In het nummer van April 1923 worden verschillende voorbeelden aangehaald, waarvan de kennismaking ons, nuchtere Hollanders, wat vreemd aandoet. Het eerste voorbeeld is de beschrijving van het bezoek van een Geneefsche bewaarschool-onderwijzeres aan de klasse van den Heer en Mevr. Le Gall te Parijs. Het volgende is er aan ontleend.

„Deze klasse is een waar atelier in miniatuur en telt 15 leerlingen. Hier zijn wat kleintjes van 4 à 5 jaar bezig met vrij teekenen; daar

houden van 5 tot 6 jaar zich onledig met mandenmaken; grooteren hebben een blad van de Oost-Indische kers voor zich en een doos waterverfjes. Zij zoeken de juiste toon en 't is aardig hen te zien omgaan met 't penseel, geheel in hun werk verdiept.

Het was verwonderlijk zooals zij aanleg toonden voor de aquarel. Ze begonnen met een groene vlek, die gaandeweg een duidelijker vorm kreeg en eindelijk een echt kersblad werd.

Daar sta ik bij een ventje van goed 6 jaar. Hij zit aan een pottbakkers wiel. Hij heeft nog geen nuttig voorwerp op 't oog, maar wat een heerlijkheid het wiel te draaien en de klei te kneden. Daar houdt hij op! Waarom? De klei is hard, hij staat op en doopt zijn handen in een emmer met water. Terug. Nu gaat 't beter. Het kereltje ziet een vorm voor den dag komen: 't is een groote kom.

Bij deze oefening krijgt de hand groote zekerheid, de tastzin verfijnt. De kleuter doet deze soort van oefeningen dolgraag, want het is iets tastbaars, wat hij doet. De heer en Mevr. le Gall gaan verder dan Fröbel, want het is niet meer alleen het doel om het kind belangstelling te doen krijgen, door hun wat figuren te doen vouwen van papier of kralen laten rijgen of matjes te doen vlechten, allemaal min of meer kunstmatige werkjes. Neen, het echtpaar wil een echte industriële uitrusting, maar verkleind, waardoor de kinderen zich in 't klein vertrouwd kunnen maken met diverse ambachten en voorwerpen kunnen vervaardigen van practisch nut en meetbare waarde.

De heer le Gall, die beeldhouwer is, is er in geslaagd na een langdurige en uitgebreide studie de handgrepen en hulpmiddelen der ambachten in hun eenvoudigsten en meest doeltreffenden vorm te herstellen. De oefeningen blijven daardoor geheel binnen de lichamelijke en de geestelijke vermogens der kinderen, die, ouder geworden, zich daardoor des te gemakkelijker aanpassen aan de eischen van het moderne ambacht.

De arbeid is ingericht op het beginsel der samenwerking en de nuttige voorwerpen, tot stand gebracht, worden naar de behoefte verdeeld.

Laat ons mogen eindigen met te zeggen dat deze methode een massa goede dingen schept voor de opvoeding der kleinen. Ze worden genoopt zich goed te overtuigen van de geheimzinnigheden aan de ambachten verbonden, zij verkrijgen hun woordenschat door 't gebruik van technische termen, zij ontwikkelen hun handvaardigheid, hun zin voor het mooie wordt geoefend, zij krijgen lust in den arbeid en ongemerkt wennen zij aan daden van solidariteit."

Dit is wel een zeer geestdriftige beschrijving. Trouwens het hier bedoelde werk wordt in verschillende bladen, als *le Jardin d'Enfants*;

De l'Ecole et la Vie zeer geroemd. Het is een proefneming met bijzondere vergunning van het Parijsche schoolbestuur begonnen.

In hoeverre 't van toepassing kan zijn op alle kinderen, in hoeverre 't zich verdraagt met het werk voor andere kundigheden, in hoeverre het gewone onderwijs op latere jaren van deze voorbereiding profiteert, is alles nog een vraag. Doch, ongetwijfeld zal veel voordeel getrokken kunnen worden voor ons onderwijs, als vele malen even consequent deze proef wordt genomen. Intusschen is ze allermint volkomen nieuw. Immers de handenarbeid komt reeds op vele scholen voor. Nieuw zou men evenwel mogen noemen het streven om den handenarbeid tot de hoofdzaak te maken.

Duidelijker in een bepaald nieuwe richting gaan de „*Hamburger Gemeinschaftsschulen*”. De volgende uitlegging is aan l'Ere Nouvelle ontleend.

„Straf noch dwang. Alles voor het kind. Door vrijheid tot broederschap. Elk dezwer leuzen zou tot motto kunnen dienen voor deze scholen en wanneer men er den diepen zin van vat, begrijpt men den geestelijken drang, die zooveel kracht, zooveel durf, zooveel breedheid geeft aan het nieuwe in die scholen.

Het is een nieuwe oriëntering. Geen methode, geen recept, maar het leven met zijn innerlijke drijfkrachten, zijn eeuwig worden. Daarom heeft het onderwijzerscorps gearzeld den naam, schoolgemeenschappen, te aanvaarden, dien naam gekozen vier jaar geleden door de ouders om den geest van broederschap te demonstreeren, die ouders, leerlingen en onderwijzers moet verbinden; het meende eigenlijk, dat dit doel nooit bereikt wordt, dat de school een onafgebroken opnieuw beginnen is.

Deze scholen zijn niet de vrucht van een revolutie, noch van een zucht naar nieuwigheden, maar het natuurlijk uitvloeisel van een echt democratische beweging. Het zijn geen leeraren in de zielkunde, die ze hebben gesticht; het is het geheele volk van Hamburg, dorstend naar vrijheid. Het zijn de onderwijzers der lagere scholen, zich vol vertrouwen op deze proefneming werpend, in de overtuiging dat alle moeilijkheden overwonnen zullen worden, in weerwil van het gemis aan eenheid, eigen aan elk begin, als er slechts gearbeid wordt in een geest van liefde en broederschap. De tucht groeit dan van binnen uit in plaats dat hij van buiten wordt opgelegd.

Een voorbeeld: In de meest bezochte school van de buitenwijk Barmbeck. „Am Tieloh” (eerst bestuurd door Wilhelm Paulsen, thans schoolraad te Berlijn en tegenwoordig door Nicolas Hennigsen) betreuden een twintigtal jongens van dertien jaar, tot wanhoop gebracht door het lawaai en de wanorde, die hun het werken beletten, ten eerste hun oude school. De presidente, een meisje van twaalf

jaar, bleef met groote kalmte in haar rol, in spijt van de uitroepen en hoorde de klachten en beschuldigingen aan. Daar deze aan beide zijden even talrijk waren, toonde zij aan, dat eensgezindheid en inschikkelijkheid meer zouden utruchten dan getwist.

Staaude de zitting besluit de groep der ontevreden en, een ongebruikte zolder als klaslokaal in te richten. Meteen aan 't werk! Gezamenlijk wordt er schoongemaakt, worden muren en plafond gewit; een stuk of wat meubels worden in eikaar gezet en vol vreugde installeert men zich in het paradijs, dat de kinderen met eigen kracht, zonder de hulp van wie ook, hadden ingericht.

De onderwijzers hadden zich bepaald tot het geven van raad, waar die gevraagd werd, zonder zich op eenigerlei wijze te mengen in de besluiten. Het samen werken had dit wonder gewrocht en de best denkbare les in het zaakonderwijs gegeven.

Waar door levert de stad Hamburg een zoo gunstig terrein voor zulke proefnemingen op? De wind, die door deze „vrije hanzestad” waait, is een andere, dan die door Duitschland trekt; hij is verzadigd van de zilte scherpte der zee. Haar haven is voorts open voor de geheele wereld en verbindt haar met andere naties. Daar, evenals elders, heerscht een hevige vijandschap tusschen werknemers en werkgevers. En toch leeft er in aller diepste wezen de behoefte aan vereniging, aan vruchtbare uitwisseling ter bevordering der komst van de algemeene broederschap. Sedert lange jaren reikten het ideaal en de pogingen der volksonderwijzers veel verder dan die hunner collega's in Duitschland, uitgezonderd die van Saksen en Thuringen.

Zonder bepaalde politieke kleur, droomden zij van een kunstzinnige opvoeding van het volk. Hun streven vond een krachtigen steun in de twee volgende feiten.

Het eerste was de stichting omstreeks 1880 van een Volksschouwburg te midden der Hamburgsche vakarbeiders, die ze met hun sympathie in bloei hielden; het andere was de stoutte poging van Alfred Lichtwark om door de kinderen eigener beweging, zonder eenige africhting, de meesterwerken van Holbein, Dürer, Rembrandt te laten namaken. Als gevolg hiervan constitueerde zich in 1883 een comité voor de uitgave van „Leesboeken voor de Jeugd”. Heinrich Wölgast schreef zijn boek: „Over de armoede aan lectuur voor de jeugd”.

Het werd de geboorte van een nieuwe pedagogie, die wortelde in den schoonheidszin, het genie, den scheppingsdrang van het kind zelf en die vol vertrouwen dorst te steunen op de goddelijke vonk, die in elke menschelijke ziel gloort.

Dit alles ging vooraf aan het groote feest der jeugd in 1913 op den Hooze Meissner in Centraal Duitschland. Duizenden jongens en

meisjes van geheel Duitschland stroomden er te zamen en legden er de gelofte af de menschheid af te voeren van den sleurweg, te worstelen tegen alle verdorrende conventie, aan te moedigen onafhankelijkheid van geest, rechtschapenheid en oprechtheid en alle idealen, die aan het leven een hoogere wijding geven.

Het doel is schitterend en geestdriftwekkend; maar de weg erheen is lang en vordert de samenwerking der ervaring van de rijpheid en de onstuimigheid der jeugd. Onderwijshervormingen zijn in Hamburg nooit het werk geweest van een bevoorrechte klasse. Het is het kind en het volk, die hebben willen worstelen tegen alles wat dreigde den scheppingsdrang in de menschheid en haar behoefte aan vrijheid te verstikken.

De bekwaamsten onder de leiders der arbeidsbeweging constateerden, dat de politieke strijd geen enkelen vooruitgang bracht op bovenbedoeld terrein en wendden zich daarom tot de onderwijzers, stelden in hen hun vertrouwen en boden hun hun vertrouwen. Zij, die geleden hadden onder hun onvermogen om uiting te geven aan wat hun ontbrak en wat zij hoopten, begrepen dat hun kinderen moesten voorbereid worden voor de worstelingen, ten einde die vrijheid en die levensvreugd te verwerven, waarvan zij gedroomd hadden zonder ze ooit te hebben bereikt.

En het onderwijzerscorps begreep dat de hulp van de mannen en vrouwen, gewend aan harden arbeid, onmisbaar was om de volksopvoeding op deze nieuwe wegen voort te stuwen. Slechts met hun steun werd de overwinning behaald op de oude verdorrende methoden.

In 1896 werd te Hamburg gesticht de *Lehrerverein zur Pflege Künstlerischer Bildung*. Terwijl zij elk initiatief op opvoedkundig gebied in het Rijk aanmoedigt, bemoeit zij zich vooral met het teekenonderwijs en vervangt de copieën, die men vroeger steeds den kinderen ter vervaardiging gaf, door voorwerpen die het kind naar eigen smaak uitkiest. Zij belegt er ook openbare vergaderingen over. Doch de overheid grijpt in, vooral de bureaucratie en tracht door dwaze voorschriften de beweging te doen eindigen. Vergeefs! De wil des volks zegeviert.

Jensen en Lamszus, de voorloopers der nieuwe school, de overheid trotseerende, stellen kunstwerken van kinderen ten toon, die luid worden geprezen. Alle oppositie moet eindigen: lezen en schrijven staan niet langer op het program voor de heele kleintjes; het kind zelf, voorbereid door teekenen en boetseeren, moet zelf om onderwijs in die vaardigheden vragen; soms is het slechts de zucht tot nadoen, die het kind er toe drijft; doch bij een normaal kind komt er altijd een oogenblik, waarop de belangstelling is gewekt en het zelf om onderwijs vraagt.

Deze gedeeltelijke hervormingen voldeden echter geenszins de eere-zucht der nieuwlichters; zij wilden, dat men in alle scholen met de traditie zou breken en overal de programma's zou inrichten naar de behoeften van het kind.

Sedert 1906 worstelt een pedagogisch comité voor de schepping van een proefschool, niet om te laten zien wat men al wist, maar om te toonen wat men met 't kind bereiken kon, als men het in vrijheid zich liet ontwikkelen zonder eenige uitwendige belemmering, slechts geleid door de eischen zijner natuur.

Op deze oproerige voorstellen antwoordde de overheid met strenge verordeningen. In 1912 kwam er evenwel een wijziging tot stand in de samenstelling der leiding van het openbaar onderwijs en de stille tegenwerking der conservatieven moest wijken voor den drang der jonge democraten. Nu zijn het de autoriteiten zelf, vereenigd in het onderwijzerscorps, die het ontwerp eener proefschool ter hand nemen; doch de oorlog brak uit en elke andere bezigheid wordt naar den achtergrond gedrongen.

In 1917 komt het plan weer boven water en toen reeds werden alle strakke schoolprogramma's vervangen door een leerplan, dat samengesteld is met medewerking der ouders. De revolutie vaagt de laatste hinderpalen weg en 12 November 1918, drie dagen na de vestiging der nieuwe regeering, werpen de arbeiders, die hun strijd voor de geestelijke vrijmaking nooit uit het oog hebben verloren, de Bastille der oude schoolautoriteit omver. De socialistische senator Krause proclameert eindelijk de volstreckte vrijheid van onderwijs. Doch deze zoo lang gedroomde vrijheid vertrouwt men slechts toe aan hen, die op de hoogte zijn van de zware taak, die hen wacht. De hervorming wordt ingevoerd op de gewone volksschool, want de middelbare scholen hebben zich steeds uitgesproken ten gunste der officieele leerprogramma's en lieten de volksscholen alleen hun strijd voor de vrijheid uitvechten.

Men liet dus aan de volksscholen de keus tusschen drie te volgen wegen:

1. Behoud der oude leerplannen.
2. Aanvaarding van het plan van studie, zooals dit reeds vroeger samengesteld was door de hervormingspartij.
3. Werken zonder leerplan en het onderwijs zich laten aanpassen aan de ervaringen, die opgedaan zouden worden in het in gemeenschap leven met de kinderen.

Gelukkig bleven zij, die den nieuwen geest niet begrepen in de rangen der behouders, terwijl zij, die gloeiden voor het nieuwe ideaal, zich met geestdrift in het strijdperk wierpen. Karl Götz en Wilhelm

Lottig organiseerden twee corpsen onderwijzers voor „de bevrijding van elke officieele autoriteit.”

Met de kinderen meeleven, die wijze van onderwijzen volgen, die zich aansluit aan de natuur der kinderen zonder eenige vooropgestelde methode, ziedaar het wachtwoord dezer pioniers, die, dank zij een fijn zielkundig instinct, en met medewerking der ouders, van het kind een nuttig lid der gemeenschap wilden maken. De ouders in de arbeiderswijken van Hamburg rekenden op de onderwijzers om hun kinderen te voeren op den weg der vrijheid; hadden de autoriteiten de nieuwe orde van zaken niet aanvaard, dan zou het volk hen daartoe gedwongen hebben.

De scholen van Berliner Thor (1919), van de Telemannstrasse (1919), van Breitenfeld en van Barmbeck, welke genoemd wordt: „Am Ticloh” (1920) richten zich alle naar hetzelfde doel: de kinderen behandelen met denzelfden eerbied, dien men aan elk menschelijk wezen verschuldigd is, tegenover hen van geen enkelen dwang gebruik maken, de geestelijke ontwikkeling in elk individu steunen. Jongen en ouden werken gemeenschappelijk met kleine verschillen in onderdeelen tusschen genoemde scholen; in sommige heeft het veel tijd en harde ervaringen gekost vóór de kinderen van het oude regime van ondergeschiktheid overgingen in dat der volstreckte vrijheid; het slechte gebruik dat zij er aanvankelijk van gemaakt hebben, is slechts het onherroepelijk vonnis, dat er door gevelde werd op het oude systeem.

Stel U eens goed de taak voor van vijf en twintig onderwijzers en onderwijzeressen, geroepen om aan meer dan zeshonderd kinderen te onderwijzen de heerschappij over zich zelve, eerbied voor den arbeid en vertrouwen in elkander.

Elk dezer scholen heeft haar eigen karakter, maar wat ze alle kenmerkt is de uitdrukking van blijheid der leerlingen, de orde en de smaak, die er heerschen in hun lokalen en de wil van allen om hetzelfde doel te bereiken.

Behalve voor de heele kleintjes, heeft men de gewone, vaste klassen vervangen door de veranderlijke klassen, wat aan ieder kind mogelijk maakt in acht jaren alle noodige kennis te verwerven voor een algemeene ontwikkeling; voeg daaraan toe de zedelijke en geestelijke kwaliteiten, die men in hem poogt tot ontwikkeling te brengen en gij zult erkennen, dat hij dan volkomen gereed is voor den bijzonderen arbeid, dien hij naar aanleg en neiging kiezen zal.

De coeducatie heeft een weldadigen invloed op beide geslachten; koppige en moeilijke kinderen voegen zich langzamerhand zonder dwang in den nieuwen gang van zaken en leven in goede verstandhouding met hun kameraden. Dikwijls komen de ouders, die diverse beroepen

uitoefenen: schrijnwerkers, slotenmakers, naaisters, linnennaasters hun ambacht aan de leerlingen onderwijzen, zoodra die er behoefte aan hebben; de ouders hebben vrijen toegang tot de bijeenkomsten der onderwijzers.

Er worden geen getuigschriften afgegeven, doch eenvoudige mondelinge mededeelingen aan de ouders.

Uit wat voorafgaat kan men begrijpen, dat elke arbeid waard is, wat de persoon waard is, die hem verricht: arbeid met het hoofd staat in geen enkel opzicht boven dien met de handen. Het hoofd en de ledematen, naar de oude Romeinsche vergelijking, hebben elkander noodig en wat wij nog een „school” noemen moet het alleggen tegenover inrichtingen, waar het kind gelegenheid vindt al zijne krachten te ontwikkelen, om aldus een volledig mensch te worden ten bate der gemeenschap.

Het is overbodig er aan toe te voegen, dat men in deze scholen geen behoefte gevoelt aan eigenlijk gezegd godsdienst-onderwijs, daar het wezen van alle religie, n.l. toewijdende overgave en heiliging den grond vormt van deze geheele hervorming.

Deze scholen zijn nog jong. De vraag der aansluiting aan middelbare en hogere scholen is nog niet opgelost. Op verschillende wijzen is er in voorzien, doch alle maatregelen dragen nog een sterk tijdelijk karakter. Trouwens niet weinigen droomden zich de mogelijkheid, dat langs gelijken weg het onderwijs ingericht zou kunnen zijn tot de hoogste trappen der wetenschap. De resultaten schijnen tot nu toe met gewone school en aansluitend middelbaar onderwijs bevredegend.

Deze getrouwe vertaling wekt hier en daar een lichten glimlach over den vurigen ijver dezer hervormers. Och, velen onzer zijn nuchter genoeg om aan te nemen, dat er in den loop der jaren nog heel wat bekoeling zal komen. Maar 't zijn toch zulke „droomers” die in de geschiedenis ons geslacht verder brachten.

Een andere verscheidenheid is *Het gilde van St. Christoffel*, een annex van de St. Christoffel-school. Onder het gilde wordt een verzameling van diverse ambachten en beroepen verstaan. Tegenwoordig zijn dat de boekdrukkerijen, het weven, houtarbeid, fotografie, decoratie-kunst, bijenteelt, hoenderfokkerij, tuinderij. In elk dezer afdelingen werken een aantal leerlingen der school. Er zijn drie soorten van leden naar de oude praktijk: leerlingen, gezellen en meesters. Elke nieuveling, jongen of meisje, kiest een bezigheid en wordt in de gekozen afdeling leerling. Na een bepaalde graad van bekwaamheid bereikt te hebben wordt hij (zij) gezel. Een wordt aangewezen als chef-gezel en is verantwoordelijk voor het werk en de arbeidsverdeeling der overigen.

Elke afdeeling heeft een dirigeerend meester. Voor 't oogenblik zijn dat nog de onderwijzers der school; feitelijk is de meester slechts de raadgever. De gezellen enz. richten zelf hun werk in. Ook een leerling kan gildemeester zijn, als hij slechts de noodige kennis en de bekwaamheid bezit.

Niemand kan leerling zijn in twee afdeelingen tegelijk, alleen een zeer goefend gezel uit een afdeeling, kan vergunning krijgen in een andere afdeeling leerling te worden. Het deelnemen aan den gildearbeid is vrijwillig en geschiedt buiten de gewone schooluren.

Elke afdeeling past binnen bepaalde grenzen zelfregeering toe, en stelt het aantal toelaatbare leerlingen vast.

Alle afdeelingen staan in onderling verband onder de opperleiding van een comité, samengesteld uit de meesters en de chefs-gezellen. Alles wordt op strikt commercieelen voet ingericht, de aanschaffing van materialen en werktuigen en de afzet der producten. Elke afdeeling heeft haar eigen rekening-courant. Doel is dat alle arbeid op de meest doeltreffende manier wordt tot stand gebracht. Het nieuwe woord „efficiency” is daár van toepassing. Alle winsten komen tot gezamenlijk baat van de school en het gilde. Deze school, gevestigd te Letchworth in Engeland, hoopt door haar voorbeeld andere scholen tot navolging te prikkelen en stelt zich ook voor daartoe haar ervaring en mogelijke winsten beschikbaar te stellen. Het ethische deel van dit alles is niet duidelijker aan te geven dan met de slotwoorden van den verslaggever:

„Om te besluiten, wij wenschen nadrukkelijk hierop te wijzen, dat een der doeleinden van het gilde is den kinderen een handwerk te onderwijzen om hun de waarde en de waardigheid van den arbeid te doen begrijpen, en vooral om de zegeningen te doen zien, die men ondervindt als men gezamenlijk werkt in 't belang der gemeenschap, veel meer dan wanneer men slechts op eigen voordeel zint.

Behalve de bijzondere kennis van zijn vak en de vreugd van zijn werk, trekt geen enkel lid van het gilde eenig persoonlijk voordeel van de opbrengst van zijn werk; doch allen deelen in de algemeene voordeelen van het gilde en nemen deel aan den harmonischen en volstrekt doeltreffenden arbeid van alle afdeelingen”.

Het spreekt wel van zelf, dat later deze jonge menschen wel gedwongen worden tot persoonlijke loonarbeid. Doch onmiskenbaar is een zoodanige leertijd voor allen van onschatbare, morele waarde.

Gelijk de lezer ziet, zit het kenmerk niet in den eigenlijke handenarbeid, als wel in het karakter van *schoolgemeenschap*, dat aan deze inrichting is gegeven. In dit verband mag herinnerd worden aan het werk in het laatste decennium der vorige eeuw in het weeshuis Prévost

te Cemptius, dat reeds geheel van denzelfden geest was doortrokken.

Niet minder opmerkelijk is het streven in Spanje van Rufino Carpena, die buitengewone pioniersarbeid in dit achterlijke land verricht en die doet zien hoe de nieuwe geest overal doorwerkt en overal zoekende is naar de harmonische samenvatting van de behoeften van het kind en zijn onmisbare voorbereiding voor de levenstaak.

Het reeds meermalen geciteerde nummer, waaraan al deze mededeelingen zijn ontleend, somt nog een heele reeks van proefnemingen op in verschillende landen, die we verder laten rusten. Hoofddoel was nog eens duidelijk te doen inzien, hoezeer het gist op pedagogisch en didactisch gebied en men er zich voor hoeden moet met „schoolmeesterlijke” laatlunkendheid op al die „nieuwlichters” neer te zien.

Over het Onderwijs aan de Tsjechische Scholen.

door P. VAN DOKKUM.

Een gezelschap van 33 Tsjechen-Esperantisten, hoofdzakelijk onderwijzers, heeft in de laatste week van Mei een ekskursie gemaakt naar het graf van Comenius. Een hunner, de heer Neuzil Albin, hoofd van de school te Olomouc-Neredin, heeft in Den Haag een lezing gehouden over de onderwijstoestanden in Tsjechoslowakije en daaraan verbonden een tentoonstelling van werkstukken, gemaakt door jongens en meisjes van zijn school. Door bevriende hand werd mij een afschrift van die lezing in 't Esperanto toegezonden met verzoek het stuk te willen vertalen en het daarna ter plaatsing aan te bieden aan de Redactie van „Volksontwikkeling”. Met genoegen voldoe ik aan dat verzoek en zoo getrouw mogelijk zal ik hier weer geven, wat de heer Neuzil Albin vertelt. „Treurig,” zoo schrijft hij, „waren de toestanden aan de Tsjechische Scholen onder het Oostenrijksche bewind. De Duitsche school van Herbart, de Duitsche geest, Duitsche methoden werden ons opgedrongen, aan onze onderwijzers, die verlangden naar vrijheid en die zoo gaarne de vruchten wilden zien van hun eigen schoolarbeid. Tegelijkertijd verweet men ons, dat wij niet in staat waren zelfstandig te denken, dat wij enkel konden werken naar Duitsch model. Het arme Tsjechische kind werd hiervan de dupe: men gaf het enkel theorieën en „aftreksel” van wetenschap. Voor de onderwijzers was ook de invloed der geestelijkheid noodlottig. Ieder oogenblik kwamen zij in konflikt met haar dogma's en bij de wet werden hun verschillende godsdienstige plichten opgelegd, die eigenlijk niets met hun beroep hadden uit te staan. Hoe zeer de bovenbedoelde invloed hen aan banden legde, moge

blijken uit het feit, dat het hun officieel verboden werd te spreken over den besten mensch en onderwijzer niet alleen van de Tsjechische, maar van alle natieën, over J. A. Comenius. Een groote ommekeer in dit alles werd teweeggebracht door de verschrikkelijke wereldoorlog: de boeien, die de handen der onderwijzers bonden, werden verbroken en een nieuwe, democratische, moderne school werd gesticht in den geest van „Vader Comenius” en diens edelen volgeling, onzen grooten president Masarijk. Nu mogen wij onderwijzers volgens onze eigen moderne inzichten de ziel van het kind bestudeeren; nu laat men ons de vrije hand bij de verzorging der lichamelijke opvoeding; nu mogen wij onze leerlingen opvoeden en onderwijzen volgens de nieuwste, de beste methoden. Grondige kennis van het vaderland, kennis van de rechten en plichten van een rechtgeaard burger, zedenleer, handenarbeid — dat alles staat nu op onze leerprogramma's.

Overal in den lande worden jeugdblaadjes uitgegeven, waarin over kinderen bevattelijke opstelletjes voorkomen over het leven in hun landstreek door alle tijden heen.

Wij vinden het noodig, dat onze kinderen kennis nemen van de snelle, groote vorderingen op elk gebied, dat ze ervan worden doordrongen, dat stilstand achteruitgang is, dat het onverstandig zou zijn de algemeene vooruitgang der maatschappij tegen te werken. Op deze wijze geven wij hun op hun weg mede, wat ze voor hun toekomst zullen behoeven.

Wij trachten op alle manieren de innigste samenwerking te verkrijgen met de ouders onzer leerlingen, met opvoedingsinrichtingen en met alle menschen, die gevoelen voor de opheffing van ons volk door volksontwikkeling. Wijd zetten we de deuren onzer scholen open voor ieder, die waarlijk belang stelt in ons werk en met wiens ondervinding op het gebied van onderwijs en opvoeding we ons voordeel zouden kunnen doen. Ter verkrijging van de door ons zoo zeer gewenschte samenwerking beleggen wij vergaderingen van ouders en onderwijzers, bijeenkomsten van ouders, onderwijzers en leerlingen, waarvan hier een programma volgt: Opening en inleiding door een der onderwijzers, voordrachten, zang, tooneel, vertellingen, dans, gymnastische standen, rhythmische oefeningen, poppenkastvertooning, spelen, wedstrijden; — publieke lessen, tentoonstellingen van leerlingenwerk, gemeenschappelijke uitstapjes, wederzijdsch scholenbezoek, gemeenschappelijke feestjes, schriften- en leerboekencontrôle, uitstapjes naar modelscholen enz. In alle groote plaatsen geven wij speciale tooneelvoorstellingen voor kinderen, bioscoopvoorstellingen, voordrachten met lichtbeelden; wij bezoeken met onze leerlingen kunsttentoonstel-

lingen, concerten, musea, parken, planten- en dierentuinen, markten, fabrieken enz. Dit alles doen wij met liefde in 't belang van onze kinderen. Voor ons zelf vragen wij dringend toelating tot de hogeschool en ons pogen is reeds in zooverre met het gewenschte gevolg bekroond, dat elk jaar een vrij groot percentage van ons de lessen aan de universiteit mag bijwonen. Bovendien vinden onze onderwijzers overal volop gelegenheid tot ontwikkeling in speciale cursussen, waar bekwame docenten — zelfs professoren — ons voorlichten op elk gebied van wetenschap. Zóó wordt het ons mogelijk, zelf onze eigen werkplaatsen op te richten, onze werktuigen te maken voor handenarbeid, gymnastiek, land- en tuinbouw.

Op alle mogelijke wijzen trachten wij onze leerlingen te naderen: wij onderwijzen niet datgene, wat ons zelf belang inboezemt, doch wij leiden onze leerlingen langs natuurlijke wegen daarheen, waar hun belangstelling ligt. Onze leerlingen moeten zelf alles aandachtig waarnemen en overdenken en zich daarna schriftelijk of mondeling uitdrukken, waarbij ze zich mogen bedienen van eigengemaakte schetsjes of teekeningen of van voorwerpen, die ze zelf zoo getrouw mogelijk naar de natuur hebben vervaardigd.

Geen moeite, geen inspanning is ons te groot voor de opvoeding, voor de ontwikkeling van onze jeugd; immers: wat wij voor onze leerlingen doen, dat doen wij voor de toekomst van ons volk. En dat wij dit alles kunnen doen, danken wij aan onze onderwijsministers, die ons steunen en aanmoedigen, waar ze kunnen en die zoo heerlijk veel gevoelen voor de verheffing van ons volk door onderwijs en opvoeding."

Zóó spreekt een schoolhoofd uit Tsjecho-Slowakije. Zou het voor ons, Nederlanders, niet goed zijn en nuttig z'n woorden eens te overdenken?

Aan 't slot van z'n lezing deelt de heer Neuzil nog het een ander mee over borduur- en tekenwerk, dat door zijn landgenooten met groote voorliefde wordt beoefend. Zelfs de muren van hun woningen, hun paascheieren, hun speelgoederen e. d. worden smaakvol beschilderd of van nationale versieringen voorzien. Ornamenten voor dit werk zijn: hartjes, appeltjes, tulpen, korenbloemen, vogeltjes enz. Reeds gedurende 12 jaren heeft de heer N. in speciale cursussen onderwijs gegeven in het met de hand vervaardigen van gedrukte ornamenten.

Hij gebruikt daarvoor stokjes van ± 15 cM. lengte, die hij snijdt in verschillende dikten van wilgen- of lindenhout. Beide einden der stokjes worden met een scherp mes glad afgesneden. Nu neemt hij een vel schuurpapier, dat hij legt op een cahier of op een glad tafelblad. Achtereenvolgens neemt hij nu z'n houtjes, zet ze vertikaal op het schuurpapier en wrijft zóó in groote ronde halen de eindvlakken geheel glad. Daarna snijdt hij in die gladgeschuurde eind-

vlakken met een zeer scherp mes de verschillende ornamenten, die hij voor zijn versieringswerk noodig heeft. Zijn drukinstrumenten zijn nu gereed: het eigenlijke werk kan nu beginnen. Op een cahier legt hij een vel tekenpapier, de gladdé zijde boven. Naar behoefte verdeelt hij het met behulp van een centimetermaatje in verschillende afdeelingen, die regelmatig door de ornamenten zullen worden versierd. Hij neemt het houtje, dat hij noodig heeft, besmeert met een penseeltje het uitgesneden eindvlak met waterverf en drukt dit stevig op het vel tekenpapier. 't Resultaat is verrassend voor de leerlingen, die nu zelf het werk ter hand nemen en versieringen maken; steeds overgaande naar moeilijker werkstukken, bereiken zijn leerlingen na korten tijd een versieringsvaardigheid, waarop ze trotsch kunnen zijn. De heer N. zond mij ter kennismaking een tiental vlakversieringen van zijn leerlingen en ook een dozijn houtjes, die door hen zelf waren geschuurd en gesneden. Die heele zending heb ik meegenomen naar school en daar heb ik met mijn kinderen geprobeerd, of wij er ook iets mee konden maken en — 't ging prachtig. Alleraardigst werk kregen we reeds bij onze eerste pogingen, waarover mijn personeel, mijn leerlingen en ik vol lof waren. En nu komt het mooiste van het geval: we hadden er maar een speelkwartiertje aan besteed; ik had mijn kinderen meegedeeld, hoe ze de houtjes moesten bewerken, ze hadden de ons toegezonden instrumentjes betast en bekeken en — reeds den volgenden ochtend kwamen er twee van de acht jongens met een prachtige verzameling drukk houtjes, die ze op waarlijk bewonderenswaardige wijze van sierlijke insnijdingen hadden voorzien en waarmee uitstekend viel te drukken. Natuurlijk zal dat voorbeeld van mijn twee initiatief-jongens de navolging wekken van mijn andere leerlingen en wanneer dit schrijven mocht worden gelezen door velen van mijn collega's — en dat zijn toch nogal eens „nuts"mensen — dan hoop ik, dat ook zij hun leerlingen eens bekend zullen maken met dit inderdaad mooie en nuttige werk van onzen Tsjecho-Slowakischen collega.

Veendam, 11 Juli 1923.

De vrije Volksontwikkeling in Duitschland

door Dr. ROBERT VON ERDBERG, Berlijn.

III.

Met deze opvatting van het geestelijke bleek de beweging een kind van haar tijd te zijn. Het ging niet meer om het wezen, maar de schijn kreeg steeds meer waarde. Kon dat uiterlijk duidelijker uitkomen, dan in de heerschappij van het surrogaat op elk gebied,

waaraan wij tegenwoordig, en we zijn er nog niet van verlost, met een huivering terugdenken? Maar deze omstandigheid maakte een beweging eigenlijk eerst mogelijk. Een volksontwikkelingsbeweging, die zich vanuit haar vroegere beginselen had willen opbouwen, zou destijds al gauw geheel te kort geschoten zijn. Het was wel mogelijk, kennis bij te brengen; het was echter niet mogelijk, innerlijk leven te wekken in diegenen in wie het levensvuur zelf al uitgebluscht of aan het verdooven was, en het zou totaal niet mogelijk geweest zijn bij diegenen, van wier innerlijke mogelijkheden en voorwaarden voor een geestelijk leven men niets af wist.

Zoo bleef dan alleen het mechanische bedrijf, de organisatie, de kennisverschaffing. Zij die zich de bezittenden, de gevenden voelden, waren zich niet bewust, dat zij nog slechts van hun armoede, niet meer van hun rijkdom aan anderen gaven, en de gretig ontvangenden namen iets aan, waardoor zij een straal hoopten op te vangen van den uiterlijken glans, die op die meer bevoorrechten viel. Cultuurverval.

Ik heb zelf in Berlijn volksconcerten gearrangeerd, die gelijk stonden met de beste Berlijnsche concerten. Jarenlang heb ik na zulke concerten tot diep in den nacht tusschen de arbeiders gezeten. Ik heb dikwijls opgemerkt, dat die menschen een ontroering hadden gevoeld; bijna nooit echter merkte ik, dat zij onder den indruk van een artistiek doorleefde ervaring waren. Ik heb arbeiders door musea geleid en heb mij nooit los kunnen maken van het gevoel, in een vreemde taal tot hen te spreken. Ik was er erbij, wanneer anderen hen leidden. Niet allen schenen datzelfde gevoel te hebben, maar wanneer ik trachtte vast te stellen, welke voorstellingen en indrukken hun woorden in de hoorders hadden opgeroepen, ontdekte ik, dat het geheel iets anders was, dan wat de spreker had wil zeggen. Ik heb populaire academie-cursussen georganiseerd en zelf gehouden, steeds vervolgd door de kwellende overtuiging, dat daarmee toch slechts oppervlakkige kennis werd verbreid, dat in de deelnemers een geloof werd gewekt en bevestigd in een ontwikkeling, die in verreweg de meeste gevallen niet meer dan een uiterlijk vernisje beteekende. Destijds riep men de museumleiders bijeen voor een uiteenzetting over de methode van rondleiden, maar men kwam er niet eens aan toe zich met de methode bezig te houden, omdat men over het doel niet tot overeenstemming kon komen. Het uiteenzetten van de ontwikkeling, kunstgeschiedenis volgens den een, het mee beleven van een artistieke ervaring volgens een ander, men begreep elkaar ternauwernood.

Met dit alles wil ik niet zeggen, dat niet hier en daar vruchten werden opgeleverd, dat toch niet enkelen door de concerten of de museumbezoeken tot artistieke ontroeringen of door een volksuniver-

sfeitscursus niet tot een geestelijk inzicht gekomen zijn. Hoevelen het er echter ook geweest mogen zijn — het is vreeselijk te denken, dat het er niet velen zijn geweest — een verdienste van de beweging zou het niet zijn, ze zouden niet door, maar ondanks haar zoover gekomen zijn.

We mogen echter ook niet vergeten, wat wij weliswaar heden duidelijk inzien, hoe ons geestelijk leven sinds den oorlog van 1870 steeds meer ontbonden werd, hoe wij ons steeds meer van het essentieele af- en naar den schijn toekeerden. Is 't een wonder, wanneer nu ook de onderste lagen der bevolking, den noodlottigen geest van den tijd volgend en door dien geest verblind, zich met den schijn tevreden stelden, en het hunne er toe bijdroegen, om de beweging in deze banen te leiden?

De tweede periode was met daden begonnen en ontaard in een leege bedrijvigheid, omdat zij nagelaten had zich vóór haar daden te bezinnen. De „Scherlsche Hinauflese-Bibliothek“, die door verplichte lectuur van twee boekenseries een volk van Gerstäcker tot Gottfried Keller en Goethe wilde opvoeren en voor welke haar geestelijke vader zich beroepen kon op het instemmende oordeel van een lange rij van geestelijke leiders (die zich daarvoor hielden of er voor gehouden werden), toonde opeens helder aan, tot welken graad van mechaniseering de vrije volksontwikkelingsbeweging reeds gevorderd was, en welke absolute onwetendheid aangaande het volk er heerschte in kringen, die zich geroepen voelden, het volk van geestelijk voedsel te voorzien. Reeds eerder had echter een soortgelijke onbetamelijkheid de critiek uitgelokt, die sindsdien nog niet tot zwijgen is gebracht.

In 1906 kwam de „Vereeniging tot Massa-verspreiding van goede Volkslectuur“ op de gedachte, „de minderwaardige litteratuur te bestrijden door het uitgeven van goede „colportage-romans“ en tot verkrijging van de benoodigde geldmiddelen voor dit doel een boekverloting te houden, waarin boeken zouden worden verloot, „die voor alle kringen van waarde zijn.“

Ik vestig hier de aandacht op dat plan, omdat het mij typeerend lijkt voor de opvatting, die de tweede periode beheerschte en omdat daar de critiek ontstond, die wij misschien als het begin van de ommekeer kunnen beschouwen. Tot verwezenlijking is dit plan echter niet gekomen. Ik publiceerde een protest tegen deze wijze van ontwikkelingswerk, waaraan zich een polemiek vastknoopte. Het beursblad voor den Duitschen boekhandel nam mijn stuk op en weigerde meteen alle medewerking van den boekhandel, zoowel bij den verkoop der loten als bij de verdeling der prijzen. Aangezien het plan ook van andere zijde geen ondersteuning vond, ondanks de klinkende namen, die zich

ook hiervoor ter reclame geleend hadden, werd het opgegeven en de „Vereeniging tot Massa-verspreiding van goede Volkslectuur" werd ontbonden. De reeds voor de verloting aangeschafte boeken werden door mijn bemiddeling aan een volksbibliotheek overgedaan en de helft van het vereenigingsvermogen viel mij ten deel voor de stichting van een tijdschrift voor wetenschappelijke verdieping van het vrije volksontwikkelingswerk. Zoo ontbrak tenslotte de humor niet aan deze geschiedenis.

In het hierboven genoemde protest had ik, om niet alleen af te breken, erop gewezen, dat het werk van onze openbare bibliotheken hervormd moest worden, dat zij hun taak alleen door individualiseerenden arbeid konden volbrengen. Voor de practische uitvoering had ik aangeraden individueel overleg met den lezer onder leiding van wetenschappelijke vakmensen, het invoeren van lees- en debatavonden in aansluiting met de bibliotheek met als doel de inleiding en de controle over het resultaat van het werk, alsmede het oprichten van een mededeelings-orgaan als verbindende schakel tusschen bibliotheken en de lezers. Anderhalf jaar later bracht de derde volksuniversiteitsconferentie in Dresden mij in aanraking met Walter Hofmann, die dergelijk individualiseerend bibliotheekwerk met succes had ingevoerd in de kleine, onder zijn leiding staande openbare bibliotheek in Dresden-Plauen en met wien wij het in onze opvatting over de noodzakelijkheid van de hervorming der vrije volksontwikkelingsbeweging al spoedig eens waren. De eerste afleveringen van het volksontwikkelingsarchief waren in voorbereiding, en Hofmann belastte zich men de systematische uiteenzetting van den uitleendienst aan de openbare ontwikkelingsbibliotheek, waarin hij in een apart hoofdstuk over de psychologie van het proletariaat de noodzakelijkheid van een individualiseerenden arbeid motiveerde en de methode van zulk werk voor het bibliotheekwezen uiteenzette.

De „nieuwe richting" wier bestaan tot op den huidige dag door de tegenstanders wordt bestreden, had baan gebroken. Het getal harer aanhangers bestond wel is waar uit slechts enkelen en vermeerderde ook slechts langzaam, maar toch kan men tegenwoordig wel zeggen, dat zij haar plaats in het openbare bibliotheekwezen heeft veroverd. De aanhangers van Hofmann in Duitschland, in Duitsch-Oostenrijk, in Hongarije en ook in Holland vormen een phalanx, die niet meer te overzien, laat staan omver te loopen is en het breed opgezette werk in Württemberg werd van het begin af aan op den bodem der nieuwe richting gegrondvest.

De étappen, waarin de nieuwe richting baan brak, worden aangegeven door de namen Heppenheim, Rothenburg o. T. en Mohrkirch-

Osterholz. In Heppenheim werd, na programmatische voordrachten van Th. Bäuerle en mij, op de volksacademie van den Rhein-Mainischen Verband in 1917 voor het eerst duidelijk uitgesproken, dat deze bijeenkomst het begin beteekende van een nieuwe periode in de vrije volksontwikkelingsbeweging. In Rothenburg o. T. vergaderde in 1918 voor het eerst een commissie van de Deutsche volksontwikkelingsverenigingen, tot welker oprichting ik in 1915 alle groote organisaties bijeengeroepen had, opdat er een gemeenschappelijk vertegenwoordigend lichaam in het leven geroepen zou worden, dat bij alle uiteenlopende wegen de vervulling van één groote taak in het belang van onze volkscultuur ten doel had. Werd hier de nieuwe richting eenstemmig als de juiste erkend, in 1919 werd in Mohrkirch-Osterholz de eind-overwinning behaald en de oude richting op den achtergrond gedrongen. Wanneer het heden nochtans lijkt als zou een extensief ontwikkelingsbedrijf steeds meer veld winnen, dan is dat toch maar schijn. Het is slechts de ultima ratio van diegenen bij wie de overtuiging, dat tegenwoordig op het terrein van de vrije volksontwikkeling een groote taak ligt, niet samengaat met het inzicht in het wezen van die taak en de middelen voor haar practische oplossing. De berichten over mislukkingen worden dan ook steeds talrijker en het scepticisme ontwaakt weer.

Het programma van de nieuwe richting kan hier niet in bijzonderheden behandeld worden. Het kan echter in het kort hierdoor gekarakteriseerd worden, dat het ontwikkelingswerk den mensch in het centrum der belangstelling moet plaatsen. Dat is op zich zelf geen nieuw denkbeeld, maar het had voor het vrije volksontwikkelingswezen niet gegolden. Het woord van Paulsen: „Er bestaat geen algemeene ontwikkeling, maar alleen een eigene, een persoonlijke. En daarom is de opvatting onjuist, die de ontwikkeling als een soort van geestelijke montuur beschouwt, die men in hoogeschole en andere ontwikkelings-fabrieken naar een bepaald snit voor een ieder kan laten aanmeten was doordrongen tot de vrije „Volksbildner“, evenmin als dat andere woord, dat de ware ontwikkeling als organische vorm van binnen uit groeit.

De taak der vrije volksontwikkelingsbeweging is dan ook geen andere dan iederen enkeling te brengen tot de volle ontplooiing van zijn natuurlijke aanleg. Dit moet men niet opvatten als een uiterst individualisme, want alleen langs den weg der gemeenschapsontwikkeling kan men tot verwezenlijking van dit ideaal komen. De ontwikkelde mensch is niet denkbaar, zonder dat er opbouwende krachten tot de gemeenschap van hem uitgaan, zooals hij in haar voortdurend nieuwe bronnen voor zijn geestelijk leven vindt. Hier breidt het volksont-

wikkelingsprobleem zich uit tot een cultuurprobleem. In volmaaktheid zal dit probleem wel nooit op te lossen zijn. En zoo is dan ook eerst den vertegenwoordigers der derde periode de problematiek van het vrije volksontwikkelingswezen in zijn geheel en omvang duidelijk geworden. Volgens hun meening kan de taak, om den enkelen mensch tot een persoonlijke geestelijke eenheid te ontwikkelen, alleen dan vervuld worden, wanneer die mensch op grond van zijn eigen persoonlijken aanleg, in een levend innerlijk contact wordt gebracht met die culturele goederen, die in overeenstemming zijn met zijn wezen. Kerschesteiner heeft het, zooals men weet, zóó gezegd: „De ontwikkeling van het individu wordt alleen mogelijk gemaakt door die cultuurgoederen, wier geestelijke structuur geheel of gedeeltelijk adequaat is aan de individueele psyche.” Alle gevolgtrekkingen, die, uit dit inzicht, getrokken kunnen worden, moeten de practische doorvoering van den arbeid in al zijn onderdeelen bepalen, maar ook de mogelijkheden en de grenzen van dien arbeid afbakenen.

Uitgaande van de opvatting, dat ontwikkeling niet een geestelijk bezit, maar een geestelijke houding is, die door het innerlijk doordringen in de cultuur verkregen wordt, gaat de nieuwe richting de noodzakelijkheid gevoelen, van een individualiseerende volksontwikkelingsarbeid, die op de in den individueelen mensch aanwezige mogelijkheden moet opbouwen. Deze mogelijkheden liggen niet slechts in de uiterlijke gegevens, b.v. de maatschappelijke positie of het beroep van den enkelen, maar misschien nog meer in zijn innerlijke ziels- en geestesgesteldheid. Aangezien het bij het ontwikkelingswerk gaat om volwassenen, spreekt het vanzelf, dat men in dit werk het meest te maken heeft met menschen, die zich al een wereldbeschouwing gevormd hebben. Men kan zelfs aannemen, dat dit een zeer starre beschouwing zal zijn, omdat het hier gaat om volksklassen, die vanuit den strijd om hun sociale en economische positie tot die wereldbeschouwing gekomen zijn. In de wereldbeschouwing van het individu komt zijn geestelijke gesteldheid tot uiting. Zoo zou de taak van het volksontwikkelingswerk dus alleen kunnen zijn, deze gesteldheid in de aangegeven richting tot algeheele ontplooiing te brengen, of haar te vernietigen, opdat de mogelijkheid van een algeheele herschepping geopend zou worden. Onder geheele negatie van de reeds aanwezige geestelijke gesteldheid is echter ontwikkelingwerk voor volwassenen ondenkbaar.

De nieuwe richting staat nu op het standpunt, dat het in geen geval de taak van de vrije volksontwikkelingsbeweging kan zijn, de wereldbeschouwingen tegen elkaar in het harnas te jagen, dat het doel van den arbeid niet gezocht mag worden in het overwinnen van de wereldbeschouwing van het individu ten gunste van een

algemeene „wereldbeschouwingsbrei“. De volksontwikkelingsbeweging is niet als richteres over de wereldbeschouwingen gesteld. Daarmee is niet gezegd, dat alle wereldbeschouwingen gelijkwaardig zijn. Zou men echter de beweging het recht van critiek over de eene toestaan, dan zou men haar daarmee het recht van critiek over alle wereldbeschouwingen hebben verleend, en zou haar het recht toekomen de eene te bestrijden, dan zou zij ze ook alle mogen bestrijden.

De strijd tegen alle zou echter reeds daarom het noodzakelijk gevolg zijn, omdat er eenvoudig geen wereldbeschouwingslooze instantie hoven de wereldbeschouwingen is. Het oordeel zou dus alleen geveld kunnen worden van een plaats, waar men eveneens door een bepaalde wereldbeschouwing beheerscht werd, en waar men het recht hiertoe enkel kon afleiden uit de overtuiging van hen, die juist ook deze wereldbeschouwing beleden en haar voor de eenig ware hielden. Zulke bevoegdheden kunnen, al mogen zij den enkeling onaantastbaar lijken, juist daarom den anderen niet ontzegd worden.

De nieuwe richting stelt zich daarmee natuurlijk niet op het standpunt, dat ieder mensch nooit van zijn eenmaal opgebouwde wereldbeschouwing zal afwijken. Geen mensch heeft echter de macht, hem te dwingen, dat te doen, en wanneer hij het niet doet, draagt hij alleen de verantwoording. Zij neemt integendeel aan, dat de wereldbeschouwing door diepe, ongekende krachten in de ziel van het individu is meebepaald. De volksontwikkelingsarbeid kan niet anders doen dan het individu brengen tot een innerlijk, eerlijk contact met de geestelijke goederen. In dezen zin geeft de nieuwe richting haar doel aan als de ontwikkeling van het individu zonder meer. Juist aan de erkenning van deze krachten en de noodzakelijkheid van hun ontplooiing voor de ontwikkeling van den mensch, aan de erkenning van het irrationeele in de volksontwikkeling, hebben de vertegenwoordigers van de nieuwe richting immers de spotnaam van metaphisici der volksontwikkeling te danken.

Hierdoor wordt de houding van de nieuwe richting tegenover de andere gewichtigste problemen van het volksontwikkelingswerk van zelf bepaald, haar houding tegenover het massa-probleem en tegenover de wetenschap als factor der volksontwikkeling.

Haar houding tegenover het massa-probleem wordt door de afwijzing van een algemeene ontwikkeling en de daarmee samenhangende eisch van een individualiseerend ontwikkelingswerk reeds gekarakteriseerd. De oude richting in haar meest consequente doorvoering zooals zij die in de neutrale groep gevonden heeft, meent door massa-ontwikkelingsmiddelen een massa-ontwikkeling te kunnen kweken. Dat wil zeggen, dat zij aan de Aufklärung vasthoudt en in het aufgeklärt-zijn, reeds

het wezen van de ontwikkeling vindt. Zeer zeker zullen haar oordeelkundige vertegenwoordigers niet ontkennen, dat die Aufklärung bij verschillende menschen tot zekere resultaten leidt, die juist door de innerlijke, persoonlijke gesteldheid bepaald worden. Maar zij laat deze resultaten van haar arbeid over aan het toeval, zij kan bij haar mechanisch ontwikkelingsbedrijf niets anders doen. De nieuwe richting bepaalt haar werk geheel naar deze te bereiken resultaten. Zij wijst consequent elk massa-bedrijf af.

Daarmee is echter haar houding tegenover het massa-probleem slechts negatief bepaald. Zij erkent dat de vrije volksontwikkelingsbeweging, ook ten opzichte van de massa als zoodanig — d.w.z. niet de massa als een veelheid van individuen — een taak te vervullen heeft. Dit probleem is pas in den allerlaatsten tijd aan de orde gesteld, en wel op de bijeenkomsten in Rothenburg en Braunau am Inn. Doelbewust, in het besef van deze bijzondere taak, is in deze richting tot dusver slechts door de confessioneele en de politieke groep gewerkt, door beiden echter met een zeer speciaal doel voor oogen, zoodat hier eigenlijk niet meer van zuiver ontwikkelingswerk gesproken kan worden. Hiermede bedoel ik echter niet een verwijt voor ieder bepaald geval. Wij weten nog weinig omtrent den aard van wat een massa in haar geheel beïnvloedt en kennen daardoor ook slecht de geoorloofde middelen waarmee wij haar mogen bewerken. Zonder zich van dit probleem bewust te zijn, is natuurlijk buitendien in deze richting wel gewerkt; concerten, dramatische voorstellingen, feesten van allerlei soort zijn daarvan het bewijs. Terloops zij hier opgemerkt, dat er een richting is, die in haar nieuwe volksontwikkelingsarbeid het zwaartepunt legt in dergelijke feesten. De gevaren van dezen op de massa gerichtten arbeid komen dan ook reeds aan het licht.

Consequent schijnt ook de houding van de nieuwe richting tegenover de wetenschap als factor der volksontwikkeling. Zij gelooft niet, dat het erop aankomt, zooveel mogelijk menschen tot kleine geleerden te maken; zij beschouwt het niet als een verdienste van haar werk, wanneer het dezen of genen arbeider gelukt is, een opstel in een wetenschappelijk blad geplaatst te krijgen. Zij rekent het niet als winst, wanneer zooveel mogelijk menschen over zooveel mogelijk zaken „aufgeklärt” worden. In één woord, zij gaat niet uit van de wetenschap, maar van den mensch. Zij beschouwt het individu als voorbeschikt voor bepaalde onderdeelen der wetenschap. Dat wil niet zeggen, dat hij zich nu met deze bepaalde wetenschap om haars zelfs wil moet bezighouden, maar dat hij het doen moet ter wille van zijn ontwikkeling.

Door deze opvatting wordt natuurlijk de wetenschappelijke volksontwikkelingsarbeid van de nieuwe richting geheel anders bepaald

dan door het geloof aan de aufklärung dat de oude richting kenmerkt. Dat zij een individualiseerende arbeid vereischt, is duidelijk. Dit werk kan niet volstaan met het verstrekken van kennis, maar moet erop gericht zijn, dat de verworven kennis innerlijk verwerkt wordt. Dit kan echter slechts dan gebeuren, wanneer de mensch daarvoor innerlijk gedisponeerd is. Wanneer de kennis verworven wordt terwille van de ontwikkeling, dan wordt het doordringen in de ontwikkelingsstof vanuit het oogpunt eener bepaalde wereldbeschouwing ook voorwaarde. Het zal er niet zoozeer op aankomen, dat het individu zooveel mogelijk kennis verzamelt, maar dat alles wat hij leert, tot den uitbouw en de verdieping van zijn wereldbeeld voert. Daarbij zal evenwel de wetenschap niet altijd de actieve en de wereldbeschouwing de passieve rol ten deel vallen. Aangezien men evenmin ooit een wetenschappelijk eindresultaat kan bereiken als een absoluut wetenschappelijke objectiviteit, zal het resultaat van dit werk, dat immers niet een wetenschappelijk, maar een ontwikkelingsresultaat opleveren moet, niet minder bepaald worden door de wereldbeschouwing als door de wetenschap. En dat zal ook mogen, omdat het individu slechts langs dezen weg tot zekerheid kan komen. De consequentie van de erkenning, dat individualiseerende arbeid noodzakelijk is, strekt echter nog verder. Wanneer de mogelijkheden tot ontwikkeling niet bij alle menschen dezelfde zijn, zoo zijn zij dat het allerminst voor hun wetenschappelijke ontwikkeling. In alle lagen der bevolking zijn de geestelijk begaafden maar dun gezaaid. Tot een ontwikkeling met een wetenschappelijken ondergrond kan echter alleen die mensch komen, die het vermogen tot een zelfstandig geestelijk leven bezit. Daarmee bedoel ik niet dat hij in zelfstandigen vorschersarbeid den opbouw der wetenschap moet kunnen dienen, maar dat hij de gave heeft, *na* te denken, wat door de meest verlichte geesten voorgedacht is, dat hij den grooten samenhang in het geestelijk leven zien zal en van zijn standpunt uit zal kunnen waardeeren. Alleen met zulke menschen is wetenschappelijke arbeid mogelijk. Bij de anderen kan de arbeid niet veel meer dan onderricht zijn.

Dit alles zijn echter slechts theorieën. Het blijft nog een open vraag, hoeveel daarvan in de practijk terecht gekomen is.

De beginselen van de nieuwe richting hebben hun consequente uitvoering gevonden in het werk van de stadsbibliotheek te Leipzig. De Deutsche Centrale voor het populaire bibliotheekwezen, die ten nauwste samenwerkt met de stadsbibliotheek, ontwikkelt deze beginselen steeds verder, en is heden ten dage in Duitschland de plaats, waar het meest intensief aan de wetenschappelijke verdieping niet alleen van het volksbibliotheekwezen, maar van het geheele volksontwikkelingswezen gewerkt wordt. Deze Centrale onderhoudt nauwe betrekkingen

met een groot aantal bibliotheken in de verschillende Deutsche staten, en bovendien nog in het buitenland.

Dat daarbij het resultaat van Leipzig niet altijd bereikt wordt, spreekt van zelf, waar zelfs de Leipziger bibliotheken er voortdurend op bedacht moeten zijn, de zuivere leer door de praktijk ook steeds zuiverder naar voren te doen komen. Des te ongunstiger de uiterlijke en innerlijke omstandigheden buiten Leipzig zijn, des te minder kan in bijzonderheden volgens de Leipziger methode gewerkt worden.

Overigens moet men zeggen, dat de nieuwe richting de praktijk van het vrije volksontwikkelingswezen nog slechts zeer weinig beïnvloed heeft. Dat ligt hieraan, dat de vrije volksontwikkelingsbeveging nog pas 50 jaren bestaat en zich een geweldig apparaat van menschen, instellingen en methodes gevormd heeft. Dit apparaat loopt als een machtige machine, die door een zeer bepaalden geest gedreven wordt en die niet in staat is, den nieuwen geest, die de beweging beheerschen wil, in zich op te nemen. Steeds weer tracht zij dien geest te verdrukken. Het is toch ook karakteristiek dat na de revolutie, toen volksontwikkelingswerk het parool van den dag werd, toen men zich van den nieuwen geest, waarin het werk gedaan moest worden, bewust werd, het groote apparaat toch machtiger bleek dan de nieuwe geest.

De quaestie wordt nog moeilijker door het feit, dat de nieuwe geest zelf nog moeizaam worstelt om den vorm, waarin hij naar buiten zal treden. Steeds weer, wanneer hij tot uiting tracht te komen, vindt hij een gewilligen vorm, die hem echter, wanneer hij erin tracht door te dringen, reeds spoedig verlamt en vermoordt. De geschiedenis van de Volksuniversiteit in Deutschland sinds de revolutie geeft daarvan een leerzaam voorbeeld.

Vandaar, dat er tegenwoordig in Deutschland zoo'n groot aantal zuivere theoretici der volksontwikkelingsarbeid zijn, die zich klaarblijkelijk angstvallig terugtrekken voor de praktijk uit vrees, daardoor hun richting te verliezen. En daarmee hangt ook samen, dat aan den anderen kant een afkeer bestaat tegen al te veel getheoretiseer, dat men het leven, waarin de nieuwe geest tenslotte toch moet zegevieren, den vrijen loop wil laten, d.w.z. dat men, zonder veel te vragen, alle mogelijke nieuwe wegen inslaat en methoden invoert. Hierin gaat de Deutsche jeugdbeweging vooraan, die door haar programloosheid en gemis aan een vaste doelstelling bijna berucht geworden is.

Het is duidelijk, dat er zoowel aan den eenen als aan den anderen kant gevaren dreigen. Zal aan den eenen kant de zuivere speculatie de mogelijk- en moeilijkheden van den practischen arbeid licht miskennen en zal zij daardoor gevaar loopen een onvruchtbare ge-

dachtenweakerij te worden, aan den anderen kant zal de praktijk, die er frisch en vrolijk op los werkt, zich toch nooit kunnen verheugen in de verzekering, dat zij op den goeden weg is, zoolang haar de wegwijzer van de theorie ontbreekt. In den laatsten tijd heeft tusschen de oude en de nieuwe richting een zuivering der verhouding plaats gehad.

In 1916 werd, zooals ik reeds eerder noemde, in Weimar de commissie van de Deutsche volksontwikkelingsverenigingen door schrijver dezes in het leven geroepen, welker taak het zou zijn, alle Deutsche centrale volksontwikkelingsverenigingen, tot welke richting zij ook mochten behooren, in een bond tot gemeenschappelijke arbeid te vereenigen. Daarbij werd van het standpunt uitgegaan, dat er buiten de verschilpunten tusschen deze richtingen, toch bepaalde problemen zijn, naar welker oplossing gemeenschappelijk gestreefd kon worden. Deze veronderstelling bleek echter spoedig veel te optimistisch te zijn. De commissie heeft dan ook niet veel meer gedaan, dan het organiseren van enkele congressen, die weliswaar voor de vrije volksontwikkelingsbeweging van veel belang zijn geweest, omdat daar, eerst in Rothenburg o. d. Tauber in 1917, toen in Mohrkirch-Osterholz in 1919 en tenslotte in Braunau a. Inn in 1920, de verschilpunten steeds duidelijker naar voren kwamen. Hoe meer dit echter gebeurde en hoe meer zich daardoor noodzakelijkerwijs de contrasten verscherpten, des te meer werd iedere praktische handeling der commissie onmogelijk. Het interesse van de leden verslapte, en na herhaalde pogingen om voor de commissie een vorm te vinden, waarin zij nog zou kunnen voortwerken, werd zij den 27en Januari 1923 ontbonden. Onmiddellijk echter sloten de gelijkgezinde organisaties van de nieuwe richting zich aanec, op den 1en Juni 1923, tot den „Hohenrodter Bund“, zoo genoemd naar een congres op Hohenrodt in Württemberg, waarop deze bond gesloten werd.

Op het gebied van het populaire bibliotheekwezen had deze zuivering der verhouding in Pruissen reeds eerder plaats gevonden, en wel door de oprichting van de „Freie Arbeitsgemeinschaft deutscher Volksbibliothekare, Gruppe Preussen“ en van de Pruisische volksbibliotheekvereniging, van welke de eerste de bibliotheken van de oudere, de laatste die van de nieuwere richting in zich vereenigt.

Kort na de revolutie waren zich ook de regeeringen, die voor den oorlog bijna zonder uitzondering het vrije volksontwikkelingswezen een platonisch interesse toedroegen, zich van hun taak op dit gebied bewust geworden. In Pruissen, in de vrijstaten Thüringen en Hessen werden aan de betreffende ministeriën afzonderlijke afdeelingen voor het vrije volksontwikkelingswezen toegevoegd. In andere landen, zooals in Württemberg en Oldenburg, werkt de regeering hand in hand

met groote centrale volksontwikkelingsvereenigingen. Hoe moeilijker de financieele positie op het gebied van het vrije volksontwikkelingswerk wordt — en zij is momenteel in Duitschland werkelijk rampzalig — des te dringender wordt van de regeeringen geëischt, dat zij de financieele nood door belangrijke ondersteuningën zullen afwentelen. Contributies der leden en dergelijke bronnen van inkomsten spelen ternauwernood meer een rol. Voor de regeeringen heeft dit een moeilijke positie ten gevolge, zakelijke hulp te moeten verleenē, zonder evenwel de vrijheid van het vrije volksontwikkelingswezen, die zij alleszins erkennen, te mogen aantasten. Wanneer een regeering niet slechts een mechanisme tot verstrekking van geldmiddelen wil zijn, dan moet zij er zich van vergewissen, voor welke doeleinden zij haar geld geeft en of deze doeleinden met de meest doelmatige middelen bereikt trachten te worden. Daarna zou echter de regeering mede in den strijd tusschen de meeningen betrokken worden. Het eenige wat haar overblijft, is zich neutraal te houden en overal, waar maar het een of ander gedaan wordt, met ondersteuningën klaar te staan, d. w. z. dat mechanisme dus, waarvan ik sprak, te ontwikkelen; of critiek te gebruiken en te helpen daar, waar zij denkt, dat doelmatig werk wordt verricht. Om dit te kunnen doen, heeft zij echter een apparaat van deskundigen noodig en den moed van haar overtuiging. De oplossing zal wel alleen daarin te vinden zijn, dat de regeeringen er weliswaar niet aan denken mogen, het vrije volksontwikkelingswezen te reglementeeren, dat zij het integendeel vrij moeten laten groeien en zich ontwikkelen, dat zij echter deze ontwikkeling met een waakzaam oog moeten gadeslaan en daar, waar volgens hun overtuiging waardevol werk verricht wordt, helpen ingrijpen. Dat deze critiek niet vertroebeld mag worden door vooringenomenheid en bekrompenheid van partijpolitiek en wereldbeschouwing, spreekt van zelf.

De belangrijkste ondersteuning van de regeeringen zal onder deze omstandigheden liggen in een, van de regeeringen zelf uitgaande verdieping van het werk. Met dit doel voor oogen probeert b.v. de Pruisische regeering op het gebied van het volksuniversiteitswezen door cursussen, die zij in de verschillende provincies geeft, de zuivere volksuniversiteitsgedachte te verbreiden en te verdiepen. En op het terrein van het volksbibliotheekwezen tracht zij door adviesbureaux voor engere en wijdere districten den weg te banen voor een bibliotheekpolitiek, die alles uit dit werk tracht te halen wat er in zit.

Over het geheel moet gezegd worden, dat steeds wijdere kringen zich bewust worden, dat het vrije volksontwikkelingswezen grenzen gesteld zijn en dat bij hen twijfel rijst ten opzichte van wat nog slechts met dit werk bereikt kan worden. Wanneer het waar is, dat

ontwikkeling alleen van binnen uit als organische vorm groeien en niet van buitenaf gemaakt worden kan, dan zal men al die instellingen, die den mensch toch slecht aan den buitenkant raken, niet te hoog aanslaan, maar wanneer men hen toch naar waarde wil schatten, in de eerste plaats onderzoeken, in hoeverre zij deze innerlijke groei opwekken en bevorderen kunnen. De volksontwikkelingsinstellingen in deze richting steeds meer te verdiepen en uit te bouwen, dat is, wanneer ik met een samenvattend woord moet besluiten, op het oogenblik de taak, die het Duitsche vrije volksontwikkelingvezen vóór alle andere als haar meest noodzakelijke en belangrijke beschouwt.

De Nederlandsch-Duitsch-Luxemburgsche Vacantieschool (19-26 Mei 1923), te Brühl

door W. EMMENS

II.

Om 1½ uur, 's Woensdags, werd er een excursie naar Keulen gemaakt. De aanwezigen splitsten zich in twee groepen: één ervan ging onder leiding van een der docenten van de Universiteit te Keulen eenige kerken bezichtigen; een ander, waarbij ik me had aangesloten en waar Dr. Weingarten de leiding had, naar de arbeiderscoöperatie. Dit grootsch bedrijf met zijn 6 of 7 filialen en 120 winkels in het district droeg de bewondering van allen weg. Door sommige Rotterdammers werden hier nauwkeurige aantekeningen gehouden. Gul en hartelijk werden we op echte koffie en kock onthaald, de Nederlanders en Luxemburgers van hun kant maakten dit op andere wijze ruimschoots weer goed. — 's Avonds om half negen was er muziek en zang. Evenals de heer De Koe aan de oud-Hollandsche dansen weer leven had gegeven, had nu Dr. Honigsheim, directeur van de Volksuniversiteit en privaatsdocent aan de Universiteit te Keulen, de stof van oud-Duitsche liederen afgewischt, die door tegenwoordigers uit de verschillende richtingen van de jeugdbeweging werden gezongen en gespeeld.

Er waren sociaal-democraten en katholieken.

Een ietsje, wat me zeer trof, was de trouwe samenwerking van twee jonge Duitsche studenten: de een, een jood en leider van de sociaal-democratische jeugdbeweging en de ander een katholieke en leidster van de jong-katholieke jeugdbeweging en ik dacht aan Nathan de Wijze. Heil het menschenlijke in de onverwongen jeugd!

Donderdag, 24 Mei, sprak Prof. Gerloff uit Frankfurt over „De opbouw van het economische leven“. De ziekten, door de honger veroorzaakt, nemen schrikbarend toe. De woningnood stijgt, geen nieuwe huizen worden gebouwd. Van buiten zien ze er nog tamelijk goed uit, maar in 10, 20 jaar zijn ze ruïnes. De regeering maakt er op attent, de baden te beperken om kolen te sparen. Er is een ont-eigeningswet aangenomen om een stukje grond te kunnen krijgen, maar de middelen ontbreken om er gebruik van te maken. En het meest troosteloze is, dat zich geen uitkomst laat zien. Spreker laat een boek zien, dat een der conferentiebezoekers voor twee gulden heeft gekocht en dat voor de oorlog 10 gulden gekost zou hebben. Wie betaalt de ontbrekende acht gulden? De schrijver, de boek-binder, de zetter, de uitgever, allen verliezen. De studenten moeten allerlei buantjes opnemen: nachtwachter, boekdrukker, schrijver, terwijl ze in de vakantie b.v. in de mijnen werken. Wanneer iemand een bezit van vijftig Nederlandsche guldens aan waarde heeft, dan moet hij daarvan 10 $\frac{1}{2}$ voor de gedwongen leening afstaan. De nood breekt den mensch, zoowel lichamelijk als geestelijk. — Prof. Gerloffs opsomming van deze feiten had menig oog vochtig doen worden, en had de harten van de menschen van de verschillende nationaliteiten saamgesmolten.

Er lag stille wijding over de gemeenschap van deze morgen; de rustige, zachte stem van de spreker wekte aller medegevoel voor de nooden van het Duitsche volk. Voor de wederopbouw vroeg spreker, aan dit volk de handen en armen vrij te laten; dan konden ze arbeiden en sparen, dan konden ze een nieuwe orde scheppen; dan konden ze de grens zoeken tuschen het particulier bedrijf en het staatsbedrijf. Hierbij komen niet alleen economische, maar ook psychologische en ethische vragen in aanmerking. Het technische wil een volk uitvoeren uit vrije wil. De hemel met dwang wijst men af, dan verkiest men liever de hel. In de staatshuishouding gaat de strijd eeuwig tusschen vrijheid en gebondenheid, tusschen het individu en de gemeenschap. Het in elkaar grijpen van deze twee brengt de beslissing. Vroeger lag de beslissing op religieus gebied, nu op economisch gebied. Hierbij doen zich drie vragen voor. *a. De verdeeling van de goederen.* In vredestand was er ten opzichte hiervan een traditie geschapen; men was zich de hardheden niet bewust. Maar de revolutie heeft de vraag weer aan de orde gesteld en de breuk gaat van Rusland over Duitschland naar het Westen. Deze vraag betreft niet alleen de verdeeling van de materiele, maar ook van de geestelijke goederen. *b. Het verband van de materiele en geestelijke goederen.* Want deze laatste zijn alleen te bereiken over de eerste heen. *c. De verbetering van de*

productie. De productie kan verbeterd worden door de verantwoordelijkheid van de produceerenden voor en de deelneming aan de bestemming van de goederen. Hierbij komen ook psychologische en ethische factoren in aanmerking. Zal de maatschappij verbeteren, dan moet de mensch verbeteren. Evenals de dierlijkheid zal ook de hebzucht misschien uitgeroeid kunnen worden. De tijd zal komen, dat de belangen van het ik met die van de gemeenschap in overeenstemming zullen zijn. Misschien is deze tijd niet zoo ver meer verwijderd. Daarbij rijst de vraag: zal het opvoedingswerk aan de massa vervuld kunnen worden? Groote kringen meenen, dat we een nieuwe economische orde tegemoet gaan. Maar dan is noodig, dat het ideaal sterker is dan het egoïsme, dat het gemeenschapsgevoel sterker is dan de hebzucht. Een Duitsche econoom van beteekenis heeft gezegd: er zijn twee systemen van zedelijke houding; de eene berust op tucht en gezag en de andere op beschaving; de eerste is voor ons vernietigd en de tweede is er nog niet. Hier moet onze arbeid beginnen.

Dit werk heeft ons hier samengebracht. Opheffing van de massa is het doel van onze arbeid, die we in dienst stellen van de wederopbouw van het economisch leven. Dat is niet zoo eenvoudig. De geest, die daarvoor noodig is, is niet morgen te verwachten; deze geest wil groeien. Juist nu alle aandacht aan nieuwe vormen wordt gewijd, moet de inhoud niet worden vergeten; het is niet alleen een technisch, maar ook een sociaal-ethisch probleem. De overwinning van de materie door de geest moet plaats vinden. Deze geest moet ook in de arbeiders opstaan, en moet gaan van onderen naar boven en van Rusland naar het Westen. De nieuwe geest zal de nieuwe wereld uit de chaos van nu doen verrijzen.

Uit naam van de aanwezigen dankte de heer de Koe Prof. Gerloff en ik twijfel er niet aan, of Prof. Gerloff zal ook dankbaar gestemd zijn als hij aan dit uur vol stille wijding terugdenkt.

Daarna gaf Mevrouw Becker uit Luxemburg een overzicht over de hulpbronnen, de economische toestand, de industriele ondernemingen en de arbeidersbeweging in dit land.

's Avonds vond een voordracht plaats van Maarten Dijk uit Amsterdam over „Het verstaan der muziek", met muzikale toelichting, welke met aandacht werd gevolgd.

Vrijdagochtend, ('t was prachtig zonnweer) werden nog eens stemmen gehoord, om deze dag vrij te hebben, omdat het te veel werd. Om aan deze drang tegemoet te komen, werden de voordrachten buiten op het terras gehouden, terwijl de sprekers zich zooveel mogelijk zouden beperken. Nadat ik met mijn beschouwing over „De geestelijke stroomingen in Nederland" ten einde gekomen was, hield Dr. Honigsheim, privaat-

docent te Keulen, een voordracht over „Het verval en de opbouw van Duitschland”.

Nu door de vorige spreker van wijsgeerig standpunt de ontwikkeling tot de geestelijke toestand van thans was geschilderd, wilde hij trachten een economisch-sociologische analyse daarvan te geven. Zijn beschouwing ging daarvan uit, dat steeds meer stemmen gehoord worden, die van het volledig geïsoleerd-zijn van de mensch in de groote steden spreken. Nog voor korte tijd zouden deze stemmen zonder eenige weerklank weggestorven zijn; want de tijd, die zijn stempel ontving door de blinde bewondering van de door de menschelijke geest geschapen werken der techniek, en die op deze wijzend, steeds trotscher juichte, dat men het toch zoo „heerlich weit” gebracht had, moest elk orgaan voor de gevaren en nadeelen missen, die in zulk een industrieele ontwikkeling verborgen lagen. Deze tijd was niet in staat om te zien, door welke fundamenteele wijzigingen in de structuur van de menschelijke maatschappij het moderne leven van de groote steden mogelijk geworden was. Die tijd moest over het hoofd zien, hoe zeer de verhouding van de mensch tot het materiaal, waaraan hij vorm moest geven, en hoe zeer de verhouding van mensch tot medemensch door de steeds voortschrijdende arbeidsverdeling en tevens door de ontwikkeling van de productie, die aanvankelijk slechts diende om de behoeften te dekken, tot de anarchoproductie, van elk persoonlijk element werd beroofd, en dat in plaats van de persoonlijke verhouding van de mensch tot zijn werk en tot die, voor wie hij het schiep, een derde element, iets onbekends, onpersoonlijks, zakelijks getreden was. Die tijd moest eveneens over het hoofd zien, welke invloed dit onpersoonlijk element, dat zich tusschen de mensch en zijn werk en zijn medemensch schoof, op de houding van het individu tot de groep oefende. Hoe verschillend is b.v. de houding van een boer tot zijn medeboeren, die zich van zelf uit de natuurlijke saamhoorigheid ontwikkelt en die van de leden van een vakvereniging, die door zuiver verstandelijke overweging ten opzichte van het te bereiken doel ontstaat. Zoo kwam het, dat de intellectualisering, die voor die gekenschetste tijd zoo noodzakelijk was, de mensch steeds armer aan mogelijkheden maakte om op de een of andere wijze in een verhouding tot zijn medemensch te komen, die niet op het verstand, maar op het gevoel berustte.

De reactie bleef niet uit. Steeds sterker werd de wanhoopskreet naar andere vormen van menschelijk samenleven; maar wat was natuurlijker dan dat nu de slinger te ver naar de andere kant ging. Men klaagde de wetenschap, vooral de natuurwetenschap, aan en zag niet, dat ze binnen eigen grenzen recht van bestaan had; men

zag niet, dat het noodlottige alleen daarin bestond, dat de wetenschap zich aanmatigde alles te kunnen verklaren. Men ging nog verder: men klaagde het heele maatschappelijk leven aan en dus alle maatschappelijke vormen en inrichtingen, waardoor dit moderne leven tot uitdrukking kwam, dat het organische had verloren.

Voor al richtte men zijn kritiek tegen de Staat als zoodanig, zonder daarbij aan de staatsregeling te denken, omdat men in de staat het oerbeeld van een bond zag, waarvan de leden hun betrekkingen onder elkaar voornamelijk regelden naar verstandelijke overwegingen ten opzichte van de winstkansen. Met deze aanklachten bleef men niet bij de staat staan, maar slingerde ze niet minder nadrukkelijk tegen vereenigingen van zuiver economische aard. Zoo groeide de verontwaardiging over de verwaarloozing van het gevoelsleven door de vakvereenigingen onmiskenbaar in de harten van de jonge arbeiders.

Deze aanklachten echter bleven niet slechts negatieve kritiek; met hen ging een diep, vurig verlangen naar twee dingen gepaard: *a.* naar een religieuze verhouding tot het Al; *b.* naar gemeenschap.

Dit verlangen toont zich vooral in de jeugdbeweging, die reeds *voor de oorlog* begonnen is. Hier moet evenwel gezegd worden, dat een groot deel van wat onder de naam „Jeugdbeweging” rondloopt, de aansluiting bij de ontwikkeling der dingen voor goed verloren heeft.

Wanneer men nu de houding van de in Duitschland levende menschen ten opzichte van de bovengeschilderde crisis van heden nader beschouwd, kan men duidelijk twee groepen onderscheiden. De eerste bestaat uit de „tevredenen”; zij hebben misschien wat te lijden, ze betreuren misschien vele verschijnselen van heden, vooral het verval van het economisch leven en wenschen in zulk een stemming wel de tijd van voor de revolutie terug. Maar juist dit verlangen naar de onmiddellijk achter ons liggende tijd bevestigt, dat ze het met de innerlijke structuur van onze tijd eens zijn en dus geen gevoel hebben voor de symptomen van verschrompeling hierin. Deze groep bestaat voornamelijk uit het gros van de intellectuelen.

Tegenover deze menschen staan allen, die op de een of andere wijze door het heden wanhopig worden. Deze worden van hun geloof in de toekomst beroofd; ze worden in die wanhoopsstemming gedreven, die tot totale onverschilligheid tegenover de brandende vragen van onze dagen leiden moet; ja, ze gaan op de vlucht voor deze problemen. In deze menschen manifesteert zich dikwijls een buitengewoon tragisch verschijnsel van onze dagen; ze gaan in kolonies samenwonen of leven in kringen, waarin een buitengewoon fijne geest heerscht en die door hooge muren streng van de buitenwereld zijn gescheiden, zooals b.v. de kring om Stephan George. Ze leven slechts

voor de ontwikkeling van hun eigen Ik. Deze menschen, die in zulk een esoterische teruggetrokkenheid leven, vergeten steeds, dat de wereld verder gaat en deze er niet aan denkt om te wachten, tot zij, die voor haar gevlucht zijn, weer tot terugkeer in deze wereld besluiten. Door zulk een onsociale en liefdelooze levenshouding worden juist aan onze tijd de meest waardevolle en noodzakelijke krachten onttrokken. Maar bovendien is immers het geloof, door de stichting van zulke kolonies het bewijs geleverd te hebben, dat men het zonder het kapitalisme kan doen, slechts zelfsuggestie; want al deze menschen bewijzen immers door elke spijker, die ze door de nood gedrongen in een particuliere zaak moeten koopen, als ook door hun geheel bestaan, de noodzakelijkheid van de kapitalistische wereld. Wanneer men deze neoromantici beschouwd, krijgt men dikwijls de indruk, dat de heele romantiek van de 19de eeuw slechts kinderspel is geweest in vergelijking met die van onze tijd.

Een ander deel van hen, die aan het heden wanhopen, vormen een vruchtbare bodem voor de theorieën van de talrijke profeten, die in onze tijd optreden; want het is zeker geen toeval, dat een man, die toch in waarheid niets anders is dan een charlatan van het zuiverste water, namelijk de heer Dr. Rudolf Steiner, een zoo ontzettende massa aanhangers vindt. Zijn anthroposophische vereeniging telt meer dan 7 miljoen ingeschreven leden in Europa; de grootste vakvereeniging, die van de metaalbewerkers, telt 1 1/2 miljoen. De leer van Dr. Rudolf Steiner vindt weerklink in alle kringen en lagen, bij werkgevers en werknemers; heele industrieën werken voor hem. Eveneens zijn de vele profeten met groeiend succes werkzaam, die in hun voorspellingen rekening houden met het verlangen van onze tijd naar de gebondenheid van het middeleeuwsche leven. Ook de sectengedachte groeit sterk. Ontzettende massa's menschen stroomden naar de vergaderingen, die door de adventistische secten belegd worden onder de leuze: „Millioenen nu levende menschen zullen nooit sterven". In deze vergaderingen wordt dan bewezen, dat juist ieder, die gekomen is, tot de millioenen van nooit stervenden behoort.

Zoo vertoont zich aan ons met steeds grootere duidelijkheid het beeld, dat, terwijl al het andere tot steeds meer bedenkelijke onvruchtbaarheid veroordeeld is, terwijl de vergaderingen van de vakvereenigingen alleen nog maar bezocht worden, wanneer er loonkwesties behandeld worden, profeten en magiërs in Duitschland een zeer vruchtbare bodem vinden.

Onder hen, die aan het heden vertwijfelen, nemen de sympathieën voor het katholicisme ook in steeds grooter wordende mate toe, want daarin en vooral in zijn middeleeuwsche vorm wordt het ideaal van

de gewenschte beschaving van geslotenheid, gebondenheid en gemeenschap gezien. Ook mag men wel niet ten onrechte tamelijk veel, wat zich in de moderne stroomingen vertoont, als doorgangsstadium tot het katholicisme aanzien, dat meer dan eens in de geschiedenis, dank zij de labiliteit, die het op de wijze van een virtuoos hanteert, erfgenaam werd.

Al deze mensen, die naar gebondenheid, gemeenschap verlangen, zien niet, dat de gemeenschap, die zij zich voorstellen, slechts denkbaar is, wanneer men van het historisch gewordene, dat voor ons, die nu eenmaal in de maatschappij leven, noodzakelijk is, afstand doet; ook zien ze niet, dat het ontstaan van een gemeenschap in hoofdzaak aan biologische voorwaarden gebonden is, vooral aan bloedverwantschap, die van geheel andere structuur is dan de sterkste en fijnste geestelijke nabijheid. Daarom zal „terug tot de beschaving van gebondenheid of gemeenschap van het oude Azië of het katholicisme” steeds zelfsuggestie moeten blijven.

Vatten we onze beschouwing over de levenshouding van de in Duitschland levende mensen ten opzichte van de huidige crisis samen, dan zien we, dat er twee groepen zijn:

a. de tevredenen en in dit opzicht geheel onverschilligen;

b. zij, die een terugkeer tot de een of andere vorm van het verleden wenschen.

Wat blijft er, met deze toestand voor oogen, voor ons nog over om te doen? Is er voor ons alleen nog maar de consequentie, die zoo dikwijls al uit uit Spenglers werk „Untergang des Abendlandes” getrokken is, n.l. om in schoonheid te sterven? Of is er nog een andere mogelijkheid, tot zich zelf te zeggen: Het heden wijzen we af, het verleden wijzen we af, omdat terugkeer tot haar onmogelijk is, *maar de toekomst nemen we aan!* Als zulk een moed voor de toekomst in de een of andere vorm oprecht bestaat, moet hij ook de middelen voor haar opbouw aanwijzen.

Op de vraag: „Met welke middelen geven wij vorm aan de toekomst”, werden ons tot nog toe twee antwoorden gegeven; sommigen zeggen: wijzig de economische verhoudingen en het zal beter worden. Zij, die zoo spreken, zien niet dat wij van een eenzijdig doorgevoerde wijziging van de economische verhoudingen hoogstens een kapitalisme met negatieve kenmerken, nooit echter de nieuwe tijd hebben te verwachten.

Anderen zeggen: „Vormt de komende mensch; van alle problemen is dat van de opvoeding het meest belangrijke.”

Zij, die zoo spreken, zien niet, dat zelfs in het geval van volledig succes van deze nieuwe opvoeding de door haar ontwikkelde eigen-

schappen van het individu op dat oogenblik gevaar loopen, waarop het individu in de wereld en de economische verhoudingen geplaatst wordt. Beide antwoorden zijn onvoldoende; geen van de beide middelen alleen is voldoende. De verbinding van beide is noodzakelijk, willen we niet verder vegeteeren, naar het verleden terugkeeren, of in schoonheid sterven. Ons interesseert hier nog de vraag: Waar moet de nieuwe opvoeding beginnen? In de eerste plaats moet ze aanknoopen bij de associatieve neiging, die nog in het kind aanwezig is, bij de gevoelens van het wederkeerig „Bejahren“. De school van de nieuwe opvoeding zal niet meer de leerschool zijn, waarin het kind door dat, wat hem alleen van buiten af wordt opgelegd, in een vorm geperst wordt, die geheel niet bij zijn wezen past; maar de levensschool moeten zijn, waarvan de inrichting ook aan de meest begaafde, het gevoel geeft, dat alle leerlingen wederkeerig van elkaar afhankelijk zijn. Deze school zal verder „Produktionsschule“ moeten zijn, d. w. z. de labiliteit moeten bezitten die de ontwikkeling van alle productieve krachten, die in het jonge individu sluimeren, mogelijk maken.

Hoe zal de toekomst er uit zien, tot de ontwikkeling waarvan dus een *nieuwe economische orde* alsook een *nieuwe opvoeding* noodzakelijk is? Deze toekomst, waaraan we gelooven, zal anders moeten zijn dan het verleden met haar cultuur van gebondenheid. Voor haar zal in de eerste plaats niet meer mogen gelden: individu of groep, maar individu binnen de groep. Ontwikkeling van de individualiteit en bloei van de groep zijn wederkeerig van elkaar afhankelijk. Voor deze toekomst zal ook een volledige ommekeer van onze geheele kunst, vooral van tooneel en muziek, noodzakelijk zijn. Niet om het een of ander te zien, wat heel toevallig gegeven wordt, omdat er niets anders op het repertoire staat, maar om hun eigen, verhoogd bestaan te beleven, zullen de menschen van zulk een toekomst tooneel- en muziekuivoeringen bezoeken.

Zulk een toekomst zweeft ons niet voor Deutschland alleen voor de geest, dat slechts, naar we gelooven, door bijzondere omstandigheden een bijzondere zending ten opzichte van de toekomst heeft.

Na deze voordracht van Dr. Honigsheim hield de heer Schack een korte uiteenzetting over „Volksontwikkeling.“

's Middags werd onder leiding van de heer de Koe gedebatteerd, terwijl de dames een afzonderlijke conferentie hielden, waar Mevrouw Breiden sprak over de slachtoffers van de criminaliteit in het bezette gebied.

's Avonds ging ik naar Keulen, waar ik gevraagd was om een spreekbeurt te houden. Ik kon dus de slotavond niet meemaken.

Eerst laat kwamen we, eenige Duitsche kennissen en ik, van Keulen terug en vielen in de gezellige, maar toch ernstige speeches, die tot afscheid gewisseld werden. Na gezongen en nog gewandeld te hebben, ging men slapen. De volgende ochtend ging het naar Nederland terug.

Een week later kreeg ik een uitnoodiging van „Ons Huis”, om op de Brühlavond te Rotterdam te komen. Nadat de heer de Koe nog eens kort de zomerschool te Brühl behandeld had voor de aanwezigen, werd hij door een der leden hartelijk dank gebracht, waarin alle aanwezigen met volle overtuiging instemden.

Hoezeer de heer de Koe geslaagd is in zijn pogen ten opzichte van de zomerschool te Brühl, blijkt ook uit het feit, dat de Volkshoogeschool te Düsseldorf me eenige dagen later schreef, terwijl het plan van uitvoering er direct bijgezonden werd, of de volksuniversiteit in den Haag geen vacatieschool te Düsseldorf wilde organiseren; dan zouden de Düsseldorfers ook gaarne naar Nederland komen. Daar ik met de Haagsche volksuniversiteit niets te maken heb, en hier dus een vergissing in 't spel was, gaf ik de mij gezonden bescheiden in handen van de leider van deze inrichting, die zoo vriendelijk was daarop te antwoorden.

Het verlangen van de leden van de Brühlsche zomerschool, om een dergelijke week nog weer te hebben, evenals de bovengenoemde wensch van de Düsseldorfers, komt grootendeels voor rekening van de heer de Koe. Terwijl de Duitschers en Luxemburgers de indruk maakten van toevallige, alleenstaande individuen, gaf de groep de Koe de indruk van een gesloten gemeenschap, van menschen, die in langere samenwerking elkaar hadden leeren kennen en waardeeren, en die om de heer de Koe als centrum zich in een gemeenschap hadden gegroepeerd. Ik kon op de conferentie, waar dit ook de buitenlanders opviel, niet nalaten een paar woorden aan deze nieuwe vorm van gemeenschap te wijden, waarvan ik het bestaan kende, maar die nu als warm stuk leven toch een geheel nieuwe indruk op me maakte. Toen dan ook op zekere dag een telegram binnenkwam, dat de heer de Koe tot lid van de Raad van Rotterdam was gekozen en zijn gemeenschap hem juichend en zingend op het terras ronddroeg, heb ik wel de heer de Koe gelukgewenscht met zijn verkiezing, maar tevens voor zijn groep mijn spijt uitgedrukt, omdat ik de frissche, groote werkkraft, die de heer de Koe te Brühl toonde, gaarne in dienst zag gesteld van een verdere ontwikkeling van deze vorm van gemeenschap voor de toekomst.

Cursus-ervaringen

Het is, dunkt mij, wel een van zelf sprekend verschijnsel, wanneer iemand staat aan het begin van zijn loopbaan, wanneer hij bereikt heeft dat punt in zijn leven, vanwáár hij starten zal bij den aanvang van den levenswedstrijd (en dat wordt het schier altijd, wanneer men poogt het *bede* te verwezenlijken, en dat ideaal koestert een ieder die met jeugdig, naar zijn eigen meening onuitbluschbaar vuur het praktische leven binnengaat) dat hij dan klaar staat, terwijl iedere zenuw in zijn lichaam gespannen is, al zijn aandacht, verlangen, hunkerend begeeren wordt in beslag genomen door het groote doel, zijn levensdoel, hetwelk hij zich voor oogen ziet gesteld. De mensch aan het begin van de praktische levensontplooiing is zich bewust van eigen kracht, eigen levensdurf; en is daarom vol frisch enthousiasme, vol popelende levensvreugde, die nog niet getemperd wordt door kennis en ervaring van en in het leven.

Deze houding, deze idealistische levensbeschouwing, schenkt hem een geloof in dat leven, waardoor hij alle moeilijkheden verwacht te zullen kunnen overwinnen. Welk een groot, heerlijk geluk is het voor hem straks te mogen beginnen, te mogen toonen wát hij kan, welk een moed, kracht en volharding hem bezielen, welke idealen hij door zijn ijver en toewijding tot werkelijkheid zal laten uitgroeien.

Dit is het levensidealisme dat in den mensch wakker roept de *mogelijkheid* van het bereiken, van datgene, wat hij zich zelf als levensdoel voor oogen houdt.

Het was *dit* levensidealisme dat in mij wakker riep datgene, waarvan ik mijn ervaringen nu, niet dan met gróóte schuchterheid neerschrijf, omdat ik niet weet of, wat ik succes *acht*, wel succes *is*, omdat ik niet weet of, wat ik voor werkelijkheid houd, niet door uiterlijke schijn gecamoufleerde onwaarheid is.

Maar ik geloof dat ik nu, terwijl ik „optimisme“, in mijn levensvaandel heb geschreven, bezig ben af te dwalen op een zijweg, die tot pessimisme voert, want, en daar kom ik straks nog met enkele woorden op terug, ik heb de vaste overtuiging, dat wel degelijk succes geboekt is.

Doch laat ik nu beknopt en zakelijk U mogen vertellen van mijn ervaringen op het gebied van cursussen.

Aanleiding.

Toen ik in 1919, in het vroege voorjaar, als jong predikant aan het werk ging in mijn eerste gemeente, viel mij al heel gauw op,

welk een terughouding er bestond bij de gemeentelieden tegenover hun predikant, ondanks de schijnbaar openhartige gemoedelijkheid welke er heerschte.

Ik, die nog geen praktische ervaringen had opgedaan, ik stond soms zoo vreemd tegenover verschillende dingen, welke mij opvielen, bij een weldra met volle ambitie ondernomen huisbezoek, waarbij het nimmer bleef bij de oppervlakte, bij koetjes en kalfjes, maar waarbij mijn pogen stéeds gericht was, op het los krijgen van de tongen over onderwerpen, die meer den dieperen grond van het leven raakten.

Was het inbeelding of werkelijkheid, ik weet het niet, maar ik meende somwijlen een spottend lachje te zien spelen om de mondhoeken van een of ander en meestal jeugdig lid van het huisgezin, waar ik een bezoek en een deel van mij zelf poogde te brengen. Het eerste, dat voelde ik, werd aanvaard, doch het tweede daarvoor sloot men zich zorgvuldig op in eigen zielebinnenkamer, misschien bevreesd voor de kans van een blik door een tot nu toe vreemde, daarin geworpen.

Telkens weer deed ik deze zelfde ervaring op, dat vooral het jongere geslacht op een afstand bleef. Men was vriendelijk voorkomend, gastvrij, en tóch ik voelde mij telkens weer „buitenstaander.”

Al spoedig begon ik te peinzen over allerlei middelen om in deze toestand verandering te brengen, door mij een weg te banen tot de harten van het jongere geslacht.

Ik sloot mij eerst nauwer aan bij eenige jongemenschen van het dorp, waardoor ik al spoedig in de gelegenheid kwam hen eens bij mij op de studeerkamer te ontvangen, onder de schijn van een gezellig „onder-onsje”. Die schijn bleef, den ganschen avond voor mijn gasten bewaard, maar voor mij zelf werden, zoo ik niet al te boud spreek, mijn genoodigden studie-objecten, en door nu eens hierover te spreken, dan weer over iets anders, telkens een ander als hoofd-object voor dat moment aansprekend, kwam ik tot de vaste overtuiging dat, indien hier eenige leiding werd gegeven, het weldra zou blijken, dat er veel meer in deze jonge menschen school dan men oppervlakkig beschouwd zou meenen.

Deze intieme avondjes keerden in den zomer van datzelfde jaar telkens terug, en toen de dagen korter werden, het landwerk was opgehouden, vroege najaarsvlagen de komst van den winter verkenden, toen kwam ik met mijn plannen voor een in den winter te houden cursus voor den dag, en, o vreugde, men accepteerde gaarne, wat werd aangeboden.

Voor mij was dit de eenige weg om te komen tot het innerlijk leven van die jonge menschen, en vol moed, vol blijde vreugde, zag ik dezen eersten winter met cursus-uren tegemoet, en zij het ook al,

dat niet alles liep, zoals ik het wel gaarne gewenscht zou hebben, toch denk ik niet dan met voldoening aan dien eersten cursus terug.

Deelnemers en Stof.

Het aantal deelnemers aan dezen cursus bedroeg negen vrouwelijke en twee mannelijke. Dit laatste, n.l. dat er slechts 2 mannelijke deelnemers waren, was voor mij de eerste teleurstelling op dit gebied. Ik was er van overtuigd dat er meerderen waren, die zoowel belangstelling wilden toonen als tijd hadden om den cursus te volgen, maar het was iets zoo vreemds en nieuws, zoo gehéél in afwijking met het tot nu toe beleefde, dat men, en vooral de mannen, er zich niet zoo heel gemakkelijk voor gaf.

Later ben ik dankbaar gestemd geworden, dat er niet meer waren, omdat dit getal zoo ongeveer het aantal is, dat ik, geleerd door de ervaring, zou verlangen voor een cursus.

Wanneer men gaat beginnen met groote aantallen, dan loopt men op de allereerste plaats het groote gevaar, dat men er enkelen in de loop van den cursus verliest, en dan komt natuurlijk de gedachte op, dat men *dit* niet geeft, wat die wegblijvers verlangden. Dat wordt, wanneer men voor deze indrukken sterk vatbaar en gevoelig is, een remmende factor bij de verdere leiding, het ontzenuwt en stelt teleur, en daardoor voelt men juist minder zeker, en gaat men onwillekeurig sneller overhellen tot weifelen en tot het zich afvragen of het wel vol te houden is.

Op de tweede plaats remt een gróót aantal de gedachten-uitingen van de aanwezigen, en dát is nog van véél grooter belang.

Immers door de uitingen, door het zich vrij uitspreken tegenover elkaar, leert men elkaar kennen en eventueel uit onbekendheid ontsane afstanden tusschen ziel en ziel, bekorten en geheel overwinnen.

Ik ga n.l. van het standpunt uit dat met een cursus onmogelijk een goed resultaat bereikt kan worden, wanneer er niet tot in zekere mate een sfeer van intimiteit geboren wordt, zoodat een intensieve gedachtenwisseling, ook over onderwerpen die het diepste ziele-leven raken, niet langer door groote schuchterheid tegenover elkaar of door een misplaatst schaamtegevoel wordt belemmerd.

Wat ik hier zeg, hangt dan natuurlijk ook wel voor een groot gedeelte af van de stof, welke wordt behandeld, en wanneer een predikant de leiding heeft, spreekt het vanzelf dat hij zooveel mogelijk op zijn gebied blijft en bij datgene, wat er niet ál te ver van af staat, zoodat er dan onderwerpen worden behandeld, die het ziele-leven raken.

Het is dus een heel sterk subjectief getinte uiting, maar, waar ik mijn

ervaringen neerschrijf van een cursus, waar ik zelf de leiding had, daar kan het wel moeilijk anders neergeschreven worden dan ik het zelf voel, omdat ik in het andere geval het terrein van ervaring zou verlaten.

De te behandelen stof was voor mij ook bij dien eersten cursus een factor, die mij menig moeilijk moment heeft bezorgd, en ten slotte niet goed wetend *wilt* te behandelen, liet ik de deelnemers zelf ongeteekende briefjes inleveren (dit om de schuchterheid, waardoor zij zich verhinderd voelden mondeling vragen te stellen of een onderwerp op te geven, te overwinnen) waarop zij zonder dat hun naam bekend werd, vragen konden stellen, of stof, die zij gaarne wilde behandeld hebben, konden opgeven.

Nu trof het mij, dat van de 7 ingekomen briefjes (4 waren er dus die geen onderwerp wilden of durfden opgeven) er 5 een vraag inhielden om eens een inleiding of verhandeling te houden over „Onsterfelijkheid“, 1 over „Militairisme“, 1 over „een mooi boek“.

Deze eerste proef, om uit opgaven van de deelnemers zelf, een onderwerp te kiezen, was mij a.h.w. een openbaring.

Hier bleek het nu, dat er wel degelijk meer diepte school in de harten van de Noord-Hollandsche jonge vrouwen en mannen, dan men bij een oppervlakkige kennismaking zou vermoeden.

Hier drong zich naar boven, bij verschillende menschen van zéér verscheiden karakter, die groote, diep in het leven ingrijpende vraag naar het groote mysterie van „Leven in en uit den Dood.“ Hoewel het onderwerp wel een zéér moeilijke, zoo niet de allermoeilijkste stof inhield, tóch achtte ik het een mij, door het aantal daarover gedane vragen, opgelegde plicht, mijn gedachten daarover uit te spreken, en zóó werden de eerste cursussen gewijd aan: „Eenige gedachten over onsterfelijkheid.“

Hoezeer deze stof aller denken in beslag nam, bleek wel op die uren, waar telkens weer vragen werden gesteld, moeilijkheden ter oplossing werden ter tafel gebracht, gesprekken werden weergegeven welke men in eigen of anderer huisgezin had gevoerd of aangehoord, in één woord, allen leefden mee in deze stof met onverdeelde aandacht.

Ik stond even hierbij stil, omdat dit het éérste onderwerp was; en omdat het de, door mij zoo zeer begeerde, banden knoopte tusschen de cursisten en mijzelf. In deze stof hadden wij elkaar gevonden en leeren kennen in den dieperen zin van het woord.

Daarna werd er uren van gedachten gewisseld over „Gedvoorstellingen“, „Gedvoordienst i. b. leven“ en nog eenige andere onderwerpen, die uit de verschillende gesprekken en gedachtenwisselingen naar

voren kwamen en waarvan men mocht verwachten dat er nieuwe gezichtspunten zouden worden geopend en vóórál, dat er wrijving van gedachten uit zou ontspruiten.

Vervolgens gingen wij over tot het behandelen van een boek en wel: „Het leven een zegen“, van Ralph Waldo Trine, en „Zwijgende Kracht“ van Prentice Mulford.

De behandeling van deze boeken ging aldus in zijn werk.

Ik las elken avond (d. w. z. één avond per week, en in mijn eerste gemeente alleen des winters) een hoofdstuk voor en behandelde het daarin geschrevene breedvoerig. Deze behandeling, die ik meestal, wanneer het wat moeilijk was te begrijpen, met allerlei voorbeelden uit het dagelijksch leven verduidelijkte, trachtte ik steeds zóó in te kleeden, dat men wel bijkans vragen stellen *moest* om mijn gedachten-gang te kunnen volgen.

Door op deze wijze te werk te gaan, kreeg ik bijna steeds de tongen los, en menige zijweg is bewandeld op die mooie vruchtbare avonden, waardoor wij betraden de geheime, stille paden, van elkanders zielegaarde, waar ons heel vaak bleek, dat teere zieleplanten met liefde en vaak met wantrouwen tegenover de buitenwereld-aanraking werden opgekleekt.

Op deze wijze verliepen twee winters en toen kwam na den tweeden winter een beroep, dat mij, waar ik het aannam, naar een andere gemeente riep:

Ik had mijn eerste gemeente lief gekregen, en het speet mij, om menig vriend en vriendin, dat ik vertrekken ging, maar het meest om „mijn cursus“, die mij zoo wonderveel gegeven had voor eigen opbouw en mij een blik had gegund in 't innerlijk van eenige jonge-menschen-zielen, waardoor ik vol optimisme verder vermocht te gaan.

Het zal dan ook geen verwondering wekken, wanneer ik zeg, dat ik in mijn nieuwe gemeente nog maar heel kort werkzaam was, toen daar óók een cursus werd begonnen met aanvankelijk elf en later, door het vertrek van twee van de drie mannelijke cursisten, negen deelnemers, en, door overhaaste vlucht van dien eenling, uit het midden van acht vertegenwoordigsters van het zwakke, maar niettemin hem blijkbaar toch vrees aanjagende geslacht, tenslotte met 8 deelnemers.

Deze cursus bestaat nu, na ruim twee jaar, nog.

Wij komen winter en zomer om de twee weken bij elkaar en behandelde eerst vrijwel dezelfde stof, als op den bovenbeschreven cursus. Bovendien werden behandeld: „Godsdienst en militarisme“, „Dienst-weigering“, „Orthodox en Vrijzinnig“.

Behandelde boeken waren: De kleine Johannes en Paul's ontwaken" van Fred. v. Eeden. Het eerste met er naast: Letterkundige Studien"

van Jan Ligthart, voorts: „Het geheim des levens", van Prentice Mulfort, en „In Harmonie m.h. Oneindige" v. R. W. Trine, terwijl momenteel gelezen en uitvoerig behandeld wordt: „Beheersch U zelf", door Jos. de Cock.

Op het programma staan verder:

„De Hoogere Zielekrachten" van R. W. Trine en wellicht „Joh. Viator" van Fr. v. Eeden. Wellicht ook andere, nader met elkander overeen te komen onderwerpen.

Doch laat ik volstaan met wat ik U hier heb medegedeeld, behoudens een kleine „nabetrachting."

Wat is nu het praktische resultaat geweest van deze jaren van cursus geven?

Laat ik weer als Pred. met een voor mij belangrijke factor mogen beginnen:

„dat de cursisten méér belangstelling gaan toonen voor aldatgene wat de Godsdienstige kant van het leven raakt. De cursisten zijn tevens trouwe kerkgangers en sporen door hun woord en hun voorbeeld ook anderen aan en zoo groeit er langzamerhand in de gemeente een belangstelling, die men alléén wellicht nimmer zou hebben weten te trekken.

Op de tweede plaats bouwt men in het innerlijk van die jonge menschen iets op, wat hun een groote steun is voor het leven, en hoewel het eigenlijk té intiem is voor publicering, wil ik tóch wel mededeelen, dat ik somwijlen diep getroffen ben, door de hartelijke en openhartige wijze, waarop men wel, bij mij komend, in de stille rust van de studeerkamer, zijn hart uitstortte en daar mededeelde, hoe juist de opbouwende kracht, die er van den cursus uitging, zoo'n groote kracht was ten leven, omdat daaruit gezien en gevoeld werd, hoe krachtig die mensch in het leven staat, die iets van dieperen grond van het leven gaat leeren beseffen.

Hierbij zou ik het gevoeglijk kunnen laten, doch twee opmerkingen moeten mij nog van het hart.

Eens werd ik, na een jaar doorlopend den cursus geleid te hebben, verrast met een stoffelijk blik van waardeering, waarbij een van de cursisten mij, in hartelijke en van fijn gevoel getuigende woorden, dank bracht voor wat ik in dat afgelopen jaar voor hen was geweest.

Ik was blijde ontroerd en sprak dat uit, doch zeide daarbij ook, en dat wilde ik hier herhalen, dat de cursisten, zóó zij al iets van mij ontvangen hadden, zij mij het gansche jaar door nog véél meer hadden gegeven.

Zij hadden mij allen, zonder uitzondering, een blik gegund in hun diepste zelf, en menigmaal had ik daardoor kracht geput, om, ook

al viel het mij soms moeilijk dóór te gaan met den cursus, ook al waren er avonden dat het mij schier onmogelijk was door ander werk.

Op dien cursus hebben de cursisten mij geleerd wat het beteekent voor den opbouw van den leider, om steeds de verschillende vragen te mogen beantwoorden en in intensieve gedachtenconcentratie en gedachten-uitbeelding zich zelve te mógen geven.

Daar leert men dat wie zich geeft, zélf in meerdere mate terug ontvangt.

De tweede opmerking die ik nog wilde maken is deze.

Vaak stelde ik mij zelve de vraag:

„Waarom zouden er over 't algemeen meer vrouwelijke dan mannelijke deelnemers zijn aan deze cursussen? Lang bleef ik het antwoord hierop schuldig, maar nu meen ik tóch één antwoord, zij het dan ook niet „*bel*“ antwoord gevonden te hebben.

Het mannelijk element in de wereld is het meer praktische, dat zich ook meer aangetrokken voelt tot en zich aansluit bij de praktische zijde van het leven. De man richt zich tot het zintuigelijk waarneembare, zet liefst „*gedacble*“ onmiddellijk in „zichtbaar resultaat“ om, berekent, becijfert en werkt langs logisch beredeneerden weg op het doel af.

Het vrouwelijk element is het meer intuïtieve, het speculatieve, dat wel belangstelling heeft voor de nuchtere werkelijkheid, maar liever zich wendt voor, en zich opgenomen voelt in een sfeer van niet-wiskundig bewezen, maar geestelijk aangevoelde dingen. Zij vóelt a.h.w. door haar vrouwelijke intuïtie de dingen onmiddellijk, zonder wellicht het hóe en het wáárom te kunnen verklaren, terwijl de man langs logischen gedachtenweg hetzelfde póógt te benaderen, en het misschien veel later of nóóit bereikt.

Hieruit volgt dat, wanneer men cursussen geeft voor beiderlei kunne, men niet teleurgesteld behoeft te zijn, wanneer men een onderwerp behandelt, dat het mannelijk óf vrouwelijk element op dien cursus niet volkomen in beslag neemt, maar men houde rekening met de keuze van het onderwerp, opdat ieder het zijne, c.q. het hare krijgt.

Hier ben ik gekomen aan het einde van mijn mededeelingen. Zoo zij al niet voldoen aan aller verwachtingen, toch vlei ik mij met de hoop, dat enkelen die dit lezen, zich zullen voelen aangegrepen om mede te werken tot het oprichten en zoo mogelijk tot het leiden van cursussen.

Wie warm voelt voor zijn medemensch, wie in zich zélf iets heeft, dat hem vreugde en levensblijheid schenkt, hij spreke zich uit voor wien het hooren wil, hij geve zich aan diegenen, die vragen om een gave van den innerlijken mensch.

Moge menig jong, vurig, idealistisch gezind predikant dit lezen en

daardoor komen tot het oprichten van een cursus in zijn gemeente.
Ik heb de mijne, en ik ben er blij om.
Ik zou hem niet gaarne willen missen, het is mijn geestelijk troetelkind.
Ik wensch er al mijn collega's een toe.

EEN PREDIKANT UIT HET Z.G.N.
„GEESTELIJK DOODE,” NOORD-HOLLAND.

Leerares in kinderverzorging en opvoeding

door M. E. H. SANDBERG—Gelewell v. d. Netten.

Een nieuwe taak.

En bericht heeft dezer dagen in de dagbladen gestaan, namelijk dat een diploma is uitgereikt aan de eerste leerareessen in kinderverzorging en opvoeding.

Dit korte bericht is de uitkomst van een jarenlangen arbeid van velen om het inzicht te doen geboren worden, dat voorbereiding voor de taak van kinderen te verzorgen en te leiden noodig is, dat daardoor het peil van verzorging en opvoeding in zijn geheel kan rijzen. De voorbereiding van ouders en opvoeders voor de gezinstak kan een machtig middel zijn om het gezinsleven te verdiepen en de leden van het gezin hechter aaneen te verbinden.

Er zijn vele machten, die in onzen tijd het gezinsleven ondermijnen, die dreigen hoe langer hoe meer de taak der ouders te verkleinen, de kinderen aan de ouders te onttrekken.

Het is billijk en rechtvaardig, dat de kinderen worden verzorgd en opgevoed door de beste leidslieden; het kind heeft daar recht op en de menschheid eveneens, maar waarom zouden die meest geschikten niet de vaders en moeders zelf zijn?

Zal dat niet de zekerste wijze zijn den stroom, die het gezin ondermijnt, te dammen, onzen tijdgeest door een nieuwen, verjongden, veredelden tijdgeest te vervangen: een wedstrijd waarin hij (zij) die het best voorbereid en toegerust is, die innerlijk de edelste en krachtigste is, het zal winnen?

Wie zal de prijs: de verzorging en leiding der kinderen dan aan het gezin ontnemen *kunnen*?

Geen opvattingen, geen omstandigheden, niets zal kunnen verhinderen, dat zij die het beste kunnen helpen, zij die innerlijk het sterkst en het reinst zijn, ook den meesten invloed zullen hebben op de kin-

deren, als vanzelf de kinderen tot zich zullen trekken, bij zich zullen houden.

Het is nu de tijd, dat ouders en opvoeders de kinderen zullen verzorgen en opvoeden niet krachtens hun ouderrecht, hun ouderliefde alleen, doch krachtens het onvervreemdbaar recht, dat het hunne zal zijn door liefde, toewijding en zorg, *gelouerd en gericht door kennis en ervaring.*

De gelegenheid tot kennis, oefening en ervaring zal in de jaren, die nu komen, gebracht worden mede door de leerareessen in kinderverzorging en opvoeding, die op 19 en 20 Juni 1923 haar diploma ontvingen te Amsterdam uit handen van den heer A. H. Gerhard en te Rotterdam van Prof. R. Casimir, beide leden van het Hoofdbestuur van de vereeniging tot bevordering van het onderwijs in kinderverzorging en opvoeding, welke diploma's mede ondertekend werden door Mevrouw Leliman—Bosch, Inspectrice van het Nijverheidsonderwijs, gedelegeerde van het ministerie van O., K. en W. en door Mej. Dr. Bader, namens het departement van arbeid, afdeling Volksgezondheid.

Aan de diploma-uitreiking gaat een drie-jarige opleiding vooraf, respectievelijk aan de school voor leerkrachten in kinderverzorging en opvoeding te Rotterdam, directrice Mevrouw Van Anel—Ripke, arts, en aan de Nieuwe Huishoudschool Gabriël Metsustraat te Amsterdam, directrice Mevrouw van der Ploeg—Deggeller, in samenwerking met de vereeniging bovengenoemd (K. en O.).

Het initiatief tot oprichten van eerstgenoemde school werd genomen door Mej. Ida Heijermans, die sinds jaren dit onderwijs met woord en werk bevordert.

De opleidingen omvatten o.a. de volgende vakken: gezondheidsleer; opvoedkunde; kinderzielkunde; kennis der levende natuur; „waarmee kinderen bezig te houden“; zang; lichamelijke oefening; voedsel (oefening in het les geven); koken; warenkennis; huishoudkunde; praktisch werk. Aan het einde van het 2e leerjaar wordt een theoretisch examen afgenomen, dat bij voldoende resultaat recht geeft de praktische oefeningen te volgen. Aan het einde van het 3e leerjaar wordt bij gebleken geschiktheid ook in het praktische werk, het diploma uitgereikt.

Van dit praktijkjaar hangt veel af. Het heeft me verbaasd en verheugd, zeide een der docenten tot mij, te zien hoe de meisjes door het praktisch werk zich hebben ontwikkeld en gevormd.

O.a. aan de volgende inrichtingen werd gewerkt:

door de leerareessen te Rotterdam opgeleid, in de Zuigelingenklinieken, tehuis van de Vereeniging Onderlinge Vrouwenbescherming;

Toevlucht voor zuigelingen; consultatiebureaux (ook medegaan met wijkzusters in de gezinnen en later alleen); Kindersluis; Kinderbewaarpplaats; vacantiëkolonies; Volkshuis; „Ons Huis”; Buitenschool te Katwijk; Vreewijkhuis de Enk, enz.;

door de leeraren te Amsterdam opgeleid in: crèches, (5 verschillende); Kinderbewaarpplaats; Tehuis „Janna”; Stads bestedelingenhuis; Hulp voor onbehuisden; „Burgerweeshuis”; „Ons Huis”; School voor achterlijke kinderen.

Het is een genoegen om het oordeel te vernemen van de directies van de verschillende inrichtingen, die nagenoeg onverdeeld zeer gunstig waren, zoodat met vertrouwen aan 21 leeraren het diploma werd uitgereikt; dat deze leeraren geschikt zijn gebleken in het praktisch werk, pleit voor de opleiding en is een bewijs van de liefde en toewijding waarmede het werk werd verricht.

Eenige leeraren zijn op verzoek een maand langer in de inrichting, waar zij hulp verleenden, gebleven; een werd aangesteld als directrice van het Vreewijkhuis „de Enk”; een andere bij het landbouwhuishoudonderwijs in Noord-Holland; 2 gaven een moedercursus in kinderhandenarbeid voor de afdeling Amsterdam van K. en O.; op verzoek der deelnemers werd deze cursus met 5 lessen verlengd; een is verzocht eenige lessen te geven te Zaandam, een andere waar-schijnlijk te Zwolle. Maar er zijn er nog velen, die geen aanstelling hebben.¹⁾

Ik heb getracht door feiten te laten zien, dat deze leeraren een aanstelling waard zijn aan Industrie en Huishoudscholen en andere scholen, ook als reizende leeraren in niet ver van elkaar gelegen steden en dorpen; vereenigen en personen kunnen dus ook voor gezamenlijke rekening een reizende leeraren aanstellen; ook kunnen de leeraren aparte cursussen geven, b.v. aan fabrieksmeisjes. Daarnaast wenschen de meesten nog in de praktijk der opvoeding werkzaam te zijn; er zijn er ook, die eerst nog eenige jaren uitsluitend praktisch wenschen te werken, kinderen te verzorgen en te leiden in gezinnen, kleine tehuizen, weeshuizen, tehuizen voor schoolgaande kinderen; mede te helpen aan de verzorging van achterlijke

¹⁾ Sinds dit artikel geschreven werd, hebben verscheidene leeraren een aanstelling ontvangen.

Brieven om inlichtingen kan men ook zenden aan Mevr. Montagne—Bieleman, Jacob van Lennepaan 7, Zeist, secretaresse der commissie, die zich tot taak stelt personen uit verschillende plaatsen, die cursussen wenschen te laten geven, met elkander en met de leeraren in verbinding te stellen en hen, die hulp noodig hebben voor verzorging en leiding van kinderen, nadere inlichtingen te verschaffen.

en misdeelde kinderen; nuttig werkzaam te zijn in vereenigingen, die de zorg van kinderen op zich genomen hebben, enz.

Juist voor de jongeren onder de gediplomeerden zal praktisch werk een noodzakelijkheid zijn, terwijl het voor allen het onderwijs, dat zij zullen geven, frisch en levendig zal houden en aansluitend aan de praktijk van elken dag, wanneer zij in blijvend contact met de kinderen zijn.

Het is zoo goed gezien, dat de meesten les geven met praktisch werk, althans in den eersten tijd, wenschen te combineeren, al zullen ook eenigen van de ouderen wel een aanstelling als leerares krijgen, die hen geheel in beslag neemt.

Ik hoop mede door dit artikel onder de aandacht van velen te brengen, dat zich nu de gelegenheid voordoet, voor haar taak opgeleide jonge vrouwen, die met belangstelling en liefde haar werk willen doen, te plaatsen, om daardoor het peil van verzorging en opvoeding te doen rijzen.

Hen wacht een schoone taak. De heer Gerhard noemde hen in zijn hartelijke toespraak bij de uitreiking der diploma's: pioniersters, missionarissen; Prof. Casimir zeide, dat men van menschen met grijzende haren meestal verwacht, dat zij zullen waarschuwen voor moeilijkheden en bezwaren van een werkkring. Hij wilde het tegendeel doen: men kan nooit te veel verwachten van zijn werk en nooit te sterk er in gelooven. „De praktijk zal U teleurstellingen brengen, dat is zeker, stel derhalve uw illusies laag, maar uw verwachtingen zoo hoog mogelijk. Iederen dag zal U nieuwe openbaringen brengen uit het wonderrijk van de kinderziel.”¹⁾

Merkwaardige Statistieken

door Prof. Dr. J. H. GUNNING Wso.

In de „Educational Review” van April 1922 komt een artikel voor van D. M. Key, die, hoewel van zijn beroep professor in het Latijn, toch ook nog wel eens over de heiningen in z'n vak heen ziet. Het is getiteld: „The world supply of College men” en begint met een uiteenzetting, dat het menschedom van de vier dingen, die het tot verzekering van z'n voortbestaan op aarde noodig heeft, n.l. voedsel, kleding, brandstof (beweegkracht) en intellect, het wel van de 3 eerste nauwkeurige statistieken houdt, van de jaarlijksche productie, de aanwezige voorraden en de vooruitzichten voor de eerstvolgende jaren, maar nief van het vierde, schoon dit 't belangrijkste is van alle, want zonder

¹⁾ N. R. Ct.

behoorlijke oogst van intelligente leiders loopt 't met de 3 andere onfeilbaar spaak, adres aan Rusland.

Het U.S. Bureau of Education heeft uitgerekend dat in den bekenden nomenclator „Who's who?“, waarin iedere persoon van sociale beteekenis vermeld staat, er 87 maal meer „high school graduates“ (ong. = bezitters einddiploma H.B.S. en Gymnasium) en 800 maal meer „college graduates“ (bezitters van een academischen graad zijn dan personen zonder zulk een distinctief. Anderen hebben uitgerekend dat de „college graduate“ een „earning capacity“ heeft van £ 1000 boven die van een „high school graduate“. De schr. leidt hieruit af, dat de geweldige gapingen, die de wereldoorlog bij de oorlogvoerende geslagen heeft in hun bezit aan hooger ontwikkelde leiders, ook een *financieel* verlies beteekenen van geweldigen omvang.

Dit deel van zijn bewijsvoering moge meer naar Amerikaanschen smaak zijn dan naar den onzen en de identificatie van diploma-bezit met productief intellect moge aan rechtvaardigen twiifel onderhevig zijn, de grondstelling, dat voor de goede werking van de machinerie van dit moderne leven, en daarmede voor 't voortbestaan van 't menschedom, een behoorlijke oogst van geschoold intellect onmisbaar is, is even onaan- tastbaar als wat de schr. in 't voorbijgaan aanvoert, n.l. dat 't onderwijs de productie, en daarmede de bestaansmogelijkheden vertienvoudigd heeft. Men moet hem dus gelijk geven, dat statistieken omtrent dezen „oogst“ minstens even belangrijk zouden zijn als die omtrent den tarwe-, en katoen-oogst, de steenkolen- en petroleumproductie. En wij moesten hem dankbaar zijn, dat hij 't gemis aan zulke statistieken op eigen gelegenheid heeft trachten aan te vullen, al heeft hij zijn onderzoek dan ook moeten beperken tot 't verzamelen van gegevens omtrent het bezoek van inrichtingen van hooger onderwijs in Amerika, 't Britsche Rijk, Frankrijk en Duitschland gedurende de jaren 1912—1920. Want de aldus verkregen cijfers zijn, geheel afgezien van 't doel, waarmede zij vergaderd werden, allermerkwaardigst en gedeeltelijk voor den schr. zelf zoo verrassend, dat zij ten volle verdienen in wijden kring bekend gemaakt te worden.

't Moeilijkst waren die voor Amerika te verkrijgen, n.l. alleen door te schrijven aan de presidenten der verschillende „Colleges“. Aldus bleek 't totaal aantal studenten in die colleges bedragen te hebben

in 1917 457488

in 1918 411116 of 46372 minder dan in 1917.

in 1919 423471 „ 34011 „ „ „ „ „

in 1920 440069 „ 17410 „ „ „ „ „

totaal een te kort van 17802 in 3 jaar of van 21,3 % vergeleken met 1917, 't laatste oorlogsvrije jaar van Amerika.

In 1921 was echter 't bezoek reeds weder gestegen tot 557660 of 100172 of 24.1 % meer dan in 1917. M. a. w. „de les van den oorlog is ter harte genomen”.

Nu was te verwachten, dat in de 3 andere oorlogvoerende landen de verliezen veel grooter zouden zijn, en er liepen dan ook allerlei schrikwekkende geruchten omtrent ledige collegezalen en laboratoria, maar 't is gebleken, dat zij alleen in Frankrijk eenigszins aan die verwachting beantwoordden, in 't Britsche Rijk weinig en in Duitschland in 't geheel niet.

Ziehier de cijfers van 24 Britsche Universiteiten.

1912/3	1914/5	1915/6	1916/7	1917/8	1918/9	1919/20
47554	36563	29722	20748	32446	47686	73705

D.w.z. een tekort van 37.3 % in 't ergste jaar en van gemiddeld 31.4 % in 4 jaar. Neemt men alleen Groot-Brittannië en Ierland, dan zijn deze cijfers 47.4 % en 38.3 %.

Ook hier ziet men 't herstel begonnen in 1918/9 en een enorme stijging in 1919/20.

Werkelijk tragisch zijn de Fransche cijfers en men voelt zich geneigd te vragen of het tegenwoordige Frankrijk niet de duidelijke teekenen vertoont van de geweldige bressen, door den oorlog in zijn intellect-voorraad geslagen.

In de vijf faculteiten, Rechten, Geneeskunde, Natuurwetenschappen, Letteren en Pharmacie bedroeg het aantal studenten

in 1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920
41109	42037	11230	12566	14121	19381	28891	45117

Ook hier begin van herstel in 1918/9, en een enorme stijging in 1920, waarbij echter zijn ingesloten de studenten van de Universiteit te Straatsburg, die een theologische faculteit heeft met in dat jaar, 179 studenten.

Frankrijk had dus in 1920 ternauwernood 't peil van voor den oorlog bereikt.

Maar nu Duitschland. 't Aantal geïmmatriculeerde studenten bedroeg (verdeeld in winter- en zomersemesters)

1913	1913/4	1914	1914/5	1915	1915/6	1916	1916/7
M. 56677	56409	56685	49178	49221	49818	51808	55219
Vr. 3368	3686	4056	3896	4568	4650	5435	5701
1917	1917/8	1918	1918/9	1919	1919/20	1920	
M. 58774	62098	63193	67644	79119	87175	76444	
Vr. 6204	6543	6969	7108	7946		8062	

(zonder de Univ. Königsberg).

Deze cijfers zijn hoog-officieel, verstrekt door de Duitsche Regeering zelf. Zij toonen aan: dat er slechts in 2 jaar een tekort was, en wel slechts van 11.07 % in 't ergste jaar en van 10.5 % gemiddeld, maar dat 't herstel reeds in 1916 begon, zoodat 't geheele tekort over de 4 oorlogsjaren slechts gemiddeld 1.4 % beliep. Voor een klein gedeelte is dit toe te schrijven aan de geweldige aanwas van 't aantal vrouwelijke studenten, maar ook na aftrek van deze is 't verlies niet meer dan 6.7 %.

Een vergelijking leert dat de winst van 1920, vergeleken bij 1919 en vergeleken bij 1913 was

in America	3.9 %	24.1 %
in Frankrijk	31.7 %	7.3 %
in Engeland	54.8 %	54.99 %
in Duitschland	16.6 %	45.1 %

tezamen 26.5 %

Feiten en Pogingen.

Noch eens: de jeugdbeweging in Duitsland.

Eerst nadat m'n artikel over de jeugdbeweging in Duitsland in dit tijdschrift (blz. 193 vgg.) was gepubliceerd, kreeg ik 'n boek in handen dat 'n overzicht geeft van alle duitse jeugdorganisaties en hun werken. 't Is getiteld *die deutschen Jugendverbände. Ihre Ziele sowie ihre Entwicklung und Tätigkeit seit 1917*; en is in opdracht van de „Ausschuss der deutschen Jugendverbände" samengesteld onder leiding van Dr. Hertha Siemering.¹⁾

In 1918 was, in opdracht van de „Zentralstelle für Volkswohlfahrt" 'n handboek verschenen: *Die deutschen Jugendpflegeverbände*.²⁾ Nu is 't eerst genoemde werk te beschouwen als 'n voortzetting van dit.

De berichten over de verschillende bonden zijn in beide werken geschreven door voormannen uit die bonden.

De verschillen in de tieltels van deze boeken geven 'n aanduiding van de ontwikkeling die sedert 1918 in de duitse jeugdorganisatie heeft plaats gevonden. „Jugendpflegeverbände" is geworden

„Jugendverbände": 't gaat nu alleen om de jeugdorganisaties. Verenigingen van volwassenen die zich met jeugdzorg bezig houden, konden van de halfamtelijke „Zentralstelle für Volkswohlfahrt" wel lid zijn, maar kunnen dit niet meer zijn van de onafhankelijke „Ausschuss der deutschen Jugendverbände."

En nu leek 't me van belang toe, enkele bijzonderheden mee te delen over deze Ausschuss; vandaar dat ik noch even op 't onderwerp: de jeugdbeweging in Duitsland, terugkom.

Ik put de hier volgende bijzonderheden uit 't IXe hoofdstuk van 't vermelde boek; waarin Dr. Hertha Siemering schrijft over de *Ausschuss*.³⁾

In Junie 1919 werd de „Ausschuss der deutschen Jugendverbände" — in 't begin noch als lid van de „Zentralstelle

¹⁾ Berlin, Carl Heymanns Verlag. 1923.

²⁾ 't Boek zelf lijkt me onmisbaar toe, voor wie zich volledig op de hoogte wil stellen van de duitse jeugdbeweging: 't bevat, in beknopte vorm, de voornaamste gegevens en bijzonderheden over de verschillende jeugdorganisaties.

fur Volkswohlfahrt" — opgericht. Hij heeft zich ontwikkeld tot 't zelfstandige neutrale centrum van de jeugdorganisaties van alle richtingen.²⁾ de neutrale basis voor hungeenschappelijke arbeid.

In de statuten van de *Ausschuss* staat dat alleen die jeugdorganisaties lid kunnen worden, "die zich in hoofdzaak bezighouden met de jeugd van de leeftijd van 14—25 jaar"; en waarvan 't hoofddoel is, "de jeugd lichamelik, geestelik, en zedelik vooruit te brengen." In 't algemeen worden alleen landelike organisaties opgenomen. Men heeft vertrouwen in elkanders onpartijdigheid; zodat ook de voorzitter en de vice-voorzitter van deze neutrale *Ausschuss* afgevaardigde van jeugdorganisaties zijn. Op 't ogenblik vertegenwoordigt de *Ausschuss* 3 1/2 miljoen van de georganiseerde duitse jeugd.

Verenigingen van minder dan 50.000 leden hebben 1 vertegenwoordiger in de *Ausschuss*; van 50—100.000 2; boven 100.000 3 vertegenwoordigers. Er wordt, met 't oog op de continuïteit van 't werk, prijs op gesteld, dat op de vergaderingen altijd dezelfde personen komen. Ze vinden tegenwoordig elke twee maanden te Berlijn plaats, en duren gewoonlik twee dagen. Bij speciale onderwerpen is 't gewensd dat er, behalve de stemgerechtigde leden, ook specialisten voor 't aan de orde zijnde onderwerp naar de vergadering worden afgevaardigd.

n Dagelijks bestuur regelt de inwendige huishoudelike aangelegenheden.

't Bureau met 't archief is gevestigd in de vroegere vertrekken van de „Zentralstelle für Volkswohlfahrt", Berlin W 60, Augsburgstrasse 61. 't Orgaan van de *Ausschuss* is de „Ratgeber für Jugendvereinigungen", onder redaksie van Dr. Heriba Siemering. 't Verschijnt maandeliks.

Zoals al vermeld is, is 't doel van de *Ausschuss* de gemeenschappelijke belangen

3) Slechts 'n viertal enigzins belangrijke organisaties zijn er niet bij aangesloten: Die Sozialistische Proletarijergugend; Die Kommunistische Jugend Deutschlands; en de jeugdafdelingen van 't Zentralverband der Angestellten, en van de Deutsch-nationale Volkspartei.

van de jeugdorganisaties te behartigen. Uit eigen initiatief wordt de een-of-andere aangelegenheid ter hand genomen, die om 'n regeling of oplossing vraagt; of ook, er wordt stelling genomen ten opzichte van wetsontwerpen of van de toepassing van bestaande wetten, die 't belang van de jeugd raken.

't Spreekt vanzelf dat alles wat de *Ausschuss* onderneemt, zich alleen op absoluut neutraal terrein kan bewegen. 'n Besluit tot de een-of-andere aktie wordt dus niet bij meerderheid van stemmen genomen; 't kan alleen met algemene goedkeuring geschieden. De werkzaamheden van de *Ausschuss* kunnen zich dus maar binnen bepaalde grenzen bewegen. Toch zijn deze niet zo eng, als men oppervlakkig zou denken, voor 'n kollege dat zulke uiteenlopende richtingen vertegenwoordigt.

Om te eindigen vertaal ik hier 't slot van 't referaat van Dr. Siewering. 't Doet uitnemend de grote waarde van deze samenwerking gevoelen.

„Bij de praktiese aangelegenheden van de jeugdarbeid — en deze houden de *Ausschuss* in de eerste plaats bezig — stemmen de verschillende groepen dikwels merkwaardig overeen; ofschoon geen enkele in deze kring z'n eigen karakter verloochent, en de verschillen, ja de tegenstellingen, altijd duidelijk en onverholten tot uiting gebracht worden. Weliswaar laat men 't na, om in deze gemeenschap de tegenstellingen met opzet naar voren te brengen. 't Is hier geen plaats voor strijd en wedstrijd van de partijen, maar voor vreedzame en zakelike gemeenschappelijke arbeid. Hier heeft de duitse jeugd elkaar gevonden, die zich verbonden weet, als behorende tot 't zelfde volk, en onder de gemeenschappelijke druk van z'n hard lot. Behoudens 't verschil in wereldbeschouwing en politiek doel, is ze één in eerlikheid en zuiverheid van willen. Ze leert in deze kring zulk streven ook bij de tegenstander achten.

Zo is de „Ausschuss der deutschen Jugendverbände" meer dan 'n nuchtere gemeenschap voor 'n zelfde doel. Misschien wordt hij tot 'n bron van zegen voor 't vaderland."

P. L. v. E. Jr.

Bioscoopcursus.

Van 23 Okt. — 4 December 1922 is door het Bestuur der Haarlemsche Volksuniversiteit een cursus „Aardrijkskundige filmdemonstraties” georganiseerd, die geleid werd door den Heer D. v. Staveren, den Dir. van de Haagsche Schoolbioscoop. Vertoond werden twee filmen over Nederland (Zuid-Limburg en Loodsdienst en Reddingvloten), twee over Indië (o.a. cultuurs) en twee over de Alpen. De heer v. Staveren streefde er naar het gesproken woord hoofdzaak te doen zijn en de film als illustratie te doen fungeren. Iederen avond werd zodoende niet meer dan één, betrekkelijk kleine film gegeven, waarvan de beelden afgewisseld werden door lantaarnplaatjes. De cursisten kregen van iedere les een syllabus uitgereikt met opgave van eenige goede populaire literatuur, die ter insage was in de z.g. Volksuniversiteitskast op de Openbare Leeszaal.

De cursus viel zeer in den smaak van het publiek, er waren 305 inschrijvingen. De toelating-Van Staveren is de grootste geweest, tot nog toe door de Haarlemsche Volksuniversiteit georganiseerd. Enkele deelnemers, zooals altijd, waren verhinderd den cursus te volgen: een tiental, dat dus van de 305 ingeschrevenen moet worden afgetrokken. Van de overigen waren op den laatsten avond nog 237 aanwezig. Het aantal dergenen die 0 of 1 voordracht misten, bedroeg 237 (151 en 86); daarentegen het aantal van hen, die slechts 1 of 2 voordrachten bijwoonden 19 (4 en 15).

De cursus had een groote „trekkracht”, vooral, naar bleek, op de minder-ontwikkelden. Van de 305 ingeschrevenen waren 197 (d.i. $\pm 64\%$) „nieuwelingen”, d.w.z. menschen die misschien anders niet tot de Volksuniversiteit gekomen zouden zijn. Tot de arbeidersklasse-in-engeren-zin behoorden 59 d.i. $\pm 20\%$, wat een gunstiger percentage was dan het gemiddelde aantal meewerkende arbeiders n.l. 16% . Dat laatste $\%$ is ook het gemiddelde percentage meewerkende arbeiders aan de Nederlandsche Volksuniversiteit in het algemeen.

Het ligt in het voornemen van het Bestuur der Haarlemsche Volksuniversiteit, om het volgende jaar weer een

bioscoopcursus, geleid door den Heer Van Staveren, te organiseren. Van de 197 nieuwe cursisten, ons door den bioscoopcursus toegevoerd, zal een apart statistiekje worden aangelegd. Speciaal zal worden nagegaan, welke van dat aantal terugkomen, hetzij bij de volgende bioscoopcursus, hetzij bij andere leergangen, welke lid worden van de Volksuniversiteit enz. Schrijver dezes verplicht zich te eeniger tijd van de „faits et gestes” van dit groepje, als er nieuws is, wederom verslag te doen.

J. S. Bartstra.

Verloren Liefde.

In de Telegraaf van 24, 25 en 26 Mei ^A l.l. plaatste Prof. Casimir een drietal artikelen, die, als wij goed zien, niet de aandacht hebben verworven, die ze verdienen. Onder den titel: „Verloren Liefde” bespreekt hij: a. Het particulier initiatief bij het openbaar onderwijs. b. Het doel van de opvoeding en c. Het wekken van belangstelling bij de ouders.

De gedachtingang van Prof. Casimir komt op het volgende neer:

„Nu er wettelijke gelijkstelling is van openbaar en bijzonder onderwijs, is er feitelijke ongelijkheid. Zou dicht kan men het netwerk der wettelijke bepalingen niet vlechten, of er zal steeds door het bestuur der bijzondere school een middel kunnen gevonden worden, om de school, waarvoor het te zorgen heeft, in een of ander opzicht in iets gunstiger toestand te brengen dan een openbare. Al is het alleen maar, omdat er altijd meer warmte en bezieling kan uitgaan van een bestuur, in enge, persoonlijke aanraking met de school en haar dienaren, dan van een overheidsorgaan, dat door ambtenaren ambtelijk werkt. Het bestuur krijgt door eigen wil, uit eigen belangstelling met de school te maken, de overheid en haar ambtenaren als taak, die, het moet met blijdschap erkend, dikwijls met opgewektheid en groote belangstelling wordt vervuld, maar opgelegde taak kan zijn.

Het eenige middel om de openbare school dezelfde positie te schenken als de bijzondere, zie ik, ge-

geven de wettelijke gelijkstelling, hierin, dat men aan het particulier initiatief gelegenheid schenkt mede te werken aan den bloei eener openbare school, waarvoor bijzondere belangstelling bestaat.

Dit denkbeeld is nu onlangs weer opnieuw ter tafel gebracht, toen door de vier rectoren van Neutraal-bijzondere lycea werd voorgesteld om vereenigingen toe te laten tot steun van openbare middelbare scholen.

Prof. Niermeijer in de Telegraaf en de heer Mouw in het Weekblad voor het M. O. hebben het voorstel van Casimir bestreden. De heer Mouw vreest, dat de lecraren in afhankelijke positie zullen komen te staan en Prof. Niermeijer meent, dat er geen geld voor dat doel gevonden zal worden.

Er is, zoo constateert Prof. Casimir, in de redeneering dezer heeren iets gemeenschappelijks; zij gelooven niet aan de genegenheid der ouders voor het openbaar onderwijs.

„En zoo zou blijken, dat er een vervreemding is ontstaan tusschen ouders en school. Wij moeten dankbaar zijn, dat die toestand zoo open en bloot aan den dag is gelegd. Er is verloren liefde. En daarom ook kan het ministerie van Financiën, handelend door het instrument van het ministerie van onderwijs, den aanslag op ons onderwijs doen; het wordt niet meer voldoende gedragen door de openbare meening, het steunt niet meer op de volksovertuiging, dat het nuttig, ja noodzakelijk is; het is het stiefkind onzer belangstellende liefde geworden. Er is nog wel een rest van geloof aan leervakken en leerprogramma's, maar minder geloof aan de beteekenis van de persoonlijkheid van den opvoeder, minder besef, dat men het kind en daardoor het volk opvoedt door hem.“

Wat kan gedaan worden om dezen wantoestand te verhelpen?

„Een werkelijke verbetering in dit opzicht is alleen te verwachten van een geheel veranderde geestelijke houding. Het is ten slotte een geval van waardebepaling, het hangt af van de doelstelling in de opvoeding. Als

wij voor onze kinderen maatschappelijk slagen in den zin van 't bereiken van goederde en goed betaalde plaatsen het hoogst achten, dan zal er niets werkelijks veranderen. Maar geheel anders wordt alles, zoo wij de ontwikkeling van de persoonlijkheid van ons kind (binnen de grenzen onzer tegenwoordige maatschappelijke mogelijkheden) als norm voor opvoeding stellen. Als wij beseffen, dat het hoogste geluk innerlijk is. Het schijnt niets meer dan een zinledig woord en het is toch de hoogste waarheid en laatste werkelijkheid, dat waarachtig geluk eerst kan worden bereikt langs den weg van evenwicht tusschen ons kunnen en moeten, alleen kan gevonden worden door verzoening tusschen ons moeten en willen, door levensharmonie. Dit is een wijsheid, die niet van de wereld is, en zonder welke nochtans de wereld zich radeloos gevoelt en te gronde zal gaan.

Dit besef ontbreekt in de wereld, dit moet ook in onze opvoeding ontbreken. Ook bij die richtingen en scholen, waar men een ander beginsel heeft en bij logische, doorgezette toepassing dier beginselen een geheel andere opvoeding had kunnen bouwen, heeft over het beginsel de algemeene geest gezegevierd.

„Wij kunnen geen andere opvoeding krijgen, als wij geen andere menschen worden.“

Intusschen het wachten op zoo diep-ingrijpende geestesverandering zou een lang proces wezen. Er staat ons een aantal voor de hand liggende middelen ten dienste, die de verloren liefde voor een deel kunnen omzetten in een positieve genegenheid.

Ten eerste moeten de dienaren der school, waar zij critiek op die school uitoefenen, ook de aandacht vestigen op haar groote beteekenis. Door dit na te laten is bij de ouders en de kinderen het vertrouwen verdwenen. Men is de school gaan zien als een noodzakelijk kwaad, als de narigheid, waar doorheen geworsteld moet worden, om in de vrije landouwen te komen van een mooie maatschappelijke positie. Hierin

kan door een krachtige propaganda heel wat verbetering komen.

Ten tweede moet de school van haar arbeid aan de ouders laten zien. Dit kan geschieden op ouderavonden, in blaadjes door een bepaalde school uitgegeven, in uitgaven als School en Huis, In en om de School enz.

Ten derde vestigt Prof. Casimir de aandacht op de zgn. schoolvoordrachten, toegankelijk voor ouders en leerlingen, op tentoonstellingen van arbeid der leerlingen in huis of op school, op tooneeluitvoeringen, zooals deze langzamerhand aan verschillende scholen door de leerlingen geschieden enz.

In één woord: de school kan door al deze dingen prikkelen tot eigen, nieuwen arbeid, zij toont de beperktheid van eigen kunnen in te zien, zij geeft gelegenheid aan elk talent, om zich althans op zijn wijze te uiten. De samenwerking, die daarbij ontstaat tusschen leeraar en leerling, versterkt de banden en maakt de onderlinge verhouding aangenamer. Hetzelfde geschiedt door schoolreizen, uitstapjes, gemeenschappelijk museumbezoek.

Voor dit alles is noodig, dat de leeraar zich niet gevoelt: ambtenaar, die zijn taak neerlegt als zijn werktijd is afgelopen en weer opvat, als de nieuwe dag aanbreekt; hij moet zich „wijden“ aan zijn beroep. Daarnaast is er voor de school noodig meerdere vrijheid wat betreft stofindecling, stofkeuze en individueele behandeling. Dan zouden er heel wat dwaasheden uit onze school verdwijnen.

Prof. Casimir eindigt aldus:

„Er is dus te verbeteren en te hervormen. Dit zal des te spoediger gebeuren, naarmate het volle leven, door de ouders verspersoonlijkt, weer meer aanraking krijgt met de school. En de ouders, die nu het onderwijs als vanzelfsprekend ontvangen (een H.B.S.-leerling kost de gemeenschap per jaar ongeveer f 25.—), zullen het als een voorrecht gaan beschouwen, wanneer zij rechtstreeks iets voor de school mogen doen. Men krijgt alleen dit werkelijk lief, wanneer men iets doet. Is er verloren liefde voor de

school? Herstel die allereerst, door er voor te laten offeren. En dit zie ik, los van de tegenwoordige maatschappelijke, als de zedelijke beteekenis van ons plan.”

Het denkbeeld verdient o.i. meer dan een eenvoudige vermelding. Het moet besproken en van verschillende zijden bekeken. Te meer omdat we in ons land reeds hebben de groote vereeniging „Volksonderwijs“, die met haar duizenden leden en haar vele afdelingen in samenwerking met Nutsdepartementen veel voor de verwezenlijking van Casimir's denkbeeld kan doen.

Bt.

In The Educational Review van Maart 1922, vertelt prof. Sills van een interessante proefneming, ondernomen door het kleine R.K. College van St. Xavier te Antigonish, Nova Scotia.

Gedurende acht winterweken gaf deze school zeer elementair en praktisch onderwijs aan lieden uit den omtrek — boeren, visschers, mijnwerkers, timmerlieden en derg. tot een getal van 50 deelnemers, waarvan geen enkele meer dan Lager Onderwijs genoten had. Het onderwijs omvatte landbouwkunde, rekenen, debatten, chemie, veeteelt, Engelsche taal en letterkunde. Er werd geen schoolgeld geheven en geen examens afgenomen. Het meeste succes had de cursus in Engelsche Letterkunde, waar Shakespeare's „Twelfth Night“ gelezen en bestudeerd werd. Het doel was den geestelijken gezichtsinder te verwijderen van personen van weinig ontwikkeling. Een der deelnemers, een matroos en visscher, die de laatste klassen der (achtjarige) lagere school niet meer doorloopen had, getuigde schriftelijk van deze volksschool, dat „hij wenschte, dat er meer tijd zougegeven worden aan algemeene ontwikkeling en minder aan landbouw en andere onderwerpen, die slechts bepaalde groepen van menschen interesseeren“. En zij die dit onderwijs gaven deden de ondervinding op, dat de bankwerker, de landbouwer, de timmerman, de mijnwerker er als zoodanig, als vakman, op vooruit gingen door onder zaakkundige leiding een stuk van Shake-

speare gelezen te hebben. Of, zooals de stichter en leider der school het uitdrukte: „het is een noodlottige dwaling te meenen, dat al het intellect van ons volk, of ook maar de beste intellecten, alleen te vinden zijn in onze middelbare en hogere scholen. G.

Rijkschool voor Klei- en Aardewerkindustrie te Gouda.

Daar het gemis aan eene Keramische-school in Nederland zich steeds sterker deed gevoelen, besloot de Regering door de oprichting van de Rijks-school voor Klei- en Aardewerkindustrie met daaraan verbonden Rijksproefstation en voorlichtingsdienst aan die behoefte te voldoen.

Het doel van de Rijkskleischool is niet alleen onderwijs te geven in die vakken die betrekking hebben op of dienstig zijn in de Klei- en Aardewerkindustrie zoolw op technisch, commercieel en artistiek gebied, doch ook die theoretische en technische kennis praktisch in toepassing te brengen, voor zoover dit in een school mogelijk is.

De bedoeling is in de eerste plaats een dagcursus te geven voor *fabrikanten* en a.s. *bedrijfsleiders* die één jaar of 2 semesters duurt.

Voorts kunnen dagecursussen gegeven worden van korteren duur.

- f. in het boetsceeren;
- g. in het handteekenen en beschilderen van de in de Rijkschool vervaardigde voorwerpen;
- h. in het ontwerpen van in gips uit te voeren modellen.

Aan de Rijkskleischool is verbonden een Rijksproefstation met voorlichtingsdienst welke tot taak heeft de wetenschappelijke en technische ontwikkeling van de klei-industrieën te bevorderen door het nemen van proeven en het verrichten van onderzoekingen, alsmede den fabrikanten voor te lichten bij veranderingen, moeilijkheden in de bestaande fabricatie en ook behulpzaam te zijn bij invoering van nieuwe klei-producten.

De algemeene volkschool en de arbeidschool in Duitsland.

Over deze twee aangelegenheden zijn onlangs door de duitsche regering de volgende richtlijnen gepubliceerd.

1. *Richtlijnen over doelbepaling en inwendige organisatie van de elementaire school („Grundschule“).*

1. De voor alle kinderen gemeenschappelijke elementaire school is geen bijzondere schoolsoort. Ze is veeleer 'n deel van de volkschool en omvat de vier eerste leerjaren daarvan, die tevens de onderste trap van alle middel- en hogere schooltrappen vormen.

2. Deze vier eerste schooljaren hebben echter 'n eigen doel en 'n arbeidsgebied dat 'n eenheid op zichzelf uitmaakt. Hun doel is de geleidelijke ontplooiing van de kinderlike krachten vanuit de speel- en bewegingsdrang tot de zedelijke wil tot arbeid, die binnen de schoolgemeenschap werkzaam is. Hun arbeidsgebied waarop opnemende en vormende arbeid verricht wordt, bestaat de ruimtelijke en geestelijke kring waarin de kinderen leven. Daarbij wordt bijzondere zorg besteed aan de mondelinge uitdrukking der gedachten door 't kind, en aan de planmatige oefening van oog en hand zowel door eigen arbeid als door aanschouwing van natuur, arbeid, en werkplaatsen. Daarnaast moet de lichamelijke opvoeding verzorgd worden, in 't bijzonder door spel, gymnastiek, wandeltochten, en al naar jaargetijde en leeftijd door baden, sleën, schaatsenrijden, en andere lichamelijke bezigheid.

3. Dit doel van de elementaire school eist ook 'n bewuste beoefening van de moedertaal en haar kinderlike schatten aan uitdrukking en poëzie; vandaar lezen, schrijven en zingen. Verder 't krijgen van begrip van ruimtevormen, ritmen, en getallen; wat in 't bijzonder geschiedt door 't werkdadig bezig zijn met de dingen, en bij de ruimtevormen ook door tekenen, vormen, en uitsnijden.

4. Zo vormt zich 'n onderwijsgeheel als onderbouw, dat zich geleidelijk splitst in zaakonderwijs over de omgeving, met stel- en werkoefeningen, taalonderwijs, rekenen, zingen, tekenen, gymnastiek, en onderwijs in handenarbeid.

5. Door deze doelbepaling uit de kinderlijke ontwikkeling met de compensatie tussen deze en de eisen der kultuur bouwt de elementaire school uit haar zelf de grondslag op voor iedere verdere vorming, ook voor de voortgezette school; zonder daarbij belast te worden met de aan haar aard niet beantwoordende taak, 'n voorschool te zijn voor onderwijzen in vreemde talen.

II. *Bepalingen die uit de richtlijnen in verband met de wet op de elementaire school volgen.*

1. 'n Scheiding van de leerlingen van de elementaire school met 't doel, bepaalde groepen van kinderen voor te bereiden voor toelating tot 'n voortgezette school, mag niet plaats vinden. 'n Doorlopen van de elementaire school in minder dan vier jaren zou in strijd zijn met § 1 van de Wet op de elementaire school, en moet ook op zakelijke gronden veroordeeld worden. De opname in 'n middelbare of voortgezette school is zonder uitzondering eerst toegestaan na de vervulling van 't bezoek aan de vierjarige elementaire school.

(De artikelen 2, 3 en 4 blijven hier, als voor ons van geen belang, achterwege.)

* *

Voor de invoering van 't „werkondericht” op de scholen dienen de volgende richtlijnen.

1. Ter voldoening aan art. 148 sub 3 van de Rijksgrondwet is 't noodzakelijk 't hele schoolleven in dienst te stellen van de „werkidee”.

2. Als middelen deze ideeë tot uitvoering te brengen komen in aanmerking:

a. bij 't hele onderwijs de „werkidee” in 't oog te houden, en de arbeid aan de zinnelijke stof aantewenden als algemeen onderwijs- en opvoedingsmiddel.

b. 't scheppen van gelegenheden tot planmatige werkzaamheid voor jongens en meisjes.

c. 't deelnemen van alle leerlingen aan werkzaamheden die voortspruiten uit de behoeften van de school.

3. De uitvoering van de „werkidee” als leerprincipe veronderstelt:

a. maatregelen om de onderwijzers en onderwijzeressen in te leiden in de

daarvoor in aanmerking komende werkzaamheden.

b. de inrichting van informatiebureaus.

c. de vorming en omvorming van leer- en aanschouwingsmiddelen in de geest van de „werkidee”; in 't bijzonder in die zin dat leer- en aanschouwingsmiddelen zoveel mogelijk door onderwijzers en leerlingen in gemeenschappelijke arbeid vervaardigd worden.

4. 't Scheppen van gelegenheden tot planmatige werkzaamheid voor jongens en meisjes eist:

a. 't verschaffen van werkplaatsen met de noodzakelijkste werktuigen en werkmiddelen, waarbij zoveel mogelijk gebruik gemaakt wordt van aan scholen verbonden werkruimten en werkplaatsen, en eveneens gezorgd wordt voor beschikbaarstelling van land tot inrichting van schooltuinen.

b. de vorming van onderwijzers en onderwijzeressen voor werkonderricht.

5. 't Deelnemen van jongens en meisjes aan werkzaamheden die voortvloeien uit de behoeften van de school, veronderstelt:

dat 't gevoel van verantwoordelijkheid voor 't onderhoud van de school en haar inrichtingen ook bij leerlingen en ouders wordt opgewekt, en dat zich op deze wijze uit onderwijzers, leerlingen, en ouders 'n gemeenschap vormt tot heil van de school.

6. In zover de middelen tot uitvoeren van de „werkidee” niet door de gemeenschappelijke arbeid van leerlingen en onderwijzers vervaardigd kunnen worden, moeten naast de dragers van de schoollasten zoveel mogelijk ook private kringen daarvoor geïnteresseerd worden.

v. E.

Het Nut en de Fransche Cursussen.

Den 6en April 1923 werd te Amsterdam een belangrijke vergadering gehouden. Het Hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, herhaaldelijk voor de vraag gesteld, om de aanvullende cursussen in Fransch voor leerlingen der lagere school moreel en financieel te steunen, had een conferentie belegd, om de kwestie der Fransche cursussen grondig te bespreken. Het

resultaat der besprekingen zou dan het Hoofdbestuur als advies kunnen dienen.

De vergadering was zeer druk bezocht; ze bestond uit afgevaardigden van de Vereeniging van leeraren in levende talen, van de Alg. Ver. van leeraren bij het M.O., van de Ver. van leeraren aan Openbare H.B.S., van de Ver. van Directeuren van H.B.S., van de Ver. Bonaventura, van de Ver. van Rectoren en Conrectoren, van het Genootschap van leeraren aan Ned. Gymnasia, van het Ned. Ond. Genootschap, van den Bond van Ned. Onds., van de Vereeniging van Hoofden van scholen, van de Ver. Volksonderwijs, van de Ver. M.U.L.O., van de Unie v. Chr. Ond., van de Nutsdepartementen Amsterdam, Nijmegen, Deventer, Haarlem, den Bosch en Eindhoven. Verder bestuurders en hoofden van de Nutsscholen te Eindhoven, Zwolle, Breda en verschillende bijzondere personen, meest allen autoriteiten op het gebied van het onderwijs in 't Fransch. Ook het Hoofdbestuur van het Nut en de Nutscommissie voor Onderwijs waren tegenwoordig. De opnoeming van al deze organisaties is noodig, omdat in de pers hier en daar tekort gedaan is aan de betekenis van de uitspraken dezer vergadering. Men heeft 't voorgesteld, alsof aan deze conferentie de deskundigheid in zekeren zin ontbrak. Dat was geenszins het geval. Deze bijeenkomst was, voor zooverre wij weten, de eerste waarin van alle richtingen vertegenwoordigers aanwezig waren; het onderwijs in alle nuances was vertegenwoordigd.

Onderdeleiding van Prof. Kohnstamm kwam in de eerste plaats de vraag aan de orde: „Is het, gegeven de wettelijke afschaffing van het Fransch op de L.S. wenschelijk aparte cursussen in die taal voor de leerlingen der L.S. te geven?“ Niet minder dan 19 personen namen aan de bespreking deel; het resultaat was, dat met 28 tegen 3 stemmen de vraag ontkennend werd beantwoord; 9 personen stemden blanco.

Bij deze bespreking, waarbij alle motieven vóór en tegen, grondig werden uiteengezet, viel het licht vooral op deze twee:

a. Nu de wet op het L.O. het Fransch van het leerplan der L.S. heeft geschrapt, is het niet wenschelijk, om

met het middel der Fransche cursussen in zekeren zin de wet te ontduiken.

b. Instandhouding der Fransche cursussen beteekent bestendiging van den chaotischen toestand van thans, nu op de H.B.S. „Franschlooze“ kinderen worden geplaatst naast kinderen, die de een meer, de ander minder Fransch geleerd hebben.

Deze uitspraak liet aan duidelijkheid niets te wenschen over.

Het tweede gedeelte der conferentie was gewijd aan de bespreking van de vragen, of er nadeel te verwachten was van het vervallen van het Fransch op de lagere school en hoe er voor gezorgd kan worden dit vak ondanks de afschaffing op de L.S. tot zijn recht te laten komen.

Bij de beantwoording dezer vragen teekenden zich duidelijk twee stroomingen af. De eene, de zwakkere, achtte het nadeel aan het onderwijs in Fransch toegebracht onherstelbaar; aan dit onderwijs wordt twee jaar ontnomen, het zal tengevolge daarvan „aan den bovenkant worden gequillotineerd.“ Verloren zal gaan de vormende waarde, die toegekend moet worden aan het lezen van een aantal klassieken. Nu kan dat; komen de leerlingen echter zonder kennis van Fransch op H.B.S. of Gymn., dan kan dit niet.

De andere meening, ofschoon eveneens de kennis van Fransch zeer hoog schattend voor de ontwikkeling van den jongen mensch, acht het zeer goed mogelijk een ongeveer gelijk resultaat te verkrijgen. De middelbare school zal haar methodiek moeten herzien, nu zij in 't vervolg haar leerlingen krijgt van de algemeene volksschool en niet langer van scholen, die zich uitsluitend met de voorbereiding voor H.B.S. enz. bezig houden. Niet alleen voor de Fransche taal, ook voor andere vakken zal wijziging van de methodiek en didactiek noodzakelijk blijken. Het gehalte van de leerlingen, die op de H.B.S. komen, zal in de toekomst anders zijn; dat beteekent volstrekt niet minder. Bovendien mag niet uit 't oog verloren worden het groote verschil in de methode van onderwijs aan kinderen van 10, 11 en 12 jaar en aan kinderen van 13, 14 en 15 jr. 't Is volstrekt niet onmogelijk, dat de oudere

kinderen in zeer korten tijd wordt bijgebracht, waar de jongere vrij lang bij moeten stilstaan. Intusschen, dit is een zaak, die de toekomst zal uitmaken. Indien over eenigen tijd de Fransche cursussen tot het verleden behooren, is de middelbare school over den toestand van nu, waarbij leerlingen worden toegelaten met geen of zeer uiteenlopende kennis van 't Fransch, heen. Dan treedt een ordelijke gang van zaken in en zullen deze vragen van zelf tot oplossing komen.

Zonder twiifel mag deze conferentie van groote beteekenis geacht worden. Ze heeft wel niet de eenstemmigheid gebracht, maar zeer zeker krachtig bijgedragen, om de denkbelden over deze kwestie te verhelderen.

Bl.

Geldelijke steun bij studie.

Het Gemeente-Bureau voor Beroepskeuze te 's-Gravenhage heeft een zeer nuttig werk gedaan. Het heeft bij

de firma Wolters te Groningen een boekje 't licht doen zien, getiteld: Geldelijke steun bij studie. Het is een verzameling regelen en voorwaarden onder welke van rijkswege, door sommige gemeenten en door vele stichtingen en fondsen aan jongelieden van beiderlei kunne geldelijke steun bij studie of kosteloze opleiding wordt gegeven.

Bij zijn practischen arbeid bleek het Bureau herhaaldelijk de behoefte, om, ook waar het den financiëlen kant van de beroepskeuze betrof, te helpen met advies. Het is toen aan het verzamelen gegaan en hoopt, nu deze gegevens eenmaal voor eigen gebruik zijn bijeengebracht, velen van dienst te zijn door ze tegen lagen prijs — het boekje kost f 0.90 — in den boekhandel verkrijgbaar te stellen.

Wij vermelden 't hier, om de aandacht van hen, die met beroepskeuze iets te maken hebben, op dit nuttige werkje te vestigen.

B.

Boekbespreking.

Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Vierter Jahrgang 1922. Berlin E. S. Mittler & Sohn, 1923.

In de Jaarboeken van deze instelling worden actuele vraagstukken van pedagogiese, en in 't bijzonder van school-organisatoriese aard door bevoegde schrijvers behandeld. In deze 4e jaargang worden enkele artikelen gewijd aan 't nieuwere voortgezet onderwijs in Duitsland. Belangrijk is voorts 'n uiteenzetting van de nieuwere „proefscholen“ in Duitsland, en wat ze beogen. Verder vermeld ik noch 'n studie over de nieuwe wet op de „Jugendwohlfahrt“; en tabellen betreffende akademiese beroepstatistiek.

't Zijn alle heel belangrijke bijdragen; maar ik kan er hier niet verder op ingaan. Wel wil ik noch een-en-ander meedelen uit 't laatste stuk in dit boek. Dit is namelijk 't *Arbeitsbericht für das Jahr 1922* van 't „Zentralinstitut f. Erz. u. Unterr.“.

In de 2e Jaargang (blz. 188 v.g.) van

Volksontwikkeling gaf Dr. Gunning 'n overzicht van de organisatie van deze instelling; en schreef daarbij: „Hoe diep moet wel in het volk, dat zich in benarden tijd een zoo weidsch instituut schiep (en dit in noch benarder tijd niet alleen onderhield, maar ook uitbreidde, voeg ik hier aan toe), het besef doorgedrongen zijn, dat opvoeding en onderwijs geen dingen zijn om aan toeval en onverstand, liefhebbgrij of kwakzalverij over te laten, maar de ernstigste bestudeering, voorlichting en leiding van bekwame mannen en vrouwen voortdurend vereischt!“

De juistheid van deze woorden dringt zich aan ons op bij de doorlezing van 't genoemde *Arbeitsbericht*. Wat 'n organisatie; wat 'n arbeidslust en arbeidsontplooiing; wat 'n gestadig werken in 't belang van de school, van de volksontwikkeling! En ook: wat 'n belangstelling, wat 'n liefde voor deze zaak!

Dit „Zentralinstitut“ is erniet enkel voor 't registreren van feiten, 't verzamelen van materiaal — 't geeft ook voor-

lichting, leiding in school- en onderwijs-aangelegenheden; 't wekt ook op tot studie, en schept gelegenheden daartoe. Wat dit betreft zou de pedagogische afdeling gekarakteriseerd kunnen worden als: *pedagogische volkshoogschool*.

Daar zijn vooreerst de wetenschappelijke voorlezingen, waarop filosofie, pedagogie, en psychologische onderwerpen werden behandeld; en verder zaken op 't gebied van de afzonderlijke leervakken. 't Waren deels voorlezingen verdeeld over 10 tot 20 uren, deels praktische oefeningen, of bezichtigingen en bezoeken. Dan 'n werkkurzus voor jeugdkennis op psychologische grondslag; 'n reeks kurzussen ter bevordering van 't onderwijs in moderne talen. Reeksen van voordrachten over de moderne pogingen tot schoolhervorming, waar deze van verschillende kanten werden besproken. De al in '19/20 opgerichte school voor ouders werd voortgezet; zo ook 't seminarium voor spreek-onderwijs. De problemen van de jeugdzorg werden in 'n reeks van voordrachten behandeld. Er waren "Berliner Studien-wochen für Ausländer", waar in meer dan 50 voordrachten, praktische oefeningen, en bezichtigingen onderwerpen werden behandeld op 't gebied van filosofie, psychologie, pedagogiek; duitse taal en kunst; biologie. Gesticht zijn kollegies voor wetenschappelijke pedagogiek.

Ook buiten Berlijn breidde 't Zentral-instituut z'n werkzaamheden uit. In niet minder dan 65 steden (waarbij 50 beneden 50.000 inwoners, 8 tussen 50.000 en 100.000, 7 boven 100.000) werden 1578 verschillende onderwerpen op 't gebied van de arbeidsschool in 1749 voordrachten behandeld, waaraan door 80.000 onderwijzers en onderwijzeressen werd deelgenomen. Op dringend verzoek van de deelnemers gaf 't Zentral-instituut *Theorie und Praxis der Arbeitsschule* uit, van welk boek 35000 exemplaren verzonden werden.

Verder verdienen vermelding de negen „Studienfabriken," ter bevordering van de „Heimatkunde."

Tot deze pedagogische afdeling behoren ook noch informatiebureaus voor jeugdkennis, voor beroepskeus, voor kinderverzorging.

Hiermee is 't voornaamste vermeld van de werkzaamheden van de pedagogische afdeling in 't jaar 1922. Voor de andere afdeelingen verwijs ik naar 't hier aangekondigde jaarboek.

Alleen vestig ik er noch even de aandacht op, dat 't Zentralinstitut nu ook filialen heeft in Easen en in Keulen.

't Aantal publicaties steeg tot 33.
v. E.

Dr. J. L. Snethlage. Deschool-opvoeding in Amerika en het vraagstuk der kennis. Amsterdam, H. J. Paris. [1923.]

'n Boek van slechts ruim honderd bladzijden, maar met 'n rijke inhoud. De twee onderwerpen, in de titel van 't boek vermeld: 'n behandeling van — ik zou willen zeggen — voornamelijk 't innerlike van de schoolopvoeding in Amerika, en 'n wijsgerige uiteenzetting van 't vraagstuk der kennis, zijn hier tot 'n gedegen eenheid verwerkt; en toch voldoende van elkander onderscheiden, om 't boek ook van belang te doen zijn bij de beoordeling en beschouwing van elk ander onderwijssysteem dan 't amerikaanse.

De schrijver heeft in 1918 gedurende drie maanden kollegies in de wijsbegeerte bijgewoond aan de „University of Southern California" te Los Angeles. In 1920 en '21 bezocht hij bekende school-inrichtingen in de Verenigde Staten, bestudeerde schoolverslagen, en sielde zich in verbinding met verschillende schoolautoriteiten. Ook was hij enige tijd werkzaam als leraar in 't latijn aan 'n „highschool" — 'n soort middelbare school — in 't Los Angeles distrikt.

In z'n boek wijdt de schrijver aan één school 'n afzonderlike bespreking; namelijk de Gary-school — Gary ligt aan de zuidpunt van 't Michigan-meer — gesticht door W. Wörl, en geheel ingericht en erkend volgens diens beginselen. 't Is 'n „work-study-play-school," volgens 'n „System of Education out of the needs of actual Children" — wat trouwens, volgens Dr. Snethlage, gezegd kan worden van 't schoolsysteem in de Verenigde Staten in 't algemeen.

Reeds in de *Inleiding* had de schrijver de vraag gesteld of er eigenlijk wel gesproken kan worden van de Amerikaanse schoolopvoeding. En hij betoogde dat, ondanks de grote verscheidenheid en vrijheid, deze vraag toch in bevestigende zin beantwoord kan worden. De schrijver „meent in het Amerikaanse opvoedings-systeem een wijsgerige bewustwording van de zeer bepaalde soort te hebben aangetroffen.“

De tweede kwestie die in de *Inleiding* wordt behandeld is de vraag, waarom de term „schoolopvoeding“ en niet de meer gebruikelijke „schoolonderwijs“ wordt gebruikt. Dit komt doordat „de Amerikaanse school meer bedoelt dan onderwijs geven.“

Bij de beschrijving nu van de schoolopvoeding in Amerika, en de behandeling van 't vraagstuk der kennis, heeft de schrijver ernaar gestreeft „de kenkritische beginselen na te speuren, die aan de Amerikaanse schoolopvoeding ten grondslag liggen en omgekeerd het goed recht dier opvoeding aan deze beginselen te toetsen.“

„In 'n drietal hoofdstukken — die achtereenvolgens handelen over „De doelstelling van de Amerikaanse schoolopvoeding“, „De Amerikaanse schoolopvoeding en het sociale leven“, „Lichamelijke opvoeding“ — krijgen we 'n inzicht in 't Amerikaanse onderwijsstelsel. Daarna komt, ter illustratie, de al vermelde beschrijving van de Gary-school; die tevens 't middelpunt van 't boek vormt. 'n Bespreking van „De intelligentie-tests“, die tegenwoordig in de Verenigde Staten algemene toepassing vinden, volgt nu. Waarna 't boek besloten wordt door 'n hoofdstuk, gewijd aan „Opvoeding en kennisleer“ en onderverdeeld in vier stukken: „1. Het prag-

matisme. 2. De betekenis der idee. 3. Geldigheid en werkelijkheid. 4. Zedelijke opvoeding.“

De schrijver eindigt met 'n *Slotwoord*, waarin de resultaten waartoe hij gekomen is, kort worden samengevat.

Achterin 't boek staat 'n *Register* van personen en zaken.

Ziehier 'n kort overzicht van de stof, door Dr. Sneathlage in z'n boek verwerkt. Tengevolge van de wijze van behandeling gaat 't moeilijk, door enkele grepen hier-en-daar 't enigzins nader te karakteriseren. 't Ziet daarvoor te stevig in elkaar, en is te gekondenseerd.

Maar ik zou ieder die op enigerlei wijze te maken heeft met 't onderwijs, of die zich ervoor interesseert, ten zeerste willen aanraden dit boek te lezen, te bestuderen. En vooral, aan wie zich mocht willen gaan opmaken „schoolhervorming“ in 't leven te roepen of te propagieren, zou ik in ernstige overweging willen geven, de taak waartoe hij of zij zich geroepen meent te voelen, ook aan de hand van de wijsgerige uitzetting van Dr. Sneathlage noch eens goed te overdenken.

Want als er één ding is waarvan men na de lezing van z'n boek zeer sterk 't besef krijgt, dan is 't dit: dat 't wel makkelijk is om mekaar natepraten, en te zeggen: „schoolhervorming is urgent“ — maar dat men toch eerst eens terdege zal hebben te overwegen, of de voorwaarden — die deze mogelijk maakten, wel aanwezig zijn, kunnen zijn; en ook: in hoever of 'n bepaalde „schoolhervorming“ inderdaad en in wezen 'n schoolhervorming genoemd mag worden.

Noch eens: 'n boek met rijke inhoud, dat wijde perspectieven opent.

P. L. v. E. Jr.

Inhoudsopgave voor den ^{derde} derden Jaargang.

VERHANDELINGEN EN BESCHOUWINGEN.

Algemeene Ontwikkeling en Beroepsopleiding, door Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn.	t. 33, 79
Het onderwijs aan volwassenen, door Dr. J. van Leeuwen	18, 12
De eerste Arbeiders-vacantieweek, door Mien v. d. Heide	24
Ontwikkeling voor volwassenen. — Kijpjes over de grenzen, door J. Hovens Greve	66
De zoogenaamde technische herziening der Lager Onderwijs-wet 1920, door L. C. T. Bigot	65
Onderwijs en Tooneel, door W. Emmens	82
Over Bioscoop en Onderwijs, door D. van Staveren	89
Een Engelsch-Duitsche vacantijschool, door A. de Koe	105, 141
Een Rijks-Onderwijscongres II, door A. H. Gerhard	120
Esperanto en de Volkenbond, door Ir. J. R. G. Isbrücker	139
De donkere dagen vóór Kerstmis, door L. C. T. Bigot	147
De „Vrije uren” in het Wetsontwerp M. O., door W. Emmens	166
Voorstellingen voor kinderen, door Ida Heijermans	189
De toekomst van ons Volksonderwijs, door A. H. Gerhard en Ph. Kohnstamm	175, 205 207
De Lager Onderwijswet en de reorganisatie van het onderwijs door de gemeenten, door H. W. J. A. Schook	179, 214
Naar aanleiding van het overlijden van Mej. S. Plate, door E. C. Knappert	181
Drie jaar jeugdbeweging in Duitsland, door P. L. van Eck Jr.	193
Nog eens Esperanto, door P. van Dokkum	201
Het jubileum van de Amsterdamsche Volksuniversiteit, door W. C. Mees	226
Kentering, door R. Casimir	261
De taak der Volksuniversiteit op het gebied der muziek, van Dr. Alfred Guttman (Berlijn), door P. Voogd	257
Een gevangeniscourant, door J. H. Fruyt van Hertog	263
Het eerste jaar van „De Arcnd”, door W. E. van Wijk	265
De Vrije Volksontwikkeling in Deutschland, door Dr. Robert von Erdberg, Berlijn	261, 261, 346
Een regeeringsrapport uit het land van Spencer, door Ida Heijermans	269

Het vraagstuk van den handenarbeid in de lagere school in verband met de idee „werkschool”, door A. J. van Goethem	206
Arbeidsschool (ter oriëntering), door A. H. Gerhard	210
De Nederlandsch Duitsch-Luxemburgsche Vacantieschool (19—26 Mei 1923) te Brühl, door W. Emmens	320, 360
De taak der Volksuniversiteit op het gebied der Opvoedkunde, door L. C. T. Bigot	328
In nieuwe banen, door A. H. Gerhard	325
Over het Onderwijs aan de Tsjechische Scholen, door P. van Dokkum	348
Cursuservaringen, door Een Predikant uit het z.g. geestelijk-dooide Noord-Holland.	369
Leerares in kinderverzorging en opvoeding, door M. H. Sandberg-Gersweit v. d. Netten	376
Merkwaardige Statistieken, door Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn.	379

FEITEN EN POGINGEN.

Gemeinschaftsschule, door v. E.	188
De Nederlandsche Volksuniversiteiten, door M. A. H.	189
Een congres over de opvoeding in het gezin, door Ida H.	233
Over de Onderwijzersopleiding, door Bt.	332
Noch eens: de jeugdbeweging in Duitsland, door v. E.	342
Bioscoopcursus, door J. S. Bartstra	344
Verloren Liefde, door Bt.	344
Een interessante proefneming, door G.	346
Rijksschool voor Klei- en Aardewerk-industrie te Gouda	348
De algemeene volksschool en de arbeidsschool in Duitsland, door v. E.	349
Het Nut en de Fransche Cursussen, door Bt.	368
Geldelijke steun bij studie, door B.	398

PERSOVERZICHT.

BINNENLAND.

Psychologische voorlichting bij de beroepskeus, door v. E.	27
De „Arbeidsschool,” door v. E.	30
Over 't Wetsontwerp M. O., door v. E.	54
De bioscoop voor 't onderwijs, door v. E.	234

BUITENLAND.

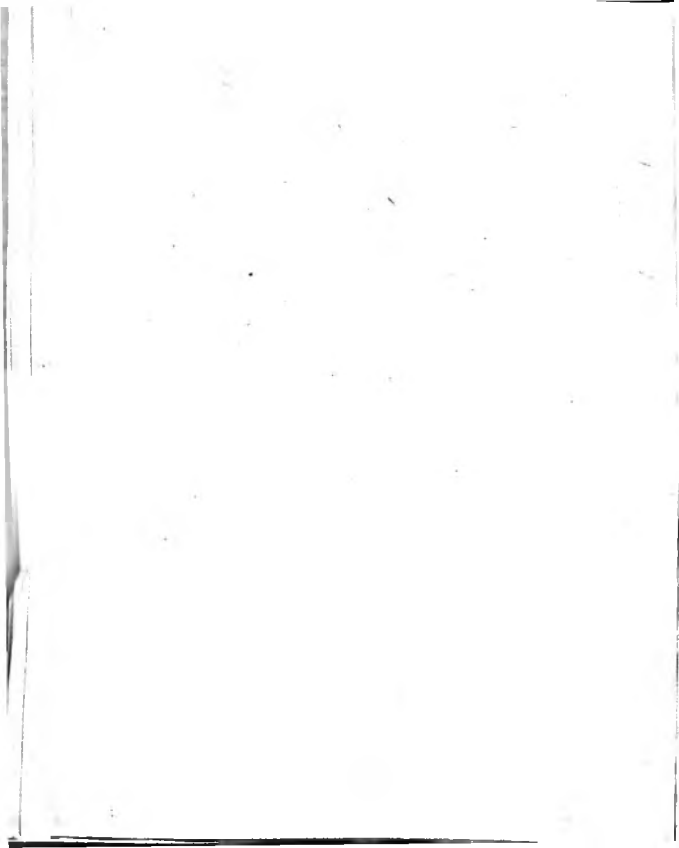
Schoolhervorming in Oostenrijk, door v. E.	28
Montessori in Frankrijk, door v. E.	63
in Schoolwerktuin in de Vereenigde Staten, door v. E.	63

9	Schoolkino's, door v. E.	61
o	Wettelijke jeugdorganisatie, door v. E.	129
af	Duitse jeugdherbergen, door v. E.	238

BOEKBESPREKING.

l. m.	Village Clubs and Halls", door R. Guépin	30
Q T	The school of life, door W. E.	107
533	Hendrik van Tichelen, Het Kinderuur, door P. L. van Eck Jr.	235
533	En tooneelstukje voor kinderen — École active van Ad. Ferrière, door Ida H. en W. E.	267
533	Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, door v. E.	390
*	Dr. J. L. Snethlage, De schoolopvoeding in Amerika en het vraagstuk der kennis, door v. E.	391





INHOUD VAN AFLEVERING 11-12.

Bladz.

In nieuwe banen, A. H. Gerhard	333
Over het onderwijs aan de Tsjechische Scholen, P. v. Dokkum	346
De Nederlandsch-Duitsch-Luxemburgsche Vacantieschool (19-26 Mei 1923) te Brühl II, W. Emmens	360
Cursuservaringen	369
Leeraren in kinderverzorging en opvoeding, M. H. Sandberg-Geisweit v. d. Netten	376
Merkwaardige Statistieken, Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn.	379

Feiten en Pogingen.

Noch eens: de jeugdbeweging in Duitschland, v. E.	382
Bioscoopcursus, J. S. Bartstra	384
Verloren Liefde, Bt.	384
Een interessante proefneming, G.	386
Rijkschool voor Klei- en Aardewerk-industrie te Gouda	387
De algemeene volksschool en arbeidsschool in Duitsland, v. E.	387
Het Nut en de Fransche Cursussen, Bt.	388
Geldelijke steun bij studie, B.	390

Boekbespreking.

Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, v. E.	390
Dr. J. L. Snethlage, De schoolopvoeding in Amerika en het vraagstuk der kennis, v. E.	391



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 Heerengracht 56, 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 „



Zoo juist verschenen



WESTEUROPEESCHE LETTERKUNDE

Door Dr. G. KALFF, Hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

EERSTE DEEL: 15de—16de EEUW

(Compleet in vier deelen).

BANDTEEKENING VAN C. JETSES

PRIJS, gebonden 18.90

UIT DE VOORREDE VAN HET EERSTE DEEL:

Uitgaande van de onderstelling, dat de volken van West-Europa gedurende de middeleeuwen in geloof, beschaving, kunst en andere opzichten min of meer een eenheid vormden, heb ik getracht de openbaring dier eenheid in de literatuur te doen zien. De eerste eeuwen van de ontwikkeling der nationale literaturen schijnen mij voor zulke een poging voorsnog minder geschikt.

Wat ik gaf, mag slechts algemeene literatuurgeschiedenis heeten, die vrij wat gelegenheid biedt tot vergelijking en tegenstelling, die zich soms daaraan waagt. Ook zoo beschouwd het niet meer dan pionierswerk. Niemand kan daarvan dieper overtuigd zijn dan de schrijver zelf, die, al stijgend, telkens wijder horizon en nieuwe verschietten zag.

UITGAVE VAN J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG

