

VOLKS ONTWIKKELING

17B-3867

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN :

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT

Prof. R. CASIMIR, W. EMMENS

A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,

IDA HEYERMANS, J. HOVENS GREVE, Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

MEDEWERKERS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING,
A. J. DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, Prof. Dr.
H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS, Dr. J. HOOYKAAS,
W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA, E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, 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 VLETER, KLAAS DE VRIES Sz., Dr. G. A. v. WAYEN-
BURG, 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 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. F. GUNNING
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.

VOLKSONTWIKKELING

NAAMLOOZE VENNOOTSCHAP DRUKKERIJ „PATRIA” - AMERSFOORT

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN
DOOR HET NUTSINSTITUUT
VOOR VOLKSONTWIKKELING

5e JAARGANG

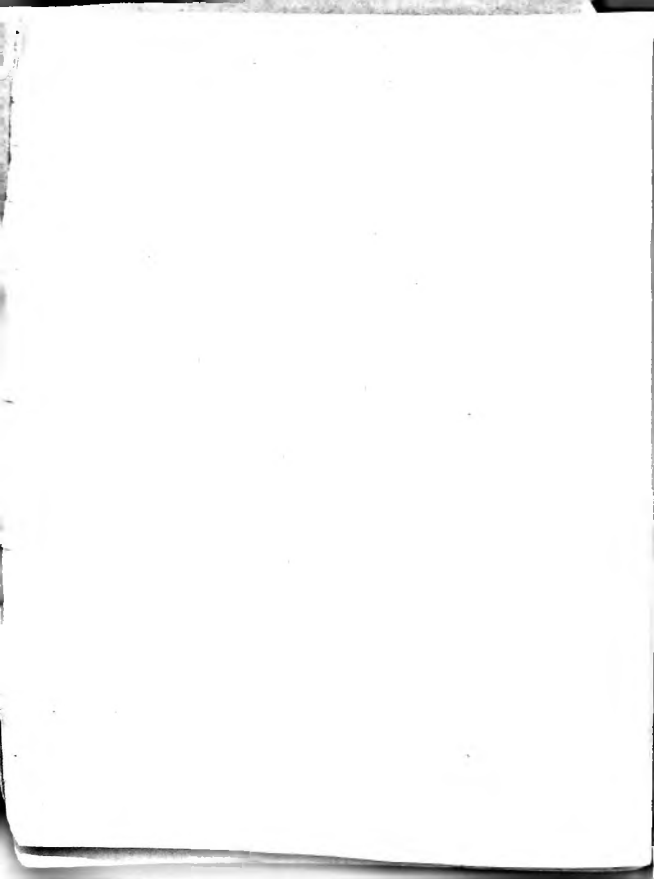
ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuyzen
1784

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN · HOOFDKANTOOR · AMSTERDAM
1923—1924





Opvoeding tot Scheppen,

door IDA HEIJERMANS.

II.

Waarom juist nu dat zoeken naar en inslaan van nieuwe wegen?

De beantwoording van deze vraag kan kort zijn na het artikel van A. H. Gerhard *In nieuwe banen* in No. 11—12 van den jaargang *Volkontwikkeling*. Het zoeken naar nieuwe wegen in de opvoeding dateert niet van den allerlaatsten tijd. Meer dan twintig jaren geleden ongeveer bezocht ik scholen in Brussel, waar toen vooral Alexis Sluys naar nieuwe methoden had gezocht en ze had kunnen toepassen; wat later bracht ik een paar weken door in de *Landerziehungsheime* van dr. Lietz, wijdde aan beide soorten van stelsels en scholen uitvoerige studies in *De Gids*. Bovendien hoeft o.a. slechts herinnerd te worden aan de zoogenaamde directe methode voor het onderwijs in vreemde talen, uit Amerika naar Europa gekomen, die ook in ons werelddeel een geheele evolutie bracht in de wijze om het kind zich te leeren uitdrukken in een andere taal dan de zijne. Toen kwam Montessori, de hemelhoog geprezene en de veel gesmade, maar wier arbeid van groote beteekenis is voor de opvoeding, zoowel voor de school als die in het huisgezin, al was het alleen reeds daardoor, dat door haar predikingen de massa van hen, niet tot de beroeps paedagogen behorend, is gaan belangstellen in opvoedkundige vraagstukken.

Maar evenals de periode, die aan de Fransche omwenteling voorafgaat en die tijd zelf beheerscht werden, op paedagogisch terrein, door revolutionairen als Rousseau en Pestalozzi en allerlei proefnemingen van hun optreden het gevolg moesten zijn, zoo kan ook het tijdperk, waarin wij zelven leven, met alles wat daarin woelt en gist, niet zonder paedagogische omwenteling verlopen. De wereldoorlog, — Gerhard heeft het reeds verteld, — moest voor het kind en den jongere opvoeders brengen, die zich steeds meer gingen afvragen wat de fouten waren van de voor-oorlogsche systemen, nu er uit de kinderen en jongeren de menschen waren gegroeid, die de verschrik-

king van den wereldoorlog, of mogelijk hadden gemaakt, of niet bij machte waren geweest het monster van den haat te verslaan en paal en perk te stellen aan zijn vernielingen.

Zoo zijn er dus overal nieuwe scholen ontstaan, zoo worden er allerwege de meest uiteenlopende denkbeelden gepredikt en toegepast.

Als vanzelf stelt zich nu die andere vraag: *wat zou het gevaar kunnen zijn voor kinderen en jongeren, die tot volgen geprikkeld of gedwongen worden?*

Reeds heeft Gerhard er op gewezen, dat het ene land niet klakkeloos een systeem van een ander kan overnemen, want bij alle overeenkomst in groei en aard der kinderen is er ook verschil, bepaald door al datgeen, wat de volkeren der aarde verschillende talen doet spreken, verschillende nationaliteiten doet zijn.

Maar om de tweede vraag, door mij gesteld, afdoend te beantwoorden, moet er ook nagegaan worden wie van de predikers in het gebied der opvoedkunde gelijk heeft, welke proefnemingen als de eenig goede te beschouwen zijn.

Laat mij daartoe weer naar de bijeenkomst te Montreux terugkeeren en luisteren naar de sprekers, wier betoog ik volgde.

Had Ferrière gelijk, of liever heeft hij het, wanneer hij beweert, dat slechts dit kind naar den geest groeit, hetwelk zelf vindt en zelf zoekt? Ongetwijfeld. We zijn er allen van overtuigd. Maar bij het lezen o.a. van zijn *Transformons l'école, appel aux parents et aux autorités* ontkomt ook hij niet aan datgeen wat men de kortzichtigheid zou kunnen noemen van den hervormer in het algemeen: hij vergeet, dat alles historisch is geworden en gegroeid, en dat geen der ervaringen in een vroegere periode opgedaan, verwaarloosd kan en mag worden door hen, die in een later tijdperk leven. De oude school had en heeft haar groote gebreken, maar er is ernstig gewerkt. De klasse was en is er een gemeenschap, waarin allen naar allen zich hadden en hebben te voegen. Nooit kan die school of die opvoeding de eenig goede zijn, waar het kind *slechts* individu is, niet in de sfeer leert vertoeven van de maatschappij, die een klasse, een school, een gezin is, waar allen er ook voor allen zijn.

Men kan het dus niet stellen in de opvoeding buiten de denkbeelden van Hermann Tobler, die er den nadruk op legt, dat de *Lernschule* een *helfende Schule* moet zijn, gebaseerd op onderlinge hulp, omdat het kind later lid der gemeenschap zal zijn en in naties van individualisten bronnen zullen en moeten ontspringen van tweedracht, onderling wantrouwen, oorlog.

Had Wilson het bij het rechte eind, die den Westerling de oogen wilde doen wenden naar het Oosten met zijn zucht tot inkeer en contemplatie? Ongetwijfeld, want wie niet inziet, dat het koninkrijk

Gods iets innerlijks is, wordt een speelbal van alle invloeden, is als een dorrend blad, prijsgegeven aan alle winden. Was er waarheid in het betoog van dezen Engelschman, dat een aanklacht was tegen het armelijke eener beschaving, op machines gegrondvest? Zeer zeker. Maar de wijzer van den tijd is niet terug te zetten. Wij gaan voort. De machines kunnen niet verdwijnen, zijn soms wonderen van vernuft en gedichten in hun soort. Niet het gebruik der machines degradeert, doch het misbruik. En in hun toepassing is een bevrijdend element, want het doet blikken naar een toekomst, waarin ook de Westerling weer zal kunnen mediteeren en begrijpen, dat arbeid zonder meer niet verheft. De mensch, die zal kunnen rusten en schouwen, óók in dezen tijd, óók in elk klimaat, zal het te danken hebben óók aan den dienaar, die de machine dan zal zijn geworden, welke geen heerscher meer zal zijn.

Had Cizek iets te leeren van groote beteekenis, toen hij verkondigde, dat het kind, ook in dien arbeid zijner handen, welken men „kunst” noemt, aan zichzelf moet overgelaten worden? Alweer: ongetwijfeld, want de kracht tot scheppen is in den mensch gelegd. De oudste mensch, die het voorwerp, dat hij vormde, ging versieren, openbaarde niets dan datgeen wat in hem werkte, zonder school, zonder meester dan die welke hij zelf was. Maar ook Cizek vergat en vergeet, dat er de ervaring der eeuwen is. Zeker, met onze plompe handen gooien wij asch op gaven van het kind, rukken kiemen uit, die op hadden kunnen groeien tot planten van schoonheid; met onze verwaandheid van volwassenen denken wij, dat wij *de* middelaars zijn tusschen het kind en zijn uitingen. Doch leeraren, dat opvoeden een voorzichtig leiden is, een ontdekken van het kind aan zichzelf, wil niet zeggen, dat wij als volwassenen niets dan een lijdelijke rol te spelen hebben. Een voorzichtig snoeien doet een plant tot grooter bloei geraken; kappen voorkomt verwildering; mesten van den grond bevordert het groeiproces. Met oude ervaringen mogen en moeten wij het kind dienend, begrijpend, steunend helpen, zooals wij ook hebben kunnen en mogen steunen op de ervaringen van hen, die ons vooraf gingen.

Verkondigt Coué een groote waarheid, als hij betoogt, dat in ons de stroom van het onderbewuste is, ook met een kind te bevangen? Hij maakt het weer duidelijk, dat het mysterie in ons is, wij zelven mysterie zijn, wij soms meer bereiken met een berustende overgave dan met strijd; wij kleine, heel kleine menschen zijn, openbaringen van niet gekende, niet gepeilde krachten. Doch er is ook het ordenende verstand, de poging, het streven naast en met de overgave.

Hebben wij met Baudouin te luisteren naar de groote insuffitieven,

die dichters zijn, naar hun schildering van eigen jeugd? Natuurlijk, want we vergeten maar al te vaak, dat er de intuïtie was vóór de wetenschap. Maar onder de dichters zijn er soms de uitzonderingsnaturen, de buitengewoon begaafden en gevoeligen. Hun ervarings- en gevoelsleven loopt niet altijd parallel met dat van het gewone kind. Zij geven daarom niet altijd den sleutel, die er past op het innerlijk van het gewone kind, bewijzen echter, dat één opvoedings-systeem niet past voor alle kinderen, alle soorten van begaafdheid. Daarom heeft óók dr. Decroly gelijk, die als Jung het licht der wetenschap laat schijnen en alle opvoeding wil doen dienen om het doel te bereiken, dat zuiver denken, oordeelen en handelen is. Ik gaf het echter reeds als mijn meening te kennen, dat de poort om tot het gezonde kind te komen ten slotte niet die is, welke naar het zieke leidt. De opvoedkunde kan slechts gediend worden door de vondsten en inzichten van Montessori en Decroly. Zij echter begonnen als medici, wilden het abnormaal werkende verstand tot denken en opmerken prikkelen. De wijze waarop zij het deden en doen ten opzichte van het normale kind, heeft soms ten gevolge, dat zij vroegrijpheid kweeken. Wanneer men bijv. *La méthode Decroly* bestudeert, het boek geschreven door de geestdriftige volgeling Amélie Hamard en men leest dan de opstelletjes en beschouwingen, gegeven door kleine meisjes, kinderen van 10 en 11 jaar, welke geestesproducten Amélie Hamard in verrukking brengen en waarnaar zij verwijst als prachtige resultaten van de methode, is er verschil van opvatting mogelijk: wat dr. Decroly en den zijnen gewoon en normaal lijkt, wordt door anderen, ook door mij, als oude-mannetjes- en vrouwtjes-wijsheid beschouwd, als iets onkinderlijks, vrucht van vroegrijpheid, vroeg-wijsheid, van hersenen, die niet rustig kunnen groeien, maar tot te veel arbeid en waarnemingen, nog niet die van het kind, werden aangezet.

Montessori en Decroly verwaarloozen te veel ervaring en waarheden, opgedaan of gevonden in de opvoedingsstelsels van gisteren. Zij en hun volgelingen gaan uit van de overtuiging, dat de opvoedkundige wijsheid bij hen begint.

Daarom, ook dit werd reeds door een enkel woord aangeduid, heeft het Daltonstelsel als praktische toepassing volgens mij meer de toekomst voor zich. John Eades, die het met groot vernuft toepast, staat op den bodem der werkelijkheid zelf. Hij weet, dat er een andere wijze van werken met kinderen en jongeren mogelijk en noodzakelijk is, maar hij vergeet ten slotte niet, dat een kind geen volwassene is en niet geheel aan zichzelf kan overgelaten worden. De volwassenen wijzen den weg, die tot zelfstandigheid en vrijheid

leidt, maar eischen ook, dat die weg bewandeld wordt. Een ieder kan er voortgaan naar eigen krachten en aard, maar de taak moet afgewerkt worden. Het klasseverband is er ook, niet voor alle lessen, maar voor sommige vakken en moeilijkheden.

Zoo wordt in dit systeem het kind en als individu beschouwd en opgevoed, en als lid der gemeenschap, en als vrije werker, en als arbeider, op wien een taak en een plicht rust, door hem te vervullen met alle krachten en inspanning.

Het Dalton-stelsel is dus de schakel tusschen oud en nieuw, verwaarloost niet het beproefde, het door de ervaring getoetste en weet toch, dat alle groei van binnen uit moet komen, dat de eenige opvoeder voor het kind en den jongen dat kind en die jongen zelf zijn. Wij volwassenen hebben slechts de belemmeringen weg te nemen, die het groeiproces tegenhouden; wij hebben de omstandigheden te geven, waarin alle werk een voortdurend vinden en scheppen is; wij hebben in te zien en te begrijpen, dat groeien niet hetzelfde is als verwilderen.

Wie inziet, dat het opvoedingsstelsel van nu en morgen, de wijsheid van gisteren niet overboord kan of mag gooien en daarom in het Dalton-stelsel een der wegen ziet, waarlangs van geleidelijk voortgaan sprake is, heeft daarmee ook antwoord gegeven op de vraag of er gevaar zou kunnen schuilen voor kind en jongere in het volgen van alle opvoeders op de wegen, door hen ingeslagen.

En naar verschillende richtingen wordt verkend!

Indien bijv. er alleen verslag werd gegeven van al hetgeen er o.a. beschreven wordt in de laatste nummers van *Pour l'ère nouvelle* of *The new era*, om slechts een paar tijdschriften te citeeren, waarin de pogingen van opvoeders, welke andere wegen willen inslaan, beschreven worden, er zouden lange bladzijden noodig zijn om dit alles op den voet te volgen.

Bij alle vrijheid van zoeken en toepassen wordt echter vergeten, dat er met kinderen gewerkt wordt!

Er werd reeds door mij uiteengezet, dat naast de denkbeelden, door de voorgangers verdedigd en toegepast, er andere verdedigd kunnen worden, die of aanvullen, of bestrijden.

Van hun standpunt hebben Ferrière, Tobler, Wilson, Coué, Cizek, Jung, Decroly allen gelijk. Zij belichten echter allen slechts één zijde van het opvoedingsvraagstuk, zij verkennen allen slechts één gedeelte van het opvoedingsterrein.

Wij volwassenen, wij opvoedkundigen moeten naar hen luisteren om te overwegen, te toetsen, onszelf te herzien, onzen schat van begrippen aan te vullen, onze eigen werkwijzen te wijzigen.

Maar in de toepassing gaat het om kinderen. Op hen worden proefnemingen gedaan. Zij volgen met al de buigzaamheid van het onvolgroeide.

Zij worden echter alleen in den groei gediend door de mogelijkheid om zich alzijdig te ontwikkelen, naar eigen aanleg. Voor hen kan en mag geen eenzijdigheid geduld worden. Zij en de maatschappij zijn niet gebaat door een opvoeding enkel naar Ferrière, of naar Cizek, of naar Decroly, of naar Montessori, om slechts de meest kenmerkende namen en richtingen te noemen. Allen hebben iets gevonden of opnieuw belicht, allen helpen mee aan de oplossing van het opvoedingsvraagstuk, dat niet door den enkeling of de volgelingen van één richting kan gevonden worden, omdat het altijd en telkens weer nieuwe problemen brengt.

Terwille van het kind en den jongere is er dus een Centrale Studieraad noodig, — ik weet geen ander woord te vinden om termen te vermijden, waaraan verbonden zou kunnen zijn een sfeer van starre duifheid —, die de denkbeelden onderzoekt en overweegt, voor ze op kinderen zouden toegepast mogen worden, omdat het kinderen zijn, teere en groeiende organismen, week als was soms in de handen van den opvoeder, hetzij hij een ouderwetsche schoolmeester is, of een zoeker naar nieuwe wegen, een Cizek of een Montessori, een Tagore of een Decroly.

Omdat het om kinderen gaat, dient er dus nauwlettend overwogen te worden. In het huis van den „Studieraad“, moet alle licht kunnen doordringen, alles overwogen en beoordeeld in een sfeer van onbevooroordeelde vrijheid en wetenschappelijke nauwgezetheid. Maar bij proefnemingen op en met kinderen, gaat het om die kinderen zelf, wat voorzichtigheid eischt.

Voor een deel is hiermee ook de vraag beantwoord, aldus geformuleerd: *wat is de betekenis van dit alles voor opvoeding en onderwijs in het algemeen en voor ons land in het bijzonder?*

In het opvoedingslaboratorium is men aan den arbeid. Nog, gelijk gezegd, onderwerpt men kinderen aan de toepassing van denkbeelden, zonder dat men geheel de draagwijdte overziet. Wellicht kan dit niet anders in een maatschappij, die nog in den chaotischen toestand is, waar alles wordt, niets is. Alles is echter beter dan doodende routine, verdrukkende en versuffende starheid. Beter de proefneming van den geestdriftigen enkeling dan de overheersching van de sufferige middelmatigheid, die er maar niet achter vermag te komen, dat leven veranderen is, een voortdurend zich wijzigen.

Daarvan dienen ons onderwijs en onze opvoedingsstelsels van heden zich meer dan ooit van te doordringen. Ook zij hebben hun groote

verdiensten. Er is in onze scholen hard gewerkt onder tegenwerkende omstandigheden. Er is gearbeid met en onder de overtuiging, dat eenzijdige verstandsontwikkeling het eenig noodige was. Een vernisje van beschaving kon volstaan, werd er gedacht. Alleen zij kwamen in onze scholen niet te kort, wier aanleg of naar het wetenschappelijke, of naar het litteraire ging.

Wil in ons kleine land er echter werkelijk van een opvoedingsstelsel sprake zijn, dat ontwikkeling voor elk kind en de geheele maatschappij waarborgt, dan dient in de eerste plaats de opvoeding van den opvoeder te veranderen.

Wij kunnen niet meer volstaan met onderwijzers en leeraars, die niet alzijdig en wetenschappelijk voor hun vak gevormd zijn. Liefde is de basis, waarop alle opvoeding gebouwd moet worden, maar dat alleen is niet voldoende, zelfs niet voor de moeder of den vader. Onderwijzers en leeraars, die niet de structuur van den menschelijken geest, zijn grociwetten, den bouw en de functioneering van het menschelijk lichaam hebben leeren begrijpen en bewonderen, kunnen onmogelijk eenige leiding aan kind en jongere geven, omdat zij het materiaal niet kennen, waarmee zij te werken hebben.

Het geld, aan onze opvoedingsstelsels besteed, is weggegooid, wanneer niet eindelijk onderwijzers en leeraars, al hebben zij nog zoo'n groote liefde voor hun taak, niet gevormd worden tot de leiders der jeugd, die kunnen waarnemen, omdat zij leerden het te doen, kunnen leiden, omdat zij als bekwame tuinierders het kweken en snoeien verstaan.

Dan moeten wij ook over de grenzen van het eigen land leeren heenzien. Een gezond nationalisme kan slechts internationaal denken en voelen. Om het eigen volkswezen te begrijpen, moet het verschil tusschen en de overeenkomst met andere nationaliteiten begrepen worden. En onze opvoeders blijven te veel in het eigen land. Wie het opvoedingsstelsel van andere landen wil bestudeeren, moet het in de boeken doen, of in de eigen vacantie, en dan zelf geheel de kosten dragen.

Bij uitzondering worden de menschen door de overheid uitgestuurd om in andere landen rond te kijken. Zeldzaam, héél zeldzaam gebeurt dit, waar het het bestudeeren van andere scholen betreft dan die voor het vakonderwijs.

Wie een bespreking als die te Montreux bijwoonde en volgt de tijdschriften, waarin „de nieuwe scholen” in het buitenland beschreven worden of zich uiten, weet, dat er overal proefnemingen gedaan worden, nieuwe stelsels gevolgd, andere gedachten uitgewerkt.

Om alles te bestudeeren, moet er gereisd, bestudeerd worden ter plaatse zelf, als de scholen aan den gang zijn.

Wat ons onderwijs veranderen zou, als er bij de liefde tot het kind de wetenschap aan het woord was en er door de vergelijking, de studie der proefnemingen elders, het inzicht verdiept werd, de geest verruimd, benaderd wat er gedaan en gelaten moet worden om in het kind en den jongere de scheppende krachten te eerbiedigen en te steunen!

De nieuwe Kweekschoolregeling,

door L. C. T. BIGOT.

De Lager Onderwijswet van 1920 bracht in Titel VI een geheel nieuwe regeling van de opleiding tot het ambt van onderwijzer. Er zouden komen 5-jarige kweekscholen voor onderwijzers en voor onderwijzeressen, 4 jarige opleidingsscholen voor onderwijzeressen met een lagere bevoegdheid; beide inrichtingen zouden als vooropleiding vragen een 3-jarige H. B. S. of volledige U. L. O.-school, onder zekere voorwaarden het jus promovendi krijgen en wat de kweekscholen betreft, leerkrachten met bevoegdheid M. O.

Belangrijk waren de verbeteringen aan deze nieuwe opleiding verbonden: afschaffing van de avondnormaallessen, de instelling van één bevoegdheid, een betere vooropleiding, een intrede in de school op 20 jaar in plaats van 18, het zijn er slechts enkele uit vele.

In de kringen van hen, die met de opleiding waren belast, werd deze regeling over het algemeen met ingenomenheid ontvangen. De buitengewone haast, waarmee het nieuwe schooltoezicht werd geregeld, deed vermoeden, dat ook de reorganisatie der oude opleiding spoedig zou volgen.

Dit gebeurde echter niet.

Een paar jaren van onzekerheid volgden. 'n Onzekerheid, onaangenaam voor de in opleiding zijnde jonge mensen, die niet wisten of en in hoeverre ze de nieuwe opleiding zouden kunnen volgen, voor de leerkrachten aan onze kweekscholen, voor wie heel hun werk iets voorloopigs kreeg, voor de ouders der toekomstige kweekelingen, die in 't onzekere verkeerden, welke vooropleiding zij hun kinderen moesten geven.

Aan die onzekerheid kwam een einde, toen bij de voorbereiding van de z.g.n. technische herziening der Onderwijswet duidelijk werd gezegd, dat van die mooie opleiding totaal niets komen zou.

Op de onzekerheid volgden toen de teleurstelling en de vrees, dat men alles bij het oude zou laten en de opleiding zou laten doorsukkelen langs het benepen paadje, dat leidt naar 't fossiele examen van art. 77a der wet van '78, het onderwijzersexamen, met twee jaar later de eenigszins uitgebreide, maar even verstarde vertooning, van art. 77b, het hoofdonderwijzersexamen.

Zóó troosteloos en zóó hopeloos is de toestand gelukkig niet geworden.

Tijdens de behandeling van de opleiding bij de technische herziening werd op voorstel van den Minister een bepaling aangenomen, waarbij hij eenige reorganisaties toezei, welke het dienstbelang vorderden en die voornamelijk zouden inhouden een verplaatsing van den cursusaanvang van 1 Mei naar 1 September en het verleenen, onder zekere voorwaarden, van het jus promovendi aan de kweekscholen.

En toen, toen waren we aan de kweekscholen alweer blij; er zou toch wat gebeuren!

Veel heeft men in deze dagen niet nodig om alweer blij te zijn!

De bovenbedoelde bepalingen, die gevorderd werden door 't dienstbelang, zijn in de laatste week van September verschenen. Het zijn de Kon. Besluiten van 10 en 11 September '23 No. 433 tot en met 440. Zij bevatten: 1o. de regelingen en de programma's van de examens van onderwijzer en hoofdonderwijzer, die van de examens voor de akten teekenen, nuttige handwerken en vrije ordcoefeningen, 2o. regelen voor de rijkskweekscholen, 3o. regeling van het schooleindexamen en 4o. subsidievoorwaarden voor de gemeentelijke en bijzondere Kweekscholen. Over de normaalscholen wordt in deze besluiten niet gesproken,

Wij willen in hetgeen volgt de regeling dezer nieuwe opleiding weer geven.

De kweekschool blijft evenals nu een vierjarige school; daarnaast kan echter aan de school verbonden worden een driejarige cursus voor de leerlingen, die een driejarige H. B. S. hebben afgeloopen of daarmee ongeveer gelijkstaande ontwikkeling hebben verkregen. De cursus begint 1 September.

Deze bepalingen bevatten een verbetering van niet geringe betekenis; zij brengen de aansluiting tot stand van de onderwijzersopleiding bij het overige onderwijssysteem. Alle onderwijsinrichtingen beginnen den cursus op 1 September; alleen de scholen die tot onderwijzer opleiden beginnen 1 Mei. Leerlingen van U. L. O. scholen of H. B. S. 3-jarige cursus moesten dus midden in den cursus — soms enkele maanden voor zij het afsluitend examen deden — hun leertijd afbreken, om naar de kweekschool te kunnen gaan. En zij, die nog op de lagere school zijnde, voor de kweekschool waren bestemd, bleven een paar jaar in de hoogste klasse, ter lagere school, om „gepre-

pareerd" te worden voor het toelatingsexamen der kweekschool. Door bovengenoemde bepalingen kan het in 't vervolg nu zoo geregeld worden, dat eerst de volledige U. L. O. school of 3-jarige H. B. S. wordt afgeloopen en daarna plaatsing wordt gevraagd op den 3-jarigen cursus der kweekschool. Voor hen die geen U. L. O. onderwijs kunnen volgen en voor hen, die dat maar gedeeltelijk doen, is dan de 4-jarige kweekschool toegankelijk.

Deze wijziging heeft te meer beteekenis, nu zoovele a. s. kweek-schoolleerlingen eerst een U. L. O. school of H. B. S. (gedeeltelijk) bezoeken voor zij op de kweekschool plaatsing vragen. Bovendien schept het Kon. Besluit de mogelijkheid, om hen, die een H. B. S. met 5 j. c. hebben afgeloopen, in de 3e klasse eener 4-jarige of in de 2e klasse eener 3-jarige kweekschool op te nemen zonder toelatingsexamen. Indien er op de kweekscholen plaatsen genoeg beschikbaar zijn, zal deze laatste bepaling een eind maken aan het bestaan der z.g.n. stoomcursussen. En zoo is door deze bepaling de kweek-school uit haar isolement verlost.

De rijkskweekscholen en de daartoe aangewezen gemeentelijke en bijzondere kweekscholen krijgen het recht, om aan hun leerlingen na het afleggen van een schoolindexamen de bevoegdheid van onderwijzer(es) te verleen.

Het examen voor onderwijzer, ingericht naar regelen van voor 50 jaar, was langzamerhand geworden tot een paskwil; elk jaar leverde het weer stof op, waarmee in de groote pers de schoolmeesterswijsheid kon worden gedemonstreerd. Maar dat was het ergste niet. Dit examen hield elke verbetering tegen; het was een wanhopig vicieuze cirkel: de examinatoren moesten tal van waardelooze dingen vragen, omdat ze anders geen woord uit de candidaten kregen en de candidaten moesten al die dingen tegen heug en meug instampen, omdat de examinatoren ze vroegen.

Met die dwaasheid is 't nu gedaan.

Natuurlijk blijft er nog een staatsexamen voor onderwijzer bestaan voor hen, die van normaalscholen komen, van niet aangewezen kweekscholen of die langs anderen weg zich hebben voorbereid, maar het programma van dit examen is veel en veel verbeterd. Het onderzoek duurt langer n.l. 4 dagen en in het programma is opgenomen eenige kennis van Fransch, Duitsch, Engelsch en wiskunde, terwijl bij Nederlandsche taal eenige bekendheid met de letterkunde, bij de kennis der natuur ook naar gezondheidsleer en bij de geschiedenis naar staatsinrichting wordt gevraagd. Het z.g.n. practisch rekenen d. w. z. het sommetjesmaken is van de baan en vervangen door handelsrekenen.

Het schooleindexamen heeft hetzelfde programma. De rijkskweek-

scholen krijgen als zoodanig het jus promovendi; de aanwijzing van gem. en bijz. scholen is aan zekere voorwaarden verbonden, waarvan de voornaamste is, dat zij in de laatste 5 jaren minstens 80% geslaagden hebben afgeleverd. De aanwijzing geschiedt voor vier jaren.

Natuurlijk zijn aan deze regeling moeilijkheden verbonden. 't Wil ons toeschijnen, dat deze in de Kon. Besluiten vrijwel zijn opgelost.

Het examen wordt afgenomen door directeur en leeraren der kweek-school onder toezicht van drie gecommiteerden, door den Minister benoemd. De directeur regelt het examen. De gecommiteerden zien toe, dat het examen naar behooren wordt afgenomen. Het examen is schriftelijk en mondeling; veertien dagen vóór den aanvang van het examen zendt de directeur aan de gecommiteerden een rooster van het examen. De opgaven van het schr. examen behoeven de goedkeuring der gecommiteerden en bij het mond. examen hebben deze 't recht, na overleg met den examinerator, vragen te doen. Over de beoordeeling van het schriftelijk werk heeft overleg met gecommiteerden plaats, die in deze de beslissing hebben. Over den uitslag van het examen wordt overleg gepleegd met de gecommiteerden, die in geval van oneens-zijn de beslissing hebben. De cijfers door de kandidaten in de twee laatste jaren op de kweekschool behaald worden bij deze beslissing in aanmerking genomen.

In 1924 heeft het eindexamen voor 't eerst plaats; dan wordt nog geëxamineerd volgens het oude programma; het nieuwe treedt in 1925 in werking.

Op de rijkskweekscholen zal schoolgeld geheven worden; aan leerlingen kan van rijksweg een toelage worden gegeven ter tegemoetkoming in de kosten, welke het bezoeken der kweekschool meebrengt. Indien zulks door de ouders wordt verzocht, is de directeur hun behulpzaam bij de keuze van ingezetenen, bij wie de leerlingen kunnen worden gehuisvest.

Ook deze regeling brengt een belangrijke verandering.

De huisvesting van kweekelingen is altijd een moeilijk vraagstuk. Aan de katholieke kweekscholen en sommige Christelijke kweekscholen (o. a. te Zetten en de Klokkenberg te Nijmegen) zijn internaten verbonden. Ook de Arnhemsche kweekschool van onderwijzers heeft een internaat, de departementale kweekscholen te Nijmegen en Haarlem zoeken voor de leerlingen huisvesting in geschikte gezinnen. Op de rijkskweekscholen worden door den directeur de leerlingen geplaatst in door hem aangewezen gezinnen (de z.g.n. kosthuizen).

Deze nieuwe regeling geeft aan de ouders het recht het gezin te kiezen, waar hun kind tijdens zijn studietijd aan de kweekschool zal verblijven. De directeur is verplicht hun bij die keuze behulpzaam te

zijn, indien zij dit wenschen. Door deze bepalingen wordt de verantwoordelijkheid voor de huisvesting der leerlingen voor een groot deel afgewenteld van de schouders van den directeur of de directrice.

Bovendien zullen de bepalingen over schoolgeld en toelage waarschijnlijk een eind maken aan den toestand van nu, waarbij alle leerlingen der rijkskweekscholen studeeren op kosten van het rijk.

Aan elke kweekschool kan een cursus voor de hoofddake verbonden zijn, een z.g. a. afd. B.

Een van de grootste verbeteringen, die deze nieuwe bepalingen brengen, is het programma voor het hoofdonderwijzersexamen. Tot heden was dit vrijwel een herhaling en uitbreiding van het onderwijzersexamen. Nu wordt het een examen, waarbij de candidaat gelegenheid heeft van eigen studie-voorkeur blijken te geven.

Wij laten het programma hier volgen:

Opvoedkunde,

- a. Bekendheid met de algemeene zielkunde in verband met de paedagogiek. Eenige kennis van de uitkomsten der empirische en experimentele zielkunde.
- b. Inzicht in de wijze, waarop het schoolonderwijs dienstbaar kan worden gemaakt aan de zedelijke en verstandelijke vorming der leerlingen.
- c. Kennis van de inrichting der lagere school.
- d. Kennis van de algemeene didactiek en van een leergang voor ieder der vakken, genoemd in artikel 2 der Lager Onderwijswet 1920 onder de letters a tot en met i.
- e. Eenige kennis van de geschiedenis van het onderwijs en de opvoeding, inzonderheid in Nederland.
- f. Bekendheid met enkele door den aspirant te kiezen geschriften van bekende paedagogen.

Nederlandsche taal en letterkunde.

- a. Bekendheid met eenige belangrijke verschijnselen uit het leven der Nederlandsche taal.
- b. Bekendheid met de hoofdstroomingen uit de geschiedenis der Nederlandsche letterkunde. Nadere kennis van eenige door den aspirant te kiezen belangrijke voortbrengselen der Nederlandsche letterkunde.

Aardrijkskunde.

- a. Kennis van de natuurkundige en oeconomische aardrijkskunde van Nederland Nederlandsch-Indië, Suriname en Curaçao.
- b. Nadere kennis van een of meer vreemde landen of landsstreken ter keuze van den aspirant.
- c. Eenige kennis van de hoofdzaken der kosmographie.

Geschiedenis.

- a. Eenige bekendheid met de geschiedenis der oudheid.
- b. Bekendheid met de hoofdzaken uit de geschiedenis der middeleeuwen en de nieuwe geschiedenis, inzonderheid die der 19e en 20e eeuw.
- c. Nadere kennis van een door den aspirant te kiezen tijdvak uit de geschiedenis des vaderlands en in verband daarmee van de algemeene geschiedenis.

Kennis der natuur.

a. Kennis van de belangrijkste natuurkundige verschijnselen en van de eenvoudigste verbrandingsverschijnselen.

b. Kennis van de hoofdzaken der schoonhygiëne.

Wiskunde.

a. *Algebra*. Eenige bekendheid met de hoofdzaken uit de algebra en met de vergelijkingen van den tweeden graad met één onbekende.

b. *Meetkunde*. Eenige bekendheid met de hoofdzaken uit de vlakke meetkunde en uit de meetkunde in de ruimte.

Van het onderzoek in het onderdeel *wiskunde* zijn vrijgesteld de aspiranten, die daarin bij het onderwijsexamen bewijzen van bekwaamheid hebben afgelegd.

Een groote moeilijkheid, waarin ook moest worden voorzien, ligt in het bestaan van het groote aantal kleine kweekscholen: Roomsche-Katholieke en Prot. Christelijke inrichtingen. De rijkskweekscholen, de gemeentelijke kweekscholen en de bijz. neutrale kweekscholen hebben alle minstens 80 leerlingen. De kleine kweekscholen zijn uit den aard der zaak duur.

Het jongste Onderwijsverslag maakt melding van een kweekschool met 26 leerlingen en 3 geslaagden; een van 46 leerlingen met 6 geslaagden; een van 32 leerlingen met 7 geslaagden; een met 45 leerlingen en 6 geslaagden en een van 25 leerlingen met 7 geslaagden. Successievelijk beliepen de subsidiebedragen voor deze scholen: f 35.657.—, f 46.634.—, f 41.677.—, f 50.651.— en f 40.382.—.

In het Kon. Besluit wordt de kwestie nu aldus opgelost:

Het maximum subsidie (d. i. de salarissen + f 70.— à f 90.— per leerling voor gebouw, leermiddelen enz.) wordt alleen uitgekeerd als in 5 jaar 90 leerlingen de akte van onderwijzer hebben behaald.

Voor elke leerling beneden de 90 gaat $\frac{1}{90}$ van de subsidie af. Scholen met 5 of 6 geslaagden per jaar ontvangen dus $\frac{29}{90}$, of $\frac{34}{90}$ van de subsidie. De verplichting om de salarissen overeenkomstig het Bezoldigingsbesluit uit te keeren, blijft natuurlijk gelden. Dat daardoor de kleine kweekscholen in moeilijkheden komen spreekt vanzelf. Zij zullen zich moeten vereenigen, er moet daar meer centralisatie komen. En dat is zeer zeker een goede weg.

Zoo brengen deze Kon. Besluiten veel goeds. Jammer is, dat we ook hier krijgen grootere klassen: eerst bij 30 leerlingen mag tot vorming van parallel-klassen worden overgegaan; 30 is een groot getal voor „vorming” van leerkrachten.

Een ernstig nadeel voor de docenten ligt verscholen in de bepaling, dat voor het salaris de werkelijke duur der lessen wordt gerekend.

d. w. z. dat lessen van 50 minuten, zooals ze op bijna alle scholen worden gegeven, niet voor een uur salaris tellen, wat tot nu toe het geval was. Dat beteekent voor de docenten 16 2/3 % salarisvermindering; waarover elders nog wel een ernstig woord zal worden gezegd, te eerder, omdat deze bepaling niet geldt voor de rijksscholen.

Alles saamgenomen, gaan we, van algemeen standpunt der onderwijzersopleiding, ongetwijfeld een belangrijke schrede vooruit.

Een „Lehrgang

zur Ausbildung von Technischen Leitern von Schulbildveranstaltungen an Schulen und in der Jugendpflege."

door N.SCHELTEMA, secretaris van het Film-adviesbureau der Lichtbeeldenvereniging.

Zeer groot is in Duitschland het aantal paedagogen, zoowel in onderwijskringen als daarbuiten, die overtuigd zijn van het nut van den schoolbioscoop en hiervan de meest optimistische verwachtingen koesteren. Zeer veel moeite wordt er dan ook bij onze oostelijke naburen gedaan om dit leermiddel te vervolmaken en zoo veel mogelijk toe te passen en overal bestaan organisaties, sommige op kleine schaal werkende, andere een groot deel van het Rijk omvattende, die er naar streven op alle scholen de film als leermiddel ingang te doen vinden.

Is dit streven, wat den financieelen en technischen kant der zaak betreft, niet moeilijk in groote steden, waar vele en groote scholen zijn, die zich de veelde van aanschaffing van een projectie-toestel en het huren of koopen van films wel kunnen veroorloven, en waar ook technisch onderlegd personeel beschikbaar is, moeilijker gaat het in de kleinere plaatsen en op het platte land, waar de geldmiddelen der scholen daartoe niet toereikend zijn.

Wat het verkrijgen van de noodige onderwijsfilms aangaat, bestaan er verscheidene organisaties, ten doel hebbende alle scholen geregeld van die films te voorzien. Hierop zal ik straks nog terugkomen. Maar dan blijft er nog de kwestie der projectie-toestellen. Niet alleen dat de aanschaffingskosten hiervan vrij hoog zijn, doch ook vindt men in de kleinere plaatsen, buiten het personeel der bioscooptheaters, gewoonlijk geen personen welke die toestellen met de noodige zaakkennis kunnen behandelen. Zoodat men daar wel genoodzaakt is zijn toevlucht te nemen tot die theaters, welke dan door de scholen worden afgehuurd, zoodat de films dáár voor de leerlingen vertoond kunnen worden.

Behalve dat dit vrij veel kost aan zaalhuur enz., bestaat tegen deze

methode natuurlijk het bezwaar dat de kinderen dan hun onderricht niet ontvangen in eene school doch in een bioscooptheater en dat zij aan het bezoeken hiervan gewend raken. Uit financieel en paedagogisch oogpunt zou het dus beter zijn indien de film-lessen in de school zelf gehouden konden worden. Nu zou het, door samenwerking van eenige, in elkaars nabijheid gelegen scholen, nog wel gaan een eigen projectie-toestel aan te schaffen, doch een bezwaar daarbij is dat slechts weinige onderwijzers voldoende bekend zijn met de behandeling daarvan, en daarom was het een zeer goed denkbeeld van het „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, te zamen met den „Deutschen Bildspielbund“, beide te Berlijn gevestigd, den aan het hoofd van dit opstel genoemden cursus, toegankelijk voor leeraren en onderwijzers en ook voor buiten het eigenlijke onderwijs staande volksofvoeders, te openen.

Als secretaris van het Film-Adviesbureau der Lichtbeeldenvereniging te Amsterdam vond ik het van belang dezen cursus, verleden zomer van den 23sten Juli tot den 12den Augustus voor de eerste maal gehouden (in het Friedrichs-Werdersche Gymnasium te Berlijn), mee te maken, en de Heer Walther Günther, voorzitter van den Bildspielbund en de ziel van alles, gaf mij daartoe welwillend zijne toestemming.

In het kort wil ik hieronder mijne indrukken van het daar beleefde meedeelen.

Ik moet dan wel beginnen met mijne bewondering te uiten voor het feit, dat men in deze moeilijke tijden nog lust had, om een dergelijke zaak aan te pakken. Niettegenstaande den ellendigen economischen toestand van het land en hoewel er juist onder de middenstanden, waartoe leeraren en onderwijzers behooren, de grootste armoede geleden wordt, had men hier toch lust om uit verschillende deelen van het rijk bij elkaar te komen en drie weken achtereen vol ijver en opgewektheid kennis te vergaren en vraagstukken te behandelen, betrekking hebbende op de opvoeding van het opkomende geslacht.

Het programma dat gedurende dien tijd afgewerkt moest worden, was wel zéér gevuld en vereischte veel van ons uithoudingsvermogen, doch dankbaar moeten we erkennen dat ons gedurende die drie weken ook veel geboden werd, waardoor we een beter inzicht kregen in het bioscoop-vraagstuk en hetgeen er bij onze bureu op dit gebied vericht wordt.

Wat het technische gedeelte van dat programma betreft, hierover kan ik kort zijn. Na elken morgen een uur of langer eenigszins ingewijd te zijn in de electriciteitsleer (electricische eenheden, transformatoren, behandeling der booglampen, verschillende schakelingen, het

ontwerpen en berekenen der kosten van installaties, enz.) en theoretisch op de hoogte gebracht met de verschillende types van projectietoestellen, terwijl ook de politie-voorschriften ter voorkoming van brandgevaar behandeld werden, hielden we later op den dag praktische oefeningen met verschillende projectietoestellen, leerden we hoe de films te behandelen (omwikkelen, nazien, repareeren van beschadigde films, enz.) terwijl wij 's middags of 's avonds, tijdens de in de Aula gehouden voordrachten en filmvertooningen, af en toe een beurt kregen om in de cabine het toestel te bedienen en de film af te draaien.

Van nog meer belang echter dan het verkrijgen van technische vaardigheid op dit gebied, was voor de meesten onzer hetgeen ze te hooren kregen uit den mond van personen, reeds vele jaren in de bioscoopbeweging werkzaam, waaronder in de eerste plaats genoemd dienen te worden Prof. Dr. Felix Lampe, Leider van de Lichtbeelden- en Film-afdeeling van het „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ en de reeds genoemde Heer Walther Günther. Zeer interessante voordrachten werden door deze heeren gehouden en ook door andere vooraanstaande personen in de bioscoopbeweging.

Om er maar eens eenige van te noemen:

Wie ein Film entsteht (door Dr. Köhler); Filmkultur (Prof. Lampe); Ueber die Beurteilung naturwissenschaftlicher Filme (Dr. Schicke); Landwirtschaftliche Filme (Dr. Kühnemann); Flieger- und Sportfilmen (Devantier); Geschichtliche Filme (Günther); Entstehung von Trickfilmen (Dr. Kornblum); Das Lichtspielgesetz (Oberregierungs-rath Dr. Bulcke); Filme zur Berufsberatung (Dr. Lipmann); Medizinische Filme (Dr. Kaufmann); Organisationsform der Schulkino-arbeit (Günther); Vortragsunterrichtsorganisation der Lehrfilmindustrie (Sochaczewer); Biologische Filme (Dr. Köhler); Reklame-Filme (Günther); Polizei-Lehrfilme (Hptm. Saal); Aufgaben des Schulkinos (Prof. Lampe); en nog meer andere, terwijl we ook vergast werden op eene uitvoering van de „sprekende film“ in het Tri-Ergon-Atelier.

Men kreeg dus op verschillend gebied wat te hooren en te zien (de meeste dier voordrachten werden gehouden met films of/en lantaarnplaatjes). En daartusschendoor voordrachten over organisatie van schoolbioscopen, over technische films, over verschillende lichtbronnen en nieuwe uitvindingen op dit gebied, enz. enz. Aan het slot van al die voordrachten was er steeds gelegenheid tot debat, terwijl ook af en toe door de „Kursisten“ proeflessen aan schoolkinderen werden gegeven (met films en diapositieven).

Het bioscoop-vraagstuk is een zeer moeilijk vraagstuk, hetgeen wel blijkt uit de vele totaal uiteenlopende beoordeelingen van voor-

aanstaande mannen op het gebied van onderwijs en opvoeding. Sommigen hunner beschouwen de film als het leermiddel bij uitnemendheid, anderen weer zijn van meening dat zij daartoe ten eenenmale ongeschikt is (in elk geval op de lagere school).

Ik zelf heb me nog te kort met deze zaak bezig gehouden om een geheel gevestigde meening erover te hebben. Maar toch begint wel meer en meer de overtuiging bij me op te komen dat we van den bioscoop *als leermiddel* niet te groote verwachtingen moeten koesteren. En in deze overtuiging werd ik door het nu te Berlijn gehoorde en geziene weer versterkt.

Vele films werden daar voor ons afgedraaid, doch werkelijk mooie, duidelijke, leerzame waren er m.i. weinig bij. Eén groote fout hadden verreweg de meeste: dat ze te lang waren, dat er te veel gegeven werd, vaak dingen die niet interessant waren of, zoo wel, dan soms te lang achtereen vertoond of te dikwijls herhaald, terwijl hetgeen juist wel belangrijk was, soms in een oogenblik voorbijgleed. En wat men erop verwachtte vond men vaak niet, zoodat men aan het slot een gevoel van onbevredigtheid had. En dat dit niet geheel aan mij ligt, blijkt b.v. uit de uitlatingen van Dr. Kühnemann, die bij den aanvang van zijn voordracht over landbouwfilms zeide: „werkelijk goede landbouwfilms hebben we hier in Duitschland haast niet”¹⁾ en van den Heer Günther die, toen een film over de vlas-hekelmachine vertoond werd, opmerkte: „tijdens mijn 8-jarige bezigheid bij de bioscoop-beweging heb ik reeds vele „technische films” gezien, doch dit is de eerste waarvan ik verklaren kan dat ze *werkelijk duidelijk* is.

In den aanvang van dit opstel sprak ik over de verschillende organisaties, ten doel hebbende de leerfilms onder het bereik van alle scholen te brengen, ook in de kleinere plaatsen. Tot de belangrijkste dier organisaties behooren wel die van twee groote filmfabrieken te Berlijn n.l. de „Deulig” (*Deutsche Lichtbild Gesellschaft*) en de „Ufa” (*Universum Film Aktiengesellschaft*). Beide lichamen hebben een „Kulturabteilung of „Lehrfilmabteilung”, welke afdelingen niet alleen schoolfilms (en ook ontwikkelings- en ontspanningsfilms) vervaardigen, doch tevens al hare krachten inspannen om die films, om het zoo maar eens te noemen, „aan den man te brengen”.

Van Dr. Köhler, Leider van de Lehrfilmabteilung der „Deulig” en Dr. Beyfus, Leider van de Kulturabteilung der „Ufa”, kregen we tijdens den cursus zeer interessante mededeelingen over dit onderwerp te hooren.

In hoofdzaak werken beide organisaties op dezelfde wijze: het

¹⁾ Naar ik van een paar deskundigen vernam, bij ons te lande ook niet.

terrein van werkzaamheid wordt verdeeld in kringen en naar elke kring wordt eene film gezonden, die de verschillende daarbinnen gelegen steden afreist, om daarna door een andere te worden vervangen (welk laatste ongeveer om de 6 à 8 weken geschiedt, de vacaties niet meegerekend). De voorstelling heeft meestal plaats in een bioscooptheater, waar de leerlingen der verschillende meedoende scholen verzameld worden. Tot dekking der onkosten wordt van elken leerling een gering entreegeld geheven (omdat de waarde der Mark bijna dagelijks veranderde, werd tenslotte dat entreegeld op den prijs van een klein broodje (Semmel) vastgesteld).

Doch nu komt er een verschil: terwijl de „Deulig“ alleen films, met leidraad voor de daarbij te houden voordracht, rondstuurt en dus die films door een der plaatselijke onderwijzers verklaard moeten worden, gaat de „Ufa“ nog verder, door niet alleen films, doch ook „Pädagogen“ rond te zenden, die de filmlessen geven.

Het wil mij voorkomen, dat deze methodes niet doeltreffend zijn, de laatste nog minder dan de eerste.

Wil de film werkelijk *leerfilm* zijn, willen de kinderen er het noodige van opsteken, dan moet zij 1o. zich geheel aanpassen aan het reeds gegeven onderwijs, 2o. de onderwijzer zelf, die zijne leerlingen kent en precies weet wat ze noodig hebben en aan wien ook de kinderen gewend zijn, de filmlessen geven en 3o. de les gegeven worden aan *één* klasse en niet aan een groot aantal kinderen tegelijk.

Aan geen van die voorwaarden nu wordt hier voldaan: 1o. niet de onderwijzers kiezen de film die zij op een bepaald oogenblik noodig achten, doch hun wordt eenvoudig zoo'n film gezonden, die zij dan moeten behandelen; de film volgt hier dus niet het onderwijs, doch het onderwijs moet zich schikken naar de film; 2o. niet de eigen onderwijzer der kinderen geeft de filmlessen, doch een vreemde, uit Berlijn gekomen mijnheer (in het gunstigste geval een der plaatselijke onderwijzers, echter, daar er meerdere scholen van die film moeten profiteren, voor de meeste kinderen evenzoo een onbekende) en 3o. om een film zooveel mogelijk te benutten, moet een groot aantal kinderen de filmlessen bijwonen. Zegt niet de „Ufa“ in een prospectus: „Da dieses Eintrittsgeld bei den heutigen Preisen ein so *verschwindend geringer Betrag* ist, bitten wir uns die Schüler in *möglichst grosser Zahl* zuzuführen, da wir die *äusserst kostspielige Organisation* bei einem so kleinen Eintrittspreis nur dann ermöglichen können, wenn die *Besucherzahl* möglichst gross ist.“

Misschien zal men er tenslotte in slagen een of ander procédé uit te vinden, waardoor de films of andere beweegbare beelden zóó

goedkoop worden dat elke school een flinke verzameling ervan kan aanleggen, en de projectie-toestellen zóó billijk verkrijgbaar, dat iedere school er een bezitten kan. Dan zou elke onderwijzer naar gelang der behoefte af en toe zoo'n film te voorschijn kunnen halen, om het in de les behandelde te verduidelijken. En dan zouden telkens even *korte* films aan de klasse getoond kunnen worden, waarin hetgeen besproken wordt goed uitkomt.

Zoo ver zijn we echter nog niet en het is de groote vraag of we ooit zoo ver zullen komen. En daarom lijkt het mij het beste, voor loopig niet te zeer te overdrijven en niet met alle geweld films bij het lager onderwijs te willen gebruiken, waar die nog te duur zijn om zich goede en genoeg ervan te kunnen aanschaffen.

Het Middelbaar Onderwijs in Amerika.

door W. EMMENS.

I.

De Ontwikkeling.

Het M. O. in de Vereenigde Staten, die we voortaan kortheds-halve Amerika zullen noemen, omvat het middelbaar onderwijs in de uitgebreidste zin en het gymasiaal onderwijs.

De vraag, of er van een Amerikaansch onderwijssysteem gesproken kan worden, is meer dan eens opgeworpen¹⁾ en is zeer begrijpelijk, omdat de scholen zoo buitengewoon veel van elkaar verschillen. Amerika is bijna zoo groot als Europa, is verdeeld in 48 Staten en elke staat regelt zijn eigen onderwijs, maar zoodanig, dat elk *district* (een deel van gemeente) zelfs een school naar eigen behoeften mag inrichten. Alleen de vakscholen, opgericht ingevolge van de Smith-Hughes wet, maken een uitzondering; het onderwijs van deze scholen is centraal georganiseerd. Overigens zijn haast geen twee scholen gelijk. Zoo zijn er b.v. high schools met 1 leerkracht, maar er zijn er ook met over de 100. Niettegenstaande de groote verschillen laat zich het volgend algemeen schema, door een Amerikaansch onderwijsman²⁾ ontworpen, heel gevoegelijk als oriënteringsplan voor het M. O. gebruiken, dat we tevens in verband met het lager- en hooger onderwijs zien:

¹⁾ Zie o.a. *Volksontwikkeling* Oct. 1921.

²⁾ Zie *Comparative Education* 5 p. 11, 1918 door Peter Sandiford o.a. bij J. H. Dent te Londen, Toronto en Parijs. — Kindergarten, Primaryschool en Grammar school heb ik er bijgevoegd.

4-6	Kindergarten.				
6-7	Grade 1				
7-8	Grade 2				
8-9	Grade 3				
9-10	Grade 4				
10-11	Grade 5				
11-12	Grade 6				
12-13	Grade 7				
13-14	Grade 8				
14-15	1st year High School				
15-16	2nd year High School				
16-17	3rd year High School				
17-18	4th year High School				
18-19	Freshman				
19-20	Sophomore				
20-21	Junior				
21-22	Senior				
22-23					
23-24					
24-25					
25-26					

We zien dus, dat het middelbaar onderwijs gewoonlijk duurt van het 14de tot het 18de levensjaar. Er zijn enkele leerlingen, die de school op ietwat vroegere leeftijd bezoeken; er zijn er ook, die op een leeftijd van twintig jaar de middelbare school verlaten. Eenige scholen hebben een cursusduur van zes jaar; de leerlingen doen hier hun intrede op twaalfjarige leeftijd. High schools met een drie, twee en éénjarige cursus worden ook aangetroffen. Doch dit zijn alle uitzonderingen. Regel is: de high school duurt van het 14de tot het 18de jaar.

Niet lang na hun aankomst begonnen de kolonisten van de Massachusetts Bay met de stichting van een *college* (1636), de thans zoo beroemde Harvard University, omdat ze als protestanten voor de opleiding van predikanten moesten zorgen. De hoofden van deze strenggeloofige Calvinisten waren gevuld met theologische vraagstukken, en ofschoon ze op dit gebied ook weer onderling strijd hadden, zoo waren toch allen bezielde met één vurig verlangen, de zucht om te leeren.

Het is veelzeggend, hoe, toen het college in 1636 te Boston was opgericht, de menschen met giften en geschenken kwamen, om deze

inrichting te ondersteunen. John Harvard, een jong predikant, naar wie de universiteit werd genoemd, vermaakte in 1638 bij zijn dood 779 pounds, 17 shillings en twopence plus zijn bibliotheek van 320 deelen aan de universiteit. Treffend is een lijst van schenkingen; deze bevat o. a. een aantal schapen, een hoeveelheid kalveren, kleeven ter waarde van 9 shillings, een tinnen veldflesch van 10 shillings, een fruitschaal en een suikerlepel ¹⁾.

Geheel in overeenstemming hiermee was de schoolwet van Massachusetts (1647), in welke staat de Harvard University ligt. Deze wet schreef voor, dat in elke gemeente, waar de Heer het aantal gezinnen tot 50 had doen aangroeien, onmiddellijk een persoon moest worden aangesteld, om de kinderen te leeren lezen en schrijven, voornamelijk om de verleiding van Satan te ontgaan, die de waarheid van de Bijbel, zooals vroegere tijden reeds bewezen hadden, gaarne voor de menschenkinderen verborgen hield. Bovendien werd vastgesteld, dat een plaats met 100 gezinnen verplicht was een Latin grammar-school op te richten als opleidingsschool voor de universiteit ²⁾.

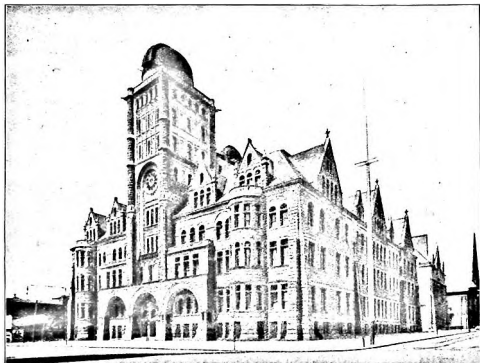
In 1636 werd de eerste *Latin grammar school* of Latijnsche school, te Boston gesticht. Deze school was het begin van het middelbaar onderwijs, dat zich later door de *academies* heen ontwikkelde tot de tegenwoordige *High school*, die door haar enorme uitbreiding in de laatste tientallen jaren de Latin grammar school en de academy in 't algemeen heeft verdrongen. Een scherpe historische grens tusschen de drie bloeiperioden van deze drie typen van scholen is moeilijk te trekken; toch kan men zeggen, dat de Latin grammar school duurde tot de Revolutie, de academy van de Revolutie tot de Burgeroorlog en de high school van de Burgeroorlog tot heden.

¹⁾ Arthur Standwood Pier: *The Story of Harvard*.

²⁾ J. F. Brown, *The American High School* (1922) (New York, The Macmillan Company) p. 8: „It being one cheife piect of yt ould deluder, Satan, to keep men from the knowledge of ye Scriptures, as in former times by keepinge ym in an unknowne tongue, so in these latte times by pswading from ye use of tongues, yt so at least ye true sence & meaning of ye originall might be clouded by false glosses of saint seeming deceivers, yt learning may not be buried in ye grove of or fathers in ye church & commonwealth, the Lord assisting or endeavors. —

„It is therefore ordred, yt every towne ship in this iurisdiction, aftr ye Lord hath increased ym to ye number of 50 householders, shall then forthwith appoint one wih in their towne to teach all such children as shall resort to him to write and reade, whose wages shall be paid eithr by ye parents or maisters of such children, as ye maior pt of those yt orde ye prudentials of ye towne shall appoint; pvided, those yt send their children be not oppressed by paying much more yn they can have ym taught for in othr townes; & it is furthe ordred, yt where any towne shall increase to ye number of 100 families or householdr, they shall set up a gramar schoole, ye mr there of being able to instruct youth so farr as they may be fitted for ye university, pvided, y if any towne neglect ye pformance hereof above one yeare, yt every such towne shall pay 5 £ to ye next schole till they shall pforme this order.” (Records of Massachusetts, Vol. II, p. 203, (typographisch verrenvoudigd) weergegeven.

Andere steden in Nieuw Engeland volgden weldra het voorbeeld van Boston; 16 jaar na de stichting van de Latin grammar school te Boston hadden zeven plaatsen een dergelijke inrichting doen verrijzen. In theorie was het onderwijs kosteloos; practisch werd in de een of andere vorm gewoonlijk schoolgeld betaald; de armste leerlingen evenwel waren vrij. De geest van de colleges, die, zooals we boven gezien hebben, in de eerste plaats dienden voor de opleiding



Central High School, Philadelphia.

Met toestemming van Central High School of Philadelphia.

van theologen, beheerschte de Latin grammar schools. De wenschen en behoeften van de breede volksmassa hadden daarop geen invloed. Het leerplan was voor 't grootste gedeelte gevuld met de studie van Grieksch en Latijn. Het waren zeer kleine scholen met een of twee leerkrachten.

Daar de Latin grammar school geheel buiten het actueele leven stond, deed zich in het midden van de 18e eeuw de behoefte aan een onderwijsinrichting gevoelen, die dichter bij het leven stond.

Weer nam men een Engelsche school tot voorbeeld: de *academy*. De academy in Engeland was het product van het werken van een godsdienstige groep, die zich van de bestaande protestantsche kerk had afgescheiden en van de Universiteiten werd uitgesloten. De academies stonden daarom niet onder de invloed van het hooger onderwijs en gaven eind-onderwijs. Dikwijls waren het kostscholen, te vergelijken met de tegenwoordige public schools van Engeland. Het leerplan bevatte voor de opleiding tot het predikambt Latijn, Grieksch, Hebreeuwsch en Bijbelstudie, maar trok nu ook om bovengenoemde redenen enkele vakken van de universiteit tot zich: logica, philosophie, ethica, rethorica en theologie, en later werd ook aandacht geschonken aan wetenschappelijke en politieke theoriën. Hieruit blijkt wel, dat de academies dichter bij het leven stonden dan de Latijnsche scholen.

De eerste Amerikaansche Academy werd in 1751 te Philadelphia opgericht, ze groeide later uit tot de universiteit van Pennsylvanië. Benjamin Franklin had al eenige jaren vroeger een plan voor een dergelijke school ontworpen en op de inrichting van deze eerste academy had hij dan ook groote invloed, ofschoon hij eenige van zijn liefste wenschen niet vervuld zag. Uit zijn geschrift „Voorstellen betrekking hebbende op het onderwijs en de opvoeding van de jeugd in Pennsylvanië", waaruit ons de frissche wind van de komende tijd tegemoet. Zijn doel was, ook menschen op te leiden, die organiseerend en opvoedend in de volksmassa konden werkzaam zijn. In zijn leerplan is het leergangensstelsel van de tegenwoordige high school al te vinden. Voor aanstaande theologen, wetenschapsmensen, rechters en kooplieden had hij verschillende leergangen aangegeven, terwijl ook zij, die geen Grieksch, Latijn of moderne talen wilden studeeren, een leergang zouden krijgen met Engelsch, wiskunde en andere vakken.¹⁾

Deze academy te Philadelphia werd tenslotte zoo ingericht, dat er drie scholen waren: de Latijnsche school, de Engelsche school en die voor wiskunde. Later kwam er nog een bij voor de philosophie. De

¹⁾ J. F. Brown: *The American High School*. p. 17: „As to their studies, it would be well if they could be taught *everything* that is useful, and *everything* that is ornamental. But art is long and their time is short. It is therefore proposed, that they learn those things that are likely to be *most useful* and *most ornamental*; regard being had to the several professions for which they are intended. All interested for divinity, should be taught the Latin and Greek; for Physic, the Latin, Greek, and French; for law, the Latin, and French; merchants, the French, German, and Spanish; and, though all should not be compelled to learn Latin, Greek, or the modern foreign languages, yet none that have an ardent desire to learn them should be refused; their English, arithmetic, and other studies absolutely necessary, being at the same time not neglected." — (Sparks, *Works of Franklin*, Vol. I, pp. 572. 574.)

Latijnsche en de filosofische vormden later het college, terwijl de Engelsche school en die voor wiskunde de academy genoemd werden. Dat de andere afdeelingen bloeiden ten koste van de Engelsche school, was een groote teleurstelling voor Franklin.

Uit het plan van Benjamin Franklin blijkt wel, dat men oorspronkelijk onder academy een inrichting verstond, die rekening hield met de behoeften van het geheele volk. De studie van het Grieksch en Latijn was een leergang niet *boven* de andere leervakken zooals in de Latijnsche scholen, maar *naast* de andere vakken, die een breedere cultureele opleiding bedoelden en van meer direct nut waren voor het actueele leven, industrie, handel en gemeenschap. De behoefte aan deze scholen was ontstaan door de ontwikkeling van de Amerikaansche samenleving.¹⁾ Het waren bijzondere inrichtingen en moesten dus door particuliere bijdragen, schenkingen en schoolgelden in stand gehouden worden. Een godsdienstige, doch liberale geest heerschte er. Ook onderwijzers voor de lagere scholen werden hier opgeleid. De breedere, vrije, democratische Amerikaansche volksgeest ging door deze inrichtingen. Deze geest bleek in staat te zijn, de eischen van de colleges te wijzigen. Daar de academies bijzondere inrichtingen waren en niet kosteloos, bleven ze op zich zelf staan en vonden geen aansluiting bij de lagere scholen.

Lagere scholen waren er evenals colleges en universiteiten, maar een algemeene openbare kosteloze middelbare school, die mede voor het actueele leven opleidde, bestond niet. De Latijnsche school richtte zich geheel naar de colleges en gaf voor het practisch leven niets. De academy deed dit laatste wel, maar was weer te duur en te exclusief. De groeiende geest van vrijheid en democratie verlangde een middelbare school voor allen kosteloos toegankelijk en zich aansluitend bij het sociale leven in zijn totaliteit, dus opleiding gevend voor college en universiteit evengoed als voor het actueele leven. Dit verlangen gaf het aanzijn aan de High school.

* * *

In 't begin van de 19de eeuw begon er een buitengewone belangstelling voor onderwijs en opvoeding in geheel Amerika te komen. Dit verschijnsel is aan twee oorzaken toe te schrijven:

a. *het exploiteeren van West-Amerika*: Uit alle oorden van de wereld en van Amerika zelf trokken de menschen naar *the wild West*. Met eigen kracht moest ieder zijn stuk land ontginnen en vooruit zien te

¹⁾ Wanneer de schrijver van het meergenoemde werk „The American High School” op pag. 23 zegt: „They (= de academies) representing a protest against the narrow classical training afforded by the grammar schools”, dan lijkt me dit een niet geheel juiste voorstelling.

komen. Er bestonden hier geen tradities; toeval van geboorte of opleiding golden hier niet. Men vroeg alleen: Wat kun je? Menschelijk waren ze aan elkaar gelijk; een democratische geest was onder deze omstandigheden direct gegeven. In tegenstelling met het Zuiden van Amerika, waar de katoenplantages met de slaven waren, gold hier de leus: Onderwijs voor allen. Men bouwde scholen voor lager onderwijs, die later door high schools gevolgd werden.

b. het organiseren van de arbeiders in het Oosten: Door de ontwikkeling van het machinewezen waren in de steden fabrieken ontstaan, die zich in korte tijd snel uitbreidden, zoodat er een groot gebrek aan werkkrachten ontstond. En evenals in Europeesche landen gingen mannen en vrouwen, maar ook kinderen, van 's morgens vroeg tot 's avonds laat naar de fabrieken. Daar de toestand weldra onhoudbaar werd, waren de arbeiders wel gedwongen, zich tegen de gevolgen van een dergelijke snelle industriële ontwikkeling te verdedigen. Ze stichtten evenals in Europa machtige organisaties, die onder meer algemeen openbaar onderwijs verlangden en kregen, in de staten, waar ze woonden.

De arbeidersorganisaties behoefden niet zoo'n geweldige druk uit te oefenen om openbaar kosteloos onderwijs te krijgen, want de bodem daarvoor was al bereid. Overal namelijk, waar het Calvinisme heerschte, onder de Engelschen in Nieuw Engeland, de Hollanders in New-York, de Schotsche Ieren in bijna alle koloniën, de Quakers in New-Yersey en Pennsylvanië, was sedert de vestiging onderwijs voor allen vanzelf sprekend, want elk kind moest voor de opvoeding in het geloof kunnen lezen.

Het Westen en het Oosten hadden op deze wijze hun openbare lagere scholen gekregen. In het Zuiden, waar groote katoenplantages met enkele aristocraten en veel slaven, zoowel zwarte als blanke, was de toestand heel anders. De plantagebezitters stichtten scholen op eigen kosten, waarvan de slaven uitgesloten waren. Het Zuiden kwam in het onderwijs dan ook achteraan. Reeds ruim anderhalve eeuw vroeger had de gouverneur van Virginia, Sir William Berkeley, de tendens van de slavenstaten juist weergegeven, toen hij God dankte, dat er in het Zuiden geen vrije scholen noch drukkerijen waren, die ketterij en ongehoorzaamheid brachten en verspreidden.¹⁾

Vanaf 1820 ontwikkelde zich ook het hooger onderwijs en werden verschillende universiteiten opgericht. De regeering had land geschonken; van de opbrengst door verkoop werden hogescholen gesticht, door de staat gesubsidieerd, en kosteloos toegankelijk voor alle studeerenden

¹⁾ Dr. C. te Lintum: De geschiedenis van het het Amerikaansche volk. p. 281, 1923.

in die staat. Er werden ook kweekscholen voor onderwijzers opgericht en daar er weinig scholen waren, die verder gingen dan het lager onderwijs, lieten deze kweekscholen ook leerlingen van de lagere school toe, die alleen maar wat meer algemeene ontwikkeling wilden opdoen. Spoedig liet zich een groote behoefte aan onderwijs tusschen de lagere school en de universiteit gevoelen, die aan de behoeften van het dagelijksch leven voldoen kon. Er was behoefte aan een openbare school, die evenals de Latin grammarschool, kosteloos moest zijn, en die een opleiding voor het practische leven gaf, zooals de academies. *In 1821 werd te Boston de eerste high school opgericht.* Langzamerhand verspreidde zich dit schooltype over het geheele land. Na de burgeroorlog groeide het aantal zeer snel en deze groei zet zich tot heden voort. In 1880 waren er 800, in 1890 2526, in 1900 6005 en in 1910 10.213. De volgende cijfers ¹⁾ geven een overzicht van de groei van het leerlingenaantal:

	1870	1880	1890	1900	1910	1918
leerlingengescreven						
bij de openbare high-schools:	80.227	110.227	202.963	519.251	915.061	1.645.171
percent van alle leerlingen (van 5—18 jaar) in de high-schools in dezelfde jaren:	1.2	1.1	1.6	3.3	5.1	7.9

Hierbij moet de aanwas van de bevolking in aanmerking worden genomen. De statistiek toont, dat, terwijl de bevolking van Detroit vertienvoudigde, het aantal leerlingen van de highschools 46 maal zoo groot werd. ²⁾

De bovengenoemde cijfers zijn opgemaakt door de Board of Educations, maar deze ontfing op haar verzoek niet van alle high schools verslagen. Vermoedelijk is het getal 1.933.821 in 1918 nauwkeuriger, dat berekend werd door de staatsbureaux van onderwijs en is het getal 1.645.171 hoogstwaarschijnlijk foutief. Daardoor zou het percent 7.9 in 1918 zich wijzigen in 9.3 percent; dus dan zouden 9.3 percent van alle leerlingen van 5 tot 18 jaar de high schools bezoeken tegen 1.2 % in 1870. Ofschoon deze getallen een tendens van groote groei voor geheel Amerika aanwijzen, bestaat er toch een groot verschil in de afzonderlijke staten: in Zuid-Carolina bedraagt het 2.2 percent, geheel in overeenstemming met de vroegere genoemde tendens in de

¹⁾ Bureau of Education: *Statistics of State school systems 1917—1918* p. 4 en 9, printed 1920.

²⁾ *Hand book of the Detroit High Schools (1917—1918)* p. 13.

slavenstaten; in Californië 19 ⁹/₁₀, in New Hampshire 18.1 ⁹/₁₀ en Massachusetts 17.2 ⁹/₁₀.

We hebben nu dus in 't kort gezien, hoe het M. O. in Amerika is ontstaan.

De high school ontvangt de kinderen van de lagere school; deze is de eenheidsschool. Terwijl dus de kinderen van de gegoeden aanvankelijk onderwijs ontvingen in de academies, colleges en universiteiten, en de kinderen van de onbemiddelden naar de pauperscholen gezonden werden, is thans de armelui's school de algemeene lagere school geworden, bestemd voor elke burger van Amerika om zijn ontwikkelingsgang te beginnen. De lagere school, de high school en de universiteit zijn kosteloos, en open voor alle Amerikaansche kinderen. Elke staat heeft zulk een onderwijssysteem op publieke kosten.

(Wordt vervolgd.)

Feiten en Pogingen.

't Pedagogies instituut in Weenen.

Dit is 'n instelling voor onderzoekingen op wetenschappelijk pedagogies gebied, en voor 't doceren van wetenschappelijke pedagogiek; waarbij 't in de eerste plaats te doen is, om de voortgezette beroepsvorming van de onderwijzers te bevorderen. Onder de verschillende afdelingen van dit instituut staat bovenaan 't *psychologies-pedagogies laboratorium*. De leider ervan stelt zich voor zich, met z'n leerlingen voorlopig in 't bijzonder bezig te houden met 't onderzoek van 't schoolkind. Dan is er verder de *centrale voorproefklassen*, van waaruit de in Weenen zeer omvangrijke proefwerkzaamheid geregeld wordt. Voorts 'n *pedagogiese bibliotheek*. Daaraan zullen verbonden worden 'n *informatieburo voor de inrichting van pedagogiese bibliotheken* en 'n *model-jugbibliotheek*. De bedoeling is om in de leesalen wisselende tentoonstellingen te houden van werk van leerlingen en van leermiddelen. Al deze afdelingen, en bovendien noch de *centrale voorleermiddelen met werkplaatsen en bergruimen*, zijn ondergebracht in 't gebouw van de gemeentelike „Schulrat.“ De afdeling voor voortgezette onderwijzersvorming is elders geherbergd. 't Plan bestaat

aan 't instituut noch twee afdelingen toe te voegen; n.l. een voor 't verzamelen van materiaal betreffende *kinderpsychologie*, en 'n *pedagogies informatieburo voor onderwijzers en bevolking*.

't Lopende eerste studiejaar dient in de eerste plaats ter inleiding in de verschillende werkgebieden. Daarna zullen studiekлубs gevormd worden die in tweetot driejarige kursussen voor de afzonderlijke vakken 'n zeker geheel hopen te bereiken. De lijst van voordrachten wijst aan, dat daarbij geregeld aanknopning gezocht is aan de in Oostenrijk zeer krachtig ter hand genomen schoolhervorming, en aan de omvorming van 't schoolwezen in Weenen. Daarom werken aan 't instituut, naast de wetenschapsmensen, ook schoolmannen uit de praktijk mee. De proef- en hospiteerklassen en de proefscholen in Weenen — ongeveer 400 klassen — staan niet enkel ter beschikking voor planmatige bezoeken en oefening, maar ook voor 't instellen van didaktiese en psychologische experimenten. (Ontleend aan 'n mededeling in de Mei-Junie-aflevering van 't *Zeitschr. f. pädag. Psychologie u. experim. Pädagogik*.)

v. E.

De dorpschool van Hellerau.

In een der Octobernummers van *The Educational Supplement* van *The Times* vertelt een correspondent van een *Folk-school* te Hellerau bij Dresden. Het geldt een werk, belangrijk genoeg om er ook in *Folkland* ontwikkeling iets van mee te deelen. De school staat in nauw verband niet met het dorpsleven. De kinderen brengen bezoeken aan de beroemde werkplaatsen van Hellerau en werken er ook. Zij verrichten houtarbeid in de *Deutsche Werkstätten*, zien metaalarbeid verrichten in de werkplaatsen *Mendelssohn* genoemd, boekhouden bij *Oemeter*, drukken bij *Heyner*. Tuinieren leeren zij in de *Hellerau-Garteneri*. Niet al de kinderen leeren op deze wijze handarbeid, maar zij hebben het voorrecht van toeschouwer te mogen zijn bij het vervaardigen van kunstarbeid. Menig kind voelt daardoor reeds op school roeping voor het vak dat hij later zal kiezen. Bovendien spelen de ouders een rol in het schoolleven; vaders leggen de techniek uit van een moeilijk stuk houtarbeid, moeders hoe een mooie lederen boekband gemaakt wordt.

Ook leeren de kinderen elkander helpen. De sterken steunen de zwakken. De natuurlijke leider neemt zijn plaats in. De ouders vormen een raad, die dikwijls in de school bijeen komt en daardoor werken ouders uit verschillende maatschappelijke kringen samen. De onderwijzer is in hooge mate de vriend

van zijn leerlingen en zijn voornaamste taak is het hun vertrouwen te winnen.

Veel tijd wordt besteed aan spelen, waaraan lichamelijke opvoeding ten grondslag ligt en daarom bezoeken de kinderen de Dalcrosschool. In de open lucht wordt er zooveel mogelijk gebaad, gezwommen, schaatsen gereden en de ski-sport beoefend. De schooltuin is voor een deel moes- en vruchtentuin. Ieder kind heeft er een bed en de indeeling van den grond vraagt vanzelf de oplossing van allerlei vraagstukken op het gebied van rekenen en wetenschap. Voor het eigenlijke schoolonderwijs zijn er vaste uren, maar voor onderwerpen als vreemde talen, stenografie, teekenen, handarbeid, toneelvoorstellingen kiezen de kinderen hun eigen tijd of de ouders doen het voor hen, doch een cursus in elk van die vakken duurt drie maanden en moet tot het eind gevolgd worden.

De onderwijzers en leerlingen maken hun eigen leermiddelen. De kinderen vervaardigen zelf hun oefeningen-boeken, kleuren er de banden van; zij binden ze opnieuw in, als ze los komen te liggen. In een anderen cursus leerden zij hoe zij oud speelgoed konden opknappen en vermaken. Met behulp van een paar vaders werd er in den schooltuin een waterleiding gelegd.

De school wil een beeld zijn van het dorpsleven, dat alleen goed kan zijn, als men elkander helpt.

IDA H.

Persoverzicht.

BUITENLAND

Geestelijke jeugdzorg in Duitsland.

Dagelijks bestuur van de Duitse onderwijzersvereniging heeft aan 't ministerie de volgende voorstellen gedaan betreffende 't *Rechtsjugendabstufungsgesetz*; en wel over 't onderdeel dat handelt over de zorg voor de jeugd na de schooljaren. Genoemd bestuur geeft daarin aan, hoe 't zich de geestelijke jeugdzorg door de *jeugdkommissies*, door die wet ingesteld, denkt.

1. 't Onderwerp [van die zorg] is de gehele jeugdige mens. Tegenover de onverbiddelijke eisen aan de jeugd, van de bestaande levensverhoudingen staat haar eigen recht op menszijn.

2. a. Taak van de jeugdzorg is 't, de jeugd te helpen haar eigen aard te leren kennen en deze tot uiting te doen komen. De opgroeiende mens moet door aanschouwen en doen z'n bestaan beleven als vrucht en zaad van de gemeenschap. 't Doel is 't wekken van de wil tot

vorming van eigen persoonlijkheid als lid van de volksgemeenschap.

b. De maatschappij in groter en kleiner kring verlangt levende deelname, verstaan van anderer leven, erkenning van de betekenis van 't eigen doen; dus eerbied en aanmoediging, in laatste instantie menselijke.

Als kiezer heeft de twintigjarige staatsburger plichten, die zonder geestelijk zich-inleven in gemeenschapsvormen zinloos schijnen te zijn. 't Economische leven eist plichtsbewustzijn, toewijding, zelftucht. 'n Innerlijk deelnemen aan 't kultuurleven is de grondslag voor 'n gezonde verhouding tot staat, economie, cultuur, en maatschappij, vrij van stoffelijke banden.

3. De ontoreikendheid van de jeugdzorg zoals die tot nu toe werd opgevat, blijkt daaruit dat ze uit licht begrijpbare oorzaken zich bijna uitsluitend met lichamelijke ontwikkeling bezig hield, die bij de eenzijdigheid van veel soorten van arbeid en de lust van de jeugd in 't vrije spel van eigen krachten volstrekt noodzakelijk is. Maar sport en spel alleen kunnen niet de gehele jeugdige mens wekken; hun eenzijdige beoefening betekent 'n nieuwe onderdrukking van levenskiemen. De jeugdkommissies moeten daarom in de eerste plaats 't oog gericht houden op de geestelijke jeugdzorg.

4. Vroeg of laat zal blijken dat voor de geestelijke jeugdzorg bijzondere inrichtingen noodzakelijk zijn. — Zij die hier als leiders optreden moeten levensvolheid en de wil tot eigen vorming verenigen met 'n ten volle begripen van de jeugd.

5. De jeugdkommissie moet er bij deze arbeid naar streven, de jeugd voor zichzelf te laten werken: ze behoort slechts bezielend, opwekkend, en steunend te werken, maar geen eigen ontwikkelingsprogram opstellen. Mogelijk is:

a. alle krachten der jeugdvorming samen te trekken ter bevordering van de gemeenschappelijke arbeid. In uiterlijke dingen is wederzijdse hulp en ondersteuning denkbaar, maar ook de mededeling van wederzijdse ervaringen zal nuttig zijn. Afzonderlijke ondernemingen

zullen voor allen werkzaam gemaakt kunnen worden:

b. gemeenschappelijke propaganda voor alle jeugdverenigingen, misschien de belangrijkste taak van de jeugdkommissie;

c. besprekingen door de leiders van alle vrije jeugdverenigingen;

d. opwekking tot 't kennismaken van en zich inleven in eigen land;

e. beschikbaarstelling van 't boek. Tentoonstelling, lijsten volgens verschillende gezichtspunten samengesteld, tot-zich-trekken van mogelijke volksbibliotheken.

f. ondersteuning van de bemoeiingen ter versterking van de ontvankelijkheid van alle leven in natuur en kunst:

tot gezondmaking van 't ontspanningswezen, 't door eenvoudige middelen scheppen van 'n stemming bij volks- en jeugdfeesten;

tot ondersteuning van de eigen uitdrukking in woord en lied, eigen volkskunst, geboren uit de vreugde aan de vervaardiging ervan, vrij van de bijval der menigte, tot ondersteuning van 't jeugd- en liefhebberijtoneel, volkskunst der ouden, tot verheffing van de gebruikelijke leerzame voordrachten, die moeten opwekken tot 't stellen van vragen en de lust tot verder onderzoek, met 't doel der jeugdstudieklubs (Jugend-hochschulgemeinden) als voorportaal van de volksuniversiteiten;

g. strijd tegen verkeerde ontwikkeling, in 't bijzonder tegen 't minderwaardige en de bioscoop.

6. Alle werkzaamheden op 't gebied van de geestelijke jeugdzorg behoren gecentraliseerd te worden in 't ministerie van binnenlandse zaken.

De jeugdzorg in haar geestelijke vorm is geen nieuw, maar 'n weinig ontgonnen terrein. Voor haar methode en praktische volmaking moeten door samenstelling en publicatie van alles wat werkelijk vruchtbare opmerkenwaard is verdere wegen getoond worden. Door haar ontwikkeling is de toekomst van ons volk voor 'n belangrijk deel mede bepaald.

(Ontleend aan 'n mededeling in de Mei-Junie-aflevering van 't *Zeitschr. f. päd. Psychologie u. experim. Pädagogik.*) v. E.

Boekbespreking.

J. M. Telders. **Uit en over Fröbel.**
J. Ploegsma, Zeist 1922.

Terecht wordt door Dr. Bonebakker in het Woord Vooraf geconstateerd, dat Fröbel, de echte Fröbel, „ten onzent weinig bekend is en nagenoeg niet uit de eerste hand“. In zoverre is het zeker een goede gedachte geweest van uitgever en bewerkster om aan het Nederlandsche publiek een gemakkelijk toegankelijke uitgave aan te bieden, waarin men oorspronkelijke geschriften van Fröbel kan aantreffen. Gelijk bekend is ontbreekt trouwens nog steeds een behoorlijke wetenschappelijke uitgave van zijn werken. Ook wie Duitsch leest, moet het stellen met geenszins volledige bloemlezingen. En zelfs deze zijn niet altijd gemakkelijk te verkrijgen. Mej. Telders heeft voor deze uitgave haar keuze gevestigd op het grootste deel van de *Padagogik des Kindergartens*, die ze in een goed en prettig leesbare vertaling naar mijn weten voor de eerste maal het Nederlandsche publiek aanbiedt. De waarde van deze uitgave wordt verhoogd door een goed literatuuroverzicht en een scheits van Fröbels leven. Het is meer dan een vriendelijkheidje van een recensent als ik zeg, dat wij daarvoor dankbaar moeten zijn, want ik kan uit eigen ervaring constateeren dat voor elk dezer drie onderdelen heel wat arbeid moet zijn verricht.

Desondanks kan ik toch niet nalaten naast het „dankbaar“ een „niet voldaan“ te plaatsen. Ik ben wat sceptisch gestemd omtrent de uitwerking die deze uitgave zal hebben. Ik vrees dat er maar weinig Nederlandsche lezers en lezeressen zullen zijn, die werkelijk voor hun kinderkennis en omgang met kinderen veel zullen winnen door de lectuur van „de bal“, of van „de in 8 bouwstenen verdeelde kube“, of „de vijfde gave“. En ik ben zelfs — als ik heel eerlijk mag zijn — een beetje bang voor degenen die zullen meenen of zeggen, dat ze er innerlijk veel rijker door zijn geworden.

Natuurlijk weet ik dat die uitspraak

heel ketterisch zal klinken in de ooren van alle echte (en nog meer in die van de onechte) Fröbel-bewonderaars. En om mij daarom reeds bij voorbaat tegen heilige aanvallen te verdedigen, doe ik een beroep op een bondgenoot, dien men niet wraken kan, den schrijver van het Woord Vooraf. Op pag. 2 zegt Dr. Bonebakker: „Fröbel moet gekend en verstaan worden uit Fröbel, en uit de beurtelings verheven, poëtische, liefelike en groteske duistere kultuur, waarin hij groot werd en leefde. En goed gezegd, de opleiding van kindergaardeniersters zou omvatten 't lezen, 't aanhooren, 't beschouwen van dichters, komponisten, tekenaars uit Fröbels romanties vaderland van voor 100 jaar. Eenige voorlichting in de wijsbegeerte van dat tijdvak zou er voor de vatbaren onder de meisjes aan toegevoegd mogen worden. Op die achtergrond zou de persoon van Fröbel moeten herleven“.

In deze heele passage heb ik maar tegen één woord bezwaar. Het „mogen“ in de voorlaaste zinsnede behoort m. i. evenals in den laatsten zin te luiden „moeten“. Want ik ben er van overtuigd dat niemand Fröbel begrijpen kan losgemaakt uit de wijsbegeerte van zijn tijd. Er is, voor zoover ik weet, geen enkel paedagoog van eenige betekenis, wiens werken in zóo hooge mate met een bepaald filosofisch systeem samenhangen als dit bij Fröbel het geval is.

Elke poging den werkelijken Fröbel te leeren kennen, zonder dat men zich de moeite getroost in die filosofie althans eenigermate in te dringen, schijnt mij een poging met ondeugdelijk middel.

Daarmede heb ik tevens gezegd, waarom ik mijzelf boven reeds niet lot de echte Fröbel-bewonderaars reken. Ik zie bij Fröbel veel, al te veel, dat ik niet voor duurzaam en algemeen-menschelijk houd, maar voor product van een anderen tijd en een ander volk. Ik zie te veel valsch vernuft en voor mijn gevoel van natuuronderzoeker en nuchter Nederlander naast overspannen speculatie al te veel van het groteske,

waarvan ook Dr. B. spreekt. En ik weet zeker dat deze afschrikkende indrukken overheerschend zouden blijven, als ik niet juist door de studie van Fröbels omgeving en tijd had leeren zien, dat de fouten voor een groot deel de fouten der tijdgenooten en de omgeving, de deugden die van Fröbel zelf zijn. Juist omdat Fröbel zoo nauw verbonden is aan zijn tijd en aan dat wat uit dien tijd m. i. voor altijd zijn beteekenis verloren heeft, kunnen wij Fröbel alleen gaan waardeeren „op den achtergrond”, — zooals Dr. B. terecht zegt — van dien tijd.

Welnu, die noodzakelijke voorwaarde wordt door deze uitgave geenszins ver-
mind.

Ik geloof niet, dat men door de lectuur dezer oorspronkelijke stukken, tot Fröbel zelf komt, hem leert begrijpen. Ik weet tenminste van mezelf, dat ik daartoe niet in staat ware geweest, ik zou van deze stukken, losgemaakt uit hun tijd en op zichzelf gesteld, niets hebben begrepen. En ik durf te beken-
nen dat ik niet geloof zóó ver achter te staan in inderjood vermogen bij de groote meerderheid van de lezers voor wie dit boek is bestemd.

Naar mijn meening had dus de in-
leiding een geheel ander karakter moeten bezitten. Ze had veel uitvoeriger moeten zijn en werkelijk moeten inleiden in Fröbels geesteswereld, niet slechts in zijn uiterlijke levensomstandigheden.

Dan had m. i. desnoods de bloem-

lezing zelf beknopter kunnen zijn. Ja, ik ga zoover te meenen, dat een wer-
kelijk goed boek over Fröbel wellicht
toch nog veel verkieslijker ware ge-
weest. Bijkans zonder commentaar voor-
gezet te worden aan een later levend
geslacht, dat verdraagt alleen de hoogste
kunst en de diepste wijsheid. Ik vind
noch het een, noch het ander in de
theorie van bal en kube en legstokjes.
En daarom zal, vrees ik, deze uitgave
misschien nog meerderen van Fröbel ver-
wijderen, dan tot hem brengen. En dat
zou ik weer betreuren om het vele, dat
ik wel — en hoog — in Fröbel waar-
deer.

Dr. Bonebakker laat op de geciteerde
woorden volgen: „Als ik nog eens een
amtelooze tijd krijg, dan ga ik door
't nederlandsche fröbelonderwijs rond
om volgens dit programma Fröbel en
zijn evangelie meer verstaanbaar te
maken”. De vriendelijke gedachten die
ik koester voor een van onze beroemdste
en bloeiendste industrieën, deden mij —
zij het met inspanning — den wensch
onderdrukken dat Dr. B. spoedig tot
ambtelooheid moge vervallen. Maar
zou het niet mogelijk zijn — al ware
het slechts om het geweten van mij en
ongetwijfeld dat van andere lezers te
ontlasten — dat Dr. B. onder minder
katastrofale omstandigheden, zij het
ook op minder volledige wijze, de belofte
vervult, die in die regels ligt opgesloten?

Ph. K.



RECTIFICATIE.

Door een vergissing ter drukkerij is de titel op blz. 260—265 verkeerd gedrukt. Deze moet luiden: „De Werkkampen van de Centrale voor Werkloozenzorg”.

VOLKS ONTWIKKELING

71B 3869

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN :

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT

Prof. R. CASIMIR, W. EMMENS

A. H. GERHARD, Prof Dr. J. H. GUNNING Wz.,

IDA HEYERMANS, J. HOVENS GREVE, Secr.



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, Prof. Dr.
H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS, Dr. J. HOOPYKAAS,
W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA, E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, 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. WAYEN-
BURG, 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 vruchtbrenkende gedachten op het gebied der
volksontwikkeling.
6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen
Nederland en het buitenland te versterken, eenerzijds door bevordering van
het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar
dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestu-
dering van buitenlandsche toestanden.

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

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. F. GUNNING
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.



Het Hoger Onderwijs in de Handels- wetenschappen

door Mr. R. MEES

I.

Het hoger onderwijs in de handelswetenschappen is in ons land nog jong. Men kan daarom nog niet met vrucht over de resultaten spreken. Ook om aan dit onderwijs nieuwe richting te geven is de ondervinding die daarmee tot nu toe werd opgedaan, nog nauweliks voldoende.

Maar dit onderwijs trekt de aandacht door de grote opbloei die het in heel korte tijd genomen heeft. En het is zeker van belang om de behoeften, die het te voorschijn hebben geroepen, te analyseren, en het onderwijs regelmatig aan die behoeften te blijven toetsen, naarmate zich dit in de praktijk ontwikkelt.

Het is eigenaardig te zien hoe weinig, tot kort geleden toe, de behoefte aan hoger onderwijs in de handelskringen gevoeld werd, en hoe snel daarin verandering is gekomen. De geschiedenis van het hoger handelsonderwijs geeft hiervan een duidelijk beeld.

Wie zich dit beeld voor ogen wil stellen, kan geredelijk volstaan met de lezing van de verschillende redevoeringen, bij plechtige momenten in het leven van het hoger handelsonderwijs gehouden. Deze fragmenten laten zich gemakkelijk samenstellen tot een geheel. Trouwens niet alleen om de kennis van de historie is de lezing, of de herlezing, van deze toespraken van betekenis voor al wie in deze tak van onderwijs belang stelt. Vooral voor de studenten moet het verhelderend en stimulerend werken, als zij in korte samenvatting lezen welke denkbeelden de leiders van dit onderwijs telkens hebben beziel, op welke begeerten en verwachtingen zij hebben voortgebouwd.

Wat op het punt van hoger handelsonderwijs langer dan een halve eeuw geleden mocht zijn gedacht en geschreven, kan ik in dit opstel

gerust veronachtzamen, en ik bepaal mij tot de laatste 50 jaren.

Bij de omzetting dan van het Amsterdamse „Athenaeum” tot Gemeentelijke Universiteit, in 1876, drongen de professoren aan op het verschaffen van een ruime plaats aan het handelsonderwijs. Er heeft hiervoor in de gemeenteraad enige belangstelling bestaan, maar aan het verlangen zoals dit was gesteld, is toch geen gevolg gegeven.

Het onderwerp blijft meer dan 20 jaren zonder belangstelling. Maar aan het eind van de vorige eeuw komen nieuwe pleitbezorgers, o.a. de vereniging „Hou en Trouw” te Amsterdam¹⁾ die een bijeenkomst organiseerde waarin een Duitser over het Hoger Handelsonderwijs een beschouwing gaf. Te Rotterdam sprak de heer C. Rozenraad over hetzelfde onderwerp. In deze laatste vergadering trad de Rotterdamse graanhandelaar C. A. P. van Stolk in debat, die van dit oogenblik af als voorvechter voor deze tak van onderwijs niet meer uit het veld is geweest. Op zijn initiatief maakte de Nationale Vereniging voor Handelsonderwijs het onderwerp kommissoriaal, en deze commissie²⁾ publiceerde in Desember 1901 een verslag, waarin de stichting van een instituut voor hoger handelsonderwijs werd bepleit. Men trachtte nu voor dit plan belangstelling bij de Handel te wekken, allereerst bij de Kamers van Koophandel en Fabrieken te Amsterdam en te Rotterdam. Maar dit had in het geheel geen succes. De belangstelling bleef bepaald tot weinige enkelingen. De grote meerderheid der kooplieden voelde voor het nieuwe denkbeeld niets, en de leidende figuren rieden af daaraan uitvoering te geven. De Nationale Vereniging voor Hoger Handelsonderwijs en plaatselijke verenigingen bleven de volgende jaren nuttig werk doen door het organiseren van cursussen voor voortgezet handelsonderwijs, maar het denkbeeld van de hogeschool bleef vrijwel geheel verlaten.

Intussen, wat de argumenten van de pioniers niet hadden kunnen doen, deed wel de ontwikkeling der tijden, en toen in 1912 enkelen van een jongere generatie in Rotterdam het denkbeeld opnieuw opvatten, had de geweldige uitbouw die de handel in die laatste jaren had ondergaan, de kooplieden voor deze gedachte veel meer toegankelijk gemaakt. Wat men nog kort te voren als onnodig en zelfs als schadelijk had aangevoeld, wordt men nu bereid te beschouwen als een wenselijk, misschien zelfs onmisbaar instrument. Het waren vooral de heren Mr. W. C. Mees en J. A. Ruys, die nu met de heer van Stolk onder de Rotterdamse kooplieden opnieuw belangstelling zochten, en ditmaal

¹⁾ Vereniging van oud-leerlingen van de middelbare handelsschool.

²⁾ Bestaande uit de heren Ch. Boissevain, Dr. D. Bos, Dr. J. H. H. Hülsmann (directeur van de handelsschool) en C. A. P. van Stolk.

geschiedde het zoeken niet te vergeefs. Voeling werd verkregen met enige personen uit onderwijskringen, en op 7 Febr. 1913 vond een eerste bespreking plaats tussen hen, die voorlopig van hun instemming hadden doen blijken. De plannen waren toen nog heel vaag. Men besloot tot de eventuele vestiging in Rotterdam, hoewel ook nog sprake is geweest van Delft. Met grote spoed werden sindsdien de nodige regelingen getroffen, en op 8 November van hetzelfde jaar opende minister Cort van der Linden de „Nederlandsche Handels Hoogeschool”, met de heer A. G. Kröller als eerste voorzitter van het Algemeen Bestuur, Dr. D. Bos als eerste president-curator en Prof. Mr. G. W. J. Bruins als eerste rector-magnificus.¹⁾ Het eerste jaar waren 55 studenten volledig ingeschreven, in 1914/5 138, in 1915/6 175, en op 8 November 1916, bij de opening van het eigen gebouw van de hogeschool, kon de rector-magnificus medelen dat het aantal studenten de 200 reeds had overschreden. De toeneming hield aan. De voor het eerst volledig ingeschrevenen telden in de jaren 1914—1919 resp. 70, 96, 109, 165, 251, 319.

Deze grote toeloop had wel bijzondere oorzaken. Er was een niet onbelangrijke oorlogswinst onder. Ook was deze grote uitbreiding voor de hogeschool volstrekt niet zonder gevaar, en al spoedig rees de vraag of voor zoveel afgestudeerden de hun toekomende plaats in de handel wel zou kunnen gevonden worden. Maar tekenend voor de veranderde opvatting in handelskringen was de snelle toeneming ongetwijfeld.

Intmiddels had de ervaring ook te Amsterdam de oude denkbeelden weer naar voren doen komen, en op 24 Mei 1918 vergaderden Rector en Assessoren van de Gemeentelijke Universiteit in verband met de „blijkbaar ook te Amsterdam bestaande behoefte aan hoger handels-onderwijs”. Het denkbeeld van de hoogleraren vond steun bij een aantal handelscorporaties. Er werd onderling van gedachten gewisseld. Allerlei moeilijkheden moesten overwonnen worden en na achtereenvolgende besluiten van Senaat, Curatoren, Gemeenteraad, en Kroon, kwam de nieuw geboren handels-faculteit, als zesde in de rij, de Amsterdamse Universiteit verrijken. De installatie had plaats op

¹⁾ Dat de handel met het karakter van een hogeschool nog niet aanstonds vertrouwd was, wordt aardig geïllustreerd door de mededeling van de heer du Mosch bij de opening van de N. H. H. S. De heer du Mosch was door de Amsterdamse Kamer van Koophandel aangewezen om deel uit te maken van het College van Curatoren, en die benoeming was in de bladen vermeld geweest. Op de beurs had toen iemand gevraagd of het met deze nieuwe instelling reeds zo slecht gelopen was, dat er faillissement was uitgesproken, en dus de benoeming van een curator noodzakelijk was geworden!

16 Januarië 1922. Prof. Mr. N. W. Posthumus, voordien hoogleraar te Rotterdam, werd de eerste decaan van de faculteit.

In het jaar 1922/3 waren te Amsterdam reeds 111 studenten aan de handelsfaculteit ingeschreven. Dit aantal, vermeerderd met 515 van Rotterdam, kwam nog op een totaal van 626 jongelui, die hoger onderwijs zochten in de handelswetenschappen. De malaise zal het aantal studenten zeker drukken; daartegenover zal er wel enige verplaatsing merkbaar zijn van de juridiese faculteit naar het hoger handelsonderwijs, dat immers voor de velen die in het leven niet een juridiese maar een ekonomiese positie vervullen willen een veel doelmatiger opleiding vormt dan de studie in de rechten. Doch hoe zich ook het getal studenten ontwikkelt, het is wel heel duidelijk gedemonstreerd, dat na de volkomen onverschilligheid van een periode, die nog zo kort achter ons ligt, de laatste 10 jaren hebben blijk gegeven van een levendige behoefte aan hoger onderwijs in de handelswetenschappen.

II.

Betekent dit verloop van zaken nu, dat men vóór de oprichting van de Nederlandsche Handels Hogeschool in het geheel geen behoefte gevoelde aan een wetenschappelijke opleiding van de koopman? Dat zeker niet. In die behoefte werd in menig geval voorzien door de studie in de rechten, en ook enigszins door die aan de Duitse handelsscholen. Maar de overwegende opvatting in handelskringen was deze, dat handelskennis allereerst door ervaring verkregen wordt, dat men daarom goed doet zo jong mogelijk zich die ervaring eigen te maken, en zich niet te veel met boekenwijsheid in te laten, omdat men zich dan zou gaan verlaten op wetenschap, op theorie, die maar al te vaak door de praktijk — het enige baken in zee, waarop de koopman varen durft — wordt gelogenstraft.

Het komt mij nu voor, dat de omstandigheden er toe hebben geleid om de onderlinge verhouding van theorie en praktijk, en de waarde van elk dezer beide begrippen, aan de kooplieden duidelijker te maken, en dat daarin in laatste instantie de verklaring te vinden is van het feit, dat de opvattingen in handelskringen op dit punt bezig zijn zich te wijzigen.

Wij zijn het allen wel eens: welke leermeester is beter dan de ervaring? Een betoog, een redenering, een vertelling, zelfs een voorbeeld hebben minder invloed dan de ervaring, de eigen ervaring, die een beeld meegeeft, dat niet vervaagt, een indruk achterlaat, die niet wordt uitgewist, een taal spreekt die klaarder is en een gezag heeft dat groter is dan welke taal of welk gezag ook. De samengesteldheid van elk probleem, de menigvuldigheid van samenwerkende invloeden,

de subtiële onderscheidingen, dat alles voelt men veel juist, veel zuiverder en veel intenser door de ervaring aan, dan wanneer men zijn indrukken ontvangen moet door het woord, of zelfs door de daad, van anderen. Dat voelt de koopman ook, in heel zijn dagelijks werk. Elke onderhandeling, elke koopmansdaad brengt hem in aanraking met telkens weer andere mensen, hij handelt onder telkens weer andere omstandigheden, hij moet telkens aan andere behoeften voldoen. Hij bemerkt spoedig genoeg, dat hij zich telkens aan deze omstandigheden moet aanpassen, en hij wordt zich wel bewust dat hij een lange ervaring van de handelsartikelen en daarnaast ook van de menselijke karaktertrekken nodig heeft, om in die verschillende omstandigheden te leren handelen zoals dat van een goed koopman wordt verlangd. Hij heeft ook leren inzien dat iemand, die deze ervaring mist, achterblijft, ook dan, wanneer hij door intellektuele ontwikkeling uitmunt.

Maar bij de koopman heeft zich eerst langzamerhand de overtuiging gevestigd, dat ook in het koopmansbedrijf behalve door ervaring, ook door mededeling van anderen, kennis kan worden verkregen, al staat dan ook die methode van kennisneming bij de ervaring in menig opzicht ten achter. Het is waar dat een kind dan pas goed weet en onthoudt dat het zich aan een mes snijden kan, wanneer het dit eens heeft gedaan; maar betekent toch ook de waarschuwing van zijn moeder niet al *iets*? En hoe zou wel de wereld er uit zien als de ingenieur, de philoloog, de medicus, de ambachtsman, de jurist, allen uit eigen ervaring hun kennis moesten bijeen zamelen? De ontdekker van een handschrift zal dit vaster in het geheugen houden, dan hij, die van het ontdekte kennis neemt; en vermoedelijk is niemand zozeer als Pythagoras vervuld geweest van het feit dat bij een rechthoekige driehoek het kwadraat van de hypotenusa gelijk is aan de som van de kwadraten van de twee rechthoekszijden. Maar het is toch wel heel gelukkig dat de kennis, die op deze ervaringen steunt, aan volgende geslachten is medegedeeld. Voor het koopmansbedrijf geldt natuurlijk hetzelfde, en misschien is het nu juist in de koopmansmentaliteit van belang er op te wijzen, dat het *de wetenschap* is, die deze ervaring van de een op de ander overbrengt; dat de wetenschap, genomen in de betekenis van datgene wat aan onze hogescholen wordt onderwezen, zelfs voor een overwegend deel niet anders is dan oververtelde en gesystematiseerde ervaring van anderen. Dit geldt ook voor de vakken van wetenschap aan onze instituten voor hoger handelsonderwijs gedoceerd. Onze wetten zijn het beeld van onze rechtsbehoeften, niet zoals die bij de samenstelling dier wetten zijn uitgedacht, maar zoals die toen door de ervaring waren aan den dag gekomen. Hoe een bedrijf moet worden ingericht is een vraag van allereerst empiries

karakter. De ekonomie heeft zekere regels over onze maatschappij geformuleerd, maar niet dan na die eerst te hebben gespeurd. En evenzeer als het een fout is — in deze tijden zo vaak begaan — om vroeger door de ekonomen opgedane ervaring te veronachtzamen, evengoed zou het een fout zijn, indien de ekonomiese wetenschap zich niet naar de intussen aan den dag getreden nieuwe feiten opnieuw wist te oriënteren.

Wat de koopmansstand er toe gebracht heeft om op het punt van het handelsonderwijs overstap te gaan, is dan ook in hoofdzaak de overtuiging, dat bij de grote veranderingen die in de latere jaren in het gehele handelsbedrijf zijn ingetreden, de koopman niet langer met eigen ervaring kan volstaan, en dat zijn kennis door de ervaring van anderen moet worden aangevuld. Het profijt van die ervaring van anderen krijgt hij door de handelswetenschap. De vrees voor de theorie gaat plaats maken voor het besef, dat theorie en praktijk elkander behoren te dekken, dat de theorie voor de praktijk de weg wijst, dat anderszids een theorie, die door de praktijk wordt gelogenstraft, ondeugdelijk blijkt, en na hernieuwde waarneming moet worden herzien.

Het middelbaar handelsonderwijs hier te lande is al heel wat ouder dan het hoger handelsonderwijs, en ook dat vindt zijn verklaring. Kennis van de verschillende handelstermen, zowel in vreemde talen als in het Nederlands, begrip van een wissel, een cognossement of een polis, vaardigheid van tikken op de schrijfmachine, dat alles kan men verkrijgen in de praktijk, maar het is wel heel makkelijk voor de aanstaande handelsbediende en voor zijn aanstaande patroon als aan de jonge man dit alles vooraf is verteld en duidelijk gemaakt; en sedert de ontwikkeling van het boekhouden is het ook wel heel wenselijk geworden dat men, alvorens te beginnen, van debet en credit een behoorlijk begrip heeft. Altoegaar redenen om te komen tot handelsonderwijs, onderwijs dat de latere koopman en handelsbediende in de techniek van zijn toekomstig vak bij voorbaat wegwijs maakt. Dit onderwijs heeft zijn grootste ontwikkeling gevonden in de instituten, die tegenwoordig de ietwat verwarrende naam dragen van Hogere Handelsscholen, verwarrend, omdat het hier instellingen van middelbaar en niet van hoger onderwijs betreft. Deze Hogere Handelsscholen zijn niet alleen vakscholen geworden. Zij hebben zich daarnaast tot algemeen-vormende onderwijs instituten ontwikkeld, en lange tijd heeft men de opleiding, aan deze instellingen gegeven, dan ook volkomen voldoende geacht, ook voor hen, die in de handel een leidende positie zullen innemen. Men vond de leeftijd van 18 jaar ook werkelijk al hoog genoeg om het handelsleven te beginnen. In vroeger tijden zou men de grens van 15 zeker niet graag overschreden hebben. En men

voelde bovendien bij de middelbare school het gevaar van theoretiseren veel minder dan bij een instituut van hoger onderwijs, hetgeen ook zeer wel te begrijpen is, als men rekening houdt met de grote waardering van eigen ervaring; immers het hoger handelsonderwijs gaat in het brengen van afgeleide ervaring nog weer verder dan het middelbaar.

Doch de omstandigheden hebben er toe geleid, dat de handel het ook zonder die laatst bedoelde ervaring niet meer stellen kon.

Daartoe hebben verschillende factoren meegewerkt. Allereerst de uitbreiding van de bedrijven. Was het vroeger — toen de brieven nog met de hand gekopieerd werden, toen de patroons met hun klein personeel in eenzelfde lokaal of altans zeer dicht bij elkaar zaten — was het toen nog mogelijk dat de bediende van meet af aan meeprofiteerde van de ervaring van zijn chef, tegenwoordig is in veel van onze bedrijven — men denke aan de banken en de scheepvaartzaken — de inrichting van het kantoorleven zozeer veranderd, dat deze voor de jonge man een heel andere methode van leren nodig maakt. — Ook de naamloze vennootschap en in het algemeen het grootbedrijf hebben een belangrijke verandering gebracht, in zover, dat niet meer, als vroeger, in de meeste bedrijven de leiding overgaat van vader op zoon. De handel was van oudsher in handen van koopmansgeslachten. De ervaring van de vader werd dan vanzelf en van jongs af aan overgebracht op de zoon. De kracht van de traditie was heel sterk, en de ervaringen van het voorgeslacht werkten ongemerkt op de latere generaties door. Maar ook deze wijze van leren ontvalt aan de jonge koopman meer en meer.

Dit betekent tevens dat de handel nu is opengesteld voor een groot aantal personen, die vroeger weinig of geen kans hadden daarin een goede plaats te vinden, n.l. diegenen, die niet zelf uit handelskringen afkomstig zijn, en juist voor dezen heeft uitteraard het hoger handels-onderwijs een bijzondere waarde. [Heeft de uitbreiding van de kring der kooplieden enerzijds de behoefte aan hoger onderwijs groter gemaakt, tegelijk wordt door dit onderwijs de weg naar de handel nog weer vergemakkelikt. Dit laatste — de openstelling van de handel voor al wie daarvoor geschikt mocht blijken — is zeker één van de motieven geweest, die bij de invoering van het hoger handelsonderwijs gegolden hebben.]

Naast deze factoren, die uit de inrichting der handelszaken voortkomen, heeft ook de ontwikkeling van de handelsproblemen zelf de koopman meer op de wetenschappelijke studie aangewezen. Hebben de laatste jaren voor de commerciële wereld moeilijkheden opgeleverd van heel bijzondere aard, ook afgezien van de oorlogs- en krisisperiode mag men zeggen dat de groei van ons economies leven aan

onze kooplieden veel zwaarder eisen is gaan stellen. Algemeene handelskennis wordt in toenemende mate vereist naast kennis van het eigen artikel, en als vanzelf wordt de koopman gedreven naar het gebruik van hulpmiddelen, die vroeger niet behoefden te worden aangewend. Niet alleen naar het hulpmiddel: onderwijs. Tekenend is b.v. hoe naast de eigenlijke vakliteratuur ook periodieken van algemeen economische strekking, en economische rubrieken in de dagbladen, zich hebben ontwikkeld, en voor de handel dagelijks brood geworden zijn. De snelle en grote verbreiding die b.v. een blad als de Economisch-Statistische Berichten gevonden heeft, is in dit opzicht opmerkelijk.

En evengoed als men nu in het middelbaar handelsonderwijs iets meer gezocht heeft dan het profiteren van handelservaring van anderen, te weten een instelling van algemeen-ontwikkeld karakter, zo zoekt men ook in het hoger handelsonderwijs naast de kennis van het vroeger ervarene ook de kunst van het denken deelachtig te worden. Misschien is in deze twee gevallen de drang om dat andere te geven wel groter dan die om het te vragen. Een feit is, dat beide soorten van onderwijs ook op die gedachte gegrondvest zijn. En als een feit zie ik het ook, dat deze bredere opvatting voor de leerlingen gelukkig is. Elk beroep leidt tot eenzijdigheid, dat van koopman niet minder dan dat van een ander; dat van koopman waarschijnlijk zelfs meer, omdat door de natuur van zijn bedrijf de koopman altijd door vakgenoten is omstuwd. Een astronoom moge al „opgaan” in de sterrenhemel, het dagelijkse leven leert hem onafgebroken dat er ook andere mensen dan astronomen zijn, en dat onder dezen velen nuttig werk doen. De koopman wordt aan dat feit allerminst geregeld herinnerd, en de nuttigheid van die andere mensen trekt hij dan ook al te vaak sterk in twijfel. Hoe verkwikkend nu voor de koopman, en hoe goed voor de samenleving — waarin immers de handel een zo belangrijke rol speelt — als het hoger onderwijs de poorten opent voor een andere wereld dan die van de dagelijkse koop en verkoop. Men behoeft daarvoor aan de hogeschool nog volstrekt niet juist de wijsbegeerte in engeren zin te onderwijzen, de wijze alleen waarop de economische begrippen, de rechtsbegrippen, aan de studenten worden bijgebracht, kan de jonge man een kijk op de dingen geven die deze, al blijven ze ook zichzelf gelijk, toch opeens plaatsen in een brede en harmonieërende omlijsting.

Met dat al hebben nu de kooplui met hun waardering voor de persoonlijke ervaring volstrekt geen ongelijk. En het is ook waar dat de handel een beroep is, waarin de aanpassing aan de praktijk op jeugdige leeftijd groot belang heeft, in tegenstelling b.v. tot beroepen als geneesheer en geestelike, waar het beroep naast vakkennis van den beginne af een zekere levenservaring verlangt die men niet anders

dan door te leven deelachtig wordt. Dit leidt ten aanzien van de koopman tot vragen omtrent duur en daardoor omtrent uitgebreidheid van zijn studie. Een te korte studie bereikt niet het gestelde doel. Een te lange studie brengt de koopman te laat in de praktijk. Het vinden van de goede middenweg zal ook al weer door de ervaring moeten geschieden. De Nederlandsche Handels-Hoogeschool is van de gedachte uitgegaan, dat een koopman, die een leidende positie zal innemen, behoefte heeft aan een zekere mate van wetenschappelijke voorbereiding, maar dat aan de andere kant die opleiding geen verhindering mag zijn om toch betrekkelijk jong in de handelspraktijk te komen. Daarom is de studie voor het eerste diploma (*Diploma voor handelseconomie*) opgezet als een afgerond geheel, zodat men het daarbij laten kan, en alleen als men dat wenst, de studie zal vervolgen (die dan leidt tot doctoraal-examen en promotie). De oprichters van de handelsfaculteit aan de universiteit van Amsterdam hebben de opleiding voor het diploma handelseconomie te kort geacht om een wetenschappelijk kachet te kunnen dragen, en zij hebben de studie verdeeld in een kandidaats- en doctoraal examen, die dus slechts tezamen een voltooide studie vormen. Slaat men de ontwikkeling gade die er in de opvatting over de leeftijdsgrens voor de beginnende koopman in de loop der tijden heeft plaats gehad, dan zou men tot het inzicht kunnen komen dat de vrees van Rotterdam ongegrond zal blijken. Immers er was een tijd, waarop men 15 jaar al oud vond, en de leeftijdsgrens is telkens weer hoger gesteld. Misschien wordt dan zelfs later het Amsterdamse standpunt nog weer overtroefd. Doch anderzijds wint wel de overtuiging veld, dat aan die steeds verder gaande verlenging van opleiding paal en perk moet worden gesteld. Het kind moet leren, en de volwassene moet werken. En evenzo goed als het kind moet *leren werken*, evenzo zal de volwassene *werken blijven leren*. Waar precies de scheiding ligt, blijft een moeilijke vraag, maar deze zal zich in de praktijk wel uitwijzen.

(Slot volgt.)

Het Middelbaar Onderwijs in Amerika.

door W. EMMENS.

II.

Nu we het systeem als openbaar orgaan van opvoeding en onderwijs in zijn uiterlijke ontwikkeling hebben nagegaan, kunnen we onze aandacht op de innerlijke ontwikkeling richten.

Oorspronkelijk hadden de high schools ook Grieksch en Latijn op hun leerplan, ofschoon ze het actueele leven wilden dienen. Maar spoedig werden allerlei vakken opgenomen, natuurlijk zulke, waardoor de behoeften van een streek bevredigd konden worden. Toch bleef lange tijd de tendens bestaan, dat alle leerlingen elk nieuw vak, dat er bij kwam, moesten bestudeeren. Dus dezelfde neiging, die ook bij het M. O. bij ons, waartoe ik ook het gymnasiaal onderwijs reken, bestond en die tot de tegenwoordige overladen programma's aanleiding gegeven heeft. Duitschland is ons ten voorbeeld geweest. In Amerika ontstond door de snelle vermeerdering van vakken, omdat handel, nijverheid, landbouw, schoone kunsten en wetenschappen alle hun plaatsen op *hetzelfde* leerplan vroegen, een onhoudbare toestand. Op eenzelfde high school werden onderwijzers, landbouwers, musici, technici en aanstaande academici opgeleid. De tendens, dat elke leerling alle vakken van het leerplan moest doormaken, was oorzaak dat steeds minder tijd aan elk vak besteed kon worden. De studie van de vreemde talen, natuurwetenschappen, geschiedenis, werd hoogst oppervlakkig. Toen deze oppervlakkigheid van studie duidelijk was gebleken en ook andere vragen zich opdroegen, werd er een Commissie voor het M. O. benoemd door de „National Educational Association”. De bekende Charles W. Eliot, President van de Harvard University, was voorzitter van de Commissie. Haar verslag is bekend onder de naam „Report of the Committee of ten” (1892). Deze Commissie gaf nadrukkelijk als haar wensch te kennen, dat in de high school *betrekkelijk weinig vakken intensief bestudeerd* moesten worden. Het gevolg van dit rapport was, dat er slechts zelden een leervak geheel van het programma verwijderd werd, maar dat men er zich op toelagde, elk vak nog uitgebreider te maken en grondiger te behandelen. Dit was zeer gelukkig, want nu bleek weldra overduidelijk, dat de leerling slechts een deel, en gewoonlijk slechts een klein deel, van de geheele reeks vakken kon beheerschen. Een tweede oorzaak, die dit nog eens onderstreepte, was de groote verscheidenheid van capaciteit en belangstelling van de leerlingen. Een derde oorzaak, die het leergangen- en vrije keuzestelsel bevorderde, was de opvatting neergelegd in het Report of Committee of Ten, dat het van minder belang was, welke vakken onderwezen werden dan wel, hoe ze onderwezen werden. De gebruikte methode was beslissend, niet de leerstof. De meerderheid van de Commissie was van oordeel, dat *alle vakken van het M. O. dezelfde waarde* voor de opvoeding hadden, als ze maar goed onderwezen werden. Volgens haar meening was het daarom vanzelf sprekend, dat, wanneer een leerling een afkeer toonde van Latijn of wiskunde, een ander goed

onderwezen vak daarvoor in de plaats kon treden. Niet lang na het verschijnen van dit rapport ontbrandde er een hevige strijd over de principes, waarvan de Commissie was uitgegaan. Want tot nog toe werd algemeen aangenomen, dat het Latijn beter dan eenig ander vak geschikt was om de mensch te leeren waarnemen en analytisch te leeren denken, dat de wiskunde het exacte en systematische denken zeer bevorderde.

Maar nu deden er zich een paar verschijnselen voor, die in Amerika medewerkten, om de meening van de Commissie te ondersteunen. Ten eerste verschenen er van 1890 tot 1900 een reeks kritische artikelen met de strekking om de bestaande onjuiste denkbeelden omtrent de verstandelijke vorming van de studie van het Latijn en de wiskunde te vernietigen. Ten tweede gingen zekere onderzoekingen in de psychologische laboratoria in dezelfde richting. Waarop hadden deze onderzoekingen betrekking? — Bij een leervak onderscheidt men ten eerste de leerstof, de inhoud, de feiten en ten tweede de vorm. Nu is de vraag, welke invloed heeft de inhoud van een leervak op de vorming van het intellect en welke invloed heeft de vorm? Blijft de invloed van de vorm beperkt tot het speciale gebied van het leervak of heeft er een *algemeene* vorming van het intellect plaats? Wanneer vakken op het leerplan hun waarde als leerstof beginnen te verliezen, wordt door de verdedigers van het vak de formeele waarde daarvan naar voren gebracht. Ofschoon de vakken, wordt dan gezegd, op zichzelf geen praktische beteekenis meer hebben, geen inhoud, moeten ze toch onderwezen worden, omdat ze dienen voor de *algemeene* verstandelijke vorming; de leerlingen leeren opmerken, analyseren, vergelijken, classificeeren, oordeelen, onverschillig welke arbeid ze later onder handen nemen. 't Is beter deze algemeene gesteldheid van het intellect te hebben dan in het bezit te zijn van enkele feiten. — Dit argument van de formeele ontwikkeling van het verstand werd niet alleen gebruikt bij de verdediging van de studie van de klassieken en de wiskunde, maar ook van het laboratoriumwerk in de natuurwetenschappen. Het werd gebruikt om te verdedigen, dat leervakken verplicht werden gesteld; men zei dan, de leerstof is niet de moeite waard, maar de formeele waarde is voor allen van het hoogste belang. Maar evengoed is het gebruikt om de verplichte vakken af te schaffen en daarvoor de vrije keuze in de plaats te stellen; in dat geval zei men: 't Kan immers niets schelen, *wat* iemand leert; 't voornaamste is, *hoe* hij het leert. — Hieruit blijkt dus wel, dat het argument nog absoluut geen objectief element bevat. Dit objectief element zou van buitengewoon groote waarde zijn. Want wanneer het mogelijk zou blijken, de macht van het verstand door formeele ontwikkeling te vergrooten,

dan zouden de leervakken, die daarvoor het meest in aanmerking kwamen, op alle leerplannen moeten verschijnen. Zou daarentegen blijken, dat formeele ontwikkeling slechts een fictie was, dan moesten deze leervakken zonder inhoud onmiddellijk verdwijnen. Men zegt gewoonlijk: het meest treffend feit, dat de macht van het verstand door het onderwijs vergroot wordt, is wel, dat de maatschappelijke klasse, die onderwijs en opvoeding genoten heeft, blij geeft van een algemeen intellectueele meerderwaardigheid; deze klasse is in staat beter de problemen verstandelijk te kunnen aanpakken dan de overige klassen van de samenleving. Doch dit feit is ook geheel anders te verklaren, namelijk zóó: het zijn de van nature beter begaafden, die zich toeleggen op de studie. Hun latere intellectueele meerderwaardigheid moet dus niet aan het onderwijs worden toegeschreven, maar aan hun aangeboren aanleg. Hoe staat nu de moderne psychologie daar tegenover?"¹⁾ Deze heeft veel gedaan om de opvatting van Herbart omtrent de menselijke geest te rechtvaardigen. Het onderscheidingsvermogen van iemand wordt bepaald door datgene, *wat hij weet*. Een kweeker met veel praktische kennis van zijn vak, zal allerlei dingen aan bladeren en bloemen waarnemen, die wij niet zien; maar dit vermogen stelt hem niet in staat, even zijne verschillen op andere gebieden waar te nemen. Dit voorbeeld geeft aan, in welke richting zich de moderne psychologie heeft ontwikkeld. Herbart en zijn volgelingen hebben dan ook steeds de formeele zijde van het onderwijs ondergeschikt gemaakt aan de leerstof en ontkenden de gedachte van een algemeen formeele ontwikkeling of beschouwden deze als zuiver toevallig. Toegepast op het onderwijs: de Herbartianen moesten de vakken, die alleen met het argument van de formeele ontwikkeling werden verdedigd, laten vallen. Zij, die de wiskunde en de oude talen alleen met het argument van hun formeele waarde hadden verdedigd, zagen zich dus door de psychologie een steun onttrokken. Tegenover de resultaten van de psychologie bleef het oordeel van onderwijsmannen staan, die uit de ervaring meenden te mogen zeggen, dat de studie van de wiskunde en de oude talen niettemin een algemeen vormende waarde bezat. Herbart zelf wilde de wiskunde en de oude talen op het schoolprogramma houden op grond van de leerstof. De bovenaangeduide onderzoekingen van de experimenteele psychologie brachten dus het resultaat, dat de theorie omtrent algemeen vormende waarde van een leervak omvergeworpen werd. De vormende waarde van een leervak blijft, zoowel wat leerstof als vorm betreft, tot dat leervak beperkt of kan hoogstens op een nauw verwant gebied behulpzaam zijn. Wil de school dus voor het *leven* voorbereiden, dan is er voor haar zoals

¹⁾ A *Cyclopedia of Education*, Vol II.

in Paul Monroe¹⁾ gezegd wordt, maar één weg n.l. in „*a general way the solution proposed is to make the atmosphere of the school resemble as much as possible that of life.*”

Nu lijkt het me, wat ik later door een bepaalde high school zal aantoonen, dat het onderwijs in Amerika in 't algemeen dit beginsel heeft aanvaard. Het heeft daardoor principieel een andere richting genomen dan het West-Europeesch onderwijs, dat niet zoo zeer in het *leven*, als in het *boek* zijn voornaamste basis vindt.

Maar laat ons terugkeeren tot de tendens, die zich door het rapport van de commissie van tien en door de onderzoeken in de psychologische laboratoria ontwikkelde. Deze tendens dan verlangde, dat de algemeene vorming van het verstand eerst in de tweede plaats bij het onderwijs in het een of ander vak in aanmerking moest komen, en dat het voldoende was, wanneer een vak een zekere mate aan kennis bevatte, die de functies van het verstand in beweging bracht. Daardoor moest een vak zich rechtvaardigen en de verstandelijke vorming zou in den loop van het onderwijs als nevenverschijnsel vanzelf volgen. De waarde van een vak hing dus geheel af van de methode, waardoor de functies van het verstand geoefend konden worden. En ten derde ontwikkelde zich in de nieuwere opvoedkunde de gedachte, dat het onderwijs zich naar het individu moest richten. Het individu mag uit de leerstof kiezen. Deze gedachte is van revolutionnaire aard. Want tot nog toe had de gedachte gegolden, dat het individu zich naar een bepaald gebied van de leerstof had te richten. De leerstof werd hem opgelegd. Deze ommekeer van de passiviteit tot de activiteit van de leerling ten opzichte van de leerstof werd nog bevorderd door twee feiten: het bleek, dat de belangstelling en de behoeften van de leerlingen zeer veel verschilden en het bleek ook, dat het doel van het onderwijs moest zijn, het individu voor een bepaald gebied van werkzaamheid voor te bereiden, waar het geleerde in toepassing gebracht kon worden, of op cultureel gebied of in een beroep. Door samenwerking van al deze tendenzen ontwikkelde zich het stelsel van vrije keuze van leergangen en vakken. Binnen bepaalde grenzen kon het individu nu zelf zijn eigen leergang bepalen en zijn eigen leerplan opmaken.

Dat er leerlingen waren, die nu een aantal vakken kozen, waarmee ze zich op gemakkelijke wijze door de high school konden slaan, spreekt wel vanzelf. De conservatieve strooming in het onderwijs vreesde een verwaarloozing van de klassieken en de wiskunde. Ze vreesden een snelle ontwikkeling van de vakken, die op een beroep

¹⁾ A *Cyclopedia of Education*, Vol II, Formal discipline. New. York: The Macmillan Company.

betrekking hadden en ontkenden, dat het individu in staat was, een goede keuze voor zich uit de vakken te doen, ja, ze waren van meening, dat het van het hoogste belang was, voor het welzijn van het individu, de studie van bepaalde cultuurgebieden verplichtend te stellen. Niettegenstaande deze aanval omstreeks 1900 en niettegenstaande enkele scholen tot een meer starre klassevorming met voorgeschreven leerplan, zooals wij die kennen, overgingen, zette de tendens zich steeds verder voort om meer mogelijkheden van keuze van vakken te scheppen. Thans zijn er zelfs scholen, die zelfs de leergangen hebben laten vallen en waar dus elke leerling de vakken kan kiezen, die hij verlangt. Evenwel hebben er zich wijze gewoonten gevormd, die een groote opvoedende waarde hebben voor school en samenleving beide en een karakterlooze keuze van vakken zoo goed als uitsluit. De leerling bepaalt zijn keuze in overleg met zijn ouders en een adviseerende leeraar, terwijl de eischen van de universiteit een zekere vaste tendens in de keuze van de vakken brengt.

Maar in elk geval blijft de opleiding voor de universiteit slechts een onderdeel van de middelbare school, die opleidt voor het leven in zijn geheel. De woorden van J. F. Brown¹⁾: „instead of the former doctrine that what is good preparation for college is good preparation for life, we hear that what is good preparation for life is also good preparation for college,” geven duidelijk het levensbeginsel van het Amerikaansch M. O. van dezen tijd aan.

Het huidige Middelbaar Onderwijs.

II. De Regeling.

De Republiek van de Vereenigde Staten is bijna zoo groot als Europa, is verdeeld in 48 Staten van verschillende grootte: Texas met een oppervlakte van 265.896 vierkante mijlen, Rhode Island van 1057. Elke Staat is weer verdeeld in provincies (counties). In Louisiana dekt zich zulk een county met een kerkelijk district (parish.) Deze provincies nu verschillen ook zeer in grootte. In 16 Staten overtreft de gemiddelde oppervlakte van een provincie de geheele oppervlakte van Rhode Island. In 't algemeen bevatten de counties 500 tot 1000 □ mijlen. De provincies zijn weer verdeeld in gemeenten of districten (township) van ongeveer 36 □ mijlen. *Voor onderwijs-deleinden* zijn deze gemeenten weer onderverdeeld in arrondissemementen (districts) ter grootte van 4 of 5 □ mijlen.

Aan het hoofd van elke Staat is een gouverneur (governor) voor alle

¹⁾ The American High school, p. 33 — 1922.

landsbelangen. Ieder van de 48 Staten regelt zijn eigen onderwijs. De gouverneur wordt in onderwijszaken bijgestaan door een Onderwijsraad, die in bijna alle Staten de naam *Board of Education*¹⁾ draagt. De samenstelling van dit lichaam is in de onderwijswetten van elke Staat geregeld, maar is zeer verschillend²⁾. Maar hoe verschillend dit ook is, één trek gaat gewoonlijk door alle samenstellingen: een deel van de leden zijn ervaren onderwijsmannen.

De plichten en rechten van zoo'n *board of education* zijn vele, men kan ze vergelijken met de rechten en plichten van ons onderwijsdepartement. Om eenig denkbeeld te krijgen van hun werkzaamheden, volgen hier een reeks uit de schoolwetten van de 48 Staten willekeurig gelichte bepalingen, waarvan dus sommige in de eene Staat wel, sommige in een andere Staat niet gelden: ze stellen reglementen vast; hebben het beheer over de Staatsschoolfondsen; geven de te gebruiken leerboeken aan; stellen de eischen voor „graduation” van de high school

¹⁾ De bekende Board of Education, ressorteerend onder het Ministerie van Binnenlandsche Zaken, is een geheel ander lichaam, dat alleen door zijn adviezen, steeds zeer belangrijk, invloed op het onderwijs in Amerika tracht uit te oefenen.

²⁾ *Arizona*: State board of education shall consist of governor, State superintendent, president of the university, principals of State normal schools, ex officio, and a city superintendent of schools, a principal of a high school, and a county superintendent to be appointed by the governor.

California: State board of education shall consist of seven members appointed by the governor; term, four years, two or one retiring each year; no member shall hold any salaried educational position; State superintendent shall be secretary and executive officer.

Colorado: The State superintendent, the secretary of State, and the attorney general shall constitute the State board of education.

Georgia: The State board of education shall consist of the governor, State superintendent of schools and four persons appointed by governor with consent of the senate, three of whom shall be experienced educators with at least three years' experience as a teacher in Georgia.

Indiana: The State board of education shall consist of the State superintendent, president of the State university, president of Purdue university, president of the State normal school, superintendents of schools of three largest cities of the State; the governor shall appoint three citizens actively engaged in educational work in the State, at least one of whom shall be a county superintendent of schools, and three persons actively interested in, and of known sympathy with, vocational education, one of whom shall be a representative of employees and one of employers; terms of six appointing members, four years. State superintendent shall be president, and board shall elect one of its number secretary and treasurer.

Kansas: The University of Kansas, the State normal schools, the State agricultural college, the school for the deaf, and the school for the blind shall be governed by a State board of administration consisting of three members, not more than two of whom shall belong to the same political party; not more than one shall be an alumnus of any of the institutions controlled, and not more than one from the same congressional district. Governor shall appoint members with consent of the senate; four years, one or two, as the case requires, being appointed every two years. Board shall elect a president from among its members and a secretary, not a member, and necessary clerks, bookkeepers, and stenographers.

Nevada: The State board of education shall consist of the governor, the State superintendent, and the president of the university; the governor shall be president, and the State superintendent the secretary.

vast en de eischen voor toelating tot de Staatskweekscholen en universiteit; zorgen voor het onderwijs voor blinden, dooven en stommen; reiken diploma's aan onderwijzers en leeraren uit; laten examens houden; keuren de verdeling van de gelden van de Staatsschoolfondsen door de superintendent van onderwijs goed; houden algemeen toezicht op de Openbare Scholen; benoemen inspecteurs voor het lager, middelbaar en nijverheidsonderwijs; sluiten contracten met uitgevers en schrijvers voor de levering van kaarten, platen en leerboeken; stellen de prijs van de boeken vast, die de Staat voor de scholen heeft laten drukken; hebben een vergoeding van \$ 15, soms minder, soms in 't geheel niets, per dag plus reiskosten; beleggen vergaderingen van onderwijzers en leeraren, om de belangen van het onderwijs te bevorderen, waarvoor soms eenige duizenden dollars jaarlijks worden uitgetrokken; geven *test cards* voor het gezicht van de leerlingen; moeten in samenwerking met de gezondheidscommissie zorgen voor de richtige uitvoering van de Kinderwetten; zorgen voor de schoolbibliotheken; regelen de leerplannen van de Openbare Scholen; stellen de leergangen vast; ontwerpen een budget van onderwijsuitgaven; moedigen beroepsopleiding aan; stellen de ambtenaren aan, die ze noodig oordeelen; mogen de high schools met één-, twee-, drie- en vier-jarige cursussen classificeeren, hebben als leden van de financiële commissie het recht op een inkomen van \$ 3.500 (Jowa), ontvangen schenkingen in land, legaten, enz., houden toezicht op bibliotheken en musea; zullen monsters van grondsoorten, gesteenten, mineralen en exemplaren van het dierlijk en plantaardig leven laten verzamelen. ¹⁾

¹⁾ *Iowa*: Powers and duties of board of education: To appoint a commissioner of education and assistants and specialists, who may be dismissed for cause by a two-thirds vote, make rules and regulations and assign executive officers their functions; constitute a final court of appeal in educational controversies and perform legislative functions not inconsistent with law; shall prepare for legislature a budget of necessary expenditures; shall, through its executive officers, perform all duties prescribed by the school laws and make recommendations to the legislature as to changes in existing laws; shall make recommendations to the legislature as to needs of State institutions and supervise expenditure of funds for such institutions; standardize limits of instruction in State institutions; prescribe minimum course of study for the public schools; determine how textbooks shall be adopted; determine whether textbooks shall be free; supervise State summer normal schools and teachers' institutes; establish or approve professional schools in accordance with law; have control of certification of teachers; direct State library commission; cooperate with State board of health in standardizing sanitary appliances, school furniture, etc., and make rules for medical inspection of schools; adopt system of reports for public schools; report annually to governor; encourage and promote vocational training; prescribe rules for the equipment and inspection of schoolhouses; supervise county, and city superintendents of schools; appoint examiners to grade papers of applicants for teachers' certificates; keep record of grades made by applicants for county certificates; report to county superintendents grades made by applicants for county certificates; prescribe rules for teachers' institutes; may appoint such officers as deemed necessary; may classify high school as one-year, two-year, three-year, four-year, and fix standards of same. —

Evenals elke Staat een *State board of education* heeft, heeft elke provincie een *county board of education*, elk arrondissement een district board of education, en elke school een school board of education. Deze laatste is te vergelijken met een schoolbestuur van een bijzondere school bij ons. —

Het meest belangrijke lid van de State board of education is gewoonlijk de superintendent, die *ex officio* in de commissie zitting heeft, meestal secretaris, soms voorzitter is, soms ook de heele board of education toegevoegd krijgt als adviseerend lichaam. 't Komt ook een enkele maal voor, dat hij geen lid is. Dat hij een belangrijke functie bekleedt, blijkt wel hieruit, dat hij heel dikwijls verkozen wordt door de kiezers, een hoog salaris geniet, een groote som, b.v. \$25.000, als waarborgsom moet storten bij het aanvaarden van zijn betrekking,¹⁾ hooge eischen voor dit ambt worden gesteld en dat hij slechts voor twee, drie of vier jaar benoembaar is²⁾. Evenals bij de board, bestaan er ook county superintendents en district superintendents.

¹⁾ *Arizona*: A State superintendent of public instruction shall be elected by the qualified voters; two years; salary \$3000.

Illinois: A State superintendent of public instruction shall be elected by the qualified electors, term four years; salary \$7,500.

Iowa: The governor shall, with the consent of two-thirds of the senate, appoint a superintendent of public instruction; term four years; salary \$4,000.

Kentucky: State superintendent of public instruction shall enter upon his duties after his election; shall give bond of at least \$25,000; shall have salary of \$2,500.

New York: The commissioner of education shall be elected by a majority vote of the regents, salary \$10,000 per year and \$1,000 for expenses; to serve during pleasure of the board of regents; said commissioner may be elected from within or without the State. *Alleged rights and duties*: To be chief executive officer of State system of education and of board of regents; have supervision over all schools and institutions subject to the provisions of this act; be *ex officio* a trustee of Cornell University; be responsible for property in charge of regents, and for administrations and discipline of offices and divisions of education department; annul, for cause, any certificate or diploma, keep record of all certificates and diplomas issued by State normal schools; prepare forms for reports and distribute same to school officers; administer oaths and take affidavits; furnish, by means of pictorial or graphic representations, additional facilities for instruction in certain subjects; have such other powers and duties as regents may determine. Said commissioner may upon proof or good cause, remove any school officer from office; may withhold from any city or district its share of public money for willfully disobeying law; may institute legal proceedings to enforce education law. The schools of every union free-school district and of every city shall be subject to the visitation and supervision of said commissioner. All school officers shall make such reports as said commissioner may require. — Any person conceiving himself aggrieved may appeal or petition to commissioner of education, who shall examine and decide the same; action of said commissioner shall be final and not subject to review by the courts. Such action may be taken in consequence of any action by school district meeting; by any school officer relative to forming or altering a district or in refusing to apportion school moneys; by a supervisor in refusing to pay school moneys to a district; by trustees of district in any official act; by trustees of any school library; by any other act of any school authorities.

²⁾ *Georgia*: State superintendent of instruction must be a man of good moral character, of high educational standing, and must have had at least three years' experience in teaching or be a graduate of a reputable college or normal school or have had five years' experience in supervision.

Iowa: he shall be a graduate of an accredited university or college, or of a normal school having a four-year course above the high school and shall have had at least five years' experience as a teacher or superintendent.

De superintendent van onderwijs heeft in 't algemeen tot taak, de besluiten van de board of education uit te voeren, het toezicht op het onderwijs uit te oefenen en verslagen aan de board of education uit te brengen.

* * *

Wanneer bij ons op een dorp met een lagere school behoefte aan voortgezet onderwijs gevoeld werd, dan vormde het gemeentebestuur één, twee of drie vervolklassen. Het onderwijs in deze klassen omvatte een of meer vreemde talen, algemeene geschiedenis en meer wiskunde. Dit onderwijs droeg de naam: meer uitgebreid lager onderwijs, M. U. L. O. Wanneer de vervolklassen drie jaar omvatten, werden er veelal onderwijzers met middelbare bevoegdheden aangesteld. Dit vervolonderwijs werd dan dikwijls vergeleken met het onderwijs van een H. B. S. met driejarige cursus. Van deze klassen van de lagere school werd dan gezegd „gelijksstaande met de drie laagste klassen van een H. B. S." In de geschiedenis van ons onderwijs zijn meerdere gevallen van concurrentiestrijd tusschen het M. U. L. O. en de H. B. S. 3-j. c. bekend.

Het middelbaar onderwijs in Amerika nu omvat zowel het meer uitgebreid lager onderwijs van één, twee en drie jaar als ook alle takken van M. O. bij ons. Vandaar dat er ook high schools zijn van één, twee en drie jaar. Dit is wel een van de oorzaken, die het M. O. in Amerika in een slecht gerucht gebracht hebben.

De lagere school vormt met de middelbare school nog vaak een geheel, zoodat op de 8 klassen van de lagere school de 4 jaren (grades) van de high school volgen als de 9de, 10de, 11de en 12de grade volgen, ofschoon deze ook dikwijls het 1ste, 2de, 3de en 4de jaar van de high school genoemd worden. Dat dezelfde wet, die het lager onderwijs regelt, ook het middelbaar onderwijs heeft opgenomen, is voor het gevoel van een rechtgeaarde Hollander iets vernederends. Dit is een tweede oorzaak van de slechte naam van het Amerikaansch M. O. — Deze regeling van het onderwijs heeft evenwel ook zijn voordeelen; ze vergemakkelijkt de overgang van de leerlingen van het lager onderwijs naar het M. O., een kwestie, die reeds jaren lang onze onderwijsmannen ernstig bezig gehouden heeft en nog geen definitieve oplossing gevonden heeft.

* * *

Acht jaar lager onderwijs, gevolgd door 4 jaar high school onderwijs, wordt het 8—4 systeem genoemd. Dit stelsel heeft zich in de meeste Staten vastgezet, hoewel er enkele zijn met een 7—4 plan of 9—4 plan; dus de 4 jaar M. O. voorafgegaan door 7 of 9 jaar lager

onderwijs. De Board of Education, de reeds genoemde afdeling van het Departement of the Interior van de Vereenigde Staten, heeft ook een plan ontworpen, n.l. 6 jaar lager onderwijs, 3 jaar Junior high school en 3 jaar Senior high school; hier en daar wordt dit plan in toepassing gebracht. Een overzicht is niet te geven, want toen eenige jaren geleden de Board of Education inlichtingen over de stelsels vroeg, gaven slechts 23 Staten daaraan gehoor. Van deze 23 hadden 17 Staten het 8-4 plan, 4 het 7-4 plan en 2 het 9-4 plan. Voor zoover ik zie, heeft het 8-4 plan zich burgerrecht verworven.

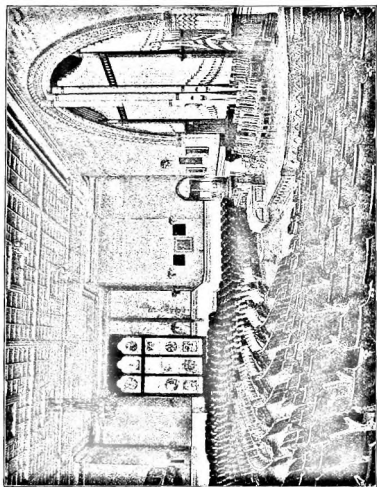
De een-, twee- en driejarige high schools kunnen buiten beschouwing gelaten worden, daar de overgrootste meerderheid een high school met 4-jar. cursus bezoekt. De high schools met weinig leerkrachten verdwijnen meer en meer, daar de onderwijswetten op ruime schaal samenvoeging van districts toelaten, die dan gezamenlijk voor een high school zorgen: een Union high school. Het schoolbestuur neemt het vervoer van de leerlingen, dat meestal per auto gebeurt, op zich. Vele leerlingen blijven in het middaguur in de school, waar in afzonderlijke zalen voor hen gezorgd is. Zelfs van veergelden en dergelijke zijn de leerlingen gewoonlijk vrijgesteld ¹⁾ De kleinere high schools verdwijnen mede door het feit, dat er hier en daar high schools met internaat worden opgericht. Evenals het geheel openbaar onderwijs van Amerika, zijn ook deze scholen kosteloos voor de inwoners van het schooldistrict, wat het onderwijs betreft.

In verband met de toelating tot de colleges en universiteiten spreekt men van „Accredited”, „Recognised” en „Non-accredited” high schools. De Staat Michigan zegt b.v.: „An „accredited” high school is a high school, which has been approved by the University of Michigan.” De leerlingen van zulke scholen worden *zonder examen* tot de meeste colleges en universiteiten toegelaten. De leerlingen van een „recognised” high school worden maar van enkele vakken vrijgesteld; die van een „non-accredited” high school moeten een toelatingsexamen

¹⁾ *Mississippi*: Where two or more schools are consolidated, trustees of the consolidated school and county superintendent are empowered to provide transportation of pupils living 2 miles or more from school; expense shall be paid out of county school fund; person employed in transportation shall present itemized statement of his service under oath monthly; on petition of majority of qualified electors of a consolidated school district of not less than 25 square miles, county board of supervisors shall levy annual tax sufficient to pay for fuel, transportation wagons, and incidentals. . . .

Indiana: township trustees shall provide for transportation of pupils residing more than 2 miles from school. . . .

Wisconsin: If any consolidated district shall maintain a first-class rural school, or free high school, or grades below a free high school, and school children living more than 2 miles from school are transported to such school, the State may repay to such school districts 10 cents per day for each child so transported. . . .



The assembly room. Central Highschool of Philadelphia.

afleggen. Onder de grootere high schools zijn er, die zelf het recht hebben bepaalde graden te verleen, wanneer de leerlingen na hun verplichte vier jaar nog eenige jaren blijven; deze willen soms niet aan de eischen van de colleges en universiteiten voldoen en zijn dus ook „non-accredited“. De meeste high schools trachten evenwel „accredited“ te worden. Een buitengewoon hoog percentage bezoekt dan ook een accredited high school. Blijft deze in gebreke aan de door college of universiteit gestelde eischen te voldoen, dan wordt een dergelijke school gedesavouéerd. Dit brengt een heel schooldistrict in rep en roer, de oorzaken worden onderzocht en onverbiddelijk strenge maatregelen genomen.

Naar de leergang, die op de high schools het meest op de voorgrond treedt, worden ze tegenwoordig dikwijls aangeduid met *cultural* of *general high school*, de *manual training high school*¹⁾, de *household arts school*, de *commercial high school* of *agricultural high school*.

Hoe wordt een high school opgericht? Wanneer in een district behoefte aan M. O. wordt gevoeld, dan komen in de meeste gevallen de bevoegde kiezers uit zoo'n district samen, om te beraadslagen. De onderwijswetten geven de voorwaarden aan, waaronder de oprichting van een high school mag plaats vinden. Soms hangt dit af van het aantal leerlingen van de aldaar bestaande lagere school²⁾, soms ook mede van de belastbare eigendommen van een gemeente³⁾, soms ook van het aantal inwoners van een provincie⁴⁾, soms van het aantal eigen-geërfde boeren⁵⁾, soms van het provinciaal onderwijsbestuur⁶⁾.

¹⁾ Dit is geen ambachtschool, maar een school, waar handenarbeid in werkplaatsen als een deel van het algemeen onderwijs wordt gegeven.

²⁾ *Arizona*: A school district having an average attendance of 200 or more in common schools may, by majority vote of qualified electors, establish a high school; two or more adjoining districts having a combined average attendance of 200 or more may establish a union high school; when vote to establish a high school carries, county superintendent shall call an election in the district; or in the several districts proposing to unite, for the purpose of locating said high school. After high school is voted, high school board in a single district or union-school district shall make estimate of amount of funds needed to maintain such school and shall certify the same to county superintendent; county taxing authorities shall levy tax in such district sufficient to raise amount estimated.

³⁾ *Indiana*: In any township having taxable property of more than \$600,000, wherein there is no high school and wherein there have for two years been eight or more resident graduates of the elementary schools, township trustees may establish a high school or a joint high school and elementary school.

⁴⁾ *Kansas*: Each county having a population of 6,000 or over may establish a county high school; on petition of one-third of the qualified electors of the county, or when county commissioners think proper, said commissioners shall order an election to determine question of establishing a county high school; majority vote shall determine.

⁵⁾ *Maine*: On petition of 100 freeholders to county commissioners, election shall be called to determine question of establishing county high school and location of such school.

⁶⁾ *Maryland*: Board of county school commissioners shall have authority to establish and control high schools, subject to the approval of the State board of education.

In de meeste gevallen evenwel wordt bij meerderheid van stemmen door de kiezers beslist, of een high school zal worden opgericht. De stemming wordt gewoonlijk uitgeschreven door de provinciale superintendent. Beslist de stemming, dat er een high school moet komen, dan wordt er een schoolbestuur gekozen, de schoolbelasting bepaald in verband met de subsidie van de staat, fondsen gesticht, alles zooals wij dat kennen bij de oprichting van een bijzondere school met staats-subsidie. Elke school, zoo opgericht, is in Amerika een neutrale school, maar *neutraliteit* gebruikt in een heel andere beteekenis dan wij *die* kennen, zooals we later zullen zien. Geen cent van de onderwijsbelasting, noodig voor de stichting en instandhouding van de neutrale openbare school mag aan secte-scholen worden gegeven¹⁾. Mij is geen staat bekend, die daarop een uitzondering maakt.

(Wordt vervolgd).

Een Zwitsersch opvoedingsgeheel,

door IDA HEIJERMANS.

Onder de vele geschriftjes, die ik, nadat door mij de bijeenkomst te Montreux werd bijgewoond, meebracht, bevond er zich een, dat niets dan een dubbel velletje bedrukt papier is en wellicht, vanuit Hollandsch standpunt beschouwd, het allermerkwaardigste betekkende voor iets als een vergelijkende studie tusschen opvattingen door opvoeding en onderwijs te onzent en in Zwitserland.

Wij hebben toch wel universiteiten, waar de wetenschap der opvoedkunde een zeer bescheiden plaats inneemt, al zijn wij trotsch op onze professoren in de paedagogiek, — wij hebben volksuniversiteiten, kweekscholen voor onderwijzers, — wij hebben een museum voor ouders en opvoeders, — wij hebben cursussen, waar Montessori of haar volgelingen haar leer uitleggen, — wij hebben in Rotterdam een school voor leeraren in kinderverzorging en opvoeding, — wij hebben al datgeen wat de *Maatschappij tot nut van 't algemeen* voor de ontwikkeling van het volk doet, maar wij hebben *niet* de instelling, waarvan het eenvoudige blaadje, door mij uit Zwitserland meegebracht, alleen door

¹⁾ *Alabama*: No money raised for the support of the public schools shall be appropriated to or used for the support of any sectarian or denominational school.

Arizona: No public money or property shall be appropriated for or applied to any religious worship, exercise or instruction, or to the support of any religious establishment.

Gelijklopende bepalingen hebben b.v. Arkansas, California, Colorado, Georgia, Indiana, Kentucky, Louisiana, Maryland, Massachusetts, Michigan.

de opsomming der cursussen, lessen, practische oefeningen. een duidelijk denkbeeld geeft.

Ik bedoel het *Institut J. J. Rousseau*, dat volgens het programma op het boekje vermeld, al in zijn twaalfde jaar van arbeid is, zich zelf omschrijft als *Ecole des sciences de l'éducation* en ook volgens datzelfde programma gesubsideerd wordt door den Zwitserschen staat en door de stad Genève.

Zichier iets van het werk, dat er gedaan wordt in het halfjaar, dat loopt van 22 October 1923 tot 22 Maart 1924.

Er worden cursussen gegeven over het gevoel en den wil, het denkleven van het kind, erfelijkheid en opvoeding, de toepassing van de genetische psychologie in de opvoedkunde, het onderwijs in de talen, suggestie en zedelijke kracht, genetische logica. Het geschiedt door E. Claparède, J. Piaget, A. Malche, A. Ferrière, P. Bovet en Ch. Baudouin.

Vervolgens zijn er lessen over: kleuteropvoeding, abnormale kinderen, ziekten van het kind en schoolhygiëne, schoolinrichting, didactiek, rechten van het kind, leerlingenwezen en vakonderwijs, beroepskeuze, werkmethode. Ook deze lessen worden door de beste Zwitsersche opvoedkundigen gegeven, terwijl er tevens series lessen worden aangekondigd van buitenlanders, als: S. Freud, P. Janet, dr. Decroly.

Dan wordt er ook gesproken over opvoedkundige bibliografie, technische psychologie, grafische en statistische psychologie, school-luiheid, ervaringopvoedkunde, opvoeding van abnormale kinderen, sociale economie, — alles ook door onderzoekingen enz. toegelicht.

Practische cursussen worden er gegeven in medisch-psychologische kliniek, handenarbeid, het teekenen en de oefening van den geest, ornamentale compositie, rhythmische gymnastiek.

Gelegenheid tot practisch werk is er bovendien voor experimenteele psychologie in het laboratorium; technische psychologie, welke waarneming en ondervraging van het kind wil; studie van het kleine kind door een verblijf in het *Maison des petits*; studie van het abnormale kind door een verblijf in een speciale klasse met speciale ondervragingen; medisch-paedagogisch consult in de polikliniek; studie der beroepskeuze in verband met de officieele bureaux.

Het door mij meegebrachte programma is dus wel belangrijk voor een vergelijkend overzicht ten opzichte van datgeen wat er in de kleine landen gebeurt, die Holland en Zwitserland zijn.

Hier geschiedt alles individueel, zonder eenheid. Daar lijkt me het *Institut J. J. Rousseau* een centrum, dat en stralen uitzendt en ze opvangt om tot één geheel van opvoedkunde te komen. Daar is men

verder dan hier in het inzicht, dat opvoeden een wetenschap is en wie het kind en den mensch leiden wil, van dat kind en dien mensch kennis moet hebben door studie.

Daarom ook lijkt mij het reeds genoemde *La maison des petits* zoo belangrijk; het is verbonden aan het *Institut* werd gesticht in 1913, en in September 1922 gevoegd bij de officieele scholen van Genève.

Wat er geschiedt, het wordt meer aangegeven dan omschreven in het boekje van de directrices *M. Audemars* en *L. Lafendel*, dat tot titel heeft *La maison des petits de l'Institut J. J. Rousseau*. De kinderen, die er gaan, worden er bestudeerd. De kleintjes kunnen er zich ontwikkelen naar eigen aard en aanleg en de volwassenen bestudceren er die ontwikkeling, kunnen met hen werken naar verschillende systemen. De opzet is breed. Men gaat niet uit van het denkbeeld, dat er slechts één zalmakend stelsel van opvoeding is, maar verschillende kunnen er toegepast en bestudeerd worden, als die van Froebel, Montessori, Dewey, Decroly enz.

Het kind, zeggen de schrijfsters, wordt geboren als onderzoeker, bouwder, voortbrenger. Eerst past hij de voorwerpen aan bij zichzelf, aan zijn fantasie, aan zijn behoeften; later past hij zich zelf aan en onderwerpt zich aan de behoeften der dingen. Pas nadat hij zijn persoonlijke onderzoekingen heeft gedaan met dit of dat voorwerp, dit of dat spel, kan hij er toe besluiten, om den weg te volgen, door de ondervinding van anderen getrokken.

Op deze grondbeginselen is *La maison des petits* gebouwd. Als in het Dalton-stelsel zijn er in de school verschillende lokalen, waar de kleintjes er toe komen om zich te oefenen in al datgeen wat beantwoordt aan de verschillende stadia van hun ontwikkeling.

De ontwikkelingswetten liggen in het kind zelf. Daarnaar bepaalt de opvoeder zijn houding. Een paar merkwaardige bladzijden geven in enkele zinnen een omschrijving van het kind en daarnaast hetgeen wat voor den opvoeder geldt.

Het kind doet zich in al zijn spontane uitingen kennen als onderzoeker, nabootser, bouwder, uitvinder, kunstenaar-dichter.

De opvoeder moet tegenover de nauwkeurige wetten, die kenbaar worden door de spontane uitingen van het kind, den rol op zich nemen, door dat kind voorgeschreven en dus dien van: waarnemer, wegwijzer, voorziener, den mensch die bezielt, prikkelt, bevrijdt.

* * *

Een kort woord kan volstaan om den inhoud van de studie, product van het ervaringsmateriaal in de school verzameld, te kenschetsen. Die school hoort bij het *Institut*. Theorie en praktijk gaan dus on-

middellijk hand in hand. De opvoeder leert zelf denken, zelf werken, zelf nagaan, iets wat maar al te veel verleerd is in alle verboekte en vermethodiekte landen.

Het resultaat, waartoe deze beknopte beschouwing komt, is hetzelfde als waarmee zij begon: wij hebben in ons land geen opvoedingscentrum en geen opvoedingsgeheel als deze Zwitsersche instelling met alles, wat er bij behoort.

Zij spreekt voor zich zelf, prikkelt vanzelf tot vergelijking.

Feiten en Pogingen.

Experimenteer- of Proefscholen.

Zou het niet tijd worden, dat wij hier in Nederland eens ernst gingen maken met het oprichten of organiseren van scholen met de bepaalde bestemming om een der nieuwere pedagogische theorieën „à fair trial“ te geven en aan de praktijk te toetsen? Het nut van zulke experimenteer-scholen behoeft toch waarlijk niet eerst betoogd te worden.

Ik weet natuurlijk wel, dat wij zelfs in ons land niet geheel daarvan verstoken zijn. De Montessorischolen zullen door iedereen, hoe hij overigens ook tegenover het Montessori-verschijnsel staat, als hoogst interessante en belangrijke proefscholen moeten erkend worden. In den Haag is onlangs een „Vrije School“ geopend, die de beginselen van Steiner in toepassing wil brengen. En in ruimeren zin kunnen ook andere scholen — ik noem slechts de Lycea van den Haag en Amsterdam — als pedagogische experimenten worden beschouwd. Maar alles bij mekaar gerekend is het toch nog niet veel; zuivere experimenteer-scholen kunnen zij geen van van alle genoemd worden, daarvoor staat ook, althans bij de eerstgenoemde, die anderzijds nog het meest aanspraak op dien naam kunnen maken, het propaganda-karakter te veel op den voorgrond. Zoo hebben wij, al sedert meer dan 25 jaar zelfs, scholen met Handenarbeid, maar een echte experimenteer-werkschool hebben wij nog niet.

Er zijn wettelijke moeilijkheden, ik weet het, maar ook, dat zij niet onoplosbaar zijn. Maar de tijdsomstandig-

heden, zal men zeggen, zijn al te ongunstig. Zeker zij zijn zeer ongunstig, maar toch waarlijk nog lang niet zoo als in Duitschland. En toch heeft men daar, en wel juist sedert de Revolutie, reeds een aantal besliste proefscholen, meestal „Musterschulen“ genaamd.

En nu begrijp ik niet, dat deze hier niet meer de aandacht trekken en niet meer bestudeerd en van hieruit beïnvloed worden. Terwijl wij zelf zoo zitten te talmen en te sammelen, konden wij althans alvast ons op de hoogte stellen van wat anderen doen en bereiken.

Zelf ben ik daartoe niet of nauwelijks in staat. En het weinige wat ik er van weet, heb ik min of meer toevallig opgedaan. Het meeste door een artikel, dat ik vond in het R.K. tijdschrift „Pharus“ (XIV, 1923, 7/8), en daarvan wil ik dan toch wat mededeelen, in de hoop dat anderen zullen volgen en vooral zullen gaan zien.

De schrijver van het bedoelde artikel: „Die Frankfurter Reformschulen“, is Stadtschulrat te Frankfort a.d.M. en blijkbaar bij de na te noemen scholen nauwer betrokken, en wel, naar ik uit zijn woorden meen te moeten opmaken, als R.K. godsdienstonderwijzer. Hij begint met ons mede te deelen, dat het denkbeeld van de oprichting van pedagogische experimenteer-scholen in Duitschland het eerst geopperd is in 1777 door den bekenden Philanthropijn J. H. Campe en te Frankfort reeds in 1803 tot de oprichting van een „Musterschule“ gevoerd heeft, die Pestalozzi's „Elementarbildung“ in praktijk zou brengen, en waaruit later een Realgymnasium ge-

groeid is, dat nog bestaat. (Zie de „Festschrift zur Hundertjahrfeier“ van 1903.)

Dat Frankfort met Altona een der geboorteplaatsen is van het Duitsche „Reformgymnasium“ — ook een experiment — laat de schr. onvermeld, maar verhaalt dan, dat het opkomen van de idee der „Werk-school“ in 1921 tot oprichting van twee gemeentelijke proefscholen heeft gevoerd, die hij „Schwarzburg“ en „Röderberg“ noemt, vermoedelijk naar de wijk, waarin zij gelegen zijn. Aan eerstgenoemde tracht men de idee der Werk-school te verwezenlijken in den geest van Gaudig en Scheibner, d.w.z. dat men allen nadruk legt op de *geestelijke* zelfwerkzaamheid, zooals nader uiteengezet wordt in den „Führer in die Arbeitsschule“, Hefst 1, 2 en 9, o. r. v. A. Henze en W. Meyer, Frankfurt, Diesterweg. De tweede, zoekt hetzelfde doel te bereiken langs anderen weg. Zij sluit zich aan bij Montessori, Seinig en Kerschenteiner, maar met groote zelfstandigheid. Zij volgt de lijnen, getrokken door haar directeur, den heer W. Schütz, in zijn brochure: Plan einer städtischen Reformschule in Frankfurt a. M. (Verlag H. L. Brönnner, aldaar, 1920), terwijl de schr. van het onderhavige artikel uitgeengezet heeft, hoe hij zich het R.K. godsdienstonderwijs aan zulk een school denkt, in zijn brochure: „Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht.“ Frankfurt, Diesterweg.

Hij geeft dan terloops aan, dat en waarom de Frankforters aan de, reeds sedert het begin dezer eeuw gepropagandeerde „werkschoolidee“ zijn trouw gebleven en de latere evoluties daarvan niet wenschen mede te maken, maar geeft daarbij nuttige fingerwijzingen. Een der evoluties is de idee der „Gemeinschaftsschule.“ Deze ligt ten grondslag aan de Hamburger reformscholen, zie: E. Wille, Die Hamburger Gemeinschaftsschulen. Deutsche Schule, XXVI, 1922, Hefst. 3; O. Karstadt, Für Hamburg und seine Versuchsschulen. Die Volksschule, XVIII, 1923, 24; A. Siemen, Erziehung und Gemeinschaftsdienst, uitgave van den Bund entschiedener Schulreformer.

Een andere is de idee der „Produktionsschule“, zooals die door het Sovjet-Rusland verwezenlijkt is, waarover ik

gehandeld heb in Het Kind, 1920, nr. 19, en waarvoor de schr. verwijst naar P. Blonsky, Die Arbeitsschule. 2 Bd. Berlin-Fichtenau, 1921; P. Oestreich, Zur Produktionsschule (Bund entsch. Schulfref.), en Handke, Von der Arbeitsschule zur Produktionsschule. Leipzig-Oldenburg. Experimenten schijnen daarmee in Duitschland nog niet te zijn ingesteld.

Als derde evolutie noemt hij de „Tatschule“ maar zonder eenige nadere toelichting en alleen met verwijzing naar G. Götzl, Religion und Leben. Kempten, 1922.

De Frankforters dan willen de idee der Werk-school zuiver houden. De gemeenschapsidee is hun de stikwijgende voorwaarde, niet echter aanvang of doel eener schoolhervorming. Met de afschaffing van het vaste lesuren-rooster en de invoering van arbeidsgroepen, met de constituering der geheele school als schoolgemeente, wordt de gemeenschapszin vanzelf gekweekt. En wat de produktie-school aangaat, het kind te betrekken in het maatschappelijk produktieproces achten zij een pädagogischen misgreep. De bevordering van de aktieve en produktieve krachten van het kind door zelfwerkzaamheid op ieder gebied is hun hoofddoel en daarnaast de praktische omzetting van de beginselen der zedelijkheid in daden van liefde en toewijding: in zooverre willen zij hun school ook wel een „Tatschule“ genoemd hebben. Evenals Montessori zoeken zij de onderwijsvormen te ontleenen aan de natuurlijke leervormen van het zichzelf onderrichtend kind. Voor de oude „Selbstattigkeit“, die helaas reeds een versleten begrip is geworden, stellen zij het „Aus-sich-selbst-attig-sein“. De spontane zelfontwikkeling der kinderen brengt al spoedig aan het licht, dat men onder hen drie typen te onderscheiden heeft, de zelf-scheppenden, de mede-scheppenden en de nabootsenden. Ook omtrent de rol, die de onderwijzer te spelen heeft, koesteren zij geheel Montessoriaansche opvattingen. Verder hebben zij een open oog voor de gevaren, die voor de karakterontwikkeling van het kind voortvloeien uit het feit, dat behandeling en milieu thuis en op school zóó verschillend plegen te zijn, dat men wel kan zeggen,

dat onze kinderen een dubbel leven leiden en trachten zij welbewust die gevaren te vermijden of te verminderen. Daarom moet ook de onderwijzer de kameraad en de vaderlijke vriend zijner leerlingen zijn. De handenarbeid wordt ook gebruikt tot ontwikkeling van den kunstzin. Nu de eerste leerlingen in hun derde jaar zijn ingetreden, begint het gezamenlijk onderwijs meer en meer te wijken voor het vak-onderwijs; m.a.w. voor de midden- en hogere klassen der G.L.S. schijnen zij Montessori niet meer te volgen. Daarentegen begint nu het eigenlijke handwerkonderwijs in werksaal en tuin.

De leerlingen stammen grotendeels uit arbeiderskringen. Velen waren lichamelijk en geestelijk zwak. Blijkbaar verkeerden de ouders in de meening, dat voor zulke kinderen de nieuwe scholen minder schadelijk waren. De uitkomst, zegt de schr., heeft hen in het gelijk gesteld.

Het bezoek van belangstellenden, ouders zoowel als paedagogen, en niet alleen uit Frankfort en omstreken, maar uit geheel Duitschland, was reeds in deze jaren zoo sterk, dat afzonderlijke bezoeken moesten worden ingericht. Dit verschijnsel: druk bezoek van ernstig gemeende proefscholen, treft men in Duitschland steeds en overal aan, ook in deze zoo gedrukte en moeilijke tijden.

Deze mededeelingen geven mij den indruk, dat de Frankforter proefscholen vrij wat ernstiger gemeend zijn en veel meer de aandacht verdienen dan de op bedrijf van den saksischen Onderwijzersbond opgerichte „Musterschulen“ en „Musterklassen“, waarvan ik er verleden jaar enkele te Leipzig mocht bezoeken en die mij voorkwamen wel wat al te zeer onder den invloed van politieke partijpropaganda te staan.

Dat er nog vele andere interessante proefnemingen in Duitschland aan den gang zijn, die zoowel van particuliere personen of verenigingen als van gemeentebesturen uitgaan, staat vast. Maar men hoort er zoo maar eens te hooien en te graas van. In „Volksontwikkeling“ vestigde ik zelf de aandacht op eene in de buurt van Hamburg (Jrg. II, bl. 91), en hetzelfde deed ik voor de interessante onderneming van prof. Klatt te Prerow

aan de Oostzee, in Het Kind van 1922, nr. 9, o.d.t. „Onafhankelijk Montessorianisme“ en zulk aan de hand van een artikel in het Pad. Zentralblatt. Eerlang zal prof. Klatt zelf deze mededeelingen in Het Kind aanvullen. Voor het bekend worden van Steiner's Waldorfschule te Stuttgart zullen onze anthroposofen wel zorgen. Het komt mij voor, dat een opzettelijke bestudeering van Hamburg en Frankfort het eerst in aanmerking komt.

J. H. Gunning Wzn.

De Arend.

Wij geven hieronder weer eens een afdruk van een nummer van de maandelijksche berichten aangaande het eerste clubhuis van de vereeniging „Instituut voor de rijpere jeugd te Rotterdam“. Het zal zeker goed zijn voor verschillende van onze lezers, en misschien is 't ook nog goed voor iets anders.

„Er was in den Zuid-Afrikaanschen oorlog een vechtgeneeraal, die naar het Hoofdkwartier de boodschap stuurde: „Zendt toch kost en versche menschen! Ik moet dikwijls aan dien man denken, nu wij weer avond aan avond de Rotterdamsehe jongens langs ons zien gaan bij honderdtallen.“

Meester, weet je geen werk voor me, ik ben al zes weken zonder? Meester heb je geen boot voor me? Meester, ze vragen in de leeskamer of je nog wat stoelen kunt sturen, ze hebben d'r niet genoeg. Meester, ze vragen in de damclub of je nog een paar borden kan missen. Ze hebben er al meer as 24 tekort. Meester, ken ik 'n nieuw kaartje krijgen? Meester, wanneer ken ik nou's naar de gymnastiek, ik heb nou al in vier keer geen plaats gekregen? Meester, wanneer krijgen we nou's een voetbalterrein? Meester, meester en zoo zonder eind.

Maar ik weet geen werk en ik weet geen boot, en ik heb geen stoelen en ik heb niet genoeg materiaal, en ik heb geen voetbalveld en ik kan niet meer toegangskaarten uitgeven (het zijn er nu over de 1500), want ik heb niet genoeg ruimte. En ik heb geen geld en ik heb

geen menschen. En net als de rechtsgeneraal zal ik 't aan het einde af moeten leggen, tot groote voldoening van hen, „die 't altijd wel gezegd hebben“.

Den 16den September heeft in het huis de zesde vaderbijeenkomst plaats gevonden; zij was niet beter bezocht dan de bijeenkomsten van het vorige jaar. Er waren 14 hoorders, juist 1 pCt. van het aantal der genoodigden. Maar zij was buitengewoon prettig en — men vergunne mij de uitdrukking — zij was zeer belangrijk, daar er toch blijkbaar een kleine kring van ouders is, die wezenlijk belang stelt in den gang van zaken in het huis. De text van het toon behandelde is in uittreksel hier nogmaals bijgevoegd; helaas gaat onze Fors Clavigera reeds met dit nummer ter ziele; ik heb er eenvoudig geen geld voor en ik heb ook geen tijd voor de beslommering, die het distribueren van 2000 brieven meebrengt.

* * *

Wie na Augustus het huis niet meer heeft bezocht zal verbaasd zijn over de verandering. Niet alleen is het aantal der bezoekers zeker vertwintvoudigd, zoodat er elken avond een vloedgolf van jongens doorheen stroomt, maar ook de gemiddelde leeftijd gaat snel weer naar boven en heel wat jonge mannen van 18 tot 20 zijn elken avond onze welkome gasten. Weldra mag er niemand meer in, die geen toegangskaartje kan toonen. Vanzelf komen ook weer de jongens naar voren, die een taak op zich nemen, die niet onvervuld kan blijven, zooals het uitzoeken en uitgeven van spelen, het bewaren van jassen en petten, het distribueren van volgnommers voor de gymnastiek, het leiden van de damclub, het opletten op de telefoon, enz. Maar hunne tegendeelen ontbreken evenmin, schoon over 't algemeen het gedrag der jongens bijzonder goed is. Voor alle duidelijkheid wil ik dit hier vooropstellen. Ware het ook anders — hoe zou dan bijwijlen een enkele meester een geheel huis in bedwang kunnen houden? Maar vermoeiend is zoo'n simultaanpartij wel; want we hebben een bovenhuis met drie verdiepingen in gebruik; daarom nog

maals zendt toch versche menschen!

Onze school is natuurlijk ook weer aan den gang; ze heeft een uitbreiding ondergaan, doordat er een klasje bijgekomen is, waar de beginselen van elementaire handelskennis worden behandeld. Het wordt geleid door een zeer welkomen vrijwilliger; zijnen begaafden ronselaar zij hier een woord van dank gebracht. De tooneelclub is met hare studies aangevangen; ook een clubje van pijpers is naarsig aan den gang. Onze schaakmeester is nog op reis.

De Zondagavondse muziekuitvoeringen zijn weer aan den gang; de redacteur van dit blad houdt zich ten eerste aanbevelen om van menschen te hooren die dezen winter op een Zondagavond van 7 uur precies tot bij achten voor onze jongens willen musiceren. Het allermeeest welkom zijn hier zij, die in de Nederlandsche taal willen zingen en zij, die met ensemblespel kunnen komen.

Wij ontvingen in de afgelopen maand: f 25.— contributie van G. S. W. en f 10.— als een buitenkansje uit Haarlem, benevens twee prachtige bezendingen boeken voor de leeskamer, een van de familie G. en een van den Heer F., beiden alhier.

En nu heb ik alles weer netjes beschreven, zoodat ik hoop, dat de lezer mij wel honderd stoelen wil geven. Een staande receptie van honderd menschen is niet zoo gezellig. En au fond komen de jongens toch voor de gezelligheid.

W. E. VAN WIJK.

Schiekade 98a, Rotterdam.

Een opvoedingsweek in Amerika.

De Amerikanen, die hun boomdag, vlaggendag, Columbusdag, Vredesdag enz. hebben, stelden ook een opvoedingsweek in. Ze is reeds drie jaren gehouden en aan het Organisatiewerk deden o.a. mee de drie publieke lichamen, n.l. de: *American Legion*, *National Education Association* en *United States Bureau of Education*. Bovendien werd de week van den 18en tot den 24en Nov. van dit jaar gesteund door subsidie van den Staat. Alles werd in het werk gesteld om de publieke belangstelling te wekken. Het centrum in elk district lag in het

bureau van het Schooltoezicht, maar mannen en vrouwen uit verschillende kringen werkten mee. Maar daar bleef het niet bij. Verschillende nauwkeurige gegevens werden van uit de hoofdkwartieren verstrekt uit naam van de drie organisaties, hierboven genoemd, en zij dienden om de plaatselijke geestelijkheid, de plaatselijke pers en de plaatselijke bioscopen in het werk te betrekken. In de laatste werd tusschen twee filmen in een toespraak gehouden van vier minuten. De Amerikanen hebben er niets tegen, dat zoo iets gebeurd midden in de bioscoop-ontspanning, mits het toespraakje niet langer dan 4 minuten duurt! Optochten en aanplakbiljetten namen een groote plaats in de propaganda in. In een geschriftje, dat uitgegeven werd door het *Washington bureau of education* was er een speciale aanbeveling, dat kinderen optochten zouden houden met banieren, waarop opschriften, als: „wij staken om meer uren slaap te krijgen.“

Het heele schema was uitstekend overzien. De week was ingedeeld naar de onderwerpen, die behandeld zouden worden. De Zondag was bestemd voor: „God en Vaderland“ en overgelaten aan de geestelijkheid. De andere dagen van de week waren gewijd aan: „De Amerikaansche grondwet“, „Vaderlandsliefde“, „School en Onderwijzer“, „Analfabeten“, „Gemeenschapsgeest“ en „Lichamelijke Opvoeding“. Sprekers, die niet betaald werden, moesten overal gezocht worden, maar in Amerika zijn er velen die goed spreken en het gaarne willen doen. Te hunnen behoeve was er een zeer praktisch en overzichtelijk boekje samengesteld, waarin zij allerlei cielen van bekende persoonlijkheden zouden vinden, betrekking hebbend op het te behandelen onderwerp.

De *Parent-Teacher-Association* had voor alles zich ook zeer veel moeite gegeven. Een van de vragen, die overal gesteld werden, was: „Kent ge de Onderwijzers

van Uw kind? Indien niet, maak met ze kennis in de opvoedingsweek. Elk van de dagen had een speciale leuze, maar elken dag kwam deze terug: „Bezoek vandaag de school.“ De *Parent-Teacher-association* wil, dat de school dikwijls door de ouders bezocht wordt, maar in het bijzonder gedurende de opvoedingsweek. Zij stelt ook deze vragen: Zijn de onderwijzers van Uw kinderen behoorlijk gediplomeerd? Zoo niet, waarom?“

En door de *National Education Association* werden deze vragen gesteld om gedurende de week beantwoord te worden:

1. Wat zijn de zwakste punten in ons Openbare-School-System?

1. Welke nationale ondeugden komen uit deze zwakke punten voort?

3. Hoe kunnen onze Openbare Scholen beter worden?

4. Kan de Natie het eenheidsschoolstelsel verdragen?

5. Brengen goede scholen hun kosten op?

* * *

Mijn gegevens kreeg ik door een Engelsche correspondentie uit Amerika in *The Educational Supplement* van *The Times*. De Engelsche briefschrijver uit zijn bewondering over het praktische enthousiasme der Amerikanen. En wie veel Engelsch leest, weet, dat er altijd toch eenige wrijving is tusschen de twee Engelsch sprekende groote volken! Dus ook in Engeland zou wellicht zulk een week, zulk een samenwerking navolging kunnen vinden om tot in alle uithoeken van het land de flambouwen van volksoontwikkeling te doen schijnen.

In ons land?

Ook hier zijn school-, ouders- en maatschappijland gescheiden.

Dezelfde vragen zouden ook hier gesteld kunnen worden, dezelfde suggestie moest ook hier uitgeoefend worden!

IDA HEYERMANS.

Persoverzicht.

Aansluiting lager en middelbaar onderwijs.

In het Handelsblad vinden wij een ingezonden artikel van den Heer Joh. Vorrink, Gemeentelijk Inspecteur van het onderwijs te den Haag, waaruit wij het volgende overnemen.

Men moet de aansluiting niet willen zoeken in een zevende leerjaar van de Lagere School, ook niet in een opleidingsklasse of een „brugklasse“, maar in een eenvoudige eerste klasse van H. B. School en Gymnasium, waarbij de duur van beide inrichtingen zesjarig is gedacht.

De a.s. leerlingen van de Middelbare School moeten niet een jaar langer in de sfeer van het Lager Onderwijs worden gehouden, zij moeten leeren in de sfeer van het Middelbaar Onderwijs thuis te geraken, en dat kan heel goed, indien de eerste klasse van de zesjarige H. B. School en van het zesjarig Gymnasium daarop wordt ingericht. Ik wijs op: het beperken van het aantal leeraren, dat in die eerste klasse zal lesgeven, door zooveel mogelijk leervakken in één hand te vereenigen (b.v. één leeraar voor Nederlandsch, Geschiedenis en Aardrijkskunde; één voor Natuurlijke Historie, Rekenen en Wiskunde; één voor Fransch). Een flink aantal lesuren voor de Fransche taal in de eerste klasse maakt bovendien een einde aan alle bezwaren, die de Fransche leeraren hebben met het oog op hun vak in de vijfjarige H. B. School.

Het heft meteen het groote bezwaar op — dat ik óók gevoel — voor de Gymnasiu leerlingen, die nu tegelijk met Fransch en Latijn beginnen, inplaats van dat het Fransch een soort vooroefening is voor het Latijn. Want op het Gymnasium zal dan het Latijn moeten opschrijven naar de tweede klasse, ne het Grieksch naar de derde. Dat de heeren classici nu geen misbaar gaan slaan, want dan wijs ik hun onmiddellijk op het Lyceum, waar Latijn en Grieksch tegelijk eerst in de derde klasse komen, blijkbaar zonder kwade gevolgen.

In mijn systeem gaat het in ieder geval geleidelijker en zullen de leerlingen in de eerste klasse slechts *Fransch*, in de tweede *Latijn en Duitsch*, in de derde *Grieksch en Engelsch* als nieuwe talen leeren.

Ik meen, dat een oplossing in bovenbedoelden geest allerlei voordeelen biedt, die ik hier nog eens even resumeeren wil, en die ik dringend aanbeveel in de aandacht van allen, in eenige aanraking van het onderwijs staande — de onderwijzer niet het minst! — en waarvoor allicht te werken zou zijn indien men die ziet, zooals ik:

1o. De aansluiting tusschen Lagere en Middelbare School zal belangrijk vergemakkelijkt worden door eenvoudiger program in de eerste klasse en door een beperkt aantal vakleeraren;

2o. De bezwaren van de Fransche leeraren worden geheel ondervangen;

3o. Het onderwijs in Latijn vindt een beter voorbereiden bodem;

4o. De tijd, waarop de jonge mensch het leven intreedt, wordt niet verlaat;

5o. De leerstof van de H. B. School wordt over zes i. p. v. vijf leeren verdeeld (de eerste klasse geeft enkel Fransch, de tweede Duitsch, de derde Engelsch);

6o. De nieuwe eerste klassen van de Middelbare School zijn meteen een soort *proefklassen* waar men veel beter dan door allerlei uitgebreide verklaringen vooraf een kijk op de leerlingen kan krijgen omtrent aanleg, bevattingsvermogen, werklust, zelfstandigheid voor arbeid, enz.

Het spreekt vanzelf, dat de Minister van Onderwijs zoo'n regeling moet mogelijk maken; er is wetswijziging voor noodig.

Bovendien zou hij aan de leeraren, welke in de nieuwe eerste klassen lesgeven, met het oog op hun bevoegdheden, allicht eenige vrijheid van beweging moeten toestaan, zoodat een leeraar in Wiskunde b.v. Natuurlijke Historie in die klasse mag onderwijzen, of een

leeraar in Nederlandsch ook Aardrijkskunde en Geschiedenis, waardoor hij gedwongen wordt, wat meer onderwijzer te zijn en wat minder docent, aandacht te schenken ook aan andere leervakken dan het zijne alleen, wat ten goede moet komen aan de jeugdige leerlingen. Verschillende combinaties zijn trouwens mogelijk. Ik ga op bijzonderheden daaromtrent niet in, want het betreft hier het groote, mooie doel: hoe kunnen wij de kinderen met de sfeer van de Middelbare School vertrouwd maken?

Ook zal de Minister, 't zij in de Wet, 't zij bij Kon. Besluit, aan de leeraarsvergadering het recht moeten verleen, tegen het einde van het eerste jaar een uitspraak te doen omtrent de al-of-niet geschiktheid van een leerling, om verder het onderwijs op de school te volgen. Hierdoor voorkomt men het twee- of driemaal volgen van klassen door leerlingen, die totaal ongeschikt zijn voor de studie. Meteen ligt in dit aan de leeraarsvergadering geschonken recht een voldoende tegengewicht tegen al te gemakkelijk afgegeven verklaringen van schoolhoofden en ook tegen vergissingen, die menschelijkerwijze bij de verklaring of bij het toelatingsexamen zijn begaan."

* * *

Op dit artikel volgt in het Vaderland een antwoord van den Heer J. G. Bos, hoofd der leerschool v.h. Haagach Genootschap, die o.a. 't volgende te berde brengt:

Hoewel ik in beginsel met den Heer Vorrink meega, kan ik toch niet nalaten een wijziging in zijn plannen voor te stellen.

Dat de leertijd niet gewijzigd behoef te worden, en dat leerlingen van de lagere school "moeten leeren in de sfeer van het M.O. thuis te geraken", zijn twee voornamelijk kwesties, waarmee ik mijn volle instemming betuig.

De wijze, waarop de heer Vorrink de aansluiting tot stand wil brengen, heeft praktische bezwaren.

1e. De Heer V. wil de H.B.S. tot een zesjarige school uitbreiden, door er een eerste klas als "proefklas" aan toe te voegen. Deze maatregel zou een wijziging van de M.O.-wet eischen.

Nu wil het me voorkomen, dat we

geen nieuwen weg moeten ontwerpen, als we een begaanbaar pad voor ons hebben; dat is onslachtig! En de tegenwoordige wetten behoeven geen wijziging, om toch een goede aansluiting te krijgen.

2e. Die proefklasse met haar eenvoudig leerplan maakt de organisatie van de H.B.S. onnoodig gecompliceerd, en legt den leeraars een tank op, die op een L.S. kan en moet worden vericht.

3e. Bovendien zou daardoor het aantal leerlingen van de H.B.S. met meer dan 20 pCt. vermeerderd worden, terwijl deze uitbreiding en verhooging van kosten zou meebrengen, vooral ter wille van een aantal leerlingen, dat het M.O. niet zal kunnen blijven volgen;

4e. Waar moeten de ongeschikt geachte leerlingen uit die nieuwe eerste klas heen? Toch zeker naar het U.L.O.!

Daarover wordt met geen woord gerept. En waar we ook bij het onderwijs aan de H.B.S. denken aan voorbereidend universitair onderwijs, moeten we dat getal niet klein achten.

Ziedaar wel het voornaamste bezwaar, dat er bestaat, om de voorbereiding tot de H.B.S., op te schuiven tot op de H.B.S. zelf.

Het gevolg ervan zal zijn, dat de U.L.O. school, de school voor achterblijvers, nog meer verlaagd wordt tot een minderwaardigheid, die bedenkelijk is zoowel voor deze onmisbare instelling zelf, als voor haar leerlingen.

De zaak moet worden omgekeerd. Niet het slechte deel van de H.B.S. moet afzakken naar het U.L.O., maar het beste deel van het U.L.O. moet overgaan naar de H.B.S. en het Gymnasium. Het U.L.O. is voor allen, niet de H.B.S.!

Ziedaar het kardinale punt, waaromtrent ik met den heer Vorrink van meening verschil.

Zeër in het kort gezegd, zou mijns inziens de toestand aldus moeten zijn:

1e. alle kinderen van het Nederlandsche volk bezoeken de zesjarige L.S.;

2e. voor degenen, die geen voortgezet onderwijs willen of kunnen genieten (bijv. in de provincie) bestaat gelegenheid voor eindonderwijs in de 7e klas;

3e. voor alle anderen is gelegenheid tot het volgen van U.L.O.;

4e. de eerste klasse van het U.L.O. geeft wiskunde en één of meer talen;

5e. de *gode* leerlingen, die deze 1e klas hebben doorlopen, kunnen naar H. B. S. of Gymnasium gaan;

6e. in de groote steden zou het U. L. O. nog zoodanig georganiseerd kunnen worden, dat ook de beste leerlingen uit de hoogste klasse daarvan nog toegelaten zouden kunnen worden bijv. tot de 3e klas van de H. B. S.

Dit plan heeft o. a. de volgende voordeelen:

1e. er is geen wetwijziging noodig;

2e. alleen het leerplan van het U. L. O. eischt bijzondere aandacht.

Wat den Haag betreft — het leerplan U. L. O. heeft de afdeeling Onderwijs nog niet verlaten — de zaak zou dus dit cursus-jaar nog in orde gemaakt kunnen worden;

3e. de H. B. S. krijgt leerlingen in den regel op 13-jarigen leeftijd, goed voorbereid, „bekwaam en geschikt“, ter-

wijl de U. L. O.-school weer in eere komt, doordat haar taak in belangrijkheid toeneemt;

4e. het leerplan van de H. B. S. wordt niet gewijzigd, zoodat met talen en wiskunde wordt begonnen in de eerste klas, en dus *enkele begaafde leerlingen* van de 6e klas der L. S., die een sneller tempo kunnen volgen, naar de H. B. S. (of Gymnasium) kunnen overgaan;

5e. Doordat er rekening wordt gehouden met drieërlei vorm van aanleg, is het onderwijs voor bijna alle kinderen een geleidelijke vooruitgang, zoodat het aantal mislukten veel kleiner wordt;

6e. het aantal leerlingen op de H. B. S. vermindert, in plaats van dat het vermeerdert, zoodat er op de uitgaven voor het onderwijs *besparing* wordt.

Er zouden nog verschillende bijkomstigheden onder de oogen moeten worden gezien, maar daarvoor is de ruimte te beperkt."



INHOUD VAN AFLEVERING 3.

	Bladz.
Het Hoger Onderwijs in de Handelswetenschappen, door Mr. R. Mees	65
Het Middelbaar Onderwijs in Amerika II, door W. Emmens	73
Een Zwitsersch opvoedingsgeheel, door Ida Heijermans . .	86
Feiten en Pogingen.	
Expérimenteer- en Proefscholen, door J. H. Gunning Wz. .	89
De Arend, door W. E. van Wijk	91
Persoverzicht.	
Aansluiting Lager en Middelbaar Onderwijs	94



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.

Vacant.



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



KINDERBOEKEN.

- Heer. Dietz en Kath. Leopold, Zonnestralen in School en Huis. Twee bundels, elk met 8 gekl.
 platen, naar aquarellen van C. Jetses, geb. 6e druk, à f 2.50
 Jan Ligthart en H. Schreepstra, Het boek van Piet van Dam. Uitgave voor de huiskamer van
 „Dicht bij Huis”, geïllustreerd met zwarte en 8 gekl. platen door C. Jetses, gebonden in fraai
 linnen stempelband in kleurendruk f 3.90
 S. Maanhuis—Icken, Praaltjes en Plaatjes voor Kleine Maantjes, teekeningen van H. Midderigh—
 Bokhorst, gecartonneerd in gelithograteerden omslag f 1.50
 H. Schroo, De lotgevallen van een Indisch stuivertje, met 4 gekleurde platen van C. Jetses geb. f 3.50

OPVOEDKUNDE.

- J. W. L. Gunning et Marie Gunning—Van de Wall, Jan Ligthart. Savie et son oeuvre, geïll., geb. f 3.90
 I. Koolstra, Zedelijke opvoeding, ing. f 2.90, geb. 10e druk f 3.90
 I. Koolstra, Menschen in wording, ing. f 2.90, geb. f 3.75
 I. Koolstra, Van Ziel tot Ziel (2e verm. druk van Opvoeder en Kind), ing. f 2.90, geb. f 3.50
 I. Koolstra, Onze groote kinderen. Over opvoeding in de pubertelsjaren.
 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. Twee bundels, geb. à f 1.50
 Jan Ligthart, Jeugdherinneringen. Volksuitgave, met portret van den schrijver geb. 8e druk f 1.50

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.

Vacant.



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



ZOO JUIST VERSCHENEN:

- P. B. Benjert en Dr. J. B. Elzinga, Practisch Fransch, voor het zevende leerjaar, tevens ten dienste van vervolklassen, taalcursussen en lagere nijverheidsscholen. Twee deeltjes à f 0,90
Dr. Gerard Brom, Barok en Romantiek. Met een reproductie van Rembrandt's Nachtwacht en toelichtende schetsteekening, geb. f 2,90
C. Brouwer en G. Raa, VON DEUTSCHER ART UND KUNST. No. 5 Marie von Ebner-Esschenbach, Die Freiherren von Gemperlein. Autorisierte, für den Schulgebrauch mit Erläuterungen versehene Ausgabe von Dr. H. Sparnay, ing. f 0,80 geb. f 1,00
Herr. Dietz en Kath. Leopold, Zonnestralen in school en huis. Vertellingen, eerste bundel, met 8 gekleurde platen, geb. 6e druk f 13,25
I. Koolstra, Zedelijke opvoeding, ing. f 2,90 geb. 10e druk f 13,90
LYCEUM-HERDRUKKEN, voor inrichtingen van voortgezet onderwijs, voor studeerenden voor de hoofdacte en voor zelfstudie. I. Gedichten van De Génestet, Staring en Poiglefer, verzameld en besproken door Drs. Ph. A. Lansberg, geb. f 3,25. II. Vondel's Gijlsbrecht van Aemstel en Leeuwendalers, in verkorten vorm uitgegeven en van Illustraties, bespreking en aantekeningen voorzien door Drs. Ph. A. Lansberg, geb. f 1,40 III. Vondel's Lucifer en Adam in Ballingschap, in verkorten vorm uitgegeven en van Illustraties, bespreking en aantekeningen voorzien door Drs. Ph. A. Lansberg, geb. f 1,40
Dr. C. G. N. de Vooya, J. H. van den Bosch en Dr. D. C. Tinbergen, Letterkundig leesboek voor H. B. S., Gymnasium en Lyceum. Tweede deel: Van einde 18e eeuw tot heden, bewerkt door Dr. D. C. Tinbergen, en Dr. C. O. N. de Vooya, ing. f 4,50 geb. f 4,90

INHOUD VAN AFLEVERING 2.

	Bladz.
Opvoeding tot scheppen II, door Ida Heijermans	33
De nieuwe kweekschoolregeling, door L. C. T. Bigot	40
Een „Lehrgang zur Ausbildung von Technischen Leitern von Schulbildveranstaltungen an Schulen und in der Jugendpflege, door N. Scheltema	46
Het Middelbaar Onderwijs in Amerika, door W. Emmens	51
Feiten en Pogingen.	
't Pedagogies instituut in Weenen, door v. E.	59
De dorpsschool van Hellerau, door Ida H.	60
Persoverzicht.	
Geestelijke jeugdzorg in Duitsland, door v. E.	60
Boekbespreking.	
Uit en over Frithel, door Ph. K.	62



VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
INSTITUUT 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

REDACTEURS: Dr. E. BONEBAKKER, E. J. VAN DET, K. DILLING,
DREWES, P. L. VAN ECK Jr., L. VAN ESSEN, ANNIE C. GEBHARD, Prof. Dr.
GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS, Dr. J. HOOPYKAAS,
JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA, E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, K. TER LAAN,
LANCEE, M. E. LELIMAN—BOSCH, R. W. LIEVE, JOH. W. A. NABER,
POSTERLEE, Prof. Mr. Dr. N. W. POSTHUMUS, FRITS VAN RAALTE,
H. SANDBERG—GEISWEIT v. d. NETTEN, A. J. SCHREUDER, W. H.
SELDAM, Dr. A. DE VLETTER, KLAAS DE VRIES Sz., Dr. G. A. v. WAYEN-
G, J. J. WERKER, B. W. WIERINK, J. C. WIRTZ Czn., J. IJZERMAN e. a.

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

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

PRIJS PER JAAR (8.76, FRANCO PER POST.

ADVERTENTIËN PER REGEL f0.40; 81) 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 eenzijdig zullen strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt zullen worden aan de beantwoording van vragen hierop betrekking hebbend.
2. door het bevorderen van de oprichting van neutrale bijzondere scholen, in die streken van ons land, waar hieraan behoefte blijkt te bestaan.
3. door het uitzenden van sprekers, welke in de departementen der Maatschappij en eventueel ook daarbuiten propaganda maken voor die werkzaamheid op het gebied van Volksontwikkeling waaraan plaatselijk behoefte bestaat.
4. door het beleggen van openbare besprekingen of congressen ter behandeling van problemen van volksontwikkeling.
5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons land levende oude en nieuwe vruchtbrengende gedachten op het gebied der volksontwikkeling.
6. door het contact op het gebied van onderwijs en opvoeding tusschen Nederland en het buitenland te versterken, eenzijdig door bevordering van het bezoek van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar dit noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestudeering van buitenlandsche toestanden.

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

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter; L. C. T. BIGOT, Dr. C. P. GUNNING
en J. HOVENS GREEVE, Secretaris.



In afwachting

door PH. KOHNSTAMM

Het Nederlandsche volk wacht geduldig, al te geduldig, op de beslissing omtrent de wijze waarop het weer een tijdlang zal worden geadministreerd; want dat we voorschands slechts een nieuwe of althans vernieuwde administratie zullen krijgen, geen werkelijke Regeering opgewassen tegen de geweldige eischen van dezen tijd, schijnt helaas reeds thans zeker te zijn.

Maar Volksontwikkeling is niet de plaats om de politieke zijde van dit vraagstuk te belichten; ik hoop die binnen kort op een andere plaats te bespreken. Hier wensch ik slechts op de groote gevaren te wijzen, die door den vermoedelijken gang van zaken ons onderwijsstelsel en onze geheele volksontwikkeling bedreigen.

Dat gevaar zie ik niet in de eerste plaats daar, waar velen het zoeken. Het is bekend, dat een poos geleden een aantal onderwijsorganisaties zich telegrafisch gewend hebben tot den toen aangewezen kabinets-formateur met het verzoek toch vooral het Ministerie van Onderwijs te behouden. Ook de Maatschappij tot nut van 't algemeen was uitgenoodigd adhaesie te betuigen. Op de beslissing, daartoe niet over te gaan, heeft o.a. invloed gehad de overweging, dat een opheffing van het Departement van Onderwijs als zoodanig geenszins het allergeeste ware. Veel erger is een toestand, waarbij de verantwoordelijkheid in naam en de feitelijke beslissende leiding bij verschillende personen berusten. En dien toestand hebben wij toch gedurende den laatsten tijd gekend. Het is een secret de Polichinelle dat het wetsontwerp Middelbaar Onderwijs, dat zooveel tijd en energie van voorbereiding heeft gekost, is gestrand op het feit dat een aantal van de paedagogische hervormingen daarin voorgedragen, onwelgevallig waren aan den in September opgetreden Minister van Financiën. Vandaar dan ook dat de feitelijke intrekking van deze onderwijsnovelle is aangekondigd in . . . de Millioenennota. Aanleiding tot deze staatsrechtelijke monstrositeit — die slechts zoo weinig de aandacht heeft getrokken door de omstandigheid dat wij leven in een tijd, waarin

ook de beste onzer parlementaire traditiën niet meer veilig schijnen te zijn — gaf het argument, dat om bezuinigingsredenen van de behandelingszaak moest worden afgezien. Terwijl toch ieder zaakkundige weet, dat naast bepalingen die meer zullen kosten, andere in het ontwerp staan, die een bezuiniging van belang beteekenen en andere daaraan toe te voegen zouden zijn geweest. Dat bovendien de eerste bepalingen voorloopig onuitgevoerd hadden kunnen blijven, terwijl de laatste bedoelde direkt in werking hadden kunnen treden. Waar een wil is, daar is een weg; maar juist aan dien wil haperde het.

Ik acht daarom zelfs de samenkoppeling van Onderwijs en Finantiën, waarvan dezer dagen de couranten gewaagden, nog niet het denkbaar grootste euvel. Een feitelijke gebondenheid van het Bezuidenhout aan den almachtigen dictator van den Kneuterdijk, bij onafhankelijkheid in naam, acht ik nog bedenkelijker. En deze oplossing zou althans de kans vergrooten — al zijn er bedenkelijke analogiën in de H.O. quaestie, de defensie en de ambtenaarssalarissen — dat men aan het gecombineerde departement van Finantiën-Onderwijs met ernst en volharding zou trachten te verwezenlijken de denkbelden, indertijd door den Heer Colijn ontevond omtrent de noodzakelijkheid — bij behoud van het beginsel der pacificatie — van inperking der al te fel doorgedreven sekte-versnippering op gronden, die geenszins als gewetenseisch kunnen worden gewaardeerd.

* * *

Waar ik in het bovenstaande sprak van de afhankelijkheid van Onderwijs van Finantiën als een uiterst bedenkelijken toestand, bedoelde ik geenszins het feit, dat de omvang der Staatsuitgaven in laatste instantie ter verantwoording komt van den beheerder der Schatkist. Natuurlijk komt de verzuchting naar ruimer middelen vaak genoeg op bij iederen strijder voor een goede zaak, natuurlijk dat de begrensdheid der middelen zich het pijnlijkst doet gevoelen in bezuinigingstijden: maar toch het ware een droom, en misschien in dit geval werkelijk niet eens een schoone, te denken dat deze prikkel tot zuinigheid ooit geheel zou kunnen wegvallen.

Niet dit is het bedenkelijke, dat het eindcijfer der onderwijsbegrooting ten slotte mede bepaald wordt door het machtige woord dat aan Finantiën in algemeen finantieele zaken toekomt. En zeker behoort een ieder, die den ernst van onze huidige finantieele positie beseft, mede te werken aan het allereerst noodige voor de instandhouding onzer volkskracht, het tot stand komen van een sluitend budget, door bezuiniging bij *alle* departementen. Maar het in hooge mate bedenkelijke ligt hierin, dat ten slotte, binnen de grenzen van

het als toelaatbaar vastgestelde eindcijfer, beslissingen van paedagogische strekking worden genomen, op advies van anderen dan paedagogische deskundigen.

En daarmee ben ik, na twee ontkenningen, ten slotte aangekomen daar, waar naar mijn overtuiging voor onze volksontwikkeling het grootste gevaar schuilt. Het ligt daarin, dat voor afzienbaren tijd de facto ons onderwijsstelsel zal beheerscht worden niet door opvoedkundige ideeen en doelstellingen, maar — om met den heer Wibaut te spreken — door het domme potlood.

Dit laatste heeft overal zijn groote bezwaren, maar wellicht nergens zoo groot als op onderwijsgebied. De prestaties van geen enkel ambtenarencorps zijn om voor de hand liggende redenen in zóó hooge mate afhankelijk van „het moreel van den troep” of liever van den geest die in het corps woont, als die van opvoeders. Het is beter — wat mogelijk is — dien geest intact te laten bij de uiterste zuinigheid op de „dooie weermiddelen” en de uitgebreidheid van het corps, dan dien geest aan te tasten. En juist met dit laatste — het ware struisvogelpolitiek het te ontkennen — is men druk bezig geweest. Men heeft in breede kringen den indruk gewekt dat elke maatregel op onderwijsgebied, mits hij slechts geld spaart en zonder veel herseninspanning wettelijk is in te voeren, acceptabel wordt geacht,¹⁾ terwijl bezuinigingen, die tevens paedagogische en didaktische reconstructie zouden eischen, ter zijde worden gelegd. En juist dat heeft bij zoo velen een gevoel van dosse berusting doen groeien, de overtuiging dat het toch niets baat tegen den stroom op te roeien, dat ons onderwijsstelsel door hen die het roer in handen hebben, aan een periode van inzinking wordt prijs gegeven. Daardoor is ernstige en onnoodige schade aangericht. Zeker, ik weet het wel, dat er onder de onderwijzers van alle rangen niet weinigen zijn, voor wie het onderwijs het heilige huisje is waaraan nooit geraakt mag worden. Ik weet ook dat onder die „frontmakers” tegen elke bezuiniging vaak een zekere geestelijke luiheid en armoede een rol speelt, die het overgeleverde wenschte te behouden, omdat iets nieuws, vooral als het minder moet kosten, alleen tegen veel grooter inspanning te verkrijgen is. Maar anderzijds huist er onder onze onderwijzers, alweder van

¹⁾ Een van de middelen om stemming te maken tegen onderwijsuitgaven, dat veel is toegepast, is het vergelijken van volstrekt onvergelijkbare cijfers, in casu de Staatsuitgaven voor onderwijs na en vóór de pacificatie, alsof daardoor de netto verhooging van onderwijsuitgaven ware gegeven, terwijl hier inderdaad voor een belangrijk deel slechts van verschuiving van lasten gesproken mag worden.

alle rangen, een veel te groote liefde voor hun vak en voor de jeugd, ook een te goede nuchtere zin, die weet dat nu eenmaal met onafwijsbare noodzakelijkheden *moet* worden gerekend. Wat werkelijk als onvermijdelijk wordt erkend, zal worden aanvaard. Ja, men zal zelfs van den nood een deugd weten te maken. Onder één voorwaarde. Dat de verantwoordelijke leiders van ons onderwijsstelsel voorgaan in constructieven arbeid. Dat al het niet noodzakelijke worde afgesneden, dat nergens gemakshalve het geld over de balk worde gesmeten, dat elke uitgave dan ook tot haar hoogste rendement worde opgevoerd.

Maar het vertrouwen hierop — het is smartelijk het te moeten zeggen, maar de nood eischt het — begint in de kringen der onderwijsbelangstellenden meer en meer te ontbreken. Men voelt de onderwijsbezuiniging doorgevoerd niet volgens groote constructieve lijnen, maar op kleingeestige en benepen wijze, incidenteel vaak ondeskundig. En men fluistert wel allerlei namen en spreekt van allerlei invloeden. Maar niemand weet wie nu eigenlijk verantwoordelijk is voor een bezuinigingsplan.

Nu wil ik niet beweren, dat in die wijd verbreide stemming niet ook onbillijkheid en overdrijving schuilt. Voorop moet worden gesteld dat werkelijke hervorming, die groote sommen bespaart, veel tijd zal kosten, en juist daarover beschikken wij niet bij een tekort van 12 miljoen maandelijks. Er moet bezuinigd worden en terstond. Wij kunnen niet wachten, tot wij onze onderwijsefficiency hebben verhoogd, bijv. door de opleiding van een nieuwe onderwijsgeneratie met nieuwe methoden.

Er moet voorts worden erkend, dat de kritiek der „insiders” over de bezuinigingsplannen van belangstellende „outsiders” niet altijd billijk en opbouwend is. Het kan voorkomen, dat de wonde plekken, waar men het mes onmiddellijk dient in te zetten, dikwijls beter worden gezien door hem die met frisschen geest de materie bekijkt, dan door wie in de dagelijksche routine zich, al te veel blind staart op het van ouds bekende. En zeker bij onderwijshervorming is de stelregel: „nul n’aura d’esprit que nous et nos amis” een slechte gids.

Met dat al is het in hooge mate gevaarlijk voor de toekomst onzer volksontwikkeling, wanneer voor goed het denkbeeld zich zou vastzetten, dat men aan onderwijs de bezuiniging maar stelselloos en stuksgewijze invoert, zonder zich het hoofd te breken over principieele en ingrijpende wijzigingen, die bij minder uitgaven een gelijk rendement zouden kunnen waarborgen, en dat de eenigen die met fundamenteele plannen rondloopen, paedagogisch geheel ongeschoolde ambtenaren van Financien zijn. En toch hoort men van alle zijden fluisteren, dat

zoo inderdaad de toestand in den Haag is. En het is beter dat dit eindelijk eens luide en openlijk worde uitgesproken, dan dat het steeds bij fluisteren blijft. Dat is ook daarom noodzakelijk, omdat alleen langs den weg van een openlijk noemen van de fout het remedie kan worden gevonden.

* * *

Den weg naar verbetering meen ik inderdaad te kunnen aanwijzen. Niet voor de onmiddellijk voor ons liggende jaren. Wij zullen nu eenmaal door den zuren appel moeten heenbijten, dat het geld ontbreken zal voor tal van mantregelen, die wij ons reeds gewend hadden als onontbeerlijk te beschouwen. Wij moeten het aandurven, met het onontkoombare, ernst te maken. En ik heb reeds gezegd, dat een diep gravende hervorming juist op onderwijsgebied tijd, veel tijd, kost; al ware het slechts omdat zij ten deele nieuwe menschen vordert.

Maar, wat wij niet en onder geen omstandigheid moeten doen, is bij de pakken neerzitten. En de kosten, uiterst gering trouwens in vergelijking van het totaal, waarop zeker niet bezuinigd mag worden, zijn die ter voorbereiding van een betere toekomst. Dr. Bos heeft indertijd uitgesproken — ach, hoe missen wij zijn deskundige en onpartijdige adviezen, zijn bezielend woord juist in deze dagen — dat men, alvorens een Minister van Onderwijs aan den arbeid te zetten, hem gelegenheid moest geven het werktuig te verbeteren waarmede hij zijn wetgevende taak zou moeten verrichten. Minister de Visser heeft dien raad niet opgevolgd, en dat is de bron geworden van een groot deel der desillusies omtrent het nieuwe Departement. Ik zelf heb, alvorens de Onderwijsraad werd ingesteld, in denzelfden zin gepleit. Ik citeer mijzelf, om te laten zien dat ik deze noodzakelijkheid niet eerst onder den drang der laatste tijden ben gaan voelen. In het Weekbl. voor Gymn. en Midd. Ond. heb ik destijds reeds bepleit de benoeming van een of enkele deskundige(n) wier uitsluitende taak het zou zijn de voorbereiders te zijn van de steeds, maar in 't bijzonder in onze tijd, noodige paedagogische en didaktische hervormingen.

Ik ben mij bewust door dien eisch duidelijk uit te spreken, geenszins te kort te doen aan de verdienste, den ijver en den werkkraft van thans fungerende hoofdamtbenaren, en ik stel er prijs op dat met nadruk te verklaren. Maar de taak van den administratieven en juridisch geschoolden ambtenaar is nu eenmaal een gansch andere dan die van den paedagoog. Wat de eerste krachtens zijn ambt noodwendig begeert, uniformiteit, moet de laatste bestrijden. Slechts uit samenwerking van statica en dynamica kan de voor onze Volksontwikkeling noodzakelijke evenwichtige paedagogische groei voortkomen.

Evenmin kan de hier bedoelde taak worden opgedragen aan de inspectie; het toezicht houden op de uitvoering van bestaande wetten is een zeer verschillende taak van het voorbereiden van diep indringende hervorming. Dat de onderwijsraad, — bestemd, volgens de Mem. v. Toel. bij de wet, die hem in 't leven riep, om een gereorganiseerd onderwijsstelsel te schetsen en daarna de maatregelen voor te bereiden, noodig om het onderwijs bij voortduring paedagogisch op peil te houden, — als een groot adviseerend college, welks leden allen een zeer drukken werkkring hebben, in zijn huidige organisatie aan deze eischen geenszins kan voldoen, heb ik reeds destijds duidelijk in 't licht gesteld.

En de bezuinigingsinspectie? Het merkwaardige feit doet zich voor, dat op 't oogenblik van Financiën de leiding uitgaat bij het ontwerpen van diepgaande paedagogische hervormingen. Ik heb reeds gezegd, waarom ik tegenover de hulp van outsiders niet zoo sceptisch sta als verreweg de meeste beoordeelaars. Verfrissing en vernieuwing in elk vak, in elken kring, komt vaak door een stoof van buiten.

Maar al mag dan ook erkend de juiste waarde die zulk een initiatief bijwijken kan hebben, niemand zal toch willen ontkennen, dat het uitwerken en doorvoeren van nieuwe gedachten, zeker op onderwijs-gebied, lange en grondige studie van deskundigen onvermijdelijk maakt. Dat heeft men toch altijd ingezien in vroeger tijden; in Nederland, toen v. d. Palm ons hedendaagsche onderwijsstelsel opbouwde, in Pruisen, toen Wilhelm v. Humboldt het nieuwe onderwijs der 19e eeuw met zijne medewerkers Suvern, Nicolovius e.a. invoerde. Men voelt de noodzakelijkheid ook thans. Nog slechts korten tijd geleden deelde de leider van het onderwijs van een onzer grootste gemeenten mij mede, hoezeer hij het gemis aan zulke voorlichting gevoelde, een voorlichting van geheel anderen aard dan die van de kundigste administratieve ambtenaren. Wat de gemeenten, ook de groote, niet elk voor zich kunnen doen, dat zou het Rijk voor zich zelf en voor de gemeenten tevens kunnen inrichten. Trouwens, de Indische Regeering toont dit ook te beseffen. Zij heeft bij den Indischen Onderwijsraad juist den post gecreëerd dien ik boven bedoelde. Nu zij over wil gaan tot het stichten eener faculteit van rechtsgeleerdheid, draagt zij de voorbereiding en grondvesting niet op aan haar ambtenaren in gewonen dienst; zij beroept voor een jaar, om zich geheel en uitsluitend aan die taak te wijden, een onzer meest bekende juridische hoogleraren. Ik heb mij over die benoeming bijzonder verheugd, temeer omdat de keuze van den persoon mij zoo gelukkig lijkt. Maar de vraag moet mij toch van 't hart: Als de Indische Regeering, die toch ook met ernstige geldzorgen worstelt, zulk een stap kan doen ter voorbereiding van een nieuwe faculteit, zou dan een soortgelijk besluit der Neder-

landsche Regeering, om de grondslagen te leggen voor de zoo noodzakelijke hervormingen in ons *onderwijsstelsel*, niet nog veel meer gerechtvaardigd zijn?

* * *

Veel meer dan de vraag of de Staatsbemoeiing met de Volksontwikkeling in de eerstvolgende jaren administratief zal gevoerd worden door een Minister dan wel door een directeur-generaal, schijnt mij deze andere van gewicht: Wie verantwoordelijk zal zijn voor de voorbereiding van de toekomst? Door te toonen hiervoor oog te hebben, door in tijden van onvermijdelijke bezuiniging en inkrimping reeds voor te bereiden den nieuwen en beteren groei, zal de Regeering nu het eenige middel aangrijpen, dat haar thans ten dienste staat om de ernstige malaise in onderwijskringen te keeren. Wanneer men overtuigd wordt, dat het niet te doen is om afbraak en destructie — waarvan niet weinigen thans overtuigd zijn — maar om plaats voor nieuwen opbouw; wanneer men de bezuinigingspolitiek slechts zal gaan zien als een *reculer pour mieux sauter*, dan zal de geest van ons onderwijzerscorps weer opleven, niet ondanks maar door de meerdere inspanning, die zal worden gevraagd. Dan zal de doffe berusting, het gevoel van zich te moeten schikken in onvermijdelijke degradatie, wijken; dan zal de moedeloosheid plaats maken voor nieuwe hoop. En hoop doet leven. Overal, maar zeker in het onderwijs.

Het Hoger Onderwijs in de Handels- wetenschappen

door Mr. R. MEES

(Slot).

Zal dus ook bij het hoger handelsonderwijs op zijn beurt weder de ervaring de richtsnoer moeten worden voor de verdere ontwikkeling, het behoeft ook hier niet alleen de *eigen* ervaring te zijn; ook van de ondervinding door en met de andere takken van hoger onderwijs opgedaan zou de jongste onder de broeders waarschijnlijk hier en daar zijn nut kunnen doen; hij zal daardoor aanwijzingen kunnen krijgen hoe hij zich wel, maar ook hoe hij zich niet zal hebben te gedragen; ook omgekeerd zal misschien de jongere broeder, door zijn jeugd wat meer elasties, op zijn oudere broeder nog een zekere invloed kunnen hebben.

In dit verband wil ik een paar punten naar voren brengen, onderwerpen, die zeker geen van beide nieuw zijn, maar toch ook nog allerminst buiten de orde. Vooreerst heb ik het oog op de opleiding tot het vak, dat de student later zal beoefenen.

Voor wat zweemt naar vakopleiding, deinst men in de regel in hoger-onderwijskringen terug. En dat is begrijpelijk. Wat de hogeschool wil aanbrengen is begrip, is wetenschappelijke zin, is methode van denken. Een pasklaar maken voor de praktijk is juist niet datgene waar het hoger onderwijs heenstreeft. In de korte levensduur van de Nederlandsche Handels-Hogeschool is dit onderscheid in opvatting al meermalen merkbaar geweest. Het was van de kant van de handel geen ongewone klacht, dat de afgestudeerden geen stenografie kenden, niet met de schrijfmachine bekend waren, geen handelsbrief konden schrijven, en, last not least, hun moderne talen niet onder de knie hadden. Wat had men dan op een handelskantoor aan zulke jongelui? — Het antwoord hierop was duidelijk: Al deze dingen bedoelt het Hoger Handelsonderwijs ook niet te geven. Het wil inzicht bijbrengen. Het wil bevorderen, dat de jonge man, eenmaal geroepen om, zij het ook voor een bescheiden deel, medeleiding te geven aan een handelsbedrijf, de grote lijn van de vraagstukken ziet, die hij tegenkomt. Natuurlijk moet de jonge man vooral in zijn eerste jaren de outillage tot zijn beschikking hebben, die hij voor de uitoefening van zijn vak nodig heeft, maar het is niet de instelling van Hoger Onderwijs die hem deze outillage behoort te verschaffen. Doet het dit wel, dan bestaat er gevaar voor afglijden naar een instituut van zuiver vakonderwijs. Alle studerende zijn nu eenmaal werkzoekenden. Een groot aantal van dezen zal ter wille van het aanstonds grijpbare nut, het belang van het verder afgelegene en moeilijker bereikbare veronachtzamen, en daardoor zal onvermijdelijk een handelshogeschool meer en meer worden een opleiding van kantoorbedienden, wat hij niet wil zijn.

Hoezeer ik nu geloof, dat dit standpunt van het Hoger Onderwijs in beginsel moet worden gehandhaafd, zo meen ik toch dat het element van vakonderwijs niet minderwaardig moet worden gevonden. Zolang de belangstelling voor het wetenschappelijke kan worden behouden, zou het meegeven aan de studenten van de voor later onmisbare outillage de waarde van het instituut van onderwijs niet anders dan verhogen. Trouwens in zover de Nederlandsche Handels-Hogeschool b.v. gelegenheid geeft tot het nemen van lessen in de moderne talen, gaat hij reeds in de richting waar ik op doelde.

Dit denkbeeld kan ook op een hoger niveau worden doorgevoerd. Wat de koopman bezitten moet is niet alleen begrip van het ekono-

mies gebeuren, en daarnaast de nodige werktuigen, die hij in zijn bedrijf zal hebben te hanteren, hij moet ook een voorstelling hebben van het handelsleven, weten welke factoren dit leven beheersen en hoe het is ingericht, zich bewust zijn van de maatschappelijke taak die hem daar wacht. Hij moet niet alleen staathuishoudkunde leren, en de Engelse taal, hij moet ook leren „koopman zijn”. Dat het Hoger Onderwijs hem dat laatste bij zal brengen, is natuurlijk niet te verwachten. Daartoe is het niet in staat. Het zal nooit meer kunnen geven dan een levenloos beeld; leven krijgt dit beeld pas in het handelsleven zelf. Maar al kan dan ook de hogeschool dat „handelsleven” niet aan zijn discipelen vertonen, enig begrip ware hun toch bij te brengen en dat zou m.i. van heel groot belang zijn. Naast de lessen van economie, bedrijfsleer en recht heeft de aanstaande koopman rekening te houden met de handelspsychologie, en al kan nu de schildering van het beroep aan de akademie nooit realistisch zijn, en al zal die zich moeten bepalen tot het gestyleerde, zo is het toch, evenzeer als bij alle andere beroepen, die uit de academische opleidingen voortvloeien, ook bij de handelsopleiding van groot belang, dat de studenten eens iets van die beroepsgeheimen wordt meegedeeld, en dat vooral aan de levenseisen die naast de kennis aan de koopman worden gesteld, in de wetenschappelijke kolleges geregeld wordt herinnerd, zodat ook in dat opzicht de hogeschool een voorbereiding vormt.

Er is misschien weinig reden, dit pleidooi juist bij het hoger onderwijs in de handelswetenschappen te houden. Want waarschijnlijk komt juist die tak van hoger onderwijs aan de hier naar voren gebrachte behoefte meer tegemoet dan enige andere dit doet.

Alleen kan het zijn nut hebben er op te wijzen, dat bij die beroepen buiten de handel, waarbij het belang van praktische beroepsopleiding sterk gevoeld wordt, de hogeschool van zulk een opleiding niet weerhouden wordt door vrees om te kort te doen aan de wetenschap. De arts-examens vormen daarvan misschien het duidelijkste voorbeeld. Want wel is waar heeft een koopman niet voldoende aan de kennis van staathuishoudkunde, en moet hij ook vreemde talen kennen. Maar als hij deze eerst na zijn academische opleiding leert, benadeelt hij daarmee alleen zich zelf, en in zover kan de hoge school hem gerust aan zijn lot overlaten. Maar indien een doctor medicinae niet altans eenige vaardigheid gekregen had op b.v. chirurgies, obstetrieën en pharmaceuties gebied, dan gebeurden er ongelukken met zijn patiënten. En nu is toch het bereiden van een geneesmiddel voor een dokter wat het schrijven van een brief voor een koopman is. Zo ware het niet anders dan winst, indien

het hoger handelsonderwijs er in slaagde om aan de studenten behalve wetenschappelijk inzicht en kennis, ook een zekere vaardigheid mee te geven. Zoals gezegd, verwaarloosd wordt dit punt bij ons hoger handelsonderwijs niet geheel, maar de wens naar een scherpe scheidslijn van wetenschap en vakonderwijs heeft toch mischien wel eens te veel het karakter gekregen van een *vees*, dat die scheidslijn verslauwen zou.

Maar dit betreft alleen de technische vaardigheid, niet het *begrip* van het aanstaand beroep.

Ook in dat opzicht mag inderdaad, vergelijkenderwijs gesproken, het hoger handelsonderwijs voor den dag komen. Ik wijs op de lessen in de psychologie van het bedrijfsleven, door Dr. Révész gegeven aan de handelsfaculteit in Amsterdam, aan de vele cursussen en voordrachten die in Rotterdam reeds gegeven zijn door personen uit de handelspraktijk. En als men de verschillende redevoeringen, die bij tijd en wijle door de hoogleraren gehouden werden, en waarnaar ik ook reeds in het begin van mijn artikel verwees, tot geregelde lektuur van de studenten kon maken, dan zouden dezen ook daaruit veel in zich kunnen opnemen, dat hun een beter begrip zou geven van het verband van studie en vak.

Ook in het onderwijs zelf wordt getracht de wetenschappelijke beschouwingen met het feitelijk gebeuren telkens weer in verband te brengen, en daarmee is het belang, dat ik voorsta, nog wel het meest gediend. Doch bij het hoger handelsonderwijs doet zich op dit punt voor de professoren nog een eigenaardige moeilijkheid voor, en wel deze, dat zij niet zo goed als de hoogleraren in verschillende andere faculteiten zelf in staat zullen zijn de „kunst” van het vak (want de kunst is het, in tegenstelling tot de kennis) aan hun discipelen bij te brengen, omdat het koopmansbedrijf geen professoren kweekt, en dus wie bij het hoger handelsonderwijs tot doceren geroepen worden, in de regel geen mensen zijn met eigen handelservaring.

Wat zou het van belang zijn als b.v. bij de studie in de rechten, bij het privaatrecht en strafrecht aan de advocatuur en het rechterschap, bij het staatsrecht aan de bestuursfuncties, aandacht gegeven werd naast het recht. In de regel is in die faculteit de hoogleraar zelf al een man, die op deze punten met gezag kan spreken. Hoe wenselijk zou het wezen als in de fakulteiten van letteren en van wis- en natuurkunde de *leraar* naar voren kwam naast de philoloog en mathematicus. Deze kant van de zaak heeft natuurlijk wel enige aandacht. Ten opzichte van de leraren zullen b.v. de leerstoelen voor paedagogie zeker nuttig werk doen. Maar als men nagaat in hoe sterke mate iemand's maatschappelijke waarde afhangt van zijn geschiktheid, en

vooral van zijn inzicht in zijn beroep, dan komt wel sterk de wens naar voren, dat men trachte, naast het inzicht in de wetenschap, die een zeker beroep beheerst, ook inzicht in dat beroep zelf als maatschappelijke functie aan de studerenden bij te brengen. Het is waar dat de hogeschool in veel opzichten voor dit doel maar zeer matig geschikt is. Doch tegelijk is het waar, dat bij een universitaire opleiding zich geen andere gelegenheid voor de student voordoet om iets over de eisen van zijn vak te horen dan aan de academie zelf. Het inzicht, waarop ik doel, kan natuurlijk ook verkregen worden door de praktijk. Maar dat men, alvorens in de roezemoes van het praktische leven binnen te vallen zich gewent om deze problemen te doordanken, is wel van overgrote betekenis.

Bij het handelsonderwijs zal hetgeen hier bepleit werd niet anders verkregen kunnen worden dan door samenwerking van wetenschappelijk geschoolden en personen met handelspraktijk. Gemakkelijk is dit niet, want het „beroep” is nog maar weinig het voorwerp van wetenschappelijke studie, en voor mensen uit de handelspraktijk is het geven van een beschouwing aan studenten voorwaar geen eenvoudige zaak. Ik heb van dit laatste persoonlijk enige fragmentarische ervaring, en als alle andere praktijkmensen mijn ervaring mochten delen — wat ik deels wel, en deels niet hopen moet — dan zou te zeggen zijn dat zij het geven van dergelijke voordrachten heel animerend, maar tegelijk buitengewoon inspannend vinden. Toch ware het te wenschen dat in deze lijn de professoren zowel als een kring van handelslieden werden opgekweekt, en dat, als resultaat van dit samengaan, bij het hoger handelsonderwijs meer regelmatig en enigszins systematies aan het beroep aandacht gegeven werd naast de wetenschap. Het zou daartoe ook zeker van belang zijn als de hoogleraren zelf tijdens hun hoogleraarschap enig contact hadden met het praktische bedrijfsleven.

Als men denkt aan beroepsopleiding bij het hoger handelsonderwijs, moet men ook niet de openbare functiën vergeten, waartoe hij die dit onderwijs gevolgd heeft, later zal kunnen worden geroepen. Bij de oprichting van de Nederlandse Handels-Hogeschool, is dit punt ook meer dan eens naar voren gekomen. De toenemende belangrijkheid van economische vraagstukken in het openbare leven zal meer en meer de wenselijkheid te voorschijn roepen om mannen en vrouwen met economies inzicht daarin een plaats te geven, en de wetenschappelijk geschoolde koopman zal waarschijnlijk vaker in die richting zijn weg vinden dan tot nu toe de ongeschoolde koopman heeft gedaan. En ook voor hen, die niet in de handelspraktijk hun werkkring zoeken willen, maar zich een bestuursfunctie voor ogen stellen, kan het hoger handelsonder-

wijs, om zijn algemeen maatschappelijk karakter, goede diensten doen ¹⁾ Om deze reden zal men bij de beroepsopleiding niet alleen het koopmanschap, maar ook bestuurs- en andere maatschappelijke functies in gedachten moeten houden.

Men zij zich hierbij bewust, dat het hier — om in handelstermen te spreken — een nevenbedrijf geldt. Zelfs met zeer weinig aandacht kan het nodige al bereikt worden. Mits die aandacht in hoedanigheid 100 A. I. ²⁾ zij. Zoals reeds gezegd: wat hier bedoeld wordt, kan aan een instituut van onderwijs niet dan zeer gebrekkig verkregen worden. Hier geldt veel meer nog dan bij het wetenschappelijk inzicht, dat eerst het leven zelf de rijpheid brengt. Maar enige richtlijn ten aanzien van het beroep is wel te geven, en het belang daarvan staat bij de vorming van het wetenschappelijk inzicht niet ten achter.

IV.

Als ik nu meen, dat ook de Nederlandse Handels-Hogeschool ten opzichte van de hier besproken behoeften de goede toon nog niet geheel heeft weten te treffen, dan geloof ik dat ik met de motivering van deze mening vanzelf terecht moet komen op het andere punt dat ik ter sprake had willen brengen, en dat is de algehele vrijheid, die aan de studenten in hun studie gelaten wordt, de zeer geringe leiding, die daarbij uitgaat van het instituut van hoger onderwijs.

Het geldt ook hier een oud thema, maar toch een vraagstuk waarvan de oplossing nog niet gevonden is en m.i. niet hard genoeg wordt gezocht. Wanneer men wijst op slechte resultaten van het academisch onderwijs of het gehele academiale leven, dan wordt daartegenover gewoonlijk gewezen op het feit, dat op de minder goede studenten dit onderwijs nu ook eenmaal niet berekend is. Dat een student met middelmatige geestvermogens, met niet meer dan famelike ijver, met een weinig vast karakter, aan de hogeschool zijn weg niet vindt, wie kan dat verhelpen? Die studenten moeten dan ook niet naar de academie. En dan kunnen inderdaad overal aanfallen studenten worden aangewezen, die hun studietijd goed hebben gebruikt, het onderwijs volkomen hebben kunnen volgen, en een aardige studententijd hebben gehad. Maar ik vraag mij af, of men bij

¹⁾ De vraag of het hoger handelsonderwijs voor de opleiding tot deze functie inderdaad dienstbaar moet worden gemaakt, vormde een van de punten van discussie in de sedert het schrijven van dit artikel gehouden vergadering van de Vereniging voor de Staatshuishoudkunde en de Statistiek.

²⁾ Ik hoop dat de wijskundig ontwikkelde lezer niet zal menen, dat ik mij op zijn terrein heb gewaagd.

deze redenering, en bij de gehele inrichting van ons hoger onderwijs, niet te vaak over het hoofd ziet, dat dit onderwijs zich toch altijd behoort te richten op het gemiddelde, en niet op de besten, onder de studenten. Ook wanneer zij, die nu aan de academie door gebrek aan leiding tijd vermorsen of verdwalen, uitvielen, zou een nieuw gemiddelde ontstaan, en als de eisen aan persoon en geest gesteld na die selectie dan weer zouden worden verhoogd, (wat begrijpelijk ware), dan zou de categorie van het nieuwe gemiddelde op zijn beurt de nadelen ondervinden, die ik op het oog had. Ik doel hier niet op exameneisen. Ik doel alleen op de methode van het onderwijs en van het studentenleven, die er een is van algehele vrijheid, een veel *grotere* vrijheid dan de student verdragen kan, wil men bereiken dat de kostbare levensjaren, die de studententijd uitmaken, voor de student „effcient” zijn, en dat laatste is toch immers de leus van den dag. Iedereen die student geweest is kent de grote charme's van die vrijheid en ik voel heel goed de grote vormende waarde die de studententijd aan deze vrijheid ontleent. Maar het gebrek aan leiding gaat m.i. te ver. Misschien geldt dit van het gehele studentenleven, maar ik spreek nu over de studie. De jongen, die nog in Junie op het gymnasium of de H. B. S. zat, is in Oktober niet op eens iemand geworden van een geheel ander opnemingsvermogen. De studietijd moet helpen hem rijp te maken, hem zelfstandig te leren denken, de leerstof zelf te verwerken. Wat hij aan het eind van zijn studietijd moet hebben bereikt, kan hij aan het begin van die studie nog niet verkregen hebben, en het kan niet anders of bij de meerderheid der studenten brengt de tegenwoordige methode van onderwijs een verlies van tijd en krachten mee, alleen doordat zij leren zonder te begrijpen, en verkeerd leren.

De professoren worden gezocht onder de intellektueel-meest-ontwikkelden. Het zou dus eigenlijk wel natuurlijk zijn, als juist professoren moeite hadden zich te verplaatsen in de geestesgesteldheid van de minder wetenschappelijk aangelegde student, ook al is deze iemand, uit wie een heel behoorlijk advocaat, koopman of leraar groeien kan. En toch wordt dit op het ogenblik van hen verlangd; het ware dus volstrekt niet te verwonderen als zij de studenten in hun eerste jaren toespraken op een manier die pas voor latere jaren geschikt is. En ik geloof dan ook dat dit veel het geval is, dat men het aan onze hogescholen welhaast een algemeen verschijnsel kan noemen. Dat deze plooibaarheid in het onderwijs moeilijk is, wie zal het tegenspreken? Maar ik meen dat de noodzakelijkheid van die plooibaarheid evenmin kan worden tegengesproken. Een vader zal met zijn jongen van 7 jaar heel anders spreken, en hij zal heel anders

met hem omgaan, dan met dezelfde jongen als hij 13, en weer heel anders als hij 18 geworden is. Eenzelfde leraar aan het gymnasium of H. B. S. zal zijn onderwijs geheel anders geven in de 1e dan in de 5e klas. Maar eenmaal student gaat men door voor geestelijk-volwassen, en zonder begrip van studeren, zonder begrip van de tak van wetenschap, waarin men onderwezen wordt, krijgt men opeens gedurende enkele uren van de week enige hoogleraren tegenover zich achter de kathedr, die niet anders kunnen doen dan, zuiver klassikaal, — althans in de faculteiten van veel studenten — fragmentarisch aan de studenten enige kennis bijbrengen over hun tak van wetenschap. De rest wordt vrijwel geheel aan de studenten zelf overgelaten.

Heeft men eenmaal geleerd te werken, begrip gekregen van datgene waar het nu eigenlijk om gaat, dan kan deze methode van onderwijs goede leiding geven, en stimulerend werken. De hoogleraren staan voor het merendeel de studenten ook altijd zoveel ten dienste buiten de kolleges, dat heel wat hiaten kunnen worden aangevuld. De bibliotheken, en vooral de bibliothekarissen kunnen daar ook veel nut doen. Met het oog op de hier aangeduide belangen heeft men bij de oprichting van de Handels-Hogeschool te Rotterdam opzettelijk de bibliotheek willen brengen in het gebouw van de hogeschool, en heeft men daar ook aan elk van de hoogleraren een studie-kabinet gegeven. Men heeft er ook de „oefeningen" ingesteld, en tentamen, welke laatste helaas door het al te grote aantal studenten weder zijn afgeschaff. Zo komt ook in dit opzicht het hoger handelsonderwijs niet zo kwaad te voorschijn. Maar de student, die vóór hij rijden kan leren, te paard moet worden geholpen, vindt voor dit laatste bij de hogeschool veel te weinig steun. Het gevolg is, dat hij nooit te paard komt, of bij zijn zelfstandig pogen er zo dikwijls af-tuimelt, dat er voor de rijles zelf te weinig tijd is overgebleven. Beide is jammer, want de eerst-bedoelde student was misschien een heel goed ruiter geworden; de tweede had zijn tijd en krachten veel beter kunnen gebruiken.

Het is niet mijn bedoeling in dit opstel te trachten een methode van Hoger Onderwijs te ontwikkelen, waarbij deze bezwaren zouden zijn vermeden.

Ik wil alleen signaleren wat ik persoonlijk zie als een fout, een fout die ver doorwerkt, en die bij ons Hoger Onderwijs de roep om verjonging weerklinken doet. Hoeveel tijd wordt er door de studenten niet verdaan vóór dat zij met hun studie op slag komen. Niet alleen door de societeit of andere studentengenoegens, Zeer zeker ook doordat zij de studie zelf niet weten aan te pakken. De kollege's,

die dan op hun studie ver vooruit lopen, gaan voor het grootste deel over hen heen. De examens worden veel minder goed en veel later afgelegd dan nodig ware geweest. Nodig is het bijbrengen van het elementair begrip (voorwaar geen gemakkelijke taak, maar toch belangrijker dan al hetgeen in de studie volgt). Maar daarnaast is ook nodig het onafgebroken leiding geven aan de studie. Ik val hier terug op de maatregelen die de Nederlandse Handels-Hogeschool getroffen heeft om te voorzien in enkele van die behoeften, waarover ik in het vorige gedeelte van dit opstel sprak. De hogeschool, zo wordt gezegd, stelt de gelegenheid open les te nemen in vreemde talen, en, zo wordt bedoeld, daarmee heeft de school zijn plicht vervuld: of de studenten van de gelegenheid gebruik willen maken, is hun zaak. Ook zulk een voorbeeld illustreert de nadelen van de algehele vrijheid. Wil het onderwijs vrucht dragen (en daarom is het toch te doen), dan is het niet voldoende of deze lessen in het leerplan staan en de Rector Magnificus bij passende gelegenheden eens aan het belang van deze lessen herinnert, de telkens nieuwe studentengeneraties moeten over al deze en dergelijke dingen, de studie betreffende, telkens weer worden ingelicht, en vooral de kunst van studeren moet hun onderwezen worden. Vooral voor een aanstaand koopman — maar toch eigenlijk voor iedereen — zou het zo goed zijn, dat hij ook in zijn studietijd van meet af aan leerde zijn tijd en krachten ekonomies te gebruiken, en dat hij daardoor tevens leerde dat ook met zulk een ekonomies gebruik het rondkijken in de wereld, dat óók tijd kost, en dat juist aan de studententijd ook een zo grote waarde geeft, zeer wel te verenigen is.

Tegen het geven van aandacht aan die onderwerpen, waarvoor ik in het voorafgaande deel van dit artikel heb gepleit, kan natuurlijk worden ingebracht dat deze, hoe weinig ook, toch altijd weer het program van de student verzwaren. Ik denk dat een meer doelmatig ingerichte studie uit een oogpunt van tijdsbesparing verrassend zou werken, en dat een aantal studenten dezelfde kennis en dezelfde wijdere ontwikkeling in dezelfde tijd zouden bereiken.

En het is niet alleen uit een oogpunt van tijdsbesparing, dat meer leiding bij de studie nodig is. Op hoeveel studenten heeft niet het stuurloze van de studententijd een verslappende en soms ook een deprimerende invloed. Op die leeftijd vraagt de harmoniese ontwikkeling aan de ene kant om vrijheid, aan de andere kant om regelmaat. De jonge man moet en wil op eigen benen staan. Met het opgekomen verantwoordelijkgevoel moet vrijheid gepaard gaan om zelf zijn weg te bepalen. Maar evenwichtig is menigeen op de studentenleeftijd nog allerminst en door de al te radicale overgang wordt niet zelden het evenwicht aan de zucht naar vrijheid ten offer gebracht. Tegenover de

student moet men de teugels volkomen vieren, maar toch moeten niet alleen de ouders maar ook de hogeschool de teugels in handen houden om *zoms* tegen te houden, aan te zetten of te leiden.

Ik kan, als gezegd, geen opbouwend schema aangeven. Alleen wil ik, om duidelijk te zijn, er even op wijzen, dat ik veel van wat ik bepleit, veel eerder van lectoren, leraren of assistenten vraag dan van professoren. Misschien zou het zelfs heel goed zijn in veel gevallen het aantal professoren te verkleinen, en in dezen meer de bekwame mensen dan de docenten te zoeken. Beter ware het natuurlijk indien het onderwijs geheel in de handen van hoogleraren bleef. Maar men staat hier steeds weer voor de moeilijkheid dat de gave voor doceren en het scherpe inzicht niet altijd in dezelfde personen verenigd zijn. Wie geen docent is, is in het eerste studiejaar niet op zijn plaats, en hij wiens inzicht niet uitmunt boven dat van anderen, kan geen drager zijn van een instituut van hoger onderwijs. Naast deze vraag over splitsing van onderwijskrachten geloof ik dat de aanpassing van het Engelsche academiale stelsel van „tutors” aan de Nederlandse behoeften, de bestudering waard zou zijn. Maar er zullen tenslotte verschillende wegen zijn, die voeren naar het doel, en die wegen zullen ook worden gevonden, als men de behoeften krachtig voelt. Hoofdzaak is dat men de fout zie in het stelsel. De professoren geven telkens blijk tot medewerking zover als hun dat binnen de grenzen van het stelsel mogelijk is, maar de fout verhelpen kunnen zij door hun persoonlijk optreden niet.

Ik hoop dat de Nederlandse hogescholen — door hun ouderdom, in de vorm wel eens te conservatief, maar zich toch periodiek verjongend (getuige de vaststelling en uitwerking van het nieuwe academies statuut) — in deze tijd mee zullen werken, ook binnenshuis, aan de verhoging van de efficiency, en aan de productiviteit van onze *volksij* en onze *volkskracht* waaraan Nederland in het huidig tijdsgewricht immers meer dan ooit behoefte heeft. Ik hoop dit inzonderheid van het hoger onderwijs in de handelswetenschappen, omdat de instituten die dit onderwijs dragen jong zijn en levenskrachtig, en omdat nergens dan in het ekomies leven het belang van ekonomies verbruik beter kan worden gevoeld.

Het Middelbaar Onderwijs in Amerika.

door W. EMMENS.

III. De leergangen.

Deze leergangen worden *Courses* genoemd. Is er in een district behoefte aan een opleiding voor de universiteit, dan wordt een vierjarige high school met een „academic Course” opgericht. Is er behoefte aan landbouwonderwijs, dan ontstaat een high school met een „agricultural Course”. Hoe meer verschillend de behoeften van een streek zijn, des te meer leergangen ontstaan er aan eenzelfde school. 't Is heel eenvoudig, naast een bestaande Course kan heel gemakkelijk een andere leergang worden ingesteld. Zoo vertoonen, met een gelijk organisch beginsel tot grondslag, de high schools een bonte afwisseling van leergangen, even kleurenrijk als het leven zelf. Geen wet, die de schepping van een noodzakelijk geworden opleiding in den weg staat, integendeel. Niet de wet, maar het leven beslist. Hoe geheel anders dan in vele bureaucratistische landen van Europa, waar de wet veeleer beslist dan het leven. Zoo is mij een plaats in Nederland bekend, waar een hoogleeraar bij het ministerie pogingen heeft aangewend om, wanneer het aantal leerlingen voldoende was, en dit was voldoende, een leergang Latijn in te richten op de aldaar bestaande H.B.S. met 5-j c. In Nederlandsche oogen zit aan zoo'n poging zelfs een vermakelijke kant! Hoe kan iemand zoo onnoozel zijn; hij weet toch, dat de wet zulks niet toelaat! En het was nog wel een hoogleeraar in de rechtswetenschap! Met een bureaucratie voor oogen moet men eerbied hebben voor de gelukte poging, de gymnasiale en H.B.S.-opleiding onder één dak samen te brengen en eveneens voor de nieuwe poging, aan deze twee een economische afdeling toe te voegen. — De bonte afwisseling van leergangen aan de high schools moge blijken uit de inrichting van eenige van deze.

De jongens high school te Louisville (K.y.) heeft 5 leergangen:

1. College Classical and Literary Course.
2. College Scientific Course (science = natuurwetenschappen).
3. General Course.
4. Four Year Commercial Course.
5. Two Year Commercial Course.

De high school te Philadelphia (P.a.) had 1919—1920 zeven leergangen:

1. Academic Course.
2. Commercial Course.
3. Home Economics Course.
4. Mechanic Arts Course.
5. Architectural Drafting and Mechanical Drafting Course.
6. Carpentry, Pattern making, Cabinet making, Machine Construction Course.

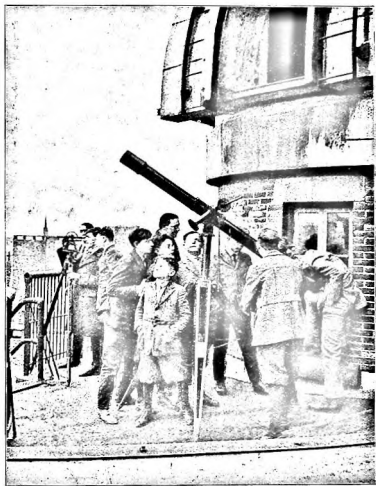
7. Electrical Construction Course.

De St. Paul high school heeft 8 leergangen:

1. College Preparatory Course.
2. General Course.
3. Manual Arts Course.
4. Home Economics Course.
5. Fine Arts Course.
6. Commercial Course.
7. Mechanic Arts Course.
8. Arts Course.

De Manual Arts high school te Los Angeles had in 1921 de volgende 12 leergangen:

1. *Agricultural*; leidt op, bij bepaalde keuze van vakken, waarover later, voor de College of Agriculture van de Universiteit van Californië.
2. *Art*; leidt op voor de leergangen in Graphic Arts aan de Universiteit van Californië.
3. *Commercial*; leidt op, bij bepaalde keuze van vakken, voor de College of Commerce aan bovengenoemde universiteit.
4. *Engineering*; leidt op voor de College of Engineering van de Universiteit.
5. *Home Economics*; leidt op voor de Household Arts of Household Sciences Courses van de Universiteit. Botanie wordt aanbevolen voor Household Arts; natuurkunde voor Household Sciences.
6. *Industrial*; de leerlingen kunnen zich specialiseeren, wat de vakken in de werkplaatsen betreft. Er zijn werkplaatsen voor: *a.* Woodwork; *b.* Cabinet Making and Carpentry; *c.* Pattern Making; *d.* Printing (het leerplan van de school wordt hier b.v. gedrukt); *e.* Foundry; *f.* Forge; *g.* Machine Shop; *h.* Automobile; *i.* Ignition Starting and Lighting; *j.* Industrial Electricity; *k.* Stationary, Engineering, Heating and Lighting.
7. *Literary*; leidt op voor College of Letters, Sciences, Law, etc. van de Universiteit van Californië. Latijn wordt door sommige colleges geëischt.
8. *Mechanical Arts*; de leerlingen kunnen zich specialiseeren, wat



Astronomical Club Central High school of Philadelphia.
Met toestemming van de Central High School of Philadelphia.

het werk in de werkplaatsen betreft. Deze leergang biedt ook gelegenheid om zich in teekenen te specialiseeren.

9. *Music*; leidt op voor de Music Course van de Universiteit.

10. *Normal preparatory*; voldoet aan de eischen van de normal schools van Californië.

11. *Scientific*; leidt op voor Courses in Science, Engeneering, Medicine, etc. aan de Universiteit.

12. *Elective*; bij een geschikte keuze van vakken kan deze leergang zijn een opleiding voor het College of een beroep.

* *

De keuze in opleiding is groot. Maar deze wordt nog grooter en past zich nog meer bij het individu van de leerling aan door een andere gewoonte van de high schools. Onwillekeurig zouden wij denken, dat de leergangen vast omlijnd zijn en een bepaald aantal voorgeschreven vakken bevatten, waarvan niet afgeweken kan worden. Dit nu is geheel onjuist. Een groote verscheidenheid van leervakken is mogelijk binnen de grenzen van dezelfde leergang en varieert op de verschillende high schools tot in het oneindige: 't is het bonte, bewegelijke leven. Onderwijs is hier geen abstractie, geen gemechaniseerd begrip, maar het individueel leven zelf. Nemen we een voorbeeld. Een van de vijf leergangen aan de high school te Louisville is de General Course. Iedere leergang, die, zooals we gezien hebben, regelmatig vier jaar duurt, is in alle staten van Amerika in 8 eenheden van een half jaar verdeeld, dus 8 semesters of *terms*. De eerste term van de General Course is nu ten behoeve van de individueele aanleg van de leerlingen op de volgende wijze in elkaar gezet:

De leerling is verplicht deze vakken te nemen: Engelsch, Algebra en één taal naar keuze: Fransch, Spaansch, Latijn of Duitsch; de gekozen taal moet minstens twee jaar lang gestudeerd worden. De dagindeeling, waarover later, eischt van de leerling, elke dag 1 lesuur aan de taal te besteden, plus nog evenveel voorbereiding. Daar de Zaterdag in Amerika een vrije dag is, moet de leerling dus per week 5 lesuren plus 5 uur voorbereiding gedurende minstens twee jaar aan een taal besteden. Behalve de drie genoemde verplichte vakken, waarvan één hem al de keuze laat uit vier talen, mag hij nog kiezen uit drie paren van vakken: oude geschiedenis en de geschiedenis van de Middeleeuwen — physiologie en physiographie — teekenen en werkplaats.

De tweede term bevat dezelfde regeling van vakken.

De derde term: Engelsch, Algebra en de gekozen taal weer verplicht, maar nu mag de leerling kiezen uit: geschiedenis a en b —

zoölogie en botanie — teekenen en werkplaats — het handelsrecht. Enzovoort.

Wil men deze vrijheid van keuze binnen de grenzen van een leergang overzichtelijk maken, dan kan men in 't algemeen de volgende indeeling maken:

a. *General constants*; dit zijn verplichte vakken (required subjects), die alle leerlingen van alle leergangen moeten nemen, en die de algemeene ontwikkeling en opvoeding ten doel hebben, daarom vormen Engelsch, lichaams oefeningen en muziek bijna altijd de general constants. Muziek mag ook buiten de school beoefend worden; als dit gebeurt onder de controle van de school, telt dit vak bij de bevordering mee. In plaats van lichaams oefeningen worden soms militaire oefeningen gegeven; soms ook naast elkaar. Engelsch bestaat uit opstellen maken, voordragen en in 't publiek leeren spreken en litteratuur; dit laatste opgevat in scholing van probleemstelling en kritiek.

b. de *electives*; dit zijn de vakken, die de leerling verplicht is te kiezen uit een aantal.

c. de *free electives*, die hij naar eigen lust en liefde mag kiezen.

Hoe grooter de school is, hoe meer keuze van vakken is er gewoonlijk. Hoe kleiner de school, hoe minder de keuze. Aan de kleinsten heeft men geen keuze, aan de grootsten wordt soms de keuze van alle vakken vrijgelaten.

Wanneer men zich nu voorstelt, dat er één-, twee-, drie- en vierjarige high schools zijn; dat er high schools zijn met 1 leerkracht, maar ook met over de 100; dat een leergang Engelsch alleen b.v. soms nog weer drie of vier varieerende gangen aanbieden, al naar het doel, waarvoor men Engelsch studeert; dat het kunnen en de bevoegdheden van de leeraren verschillend zijn; dat de colleges en universiteiten alle hun eigen eischen stellen, dat de leerlingen electives en free electives hebben, dan blijkt wel, dat er een niet te overzien individueel leven heerscht in de high schools; dat er geen twee scholen gelijk kunnen zijn. Maar toch, er zit systeem in, een levend systeem, zooals we reeds gezien hebben. Zelfs blijkt dit uit de wijze van bevordering van de leerlingen. Deze heeft op de volgende wijze plaats.

Aan de leerlingen worden punten toegekend voor al het werk, dat ze verrichten. De halve jaren, de terms, vormen hier de grondslag. Een half jaar werk, met succes volbracht, wordt een halve of heele *unit*, een werkeenheid, genoemd, al naar het stelsel, dat een high school heeft aangenomen. Men zegt daarom dan ook, dat voor een vak in de loop van een leergang zoo- en zooveel units worden gegeven. Er wordt ook wel van *credits* gesproken, die wij punten zouden

noemen. Daar er 8 terms zijn, is het aantal units, dat voor „graduation" (= bevordering naar college of universiteit) heel vaak een veelvoud van acht: 16, 32 enz. Wanneer er b.v. 4 lesuren per dag zijn, wordt een half jaar lang hetzelfde dagprogramma gevolgd. Is voor elk vak een $\frac{1}{2}$ unit aangegeven, dan heeft de leerling in een half jaar $4 \times \frac{1}{2} = 2$ units gekregen. Dat wordt in 4 jaar, de duur van de leergang, dus 8×2 units = 16 units. Soms geven twee nauw verwante vakken samen een $\frac{1}{2}$ unit. Voor een vak, waarvoor men zich niet heeft voor te bereiden, zooals b.v. lichaams oefeningen, telt slechts de helft. Drie of vier units in een vereischt vak noemt men een *major*; twee units in zulk een vak een *minor*. Maar ook hier weer vertoont zich een bonte verscheidenheid. Elke school of staat heeft haar eigen unit- of creditsysteem. Soms worden voor de verschillende leergangen van één school een verschillend aantal credits geëischt. Welk puntenstelsel een school ook mag aannemen, de grondslag is steeds weer dezelfde en het voornaamste is, dat de individualiteit van de leerling door de keuze van de vakken binnen bepaalde grenzen, zelf een grooten invloed uitoefent op het verkrijgen van het vereischt aantal units, waarbij het geregeld bijwonen van de lessen ook meetelt. Zie hier, hoe de buitengewoon eenvoudige leergang van de Senior High School te Colorado er uitziet, wat het eerste jaar van de „General Course" betreft:

<i>Required</i>		<i>Elective</i>	
<i>First term</i>	Units	<i>First and Second term</i>	Units
English	$\frac{1}{2}$	Elementary Algebra	1
American Citizenship		Plane Geometry	1
and World History	$\frac{1}{2}$	French, Spanish or Latin	1
Science	$\frac{1}{2}$	Manual Training	1
Elective	$\frac{1}{2}$	Mechanical Drawing	$\frac{1}{2}$
Physical Education and		Typewriting	1
Hygiene ¹⁾		Sewing	1
<i>Second term</i>		Cooking	1
English	$\frac{1}{2}$	Elementary Accounting	1
Science ²⁾	$\frac{1}{2}$	Commercial Geography	$\frac{1}{2}$
Elective	$\frac{1}{2}$	Ancient History ³⁾	1
Elective	$\frac{1}{2}$	Mediaeval and Modern	1
Physical Education and		History	
Hygiene.			

¹⁾ One unit will be granted at the close of the third year for Physical Education work satisfactorily done.

²⁾ Biologic and Agriculture required for boys and Household Chemistry for girls.

³⁾ To be taken before the Mediaeval and Modern unless taken in Junior High.

Al even eenvoudig is b.v. de College Classical and Literary Course van Louisville (Ky), wat betreft de heele leergang van 4 jaar.

College Classical and Literary.

Required Subjects are printed in heavy type.

Optional Subjects are printed in light type.

Year I.						Credits
English 1	Algebra 1	Latin 1	Ancient History 1			4
English 1	Algebra 1	Latin 1	Medieval History 1			4
Year II.						
English 1	Algebra 1	Latin 1	Modern Language 1 ¹⁾			4
English 1	Geometry 1	Latin 1	Modern Language 1			4
Year III.						
English 1	Geometry 1	Latin 1	Modern Language 1	Science 1 ²⁾		5
English 1	Geometry 1	Latin 1	Modern Language 1	Science 1		5
Year IV.						
English 1	Algebra 1	Latin 1	Modern Language 1	Science 1 ²⁾	Civics 1	5
English 1	Trigonometry 1	Latin 1	Modern Language 1	Science 1 ²⁾	Anc. Hist. 1	5
Total						36

Lichaamsoefeningen worden dikwijls niet eens in het leerplan vermeld; zoo van zelf sprekend zijn ze.

Bij het leergangenplan van een grootere school lijkt de zaak ingewikkelder, maar is weer hetzelfde.

Met toestemming van de directeur en dikwijls ook van de arts kan een leerling nog een of meer vakken boven het minimum nemen. Is de keuze bepaald, dan is het buitengewoon moeilijk daarin verandering te brengen. Nu en dan leest men van high schools, die eerst na het eerste jaar een definitieve keus verlangen. Elk half jaar moet het werkplan van de leerling opnieuw samengesteld worden. *Heeft de leerling aan het eind van een semester niet het voldoende aantal punten voor een of meer vakken gehaald, dan blijft hij niet voor alle vakken zitten, maar alleen voor de vakken, waarin hij te kort geschoten is.*

Is het dagelijksch programma van de leerling opgemaakt, dan keert dit 5 keer in de week een half jaar lang regelmatig terug; de Zaterdag was immers vrij. Het eerste semester gaat van September tot Februari, het tweede van Februari tot de zomervacantie. Een leerling van de eerste jaren heeft gewoonlijk een twintigtal lessen, ieder van 40 tot 45 minuten; die van de laatste jaren heeft heel

¹⁾ French, Spanish or German, three years required.

²⁾ Physics or Chemistry.

dikwijls van 20 tot 25 lesuren, ook ieder van 40 tot 45 minuten. De leerlingen zijn daags dus eenige keeren vrij, maar deze tijd besteden ze in de bibliotheek, waar ze hun huiswerk onder toezicht maken, of lezen, een speech voorbereiden, materiaal verzamelen voor een debat, etc. Een bibliotheek is in de Amerikaansche high schools een werkplaats, zooals bij ons een Universiteitsbibliotheek. Het verschil tusschen een H. B. S.- of Gymnasiumbibliotheek bij ons en een high school-bibliotheek in Amerika is dus enorm. — Men denke over dit verschil eens even na!

(Wordt vervolgd).

Scholen „voor het leven”.

door HERMIEN v. d. HEIDE.

*Het in de Scholen, ja, heb ik gevonden.
Vrij naar de Genestet.*

I. Iets over het ontstaan der Deensche Volkshoogeschool.

Eerst geven wij het woord aan Dr. Hollmann, zaakkundige bij het Duitsche gezantschap in Kopenhagen, schrijver van „die dänische Volkshochschule”.

Verwonderd vraagt hij: „Hoe komt het, dat de landbouw zoo hoog staat in dat kleine land? Hoe komt het, dat de Deensche boeren de nadeelen van kleingrondbezit op zoo'n gelukkige manier wisten te overwinnen, door uitgebreide coöperatie? Hoe komt het, dat ik met eenvoudige Deensche boeren kan omgaan, als met beschaafde menschen? Waar komt hun inzicht, hun interesse vandaan, waar hun onvermoeide werkkraft, daar ze toch van nature geneigd zijn tot gemak en welvaart? Hoe komt de Deensche boer aan zijn groote macht in den Staat?”

Tot zijn verbazing luidt het antwoord voortdurend: „dat komt door de Volkshoogeschoolen?”

Het is, alsof zij zoo diep den grond doorploegd hebben, dat alle goede zaad daarin nu kan ontkiemen.

Zij hebben in Denemarken een belangrijke beteekenis voor de individueele ontwikkeling van vele persoonlijkheden. Maar, zooals het behoort bij een sterken paedagogischen invloed, hij gaat een maatschappelijke beteekenis krijgen, ook, al was dit aanvankelijk niet de bedoeling.

Een sociaal-paedagogische instelling van zooveel beteekenis voor individuen en gemeenschap, in een land, dat veel overeenkomst vertoont met het onze, verdient ook de belangstelling van Nederlandsche opvoedkundigen.

Mij is geen Hollandsche lectuur bekend over de Deensche Volkshoogescholen. Eenige zijdelingsche aanduidingen over het bestaan van die scholen hebben mijn aandacht er op gevestigd. Het gevolg van die paar zinnnetjes in een vroegeren jaargang van „Volksontwikkeling“, is geweest, dat ik een jaar in Denemarken rondgereisd heb, om de Deensche Volkshoogescholen nader te bestudeeren. Het was een jaar, zoo rijk aan mooie ervaringen binnen het „Höjskole“milieu, dat ik niet kan nalaten eenige reisindrukken vast te leggen in een reeks artikelen. Scandinavische, Duitsche, Fransche en Engelsche lectuur over de Deensche Volkshoogeschool, bestaat er wel.

Het bovengenoemde boek van Dr. A. Hollmann bevat vele interessante gegevens. Ook is er een aardig boekje uitgekomen van een jonge Zwitser, Dr. Fritz Wartenweiler, die naar het Noorden ging, om „mensch“ te worden. Toevallig kwam hij in aanraking met de Volkshoogescholen en deze aanraking heeft zooveel voor hem beteekend, dat hij het werken voor en in de Volkshoogeschool tot levenswerk heeft genomen.

Over den stichter van de Höjskole, Grundtvig, is veel geschreven — ook in Hollandsche tijdschriften.

Hij is door zijn enormen invloed op het christelijk-nationaal leven in de Scandinavische landen een internationale beroemdheid geworden. Hij, „de profeet van het Noorden“, is van zoo'n veelzijdigheid, dat de aandacht van velen op hem viel. Van de theologen, omdat hij het verstarde Christendom nieuw leven wist in te blazen, zoodat het weer bij machte was, de volksziel te roeren; van de mythologen, omdat hij met geniaal enthousiasme de Noorsche mythologie uit de vergetelheid haalde en den nieuwen tijd een bron van poëzie, kracht en nationaal gevoel gaf, door die machtige graniethfiguren weer te doen leven — van de dichters en zangers, door zijn groote hoeveelheid gezangen en psalmen — van de historici door zijn geschiedkundige navorschingen en van de opvoedkundigen, omdat hij het geweest is, die het eerst de belangstelling poogde te wekken voor de idee der Volkshoogeschool. Dit is niet zijn eenige verdienste op paedagogisch gebied. Hij is ook in het Lagere Schoolleven een hervormer geweest. Maar voor ons is hij het meest belangwekkend als de grondlegger van een nieuwe opvoedingsbasis voor de rijpere jeugd.

Hij wordt vergeleken met Rousseau, maar hij neemt de draden op, die Rousseau liet slippen. Rousseau predikte het evangelie van de

jeugd; Grundtvig dat van de rijpere jeugd. (Jammer dat wij het Deensche woord „Ungdom” niet door één woord kunnen vervangen; „jonkheid” klinkt zoo houterig!) Hij wil de rijpere jeugd een school geven, die moet zijn een „school voor het leven”. Het accent van het onderwijs moet niet liggen op het bijbrengen van kennis, maar op het geven van geestelijke waarden, die den mensch verrijken. De ontwikkeling, die op die scholen bijgebracht wordt, heeft niet tot doel, de leerlingen ’n sport hooger te brengen op de maatschappelijke ladder, maar hen persoonlijk te verdiepen, hen geestelijk te wekken. Dat wekken moet geschieden door het levende woord. Er zal worden verteld van eigen taal, van eigen geschiedenis en van eigen, schoone, oude cultuur aan de jonge menschen van het platteland, die eenige maanden in de scholen zullen samenwonen met hun docenten.

De Volkshoogeschool zal een sterk nationaal karakter dragen; de moedertaal zal er den koningszetel bestijgen. Want, zegt Grundtvig, als de Deen geen Deen is, is hij niets. Al het voedsel, dat tot hem komt, moet hem helpen tot het vormen van een echte Deen, evenals al het voedsel, dat een *den* opneemt, dien boom maakt tot een *den* — en niet tot een eik, al neemt die net hetzelfde voedsel tot zich.

Vlot gaat het niet direct met de uitvoering der plannen. In 1817 schrijft Grundtvig aan een Noor: „Hier, waar men zich een volmaakte staat schijnt te denken als een openbare inrichting, die zonder moeite ons allen voorziet van eten, drinken, kleeren, schoenen, ’n woning, een goede vrouw, gehoorzame kinderen, frissche lucht, vrede en al wat een hart kan verlangen, hier komt men nooit verder met spreken, laat staan met schrijven over een Volkshoogeschool, die het volk zelf opricht. Geschonken zal ze ons vast niet worden. Wij reizen eerder de heele wereld rond, om er een te vinden, dan dat we onze krachten inspannen, om er een op te richten.” Maar het idee laat hem niet los — telkens komt hij terug op zijn ideaal „de scholen voor het leven”, voor de rijpere jeugd van het platteland, waar het schoolplan is, ’n beschaving en ontwikkeling, die de belooning in zichzelf dragen. Een vast plan van werkzaamheden is er nog niet; alleen bestaan er algemeene principes.

Het moet met die scholen gaan, als met het levend-menschelijke, als met ons zelf. Eerst moeten we geboren worden, voor onze moeder weet, welke muts ons past.

Toch is er één ding, dat vast staat, n.l., dat de leiding in de beste handen gegeven moet worden.

In 1844 werd de eerste Volkshoogeschool opgericht in Rødding in N. Sleeswijk. Het is niet toevallig, dat die eerste school met haar uitgesproken nationaal karakter daar verrees. Er was in N. Sleeswijk

een behoefte aan intellectueel Deensch tegenwicht voor de Duitsche ambtenaren, die in Kerk, School en Rechtszaal regeerden en het Deensche element trachtten te verdringen.

Het opwekken van het nationale bewustzijn had dus aanvankelijk een directe praktische beteekenis.

Nergens wordt de nationaliteit zoo gevoeld, dan waar zij bedreigd wordt. Geen wonder, dat in Sleeswijk het nationale voelen het hoogtepunt bereikte en dat daar 't eerste een vruchtbare voedingsbodan werd ontdekt voor de nationale opvoedingsidealen van Grundwig.

Het was geen staatschool; Grundwig is de vechter voor de vrijheid van Kerk en Staat en School. Enkele menschen stichtten de eerste school in volle vrijheid in een oude boerenhofstede. De directeur, Prof. Christian Flor, woonde daar samen met zijn leerlingen en met de andere leeraren. 't Levende contact van docenten en leerlingen en de kameraadschappelijke geest zijn even belangrijke factoren in de Højskoleopvoeding als de kennis, al is deze laatste nog zoo gericht op het beïnvloeden van het gemoed.

Er werd intens gewerkt op deze eerste Højskole, maar toch rekent men de eigenlijke ontwikkeling van de boerenhoogeschool vanaf het optreden van Kristen Kold. Hij is de democraat, hij wist de breede lagen te trekken, die de eerste school niet bereikte. Daar kwamen meest rijke boerenzonen. Maar Kristen Kold zocht het volk op en het gelukte hem alle klassen warm te maken voor deze nieuwe opvoedingsidealen. Er ging een merkwaardige kracht van hem uit, die nu nog duidelijk merkbaar is.

Ik herinner mij, hoe op een conferentie een oude, grijze vrouw binnenkwam. Men fluisterde: „een oud-leerlinge van Kold“, en dadelijk stond men op en maakte plaats voor de binnengekomene met een roerende eerbied, alsof men door het respect, aan deze vrouw bewezen, Kolds nagedachtenis wou huldigen.

Grundtvig is meer bekend in het buitenland dan Kold en toch voelen alle buitenlanders, die zich in Denemarken dieper inwerken in de Volkshoogeschoolbeweging, zich veel meer aangetrokken tot Kold.

Ik denk hierbij b.v. aan den directeur van de eerste Japansche Volkshoogeschool Mr. Kanji Kato, die in Denemarken zoo ongeveer op jacht was naar ex-leerlingen van Kold en die bovengenoemde oude vrouw stilzwijgend zat te aanschouwen, om Kold door haar te beleven en in zich op te nemen, met Oostersche contemplatie.

In Kold voelt men een hart, een ziel, een persoonlijkheid; in Grundtvig een geniale denkkraft. Grundtvigs wezen is niet gemakkelijk te vatten; hij is zoo veelzijdig, zijn ideeën zijn zoo kleurrijk en wisselend, dat hij ons caleidoscopisch aandoet.

Anders met Kold: hij liet geen geschriften na, zijn „ideeën” zijn niet door hemzelf vastgelegd in boeken, zijn roem kan niet zoo gemakkelijk buiten de grenzen van zijn land komen. Maar zij, die hem leeren kennen uit zijn verzamelde uitspraken, krijgen het rijke gevoel, 'n „kernmensch” ontmoet te hebben.

Grundtvig wordt nu nog door velen bestudeerd; van den zomer verzamelden zich een twaalfstal jonge Volkshoogeschoolleraars (door hun kameraden plagend „de twaalf Grundtvigapostelen” gedoopt) een maandlang, om hun profeet beter te benaderen. Maar dan bestudeeren zij zijn werken en niet den mensch. Bij Kold is dat net andersom. En toch heeft hij door zijn werk zooveel gedaan. Meer dan eenig ander Hoogeschooldocent verstond hij de kunst, zijn leerlingen te wekken, d. m. v. „het levende woord”.

Hij begon zijn werk in de kleine boerderij, die hijzelf mee hielp bouwen. Het leven was er van de uiterste soberheid. Kolds zuster, die de huishouding deed, gebruikte den eersten winter 1 K.G. suiker voor de heele familie; koffie en thee kende men daar niet; als er gezondheidspap gegeten werd, kreeg ieder één rozijn er in. Maar niemand beklagde zich, want het geestelijk leven was zoo rijk, dat het Spartaansche in 't materieele niet hinderde. Kold en zijn helper sliepen bij hun leerlingen in de kamer en 's avonds, als allen in bed lagen, bespraken de docenten, elk uit 'n donkere hoek van de kamer, allerlei geestelijke dingen, waarnaar de leerlingen ademloos luisterden.

Ja, hier werden de jonge menschen zoo aan den gang gemaakt, dat ze hun heele leven niet meer tot staan kwamen. Men vertelt, dat de leerlingen van Kold de eerste jaren na hun verblijf op de Hoogeschool ongenietbaar waren. Zij zaten vol problemen; er giste en bruipte in hen een overmaat van levens- en wereldvragen. Maar, als na een paar jaar alles was bezonken en de al te sterke gedachten-gisting uitwoedde, kon men de edele vrucht van het Højskoleverblijf waarnemen; dan waren het menschen, die zich konden verwonderen.

De beweging breidde zich langzamerhand uit, maar natuurlijk was er tegenstand, die zich demonstreerde in allerlei bezwaren: „óf de jongens leeren er wat en dan krijgen zij maar afkeer van 't werk, waarnaar ze toch weer terug moeten.” 't Deensche volk kan zijn flinke krachten niet missen; dus de boerenjongens moeten niet naar de boeken grijpen.

Of (en dit is 't waarschijnlijkst): „ze leeren niets en doen slechts gewichtig en gelooven, dat ze wat kennen.”

De tegenstanders kwamen kijken, soms zelfs examineeren — en dan werden zij wel overtuigd van het tegendeel van hun beweringen.

(Wordt vervolgd)

Feiten en Pogingen.

Duitse Jeugdherbergen.

Reeds een paar maal is in onstijdschrift met een enkel woord de aandacht gevestigd op een vereniging, die voor de Duitse Jeugd van grote betekenis is. Wij bedoelen het „Verband für Deutsche Jugendherbergen“. Uitvoeriger mededelingen over geschiedenis, opzet, inrichting, werkwijze en groei van dit verbond ontleen wij aan het leidersblad der Arbeiders-Jeugdcentrale:

Geschiedenis.

De stichter was een onderwijzer, Richard Schirrmann. In het Rijns-Westfaalse industriegebied leerde hij de slechte invloed kennen, die er van de ellendige woningtoestanden uitging op zijn leerlingen. Om hen enigszins te onttrekken aan de nadelen van de industriële streek, ging hij dikwijls met hen er op uit, de natuur in. Vooral in de vakantie maakte hij dagenlange tochten. Maar toen de liefde voor de natuur en voor het „wandern“ bij de leerlingen der volksscholen ontwaakte en sterker werd, bleken de moeilijkheden voor het overnachten bijna onoverkomelijk.

Op zekere dag, weer met een troep leerlingen op pad, kwam Schirrmann langs een schoolgebouw. Het stond leeg, want het was vakantie. En ineens werd het hem duidelijk: Deze leegstaande schoollokalen zouden in de vakanties best tot eenvoudige nachtverblijven kunnen worden ingericht. Hij schreef er over in de kranten. Dat was in het jaar 1909. En in het volgende jaar — 1910 — werden door giften van belangstellenden de eerste nachtverblijven gesticht. De eerste drie ontstonden te Altena en Herscheid in Westfalen en te Radevormwald in Rijnland. Ook enkele verenigingen begonnen zich voor het denkbeeld te interesseren. Aanvankelijk dacht Schirrmann alleen maar aan nachtverblijven voor de jeugd van de lagere scholen. Maar toen ook de leerlingen van hogere burgerscholen en andere inrichtingen voor voorigezet on-

derwijs om onderdak kwamen vragen, toen leden van jeugdorganisaties, meisjes zowel als jongens, verzochten om gebruik te mogen maken van de nieuwe nachtverblijven, stelde hij zijn werk op een breder grondslag. En in 1915 op een kongres voor volks- en jeugdspelen te Heidelberg werd hem opgedragen een schema te ontwerpen voor een organisatie, die voor heel Duitsland zulke „Jugendherbergen“ zou oprichten, niet alleen voor de leerlingen der lagere scholen, maar voor de hele jeugd tot het 21ste levensjaar toe.

Opzet en inrichting.

De organisatie heeft nu een aantal jaren gewerkt. De oorlogstijd heeft haar ontwikkeling niet kunnen suited en ondanks de slechte jaren, die Duitsland doormaakt, is de sterke groei onmiskenbaar.

Richard Schirrmann is nog altijd de voorzitter. Het bureau met de administratie is gevestigd in het geboorteland der vereniging, in Westfalen. (Hilchenbach.)

Het bestuur bestaat uit vertegenwoordigers van verschillende richting.

Naast het bestuur staat een Bestuursraad, samengesteld uit de vertegenwoordigers der 26 districtskommissies en van aangesloten verenigingen; Protestanten, Katholieken en sociaaldemocraten, communisten en anderen werken eendrachtig voor dit doel samen. In 't geheel zijn meer dan 100 landelijke bonden en verenigingen aangesloten, waarvan de meeste hun afdelingen hebben opgewekt krachtig aan het werk deel te nemen.

Behalve de 26 districtskomitees, die over geheel Duitsland verspreid zijn en waarin het werk gedecentraliseerd is, bestaan er reeds in een aantal plaatsen afdelingen, die werken voor nieuwe leden en giften inzaamen, die propaganda maken, helpers zoeken en de stichting van nieuwe logeergelegenheden ter hand nemen.

In het district Sauerland alleen zijn 30 afdelingen met 15000 leden.

Bijna alle lagen der bevolking spannen zich voor deze zaak in. Men heeft zich op een brede grondslag gesteld en als devies aangenomen: op de weg naar de natuur mag er van rechts of links geen sprake zijn.

Het doel wordt geformuleerd als volgt:

„Wij willen door het algemeene „Jugendwandern“ een gezonde, sterke, reine en blijde jeugd opkweken.

Wij willen, dat door de voeling met de leermeesteres, Natuur de geest van de jeugdbeweging wortel schiet bij de massa's van de jeugd.

Wij willen door deze veranderde levensopvatting een bolwerk oprichten tegen tuberkulose en andere ziekten, tegen bioskoop, alkohol en sigaret.

Wij willen door terugkeer naar de verjongingsbron der natuur een gunstige invloed oefenen op de volksgezondheid“.

De snelle economische ontwikkeling dreef de bevolking gedurende de laatste eeuw van het land naar de steden. In 1816 woonde 1 op de 80 bewoners van Duitsland in een grote stad, in 1910 al 1 op de 5.

In de steden zag men naast een snelle aanwas der bevolking een toename der zuigelingensterfte en een daling van het aantal geboorten.

Door het leven in fabrieken en slechte woningen, verloor de stadsbevolking de aanraking met de grote levenwekster, de Natuur, en zij moest dit boeten met het verlies van kracht, gezondheid en zedelijke reinheid.

Onder de factoren, die gericht zijn op verbetering der levensvoorwaarden voor de grote massa, verdient het streven van de Bond voor Duitse Jeugdligementen om de jonge mensen weer in kontakt met de natuur te brengen, grote waardering. Zijn werkzaamheid knoopt aan bij de steeds sterker wordende trek der jongeren uit de steden naar buiten om daar weer levenskracht en levensmoed op uitgestrekte voettochten op te doen.

Dit „wandern“ wil hij bevorderen, omdat het de grondslag vormt voor het ontvankelijk maken van het jonge geslacht voor bewuste lichamelijke oefening, een noodzakelijke aanvulling geeft van elke eenzijdige sportbeoefening, een kracht schenkt, die als geen ander in-

werkt op geest en gemoed en de enige lichaamsoefening is, die tegelijk dienen kan voor jong en oud, voor vrouwen zowel als mannen.

Werkwijze en groei.

Door het Rijk met een net van „Jugendherbergen“, van logeergelegenheden voor de jeugd te bedekken, moet het maken van voettochten zo algemeen mogelijk gemaakt worden.

De Bond wil niet rusten voordat elke plaats twee logeergelegenheden heeft, een voor jongens en een voor meisjes.

Wie meent, dat zoiets wel voor Duitsland met zijn vele woudrijke en bergachtige streken een ding van belang is, maar niet voor ons vlakke Holland, vergist zich. Het bestuur van de Bond schrijft mij: „Het zal wellicht voor u van betekenis zijn, dat het „Wandern“ en de logeergelegenheden niet alleen aan bergachtige of andere „mooie“ streken gebonden zijn. Overal kan men voet-reizen maken. Sleeswijk-Holstein, dat altijd in dit opzicht als een streek van de tweede of derde rang is beschouwd, staat nu met bijna 150 nachtverblijven aan de spits van onze subkomite's in het Duitse Rijk, dank zij de bedrijvigheid en het handig optreden van onze vrienden aldaar.“

De bestaande nachtverblijven zijn ingericht in scholen, openbare gebouwen, gymnastiekllokalen, feestgebouwen, boerenwoningen, verenigingslokalen, schuren, stadspoorten, ongebruikte fabrieksllokalen, partikuliere huizen en in speciaal voor dit doel gestichte gebouwen. *Alle inrichtingen waar alkohol wordt verstrekt, zijn principieel buitengesloten.* Zij zijn eenvoudig, maar gestreeld wordt naar vermijding van alle ongezelligheid. In sommige zijn *beiden* verkrijgbaar, in andere *bangmatten, strozakken of alleen maar dro.*

Ook *dekens* worden verstrekt. Er zijn nog sommige nachtverblijven, waar ze niet aanwezig zijn, maar het ligt in de bedoeling er zorg voor te dragen, dat elke bezoeker twee dekens krijgt.

Na de oorlog heeft men zich tot de regering gewend met het verzoek om *legermateriaal* voor de nachtverblijven. Tot op zekere hoogte is ook aan dit verzoek voldaan.

De *woningnood* in Duitsland bedreigde de jeugdlogementen. Wettelijk is nu echter bepaald, dat gebruikte jeugthuizen niet voor woonverblijven in beslag genomen mogen worden. De regeringen van Baden en Saksen richtten tot de directeuren der kweekscholen voor onderwijzers de mededeling, dat nachtverblijven voor de jeugd moesten worden ingericht. Ook de regeringen van andere Duitse landen hebben met hetzelfde doel aanschrijvingen tot verschillende instanties gericht om de Bond bij zijn streven behulpzaam te zijn.

De verblijven *staan open* voor de gehele jeugd. Trekvogels, padvindsters, turners, leerjongens, kerkelijke of arbeidersjeugdorganisaties, leerlingen van lagere en vervolgscholen vinden er onderdak.

Groepen moeten een *oudere leider* hebben, die zich voor hen verantwoordelijk stelt. Ook personen, die ouder zijn dan 20 jaar en lid zijn van het Verbond, kunnen opgenomen worden. De jeugd heeft steeds de voorrang, zelfs wanneer de ouderen zich vroeger hebben aangemeld.

Behalve de afdelingen en distriktscommissies van het Verbond *stichten* ook gemeenten en jeugdorganisaties, touristen- en reisverenigingen, kloosters, bezitters van burchten en landgoederen, huis- en fabriekseigenaren de nachtverblijven. De bedoeling is, dat na de stichting de onderhoudskosten bestreden worden door de *bijdragen* der gasten.

Deze bijdragen worden zo laag gesteld, dat zij ook door de minst bedeelden kunnen worden opgebracht.

In 1921 bedroegen zij nog per bed voor leerlingen der lagere school en voor leerjongens en -meisjes 50—75 pfennig; voor de schoolvrije jeugd 1—1.50 Mark. Per strolenger minder; wanneer aparte schone lakens werden verlangd, meer.

In elk jeugdlogement is een *leider*, die de schriftelijke aanmeldingen beantwoordt, inlichtingen verstrekt over bijzonderheden van streek en route, voor melk en andere levensmiddelen zorgt en de orde handhaaft. Gasten, die zich onbehoorlijk gedragen, kan hij het verblijf in het jeugdlogement ontzeggen. Behalve de bedden of slaappleaatsen met toebehoren zijn in een *goed ingericht*

nachtverblijf nog aanwezig een kachel of fornuis, een gelegenheid voor het drogen van kleren, wasblikken, een spiegel, gezelschapsspelen, een kast met een kleine bibliotheek, waarin vooral kaarten en geschriften over de omgeving. Zo mogelijk ook een gelegenheid voor voeten wassen of een douche. Als regel zorgen de gasten zelf voor hun *edwarens*, die in een rugzak meegebracht worden. Soms wordt melk, koffie, soep of rats verschaft. *Het gebruik van alcohol wordt niet toegestaan. Het roken is verboden.*

In elk jeugdlogement is een *boek aanwezig*, waarin wordt opgetekend de woonplaats, de school of vereniging, de datum van aankomst en vertrek, de plaats van het vorige verblijf, het doel van de reis, het betaalde geld voor het verblijf. Ook kunnen klachten hierin worden neergegeschreven.

Dan is er ook nog een *z.g. „neelboek“*, waarin desgewenst gedichten, beschrijvingen en tekeningen kunnen worden opgenomen.

In elk verblijf is een *huusreglement*, waaraan ieder zich moet houden.

Minstens acht dagen te voren moeten men zich aanmelden onder opgave van de naam van de leider, getal en geslacht der deelnemers, naam van school of vereniging en dag van aankomst. Wie het eerst komt, het eerst maalt.

In het huusreglement worden regelen gegeven voor het gedrag, de zindelijkheid, tijd van aankomst, tijd van slapen gaan, behandeling van vuur en licht enz.

Van elke gelegenheid om het „Wandern“ populair te maken wordt gretig gebruik gemaakt.

Men richt zich tot de leiders en de jeugd als volgt:

„Let in uw groep bij alle vrolijkheid en pret op strenge discipline; ontziert de vruchten van de landman op akker en veld; houdt begeerte handen thuis en ziet, waar ge uw voeten zet; bewaart het bos voor verontreiniging door boterhammenpapier en voor brand met name in tijd van droogte; verschrinkt de dieren in het woud niet door veel misbaar, gejoel en geras; duidt niet dat wijsneuzen uit de stad zich vrolijk maken over landelijke zeden en gebruiken, die ze niet kennen, de boer en zijn levenswijze honen of dat zij gaan vechten of twisten

met de hoerjongens; let er op, dat het jeugdlogement 's avonds bij het binnenkomen door de nieuwe gasten in hun overmoed niet op stelten wordt gezet, maar dat ze zich behoorlijk gedragen, de voorwerpen in het nachtblijf als hun eigen behandelen en ontzien, dat zij ook niet — moe als ze zijn — met hun stoffige kleren op de sinderlike bedden gaan liggen of met ongevassen voeten naar bed gaan."

Men merkt aan deze opmerkingen de praktikus, die weet, waarop er zoul geleit moet worden.

Op een fraai uitgevoerd aanplakbiljet, waarop een jeugdlogement in een mooie omgeving in een goed vasgehouden avondstemming was afgebeeld, las ik:

„Duitse Jeugd!

Denkt bij uw voetreizen aan de ernst der tijden en vermijdt al het gewilde in kleding en gedrag! Laat nuttelooze opschik en rumoerig optreden achterwege! Vermijdt de alkohol en de tabak op uw voetreis! Doet met vaeugde afstand van ontbeerlike genotmiddelen! Zingt behoorlike liederen! Laat pret en vrolikheid achterwege, waar het anderen zou storen en hinderen. Uw gedrag moet u liefde en achting doen verwerven. Spaart en ontziet veld en akker, bos en struik! Want het land is heilig en alles, wat het draagt. Werft medelstanders voor het werk der Duitse jeugdlogementen. Brengt de voettochten tot bloei en tot ere!"

Zoals men ziet, de Bond maakt niet alleen propaganda voor het „Wandern" zonder meer, maar ook voor behoorlik Wandern.

De Bond maakt ook op andere wijze propaganda.

Hij geeft een blad uit, „Die Jugendherberge", dat om de twee maanden verschijnt. Eveneens verschijnt geregeld een *jaarboekje* met de adressen der jeugdlogementen. Hij houdt *propaganda-weeken* in verschillende delen van Duitsland, op welke bijeenkomsten leden van jeugdverenigingen zingen en dansen en waar, behalve over de betekenis van de jeugdlogementen, over allerlei dingen gesproken wordt, die met het „Wandern" verband houden.

Hij organiseert *leiderkursussen*. Hij

houdt *inzamelingen* voor het goede doel geeft „bouwstenen" uit en tracht de hulp der autoriteiten te winnen.

Dit laatste met toenemend sukses.

Reeds heeft de Bond bereikt, dat op trein en boot de bezoekers der jeugdlogementen reductie op de prijs hunner biljetten kregen. Talrijke besturen van gemeenten, distrikten, provincies, enz. verleenden subsidies of traden als lid tot de vereniging toe.

De Pruisiese minister van wetenschap, kunst en volksontwikkeling, richtte zich in 1920 tot de schoolautoriteiten met het verzoek om elke maand een dag voor een *voetreis* te bestemmen. Het vorige jaar werden zij door hetzelfde ministerie met nadruk gewezen op de wenselijkheid het streven van de Bond te steunen door het *beschikbaar stellen van school-lokalen*. De instituten voor lichamelijke oefening, de kweekscholen voor onderwijzers moesten tengevolge van een andere aanschrijving *bijzondere kursussen* inrichten voor de *vorming van leiders* en leidersers bij de voetreizen.

De onvermoeide propaganda van de Bond levert dus reeds, zooals men ziet, goede vruchten op.

Het aantal leden, jeugdlogementen en bezoekers, nam tot voor korte tijd zeer snel toe.

Het gehele aantal jeugdlogementen in Duitsland, steeg van 1911 tot 1922 van 17 tot 1400, het aantal bezoeken in dezelfde tijd van 3000 tot 1.019.680 (een miljoen negentienduizend *achthonderdtachtig*).

Nu is een bedenkelijke stilstand in de verdere ontwikkeling ingetreden, ja men vreesst, dat dit mooie werk ineens zal storten. De verarming van Duitsland maakt dat de staatssubsidies en kontributies der leden niet gehandhaafd, laat staan verhoogd kunnen worden. Het aantal nullen achter de vroegere bijdragen neemt steeds toe, de werkelijke waarde is echter nihil.

In deze nood heeft zich de Bond tot vrienden der volks- en jeugdontwikkeling in het buitenland gewend. Hij wil verhoeden, dat het prachtige organisatiegebouw een prooi der verwoesting wordt, die alle kulturele arbeid van onze Oostelike naburen met de ondergang bedreigt.

P. V.

INHOUD VAN AFLEVERING 4.

	Bladz.
In afwachting, door Ph. Kohnstamm	97
Het Hoger Onderwijs in de Handelswetenschappen II, (Slot) door Mr. R. Mees	103
Het Middelbaar Onderwijs in Amerika III, door W. Emmens	113
Scholen voor het leven, door Hermien v. d. Heide	120
Feiten en Pogingen.	
Jeugdherbergen	125



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.

Vacant.

J. B. WOLTERS, - GRONINGEN, DEN HAAG

GESCHIEDENIS.

- Dr. H. van Gelder, *Algemeene Geschiedenis*. I. Tot den dood van Pericles. — II. Tot de verbreiding van het Christendom. — III. Tot het overwicht van het Westen op het Oosten. — IV. Geschiedenis van het Westen, tot het beginnend verval der Pauselijke macht. (Compl. in 8 deelen.), geb. à f 8.50
Dr. A. J. van der Meulen en M. ten Bouwhuis, *Platenatlas voor de Vaderlandsche Geschiedenis*, bezorgd door Dr. N. B. Tenhaaf, geb. 4e druk f 4.90
Dr. J. S. Theissen, „Voor Vrijheidt ende Vaderlandt”, Stad en Lande in 1672. Met talrijke portretten, platen en kaarten, geb. f 2.80

NATUURWETENSCHAPPEN.

- Dr. F. M. Jaeger, *Elementen en atomen, eene en twee*, met 24 figuren en 50 portretten en 1 kaartje, geb. 2e druk f 8.75
Dr. W. Storm van Leeuwen, *Indrukken van een studiereis 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, hoonkoorts 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. Surlander, *Gefl. Zakflora*, bew. door Dr. L. Vayek, met 358 afbeeldingen, geb. 1de dr. f 5.80

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

VOLKS ONTWIKKELING

1123867

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, Prof. Dr.
H. IJ. GROENEWEGEN, Dr. C. P. GUNNING, M. A. HENSGENS, Dr. J. HOOYKAAS,
W. JANSEN, Mr. Dr. JAC. KALMA, E. C. KNAPPERT, A. DE KOE, 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. WAYEN-
BURG, 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 f8.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

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

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

Het tracht dit doel te bereiken:

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

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

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, Voorzitter: L. C. T. BIGOT, Dr. C. F. GUNNING
en J. HOVENS GREVE, Secretaris.



De stormbal geheschen

door A. H. GERHARD

Wat er nu dreigt te gebeuren met het onderwijs in Nederland is wel de bitterst denkbare ontgoocheling tegenover de groote verwachtingen die de Lager Onderwijswet 1920 had gewekt, ook al bleken de gevolgen bij de toepassing der nieuwe wet te wijzen op de mogelijkheid der schepping van ongewenschte toestanden. terwijl de noodzakelijke veranderingen in de organisatie in meer dan één opzicht blijkbaar te haastig waren opgezet.

Pogingen om de „uitwassen“ der Wet te voorkomen ten einde den toestand te zuiveren en de reorganisatie zoo geleidelijk mogelijk te maken, schenen dus wel geboden, al was het voor het onderwijsstelsel, dat vóór alles rust behoeft tot een gestadige ontwikkeling, heel jammer wanneer men telkens de wet moet „verbeteren“.

Helaas zette de „technische herziening“ zich om in een hoofdzakelijke verslechtering der interne schoolverhoudingen.

Maar als alles geschiedde, wat nu is aangekondigd, dan wordt daarmee een desorganisatie ingeluid, die een verwarring tengevolge zal hebben, welke in geen kwart eeuw kan worden hersteld.

Het is voor ons onderwijs niet minder dan een verwoestende orkaan.

Om met het ergste te beginnen, zullen we het hebben over het funeste Koninklijk Besluit op grond van het allengs befaamd geworden artikel 11, waarbij het aanvangsjaar der lagere school tot den leerplichtigen leeftijd is verschoven.¹⁾ Om hiervan de beteekenis goed te zien, moeten we terug tot de behandeling der leerplichtwet van 1900, waarvan de bedoeling was een geregeld bezoek der lagere school te waarborgen. Bijna een eeuw lang was het toen al echter de gewoonte, dat de kinderen met het zesde jaar naar school gingen, naar „de groote school“. Zoozeer was men daaraan gewoon, dat het heel logisch scheen, vooral met het oog op het doel der wet, op dien leeftijd dan ook de leerplichtigheid te doen aanvangen. Daartegen werden paedagogische

¹⁾ Dat inmiddels de uitvoering van het besluit een half jaar is opgeschort wijzigt de gegeven beschouwing niets.

bedenkingen ingebracht, wyl het heette, dat er zoovele ouders bezwaren hadden om hun kinderen vóór het zevende jaar naar school te sturen, omdat het beter is hen dan nog onder de doorlopende hoede van het gezin te houden. Men is daar op ingegaan en alzoo begon de leerplicht op *zeven* jaar, hoe nadrukkelijk ook de vrees werd geuit dat de laagste klasse daarvan nadeel zou ondervinden. En wat was het resultaat? Dat ruim 80 percent van alle kinderen met het zesde jaar naar school werden gestuurd.

Niet alleen uit de zoogenaamde lagere klassen der bevolking. Integendeel uit alle kringen. Zonder overdrijving kan men dan ook zeggen dat de mentaliteit van ons volk op dezen begintijd voor de lagere school is ingesteld, onverschillig welke pedagogische hezwaren ook zouden aangevoerd kunnen worden.

Een tweede grief is, dat dit Koninklijk besluit in strijd is met den opzet van artikel 11. Een van de vormen der „oneerlijke“ concurrentie tusschen de openbare en de bijzondere school, was deze, dat door het vroeger doen beginnen der school de zes leerjaren, die de leerplicht-wet eischte, op jonger leeftijd waren doorloopen en dus de mogelijkheid om kinderen aan loonarbeid te zetten eerder werd geopend. Bij de pacificatie moest dit worden opgeheven en stelde men in de wet dus een minimum-leeftijd voor. Dit bleek echter te stroef, omdat er verschil tusschen de plaatsen in ons land mogelijk moest zijn en *daarom* kreeg de Kroon de bevoegdheid, gehoord de onderwijsraad, die begintijd vast te stellen. Men bedoelde dus niet anders, dan dat men met luttele maanden verschil kon rekenen; maar niemand dacht aan iets anders dan eenige zwenking om het *zeude* leefjaar heen.

De zaak is nog vele malen bedenkelijker als men haar van de sociale zijde beziet.

Ieder, die inzonderheid in de groote steden aan de lagere school heeft gewerkt, weet met welk een verlangen de ouders der opgroeiende kleuters uitzien naar het moment, waarop de school hen in haar beschermende hoede opneemt, weet ook hoe die jeugd zelf, hoe meer men aan de school haar boemanskarakter heeft ontnomen, naar de „groote school“ verlangt. Inderdaad mag men zeggen „beschermende“ hoede, want de sociaal-economische verhoudingen, waarouder 90 % der ouders leven, maken het tot een ontzettend zware taak om de kleuters van 6 en 7 jaar behoorlijk *den ganschen dag* door in de macht te houden. De ervaringen van allen, die op de bewaarscholen werken, leeren eveneens, dat er een duidelijk verschil in „hanteerbaarheid“ bestaat tusschen 4 en 5-jarigen vergeleken bij 6 en 7-jarigen.

Wel is waar, dat bij de besprekingen over de wet 1920 is betoogd, zij 't ook maar terloops, dat 't voor een goede organisatie der lagere

school aanbeveling zou kunnen verdienen haar pas te beginnen bij het *achtste* jaar en dus de twee onderste klassen... op te heffen?!!

Dat kwam toen niemand in de gedachte. Integendeel, men meende slechts dat de kinderen uit die twee laagste klassen *anders* moesten behandeld worden dan de normale organisatie der lagere school scheen toe te laten. In dat verband dient er aan herinnerd te worden, dat ook Minister de Visser zoozeer was doordrongen van de noodzakelijkheid van onderwijs op zeer jongen leeftijd, dat hij een wetsontwerp op het bewaarschoolonderwijs indiende. Die twee jaar in kwestie zouden dan eventueel een plaats kunnen vinden, neen *moeten* vinden in een op gansch andere leest geschoeid voorbereidend onderwijs. Men denke zich eens in, als iemand ruim vier jaar geleden het in zijn hoofd gehaald had om de eerste klasse der huidige lagere school gewoonweg op te heffen, d. w. z. ongeveer 120000 zesjarigen, die nu ter schole gaan, uit de school te weren en ze de straat op te jagen, hoe Minister de Visser, die nu het rampzalige Koninklijk Besluit teekende, zoo'n onverlaat getrakteerd zou hebben.

En nu de uitwerking! De rond 6000 scholen welke Nederland telt staan hun zesde klasse aan de maatschappij af, daar al deze leerlingen aan den leerplichteisich zullen voldaan hebben, doch krijgen geen nieuwe eerste klasse. Het volgend jaar 1925 gaat er weer een van de overblijvende vijf weg en er komt een nieuwe bij; maar... er is dan een gaping in de volgorde: er is een leerjaar tusschen uit, welke leegte elk jaar opschuift, zoudat in 1930 er nergens een klasse zal zijn, die ontslagen kan worden, waardoor *alle* voortgezet onderwijs in moeilijkheden zal komen.

Ieder weet echter, dat bij elke opschuiving van klassen er kinderen zijn, die nog niet mede kunnen en dan in hun klasse blijven zitten. Een gaping in de volgorde geeft dus de grootst mogelijke lasten en veroorzaakt een zeer ernstige desorganisatie.

Komt er dan van de beoogde bezuiniging veel terecht? Men zou meenen dat 6000 klassen leeg komen, dus 6000 leerkrachten op wachtgeld kunnen gesteld! Doch artikel 48 lid 6 doet het aantal door het Rijk betaalde leerkrachten niet bepalen naar het aantal leerlingen in 1924, maar naar de aantallen in 1923! Pas aan het begin van 1925 zou men met minder aantal toekunnen. Streng genomen mag dus niet één der ledig wordende 6000 leerkrachten ontslagen worden!

Maar bovendien; in elke gemeente, waar men het maar eenigszins doen kan, zal men naar middelen zoeken om toch de zesjarigen geborgen te krijgen, waarvan de *volle* kosten ten laste der gemeente komen, terwijl, welk middel ook, een onvoldoend surrogaat zal blijken.

In 1925 komen dan eindelijk de 7-jarigen in de eerste klasse der

school. Wie iets van de werkelijkheid begrijpt, weet, dat die nieuwe *éerste* klassen een wonderlijk allegaartje zullen vertoonen van „nieuwelingen” met zeer onderscheiden graden van clandestien verkregen schoolkennis en helaas niet clandestien opgedane verwildering. Dit alles is toch stellig al wel voldoende om het absoluut verkeerde van den maatregel te doen inzien!

Maar dan vraag ik volle aandacht voor het feit, dat het volksonderwijs, hetzij goed dan wel slecht, een zoo nauw luisterend organisme is, dat men *selfs om het te verbeteren* niet anders dan omzichtig en geleidelijk te werk mag gaan.

Ruwer greep dan nu is voorbereid is nog nooit in ons onderwijs begaan, doch hij is buitengewoon verergerd door den tweeden aangekondigten maatregel. De twee laagste klassen — d. w. z. wat we nu noemen de 2e en 3e klasse — zullen toevertrouwd worden aan „hulponderwijzeressen”. Men bedoelt daarmee betrekkelijk jonge wichten, zoo van 't voortgezet onderwijs gekomen, die een beetje van de „allernoodigste” kennis zullen opgedaan hebben in speciale stoomcursussen, wat pedagogische en didactische handgrepen te pakken hebben gekregen, voor de overgrootste meerderheid bestemd om na een paar jaar weer te verdwijnen en die, op grond van dit alles — afgescheept kunnen worden met een gering salaris.

Om dat *geringe* salaris is het uitsluitend te doen.

Wederom een herinnering aan de behandeling van de wet 1920. Voor de toekomst wilde de Minister onderwijzeressen invoeren met een diploma A en met een diploma B. De eerste waren bestemd voor de klassen der zes-jarigen en der zeven-jarigen. Vrij algemeene verontrusting! „Wilde de Minister onvoldoend geschoolde krachten op die jonge kinderen loslaten?” Zoo uitte zich die vrees. Eenigermate bleek die vrees wel gerechtvaardigd, doch met kracht luidde het verweer, dat niet bedoeld werden onderwijzeressen van *mindere* bevoegdheid, doch van *andere* bevoegdheid. De behandeling immers van zeer jonge kinderen eischt kwaliteiten, naast ongetwijfeld grondige kennis van het kind, van anderen aard dan voor oudere kinderen noodig zijn. Diploma A, zoo werd verzekerd, zal eveneens een grondige opleiding vorderen. Hoewel er inderdaad veel te zeggen zou zijn voor een bijzondere voorbereiding der onderwijzeressen in de laagste klassen, moet diploma A het afleggen, niet het minst omdat — als er dan verschil moet gemaakt worden in bevoegdheid — de erkenning voorop moet gaan, dat het werk in de laagste klassen eigenlijk het moeilijkste is, terwijl in de wet behouden is, dat voor diploma A met een korter voorbereiding (*vier* jaar inplaats van *vijs* voor diploma B) volstaan kan worden.

En nu wordt met een ongeëvenaard cynisme de idee verkondigd, dat men ongestraft in die moeilijkste leerjaren, uit pedagogisch oogpunt gezien, onrijpe leerkrachten op de jeugd mag loslaten, met een uiterst gebrekkige voorbereiding. Eigenlijk is dat een herleven van het oude, zoo afdoend afgekeurde systeem der kweekelingen in de beginklassen.

Lezer, denk U eens de resultaten in van het werk in de *hoogere* klassen, als het fundament zóó deugdelijk gelegd is als men nu van de lagere mag verwachten!

Het bezuinigingsmotief laat ik nu maar rusten, als een bijzonder zot perspectief, daar men immers geen 6000 half-garen bij de hand heeft en dus terecht moet komen bij de op wachtgeld te stellen onderwijzeressen, wat op zich zelf voor de school een gelukje is.

Maar wie berekent het kwaad, dat langs deze wegen aan het opgroeiend geslacht wordt berokkend, wyl het lange jaren achtereenvolgend zal doorwerken en dat óf in 't geheel niet óf slechts met groote moeite weer te herstellen zal zijn, zelfs als de tijden weer gunstiger worden.

De derde treurige maatregel, de stopzetting van het *zevende* leerjaar, is niet zoo heel erg, troosten zich de vrienden van het Onderwijs, maar bovenal vrienden des geweldenaars. Waarom? Omdat behouden blijft de zesjarige leertijd en dus de kinderen normaal een leerjaar later van school zullen gaan dan nu en zoo'n later leerjaar voor het onderwijs juist van zoo groote waarde is! Dat is theoretisch volkomen juist. Doch bedenken die vrienden dan wel, dat *alle* leerlingen, die *nu* op school zijn aan het einde van wat bij de nieuwe formatie het *nijfde* leerjaar zal heeten, de wettelijk vereischte *zes* jaren zullen doorloopen hebben en dus de school mogen verlaten, gelijk reeds is opgemerkt? Het is te verwachten, wel is waar, dat velen van hun recht zullen gebruik maken om langer op school te blijven, doch ze zijn dan *boven* den leerplicht en... tellen dan volgens de nieuwe bepaling niet meer mede voor de rijksvergoeding! Dat zal me een geschrijf en gewurm geven; doch dit slechts ter loops. Hoofdzak is, dat te beginnen met de kinderen, die in 1925 worden toegelaten en die derhalve eerst in 1931 de school mogen verlaten, zullen profiteeren van dat nieuwe zesde jaar. Maar... dan is de stopzetting automatisch in 1930 reeds opgeheven! Niemand zal dus ooit eenig voordeel trekken uit dezen maatregel van gecamoufleerd zevende leerjaar.

Dat aan de ellende van de gaping tusschen einde leerplicht en begin van toelating tot den arbeid dan evenmin een einde is gekomen, is alzo licht in te zien.

Hoe men 't ook bekijkt, de voorgestelde maatregelen beteekenen een ramp voor ons onderwijs en dus voor onze geheele cultuur, nog geheel daargelaten, dat door de stumperig-technische wijze, waarop

alles is bewerkt, voor de vroegere U.L.O. scholen en M.U.L.O. scholen de leeftijdsverschuiving niet geldt en derhalve het nadeel is uitgesloten voor de gegoede klassen, terwijl bovendien door het optreden tegenover het nijverheidsonderwijs de *verdere* ontwikkeling onzer schooljeugd eveneens ernstig wordt benadeeld. Opzettelijk weiden we hierover niet uit, om de aandacht geheel te bepalen bij 't gewoon lager onderwijs.

De eenvoudig, voor de hand liggende conclusie, schijnt dus eene afwijzing te zijn zonder meer.

Zoo eenvoudig ligt de zaak evenwel niet voor ieder, die met zijn beide beenen op den beganen grond wil blijven loopen.

Het niet weg te loochenen feit is, dat onze staatshuishouding sedert eenige jaren volkomen uit het evenwicht is geslagen en de neiging vertoont om steeds verder van dat evenwicht af te komen. Onweerlegbaar is dan de conclusie, dat — als men er niet in slaagt ten minste op den weg te komen, die leidt naar evenwichtsherstel — de algemeene economische toestand tengevolge der dan onvermijdelijke inflatie van het geld uiterst bedenkelijk zal worden, niet het minst voor de arbeidende klasse en den kleinen middenstand.

Logisch is verder het streven om de uitgaven te verminderen der duur geachte departementen en we hebben rekening te houden met de omstandigheid, dat het departement Onderwijs een der duurste is geworden met zijn 157 millioen eindcijfer, waarvan 110 millioen aan salarissen, d. w. z. van alle onderwijs tot het hooger onderwijs toe, waarbij men evenwel bedenke, dat een belangrijk deel der salarissen vóór 1920 door de gemeenten en bijzondere schoolbesturen werd betaald.

Er gaat dan ook één roep om bezuiniging uit en de Regeering moet daaraan gevolg geven.

Natuurlijk zijn er zeer velen, die daarvoor allereerst het oog willen gericht zien op de oorlogsdepartementen. Maar hoe men ook sta tegenover dit punt, in dit tijdschrift is zeker niet de plaats om daarop nader in te gaan. Doch het lijkt mij hoogst nuttig zonder aarzelen te erkennen, dat ook het onderwijs in de bezuiniging moet worden betrokken.

Immers, wie de begane grond met zijn wenschen niet wil verlaten, mag noch kan voorbijzien het onloochenbare feit, dat wie zich uitsluitend tot afwijzing bepaalt, bij de bestaande samenstelling der wetgevende lichamen niet alleen *niets bereikt*, maar ook alle kans opgeeft om *iets kwaads te weerhouden*.

Het betoog, dat het onderwijs — volstrekt niet alleen het openbaar — een der grootste volksbelangen is, dat niet goed genoeg kan behartigd worden, is niet zoo moeilijk te leveren. Maar tegenover den luiden eisch der meerderheden in de wetgevende lichamen, dat de huidige

toestanden versobering naar *alle* kanten vorderen, baat dit betoog niet.

Wie het grootst geoordeelde kwaad wil voorkomen, moet niet schromen aan te duiden met welk minder kwaad hij in den nood accoord wil gaan.

De keus is zeer zwaar, 't zij gereedelijk toegegeven, doch er is een bruikbare maatstaf aan te leggen, terwijl men nog vooraf moet nagaan of er ook bezuinigingen zijn, die geen nadeel opleveren.

De krankzinnige versplintering der scholen in talloze kleine schooltjes, waardoor het aantal noodige leerkrachten ook veel grooter is, dan een behoorlijke schoolindeeling zou vorderen, is een zeer sterke factor van kostenopdriving. Doch dan raakt men de idee der gelijkstelling, gelijk de oorlogskreet luidt. Wel merkwaardig, dat men ter zelfder tijd bepleit, dat *allen* moeten lijden onder de versobering, dat op zichzelf begeerlijke dingen toch moeten nagelaten worden, als ze geen levensbelangen raken, dat men zelfs het onderwijs tot in zijn hart mag desorganiseeren, „omdat de bittere nood dringt“, doch dat de gelijkstelling onaangetast moet blijven en zelfs de dolste consequenties niet mogen verhinderd worden.

Elke groep mag een schoolje eischen, al is het evident, dat ze volkomen bevrediging kan vinden op een reeds bestaande openbare of bijzondere school. De dwingende noodzakelijkheid van een *nieuwe* school mag geen enkele instantie onderzoeken. Zoolang men weigert ook ten dezen aanzien een rem aan te leggen, zoowel door de mogelijkheid van verbod tot schoolstichting in te voeren en het aantal kinderen, waarvoor een school gevorderd kan worden, belangrijk te verhoogen, is er van een oprechte medewerking tot bezuiniging aan de zijde der voorstanders van bijzonder onderwijs geen sprake.

Dat er in de administratieve regeling van den leerplicht, in de organisatie van het toezicht, in de samenstelling der middelbare scholen en der gymnasia, in de interne regeling van het lager onderwijs veel overbodigs en geldverslindende dingen zijn weg te nemen, staat wel vast. Doch dat kan onmogelijk in eens bewerkt worden. Daarvoor zou men een commissie moeten instellen met opdracht om binnen vast te stellen termijn een geheel plan van vereenvoudiging te brengen. Maar dat eischt tijd, inzicht en beleid.

Dat bereikt men niet door maar alles stop te zetten, zooals bijvoorbeeld de uitstekende regeling voor de lichamelijke opvoeding buiten de school, die zorgzaam voorbereid, nu plotseling voor drie jaar buiten werking is.

Dan zou ongetwijfeld ook zeer veel vereenvoudigd kunnen worden in de opleiding, thans bewerkstelligd in een allerdolste hoeveelheid kweekschooltjes; een vereenvoudiging, die tevens een verbetering kon

bezorgen. Nu zoekt men het in een algemeene verslechtering, met behoud van het dwaze systeem.

Intusschen staat 't wel vast, dat al zou aan al 't voorgaande gevolg worden gegeven, men toch niet ontkomen zou aan het aantasten van wat op zich zelf goed is, doch niet onmisbaar in zeer algemeenen zin genomen. We moeten dan zoeken naar een maatstaf, die bruikbaar mag heeten. Die maatstaf lijkt mij gemakkelijk te omschrijven.

Immers, Minister de Visser heeft bij meer dan één gelegenheid verklaard, dat hij slechts met bloedend hart verschillende wijzigingen voorstelde of bij Kon. Besluit nam. Wat wil dat zeggen?

Mij dunkt, 't kan geen anderen zin hebben dan dezen, dat hij ze alleen neemt uit nood, dat hij ze liever nalaat, omdat hij hetgeen er is beter acht, doch in benarde tijden moet wegnemen, wat hij eigenlijk jammer vindt weg te nemen. Welnu, dan moet hij zich voorstellen, dat al 't betere, dat nu prijsgegeven wordt, terug moet worden genomen, zoodra de tijden maar eenigszins gunstiger weer zijn. Als men op dat standpunt staat en ik *wil* mij voorstellen, dat de Minister zich daar geplaatst heeft, dan vloeit daar met ijzeren consequentie uit voort, dat alleen die „verslechtingen” mogen aangebracht worden, die de innerlijke organisatie van het onderwijs onberoerd laten en die dus te allen tijde weer terug kunnen genomen worden, zonder weer opnieuw desorganisatie te veroorzaken.

Aan dien maatstaf getoetst zijn alle voorgenomen maatregelen onvoorwaardelijk veroordeeld, gelijk is aangetoond, geen enkele uitgezonderd, daar zelfs de opschorting van het zevende leerjaar, wat *op zich zelf* geen desorganisatie behoefde te beteekenen, volstrekt desorganiseerend werkt nu tal van gemeenten zich reeds op dat zevende leerjaar hebben ingesteld en de geheel nieuwe bepaling betreffende de telling van leerlingen, die voor rijksvergoeding in aanmerking komen, namelijk alleen de *leerplichtige* kinderen, voor die vele gemeenten voert tot een financiële ontwrichting van haar school-budget.

Met dien maatstaf is de verhooging van de vereischte aantallen leerlingen voor wie een school wil stichten, geen onherstelbaar kwaad.

Evenmin ware het een onherstelbaar kwaad, wanneer dan zelfs de aantallen leerlingen per onderwijzer werden vergroot om, in vereniging met de regeling, die verdere schoolversnippering absoluut tegenhield, hier en daar misschien zelfs ophief, het totaal aantal ambtenaren in de scholen van Nederland belangrijk te verminderen.

Hoe hard het ook zij voor de slachtoffers, men zou niet kunnen beweren, dat een maatregel die van allen, welke onderwijs geven, de professoren inclus, de salarissen op minder peil bracht, het onder-

wijs innerlijk zou vermoorden en niet zonder eenig bezwaar in gunstiger tijd weer teruggenomen zou kunnen worden.

Er is dus veel dat gedaan kan worden, naast veel, dat niet ~~tegen-~~gehouden kan worden. Dit onbeschoemd te erkennen lijkt mij plicht, maar met volle overtuiging voegen we er aan toe, dat, wat we noodgedwongen zullen moeten aanvaarden, slechts onder dit beding ~~door~~ ons kan worden erkend, indien de door ons vooropgestelde maatregelen ter voorkoming van verspilling werden ingevoerd. Wie de grootste bron van verspilling op onderwijskundig gebied niet wil helpen stoppen, mag op de medewerking voor wat *innerlijk niet deugt*, op zich zelf een verslechtering van het onderwijs zelf en van de positie der arbeiders in de school, niet rekenen.

Het Middelbaar Onderwijs in Amerika.

door W. EMMENS.

5) IV. Het sociale leven van de high schools.

De *Meristem Club* (nat. hist. club) houdt om de 14 dagen samenkomsten voor botanische studiën; deze dienen evenwel ook de gezelligheid. Soms worden pic-nic-excursies gemaakt.

Elk jaar wordt ook een chemische club georganiseerd, die om de 14 dagen vergadert. Op elke bijeenkomst wordt een lezing over een chemisch onderwerp gehouden, dikwijls met proeven. De lezingen worden gewoonlijk door professoren van de universiteit gehouden.

De Writers Club: Open voor derde en vierde jaars. Voor het lidmaatschap moet een anonym manuscript worden ingeleverd. De leden schrijven stukken voor bijeenkomsten, tooneelspelen, gedichten en verhalen ter gelegenheid van verschillende schoolgebeurtenissen of luisteren naar sprekers, die jonge schrijvers kunnen aanmoedigen.

De Round Table: Open voor kweekelingen. Deze bespreken hier problemen van het hoofdschap ten platten lande, het clubwerk van jongens en meisjes, het gemeenschapsleven op het land, enz. Deze leerlingen van de high school mogen een half jaar lang twee keer per dag een uur de lessen van een bekwaam onderwijzer in de lagere school bijwonen, waarvoor hun evenveel credits worden toegekend als voor werk in het laboratorium. Tevens mogen ze de dorpsscholen bezoeken en daar een week lang met de beste onderwijzers samenwerken. Steeds komt het kunnen, het doen en niet het kennen op de voorgrond.

De Orpheans Club (de muziekclub) telt 60 leden. Ze worden gekozen na een onderzoek door de leeraren-voogden en een commissie

uit de leden. Om de zes weken wordt zulk een onderzoek gehouden. Allen zijn actieve leden. Om de 14 dagen geven leden van de club een uitvoering, bestaande uit vocale en instrumentale muziek, lezingen en aesthetisch dansen. Soms worden muzikale voordrachten door artisten gegeven. Soms speelt de club op de schoolbijeenkomsten. Daarbij moet niet vergeten worden, dat er ook nog een afzonderlijke leergang voor opleiding in de muziek bestaat als deel van het eigenlijke onderwijs.

The Girls Athletic Association met onderafdeelingen voor aesthetisch dansen, zwemmen, korfbal, baseball, track, enz. Er worden wedstrijden tusschen de verschillende klassen gehouden in elke tak van sport. Elk lid van een team is verkiesbaar voor het lidmaatschap van de Association en wanneer ze voortgaat een actief aandeel in de sport te nemen, wordt ze beloond met een „L”.

The Glee Clubs (zangvereenigingen). Daar veel muziek er zich niet voor leent, door groote groepen gezongen te worden, zijn er kleinere zangclubs gevormd. De beste stemmen worden er na onderzoek in opgenomen. *Iedere club houdt zijn repetities in de schooltijden en aan het werk worden credits toegekend op dezelfde wijze als deze voor andere vakken worden gegeven.* Het repertoire wordt bij allerlei schoolaangelegenheden ten gehoor gebracht. Elk voorjaar vereenigen zich de clubs en geven een volledige opera of operette met orkestbegeleiding van het high school orkest.

The High School Band is een onmisbare troep, die bij alle sportwedstrijden, parades, vaderlandslievende betoogingen, bijeenkomsten speelt. Een groot aantal jongens kunnen er aan deelnemen.

Het Orkest: Deze vereeniging is gegroeid uit de klas-orkestjes van de muziekleergang en is in staat fijne ouvertures en symphonieën te spelen.

Elk jaar worden verscheiden werken met vol orkestbegeleiding gegeven. Er bestaat ook een voorbereidend orkest, waarin alle nieuwe leden eerst worden opgenomen.

Atletic of intercollegiate sports. Hierin zijn dus alle mogelijke sportclubs opgenomen.

The Advocate (de schoolkrant). Deze verschijnt wekelijks, telt vier pagina's, ieder van 5 kolommen druks. De redactie is in handen van een commissie van leeraren en leerlingen en werkt naar dezelfde algemeene regelen als een stadskrant. Ze komt aan de behoeften van het lezend publiek tegemoet en de leerlingen worden geoefend in 't geven van krantenverslagen en uitgeven.

De *Course of Mechanic Arts* heeft een eigen drukkerij, waar ook programma's, kaartjes, affiches, formulieren en dergelijke worden gedrukt.

The Links is het jaarlijksch schoolverslag, telt 200 bladzijden, reserveert ruimte voor een naamlijst van leerlingen, de schoolwerkzaamheden en litteraire en artistieke producten.

Het wordt geschreven en uitgegeven door leerlingen onder leiding van het Department of English, bijgestaan door de afdeling handel en die van schoone kunsten. Het dient om hun smaak te geven in het samenstellen van boekwerken.

Hiermede hebben we de clubs van de Departments de revue laten passeeren en een kijkje in de vele werkzaamheden kunnen nemen. Dit alles is werk, dat grootendeels nog tot het eigenlijke onderwijs behoort, zooals we hebben kunnen zien uit het toekennen van credits voor deze werkzaamheden. Zoo zegt het programma van de English high school te Boston o.a. ook van de School Orchestra: *The rehearsals become a part of the regular school work for members of the Orchestra and one point is awarded to those who successfully complete the year.*

Zulk schoolleven is school en leven in het nauwste verband. Non scholae, sed vitae discimus. Het is een maatschappij in 't klein.

Nu wordt het ons ook duidelijk, dat de achttienjarige leerlingen van de high school mannen zijn, zooals Nolst Trenité zegt. Nu begrijpen we ook, dat de student geworden leerling zijn leven kan vullen en niet naar de drank behoefte te grijpen. Lijken onze boeken H.B.S. en Gymnasium niet middeleeuwsche instellingen tegenover zulke wereldjes in 't klein? Zitten we niet te zeer vast in traditie en intellectualisme? Zou het nog lang duren, voor alle vakken gelijkwaardig naast elkaar staan? Dat naast het kennen ook het kunnen zijn plaats verover? Dat naast het boek ook het doen zal staan? Dat wij niet meer voor de school, maar voor het leven leeren? Zou het theoretisch humanisme het nog weer winnen van het praktisch, het ervaringshumanisme? Zouden onze scholen zulke kleine maatschappijen kunnen worden? Zijn ze daarvoor niet te klein? Eén Amerikaansche school heeft soms 4, 8, 9, 12 gebouwen in de stad verspreid, waar de verschillende leergangen ondergebracht worden. Wij hebben in een stad 4, 8, 9, 12 gebouwen, waar onze leergangen ondergebracht zijn: klassieke opleiding, natuurwetenschappelijke opleiding, die voor de handel, voor de nijverheid; met tact zouden er draadjes te spinnen zijn, zou er misschien een beetje samenwerking te verkrijgen zijn, maar een samenwerking als in Lincoln moet bij ons nog groeien. En daarvoor is noodig, dat het leven zelf de school binnenkomt; dat de opvoedende waarde van het kunnen, het doen, de activiteit erkend wordt; dat niet de leerstof, maar de methode beslist, niet *wat* men leert, maar *hoe* men leert; dat *elke* arbeid adelt; dat de Arbeid de grondslag, het fundament wordt, waarop de toekomstige

samenleving zich zal ontwikkelen. Daarvoor is noodig geloof, geloof in de scheppende, hernieuwende kracht van de mensch, geloof in de toekomst. Maar zie ik goed, dan zijn ook wij op weg gegaan.

Laat ons tot de Lincoln school terugkeeren. Waar zoo'n actieve maatschappij bestaat, zoo'n samenwerking tusschen leeraren en leerlingen, daar moeten de leeraren wel geliefd zijn bij de jeugd. Wilhelm Müller zegt: De Duitsche leeraar kent meer dan zijn Amerikaansche collega, maar hij kan nog veel van deze leeren, wat het vertrouwen winnen van de leerlingen betreft.¹⁾ Zou het in de leeraren zitten? Ik geloof het niet, ook de Duitsche, ook de Hollandsche leeraar zou het vertrouwen en de liefde van de leerlingen hebben, als de basis van het onderwijs hier dezelfde was als ginds in Amerika.

Behalve de clubs van de departementen bestaan ook nog de algemeene clubs:

The Forum; dit is een vereeniging, waar de leerlingen zich oefenen in 't publiek te spreken, in het debatteeren en in de toepassing van parlementaire gebruiken. De club vergadert om de 14 dagen, houdt jaarlijks een banket, een midzomerfeest en een pic-nic.

Er zijn high schools, die in navolging van de colleges het dispuut als vak op het schoolprogram hebben gebracht, die zittingen van het parlement insceneeren, om en de parlementaire gebruiken te leeren kennen en zich in het debat te oefenen. Maar ook leervakken als economie, geschiedenis, e.a. geven dikwijls aanleiding tot een debat volgens de regelen van de kunst, terwijl ook in de clubs, zooals in the Forum van de Lincoln school, hetzelfde plaats vindt. De paedagogische waarde, die men thans aan het debat hecht, wordt ons eerst goed bewust, wanneer men zich de verandering van inhoud en methode van het debat, die in de nieuwere tijd heeft plaats gevonden, voor de geest roept. In de middeleeuwen, vóór de uitvinding van de boekdrukkunst, diende het dispuut als opleidingsvorm voor de theologie, de rechten en de medicijnen. Het dispuut van de middeleeuwen, dat geheel in het Latijn gevoerd werd, was geheel autoritatief gericht; het dispuut trachtte zich dus steeds te steunen op datgene, wat autoriteiten hadden beweed.

De Renaissance bracht in de methode groote verandering; het autoriteitsgeloof werd vervangen door het argumenteeren met feiten. Toen het bleek, dat het dispuut een uitstekende methode was voor het spreken in 't openbaar en voor de logische training, werd het Latijn weldra niet meer als noodzakelijk bestanddeel van het dispuut beschouwd en vervangen door de moedertaal. De inhoud evenwel

¹⁾ Amerikanische Volksbildung.

bewoog zich nog gewoonlijk om onderwerpen als: Beweegt een schaduw zich? Was er een regenboog vóór de zondvloed? en dergelijke. Doch langzamerhand, van 't einde van de 18de eeuw tot heden, vond er een verandering van inhoud plaats. Het tegenwoordig debat behandelt actueel politieke, sociale en economische onderwerpen, b.v. zou het goed zijn, dat de landverhuizing beperkt werd door een bepaalde norm van ontwikkeling te eischen? Het is duidelijk, dat dialectische bekwaamheid of een beroep op de meening van autoriteiten niet meer in staat zijn, een debat te doen winnen. Hiervoor zijn noodig een kennis van feiten, die geverificeerd kunnen worden, duidelijke gevolgtrekkingen uit deze feiten, een logische rangschikking en nauwkeurige formulering van de argumenten. Het debat, waarvan het onderwerp uit het broedwarne leven van de leerlingen genomen is en waarvan de methode de inductieve van de wetenschap is, leidt de leerling rechtstreeks tot een wetenschappelijke bestudeering van zijn omgeving, van de maatschappij, van het leven en spoort hem aan actief daaraan deel te nemen. Het debat zet de school midden in het leven.¹⁾

All Girls League, waarvan alle meisjes lid zijn. De club houdt zich bezig met algemeene vraagstukken betreffende de meisjesleeringen. Er hebben twee of drie vergaderingen per jaar plaats. Daar er elk half jaar nieuwe meisjes komen, is er een „big sister“ beweging ontstaan, om de nieuwelingen te helpen. Twee gecostumeerde feesten voor alle meisjes van de school worden gegeven.

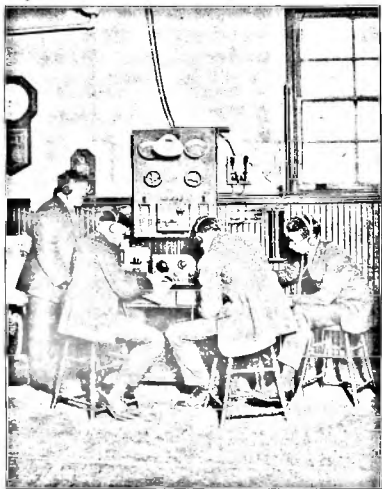
Student Standard Club: Om vriendschap onder de meisjes te bevorderen. Vele meisjes zijn lid, die buiten school weinig relaties hebben.

Hi Y Club. Open voor alle jongens van de tweede, derde en vierde klas, die genegen zijn om het programma en de idealen van Hi Y te accepteren en hoog te houden. De club beproeft de leerlingen te

¹⁾ Welke paedagogische waarde aan het debat gehecht wordt, blijkt ook wel uit de woorden van Erastus Palmer, Professor en Hoofd van de afdeling „public speaking“ van het college van de City van New-York: „First, the student has a definite topic upon which to speak; second, he has a limited field for investigation, and he is forced to seek good reasons for what he says within that field; third, the logical sequence of treatment helps him acquire the power of formulating an address without the help of notes or memorizing; fourth, the contest stimulates his interest. Probably no subject in the entire college curriculum does more to correlate a student's knowledge in all branches, to stimulate his mental activity, to bring him in closer touch with his environment, and to make him more capable of reacting beneficially in that environment, than debating.“ (Cyclopædia of Education. Vol. II).

Uit het laatste argument, dat niet wetenschappelijk, maar ethisch is, blijkt, dat de Amerikanen een opvoedend, optimistisch volk zijn. Een Europeesche geleerde zou dit argument hoogstwaarschijnlijk als niet-wetenschappelijk elimineeren.

²⁾ Wilhelm Muller, Amerikanisches Volksbildungswesen.



Radio Club Central High School of Philadelphia
Met toestemming van de Central High School of Philadelphia

vereenigen voor een campagne voor een goede, geestelijke ontwikkeling, voor lichamelijke geschiktheid, voor zedelijke waarde en onbaatzuchtig dienen.

The School Social Hour: dit uur volgt op de sluiting van de school op Vrijdag om de 14 dagen. De orde wordt gehandhaafd door de leerlingenraad. Het dansen is een van de voornaamste kenmerken, maar zij, die niet dansen, vinden gewoonlijk een belangrijk programma, opgemaakt door de leerlingenraad, in het auditorium.

Het home room lichaam, de leerlingenraad en de klassenorganisaties zijn vroeger reeds besproken.

De Bibliotheek is de algemeene werkplaats van de heele school, van leeraren en leerlingen. De boeken zijn gerangschikt volgens de nieuwste methode evenals de openbare bibliotheken. Hier wordt het Dewey decimaalsysteem gebruikt. De nieuwelingen worden in eenige bepaald daarvoor aangewezen lesuren hiervan op de hoogte gebracht door het Department of English. De leerlingen maken hier hun huiswerk, lezen werken of artikelen in tijdschriften, die in de les genoemd zijn, prepareeren zich voor een speech of debat, lezen voor hun genoegen. Werken over kunst, nijverheid, onderwijs, enz. zijn hier te vinden, waardoor de leerling de arbeid in klas of laboratorium kan aanvullen; eveneens de goede algemeene „magazines”, zoowel die maandelijks als wekelijks verschijnen. „There are representative books from the best of English and American literature—poetry, drama, essays and fiction, biography, history, travel and up-to-date scientific books not too technical in character. When funds permit attractive illustrated editions of the classics are chosen, for these have an important place in promoting the reading habits of the pupil.”

De Lincoln openbare bibliotheek werkt samen met de high school bibliotheek. Het volgende geeft een aardig kijkje in de organisatie en de voorraad, waarover met de nieuwelingen wordt gesproken:

Indexes to books and periodicals; card catalog — how to use it, explanation of classification; difference between table of contents and index of a book, tests of a good index; different kind of indexes — firstline and title in poetry, index to more than one volume, etc; use of Index to Poetry and Recitations, Grainger; Index to short stories, Firkins; indexes to periodicals — Readers' Guide, Poole's Index.

Dictionaries — Webster, Standard, Century, Murray, relative value of each; encyclopedais — New International, Americana, Nelson, Britannica, relative value of each; atlases — how and when to use them; books helpfull in special reference work in history, civics, economics. Almanacs — World, Tribune; Year books, American, Statesman's; Statistical Abstract of the United States, Larned, History of Ready

Reference, Harper's Dictionary of Classical Antiquities, Bliss, New Encyclopedia of Social Reform.

Books helpful in special reference work in English-books of quotations; concordances to Shakespeare, Milton, Browning; Century Encyclopedia of Names; biographical dictionaries.

Use of a library in debate work — how to get material in books, periodicals, newspapers, pamphlets, clippings; use of bibliographical aids; United States Catalog of Books in Print.

Assignment to each pupil of a subject on which he is to prepare a brief bibliography, showing mastery of the use of the card catalog, reference books and magazine indexes.

Aan de Lincoln school worden jaarlijks enkele prijzen en belooningen toegekend:

a. *Senior prize*. In 1917 heeft een kindervriend een prijs van 8.50 gegeven. Deze wordt jaarlijks op de promotiedag aan dat lid van de klas, die naar college of universiteit bevorderd wordt, geschonken, dat gedurende zijn of haar vier jaar high school buitengewone hoedanigheden van leiderschap, vastheid van karakter, fairheid in denken en doen heeft ontwikkeld en tevens een goede leerling in de klas is.

b. *Gardner Scholarship Medal*: genoemd naar de schenkers, Mr. en Mrs. Fred. Gardner. Deze wordt uitgereikt op de promotiedag aan hem of haar, die de beste school-antecedenten heeft.

c. *Dobbins Athletic Medal*. Ter herinnering aan zijn zoon biedt Harry Sidney Dobbins jaarlijks deze medaille aan, die op de promotiedag wordt geschonken aan de jongen, die de school het best heeft vertegenwoordigd op het gebied van wedstrijden van scholen onderling, wanneer hij tevens een goede leerling in de klas is.

d. *Rotary-Club Prizes*: twee prijzen voor de meisjes, die bij de „graduation” de beste en op een na de beste japon hebben gemaakt, blijvende binnen de grens van de kostenberekening, vastgesteld voor deze wedstrijd.

De Lincoln high school heeft wel een buitengewoon goede en volledige organisatie van het sociale schoolleven. Maar ook andere scholen geven uitdrukking aan het volle leven van de leerlingen door het werken in de clubs. De verschillende departments of vakken van studie monden vaak in clubs uit, die deel uitmaken van het eigenlijke onderwijs. Aan de Staatslandbouwschool te Jorresboro, Askansas, is een leergang muziek, die opleidt om later dit vak te onderwijzen. Er is een zangkoor, dat niet alleen stukken van bekende meesters zingt, maar ook schoolliederen, vaderlandsche wijzen en Amerikaansche volksliederen. Op de promotiedag wordt er een concert van gewijde muziek gegeven. Daarnaast bestaat er een jongenszangvereniging en

een tooneelclub, die trachten zullen in de naburige plaatsen een reeks uitvoeringen te geven. Eveneens bestaat er een meisjeszangvereniging en een orkest. In verband met de leergang boekhouden is er een bankzaak ingericht, die geheel werkt als een gewone bank. Elke leerling neemt op zijn beurt aan de leiding deel. Op deze wijze wordt hij bekend met de geheimen en ingewikkelde operaties van de geldhandel, met disconto en koersen. Bovendien monden de eigenlijke landbouwleergangen uit in de Stock Judging Teams, die aan de wedstrijden tusschen de landbouwcolleges in de staat deelnemen en de Cotton and Corn Judging Teams, waartoe de leerlingen sterk worden aangespoord, lid te worden. Verder mondt de leergang Engelsch uit in de Erosophion Literary Society en de Philocadian Literary Society, die ook deel uitmaken van het onderwijs. Verder is er een Debating Club en een Inter-society Contest, die jaarlijks in de promotieweek tusschen de vertegenwoordigers van de letterkundige clubs een wedstrijd organiseert. Het spreekt van zelf, dat de verschillende takken van sport ook hier beoefend worden. Op geestelijk gebied bestaan hier afdelingen van de Y.M.C.A. (= Young Men's Christian Association) en de Y.W.C.A. (= Young Women's Christian Association).

De kleine high schools kunnen door het geringer aantal leerlingen niet zoo'n bedrijvig sociaal leven ontwikkelen. Ofschoon ook daar weer het leven zelf allerlei werkzaamheden doet ontstaan. Aan andere scholen zijn weer clubs, die er een eer instellen, aan onbemiddelde leerlingen de gelegenheid te verschaffen hun studie aan een college of universiteit voort te kunnen zetten.

Over 't algemeen krijgt men de indruk, dat de high schools in staat zijn, een centrum van een sterk sociaal leven te doen ontstaan. Dat zoo'n school, die voor de behoeften van hun jong leven, voor de harmonische ontwikkeling van lichaam, verstand, geest en sociaal leven in de wijdeste zin, de noodige organen schept, niet gauw door de leerlingen wordt vergeten, spreekt wel van zelf. Het behoeft dan ook niet te verwonderen, dat sommige scholen melding maken van een Association, waarin niet alleen de leerlingen en leeraren zijn opgenomen, maar ook de oud-leerlingen en oud-leeraren. De Association van de English high school te Boston heeft ten doel de bloei van de school te bevorderen en van tijd tot tijd leden bij elkaar te brengen voor sociale of litteraire doeleinden. Deze vereeniging heeft een groote en waardevolle bibliotheek ter beschikking van de school gesteld; heeft verscheiden schoollokalen van platen en andere kunstvoorwerpen voorzien; heeft een fonds gesticht van eenige 10.000 dollars, om leerlingen te helpen, die het verdienen; heeft een beurs gesticht aan het Technologisch Instituut van Massachusetts en heeft

alle mogelijke moreele steun gegeven aan leeraren en anderen bij hun pogingen, om de standing van de school te handhaven, of de methoden van onderwijs en het beheer te verbeteren.¹⁾

Maar de liefde tot *hun* of *mijn* school uit zich ook op andere wijzen. Zoo heeft Charles M. Cumston, die van 1869 tot 1874 de leiding van de English high school te Boston had, aan Bowdoin College (Maine) een fonds van \$ 25.000 gesticht, waarvan de opbrengst bij voorkeur aan een leerling van de English school moet worden gegeven. Zoo stichtte ook Mr. Thomas Sherwin, die van 1837 tot 1869 directeur van dezelfde school was, een beurs aan het Technologisch Instituut van Massachusetts, die alleen aan studenten, die van de English high school komen, te beurt mag vallen. Bovendien bevindt zich aan dit Instituut nog een beurs, de Fint-beurs, naar de stichter genoemd, voor de leerlingen van de English high school.

Ook in het Hand book of Detroit High Schools wordt met veel lof over de schoolclubs gesproken.²⁾ Het is jammer, dat mij hierover geen verdere inlichtingen ten dienste staan. Misschien zouden uit een studie van de samenwerkende schoolclubs van de dertien bij elkaar behorende scholen van Detroit verschillende Anregungen gevonden worden, om in een van de groote steden van ons land tusschen de H.B.S.-sen, gymnasia, handelsscholen, e.a. contact te brengen.

Dat uit zulk een sociale sfeer van de Amerikaansche high schools schoolliederen opbloeien, om aan de gemeenschapszin rythmische uitdrukking te geven, is heel natuurlijk. Zoo heeft b.v. de English High School te Boston het volgend lied:

Alma Mater, tried and true
English High, our English High,
Oft our hearts shall turn to you,
English High, our English High.
Should e'er the laurel wreath be mine,
I'll lay the honor at thy shrine;
Our hearts, our hopes, our prayers are thine,
English High, our English High.

¹⁾ Een bepaling van het reglement van de Association luidt:

"All persons who are or have been teachers, and all past pupils of the English high school, and members of the Senior Class may become life members of the Association upon the payment of one dollar to the Treasurer or his authorized representative."

²⁾ There are without exception admirable and flowieshing organizations. Most of them are carrying on a great work in maintaining at college students who could not otherwise obtain a higher education. The scholarship Fund Association of the Detroit high schools, for instance, at the present time is supporting eighteen students in the University of Michigan and has resources of over \$ 30.000. Een prachtig voorbeeld, om na te volgen, niet alleen voor de opvoeding van de ontvangenden, maar ook voor de gevers.

Men may come and men may go,
 English High, our English High,
 Yet in deep and peacefull flow,
 English High, our English High,
 Shall thy stream of learning wide
 Through the ages grandly glide
 Ever to thy sons a pride,
 English High, our English High

Heeft zoo'n schoolgemeenschap niet de liefde gewonnen van allen, die daarin een deel van hun leven mochten doorbrengen? Waar zijn de grenzen van de invloedssfeer van zoo'n organisme?

En nu zou ik willen vragen aan hen, die bij het woord Amerika onbewust denken, uit kracht der gewoonte, aan de dollar en materialisme: Is het idealisme van de high school niet even groot als in onze scholen? Of misschien groter nog — in de daad? Zou Ferrière ¹⁾ gelijk hebben, wanneer hij zegt, dat de Amerikanen niet veel woorden gebruiken, maar *doen*? Idealisme door de daad, het is ervarings-humanisme. Is het *doen* niet steeds een vijand van het woord? Zou daar een van de redenen liggen, waarom het woord-idealisme, het theoretisch humanisme zoo weinig weerklank bij hen heeft gevonden? Wordt het niet tijd onze vooroordeelen in dit opzicht tegenover Amerika te laten varen? Wordt het niet tijd, het idealisme van Amerika, dat in de persoon van Wilson te Parijs werd gekruisigd, te erkennen. Wordt het niet tijd te erkennen, dat in de high schools van Amerika de geest van de nieuwe tijd heerscht? Dat deze geest in zich draagt de werkelijkheid, het leven zelf, met de daaruit ontspringende, zich steeds vernieuwende sappen voor de idealen? Dat deze geest heeft afgedaan met een hol boeken- en woord-idealisme?

¹⁾ L'école active.

(Wordt vervolgd).

Scholen „voor het leven”

3)

door HERMIEN v. d. HEIDE

b. Op den wintercursus van een Grundtvigiaansche Volkshoogeschool.

De bel luidt den dag in en de jongens hun bed uit. 'n Geploeter en geplas in de vaak primitieve waschokken en daarna 't gemeenschappelijk ontbijt. Dan vereenigen allen zich tot een kleine ochtendbijeenkomst in de voordrachtszaal; de directeur spreekt de geloofs-

belijdenis uit en eenige liederen worden gemeenschappelijk gezongen 't Bijwonen van deze kleine godsdienstoefening is niet verplicht, maar niemand onttrekt er zich aan.

Dan beginnen de wel verplichte lessen, de lessen die bij de schoolorde behooren en die ieder toch indirect vrijwillig volgt, daar hij uit vrije wil op de school kwam. Elke les wordt voorafgegaan door een lied, liefst een, waarin een samenhang ligt met de les, die volgt. Mooi is die zang niet altijd, tenminste niet uit aesthetisch oogpunt, maar ze is diep en warm en echt. Men voelt dat er zich iets in uitspreekt, dat de zangers zich samenzingen zoodat er een gemeenschappelijk opgaan is, als een voorbereiding tot de les, die volgt. Het is ook niet moeilijk, een passend lied te vinden, daar het Hùjskolezangboek met z'n 680 liederen van allerlei inhoud een rijkdom van goede verzen biedt, gedicht door de beste Scandinavische dichters en vaak op 3 à 4 wijzen op muziek gezet. En dan bestaat er nog een aanvulling, daar deze bundel niet kon voorzien in de behoefte; een aanvulling, „Zing je blij" geheeten, met 150 goede liederen. Meestal kunnen de leerlingen al zingen, maar anders leeren zij 't wel op de Hùjskolen en ze doen 't dan ook daarbuiten. Na de zang volgt een les, natuurlijk een voordracht, want wij zijn op een Grundtvigiaansche volkshoogeschool en het levende woord moet er dus zijn machtige werking verrichten, het levende woord moet zijn onzichtbare verbindingsdraden weven tusschen leeraar en leerling, het levende woord moet de harten doen trillen, het levende woord moet met mokerslagen de levenswijsheden instampen, het levende woord moet zijn onontkoombaarheid bewijzen.

Geschiedenisonderwijs wordt er gegeven, opbouwend geschiedenisonderwijs. Objectief is 't niet, het is juist subjectief, want de geschiedenis moet door de ziel van den leeraar opgenomen zijn, daar hij ze anders niet levend kan reproduceeren. In de Grundtvigiaansche Hùjskole ligt 't zwaartepunt op geschiedenis, want „er is geen vak, dat meer gelegenheid biedt om in enthousiasme te geraken voor het schoone en edele, om een ruimeren en hooger en kijk te geven op leven en wereld." Of die geschiedenis er een is van het vaderland, van de litteratuur, of van de fysieke wetenschappen, dat doet er weinig toe, als zij maar niet is een opsomming van feiten en jaartallen, als zij maar beoogt 't verband en den achterkant van verschijnselen te zoeken en te belichten.

De leeraar heeft in zijn onderwijs een onbeperkte vrijheid, daar hij zijn leerlingen niet behoeft klaar te maken voor een of ander examen, waarvoor nu eenmaal een zekere hoeveelheid parate kennis is vereischt.

Gewoonlijk bestaat de taak van scholen uit het geven van kennis. Natuurlijk zijn er veel goede leeraren, die probeeren die kennis op zoo'n manier bij te brengen, dat zij meteen het hart van hun leerlingen

beroeren, maar dit is een toegift aan het onderwijs. Niemand zal in de gewone schoolwereld zeggen, dat mijnheer X geen goed onderwijzer of leeraar is, als hij orde en rust in zijn klasse handhaaft en als zijn leerlingen blink vooruit gaan in de vakken, waarin hij onderwijst.

Daarin zit het fundamenteele verschil met het volkshoogeschool-onderwijs, waar kennis pas in de 2e plaats komt en leven wekken no. 1 is. Op de Hùjskole gelukt het natuurlijk lang niet elken leeraar in geestelijk contact te komen met zijn leerlingen, maar, als hem dat niet gelukt, dan wordt zijn onderwijs als mislukt beschouwd, ook al hebben de leerlingen een voorraadschuur van feiten kunnen aanleggen.

De Hùjskoleleeraar is niet gebonden, noch aan 'n programma of lesrooster, noch aan een bepaalde stof. Hij laat zich niet beheerschen door de zucht naar wetenschap, hij streeft er niet naar het heele terrein van kennen af te wandelen en daarbij geen enkel zijwegje over te slaan. Hij is misschien wel eens niet meer „up to date" in wat hij verkondigt. Dit laatste kan echter den meest wetenschappelijken speurder voortdurend overkomen, daar elke wetenschappelijke waarheid, die uitgesproken of neergeschreven wordt in dien tijd, misschien door uitkomsten van nieuwe onderzoekingen al weer verouderd is. Daar de Hùjskoleleeraar meer uitkijkt naar 't beste, dan naar 't laatste, loopt hij 't gevaar van achteraan komen gemakkelijker dan hij, die in de eerste plaats wetenschapsmensch is. De Hùjskole leeraar wil verband laten voelen, hij wil laten zien, dat alles in alles is, dat wij zijn opgenomen in dat groote proces, dat voortdurend gaande is; hij slaat tijdperken, die hij onbelangrijk vindt over, om zich intens toe te leggen op die perioden, die zijn leerlingen iets kunnen doen voelen, wat hen doet denken aan eigen strijd en eigen ervaring.

Vaak zijn universitair geschoolde mensen verbaasd geweest, daar er met die boerenjongens, met niets dan lagerschoolkennis, problemen behandeld werden, waarover zij zelf met hun vooropleiding zaten te zwoegen. Maar zij vergaten, dat zij die dingen moesten uitdiepen, om er de wetenschappelijke waarde uit te halen, terwijl het bij de Hùjskole-leerling gaat om de zedelijke.

Meestal zal de leeraar een ontwikkelingslijn zien loopen door de geschiedenis, als een roode draad, zoo op de methode van K. v. d. Leeuw in zijn „Historische idealistische Politiek". In elk geval wil hij iets demonstreeren door zijn lessen, hij wil uit het bijzondere het algemeene afleiden, omdat dat algemeene door zijn algemeenheid de menschen persoonlijk raakt.

Bredstoff, de vroegere directeur van de Volkshoogeschool in Roskilde spreekt over 4 methodes, die er zijn in geschiedenisonderwijs. Over de eerste kan men vluchtig heengaan. Dat is die, waarbij men alleen

't examen heeft als einddoel. Ondanks haar armoe, is zij helaas nog vrij algemeen.

Dan kan men geschiedenisles geven, geheel uit practische overwegingen. Men beziet bij de methode de geschiedenis als een grooter of kleiner deel van een lexicon, waarvan het nuttig is, iets te weten, daar namen, jaartallen, enz. vaak in kranten of boeken voorkomen.

De 3e methode is de levendige. Hierbij gaat men wezenlijk uit van 't standpunt, dat geschiedenisonderwijs een, wat men met een verschrikkelijk woord noemt, cultureele beteekenis heeft, bijna als een bezoek aan een wereldtentoonstelling in Chicago. De ingenieuze arrangeerders hebben hun kunst en vaardigheid gedemonstreerd in 't rangschikken van de voortbrengselen uit de verschillende landen op zoo'n manier, dat de bezoekers zich moeilijk kunnen vervelen. De geschiedenisleeraar, die de 3e methode volgt, weet de wereldtentoonstelling der geschiedenis met zulk een groote behendigheid uit te stallen, dat hij zijn leerling voortdurend boeit.

En dan is er het onderwijs, waaraan Grundtvig telkens weer dacht, het onderwijs, dat zoo in pacht staat bij het leven zelf, dat zijn diepe krachten er in gisten, dat zijn wezen naar voren komt. In dit onderwijs wordt 't leven bewust of onbewust gevoeld als een stroom, die in de verste verte ontspringt en uitbruist in de zee der eeuwigheid. Zelf voelen leeraar en leerling zich midden in dien stroom, zijn water schuimt om hen en door hen, zoodat zij zich voelen als deelen daarvan, gedragen naar de oneindigheid.

Wie uitvoeriger wil weten, hoe 't geschiedenisonderwijs met dit doel gegeven, wordt aangepakt, leze Dr. Hollmanns boek „die dänische Volkshochschule“ waarin zoo'n levende geschiedenis nauwkeurig en uitvoerig wordt beschreven. T. a. v. de natuurwetenschappen geldt de „historische methode“, door Prof. la Cour, leeraar aan Askov aan de Højskolen gegeven. Hij ging uit van het standpunt, dat de kennis van de jonge mannen niet moet liggen, als de voorwerpen in een rommelkamer. De takken van kennis moeten allen ontspringen aan dien eenen stam: geschiedenis.

Aan de *feiten* op natuurwetenschappelijk gebied hebben de leerlingen geen persoonlijke verrijking te danken. Die krijgen zij alleen, als zij de historische ontwikkeling daarvan ervaren. Goethe zegt: „zelfs al gaat de wereld in haar geheel vooruit, dan toch moet de jeugd voortdurend van voren af aan beginnen en individueel moeten zij de hoofdgebeurtenissen uit de wereldcultuur weer beleven“.

Er mag onder de lessen niets opgeschreven worden, want „er moet zoo gepraat en geluisterd worden, dat er iets als 'n snaar gespannen is tusschen leeraar en leerling. Als die snaar in trilling komt is 't moment

bereikt, waarop Grundtvig doelde, toen hij sprak over het levende woord. En als nu de toehoorders ritselen met papier en potlood, als zij zich voortdurend neerbuigen, om 't gehoorde om te zetten in letters, dan springt de snaar, dan wordt de leerling in eens van 'n lid van de groote gemeenschap tot 'n buitenstaande, reflecteerende referent." De geschiedenis is 't centrale punt van 't onderwijs, door haar in de eerste plaats moet 't Volkshoogschoolideaal verwerkelijkt worden, n.l. om te leeren, God, zijn naaste en zijn vaderland lief te hebben. Dit is 't Grundtvigiaansche, waarbij de Deensche mensch, allereerst gezien wordt als *Deen*, waarbij die Deen zich bewust móet worden van zijn Deen-zijn, waarbij dus kennis van eigen cultuur 't belangrijkste is, waarbij eigen dichtkunst meer waarde heeft dan die uit andere landen, waarbij 't meer gewenscht is Holberg te kennen dan Shakespeare. Dit is de begrenzing, maar ook de kracht van 't Grundtvigiaansche. Er zijn veel mogelijkheden in 't les geven, oneindig veel wegen staan open voor den Højskoleleeraar, maar zij moeten allen voeren tot dit doel: versterking van 't christelijk geloof en het nationaal gevoel. —

Na eenige theorielessen, moet er iets anders komen in 't onderwijs voor die jonge menschen, die ook behoefte hebben aan lichamelijke activiteit. De bel luidt voor de gymnastiekles en in 'n wip zijn al die jonge boerenkerels in keurige gymnastiekdracht opgesteld en 't werken begint. 't Is hen niet vreemd en 't valt hen niet moeilijk als soms 't luisteren naar de voordrachten in 't begin van den cursus; dit komt, omdat zij thuis ook aan gymnastiek deden, zoodat zij zich direct in de gymnastiekzaal op veilig terrein voelen. Er wordt intens gewerkt, eerst gezamenlijk, dan in kleine troepen, waarbij goede leerlingen 't commando geven en de leeraar 't oppertoezicht houdt. Van de commando's gaat 'n suggestieve kracht uit, die prikkelt tot de grootste energie en intensiteit bij het *oefenen*. Want *oefenen* is het; de bewegingen zijn niet klaar en af, maar zij kunnen steeds beter en meer volkomen verricht worden, wat prikkelt tot herhaling ook buiten de officieele lesuren.

Na het gymnastiekuur een stortbad en dan weer aan het hoofdwerk. Verschillende ploegen, ingedeeld naar aanleg en ontwikkeling, oefenen zich in die vakken, waarvan men nu eenmaal de elementaire kennis moet hebben. Men rekent, schrijft, maakt oefeningen in de Deensche Taal. De leeraar beoordeelt de leerlingen hierbij naar wat ze kennen en kunnen en niet naar de hiaten in hun weten. Bredsdorff zegt: „een boerenzoon, die 't werk van zijn vader heeft gedaan, zal in 't behandelen van zijn moedertaal niet beoordeeld worden naar een opstel over Shakespeare. Misschien leert hij dat nog wel goed doen, maar hij kan zich dan eerst meester toonen over zijn taal en „er de spieren in

strekken", als hij 'n opgave krijgt uit zijn eigen kring van ervaring, waarbij hij al zijn krachten kan gebruiken.

Na deze stoere werkmorgen komt 't middagmaal, dat ook een speciaal karakter draagt, doordat allen zich verzamelen in de groote zaal, leeraren en hun familie, leerlingen, directeursfamilie, personeel, enz. Er wordt eerst een lied gezongen en dan onder gezellig gepraat gegeten. Soms geeft de directeur een verslagje van de belangrijkste wereldgebeurtenissen, wat m.i., een uitstekend gebruik is, daar 't Højskole-leven zich ver van de wereld afspeelt en zoo 't contact met het groote geheel gehouden wordt.

Na afloop van 't eten reikt men z'n beide buurlui de hand en terwijl zoo een groote keten is gevormd, zegt de directeur „vel bekomme", terwijl de anderen in koor antwoorden, „tak for mad", (dank voor het eten.) Dit is een goed Deensch gebruik, dat dreigt te vervouderen, maar dat de Højskole aan de vergetelheid ontruikt houdt, zooals zooveel andere gebruiken en eigenaardigheden, b.v. oude volksdansen en volksliederen. In dat opzicht bewaart de Højskole veel, wat anders verloren zou gaan en dit museum is een levend museum.

Na het middagen is er een rustpoos, waarin ieder doet, waarin hij lust heeft. Er wordt gewandeld, gewerkt, gerookt, gepraat. In de conversatiekamer ligt een keur van kranten, zoodat ieder zijn eigen plaatselijk blad terugvindt. (Denemarken heeft een buitengewoon uitgebreide collectie dagbladen.) Maar ook vindt men er nu eens andere bladen, dan men thuis onder de oogen krijgt en dat werkt verruimend.

Na de middagspauze komen andere vakken aan de beurt, sociale vakken, geografie, gezondheidsleer, misschien een of ander landbouwkundig vak. Of er is een praatuur, waar gedachtenwisseling plaats heeft, waar de jongens zelf komen met hun vragen en problemen.

Alle lessen worden geopend en gesloten door een lied. Zoo gaat de namiddag, die afgesloten wordt door een maaltijd. De avonden worden op verschillende manier doorgebracht; soms zijn er extra lezingen of besprekingen, of concerten, mogelijk is er iets van dien aard in 'n naburig dorp, waar men gezamenlijk heentrekt, vaak zijn de leerlingen vrij, om opstellen te maken, om in de bibliotheek dat op te zoeken, waar zij meer van wilden weten, vaak zitten zij bij elkaar en bespreken zwaarwichtig allerlei problemen, die in den loop van den dag naar voren waren gekomen, of zij prepareren zich voor een of ander Højskolefeestje, door tooneelstukjes in te studeeren, enz. Afwisseling genoeg en altijd is dat, wat er gedaan wordt, beïnvloed door den Højskolegeest van samenleven en kameraadschappelijkheid. Is er soms al eens een enkele, die uit den toon valt, dan toch wordt hij niet tot de rotte appel, die de heele mand tot schande maakt, maar zijn schrill,

eenzaam geluid moet zich al gauw voegen naar den toon van 't koor. „En in dit samenzijn wordt het vaderland beleefd,” zegt diezelfde Bredsdorff bij wien ik in dit hoofdstuk zoo vaak mijn licht opstak, want hier ontmoeten de Denen uit allerlei oorden elkaar, daar zit de Bornholmer en de Färøer en de IJslander en daar zitten de eilandbewoners naast de Jutlanders. Ieder vertelt er van hoe 't bij hem thuis is, welke gebruiken daar heerschen en welke sagen en verhalen daar de rondte doen. Zoo wordt dit samenzijn van die paarhonderd jongens tot een levende geographieles.

(Wordt vervolgd.)

Een Internationale van Socialistische Opvoedings-organisaties

door P. VOOGD.

De stichtingskonferentie te Hannover

Op 5 en 6 Januarij j.l. kwamen te Hannover op initiatief van het Internationaal Verbond van Vakverenigingen een twintigtal gedelegeerden van dertien organisaties, voornamelijk uit de landen Oostenrijk, Duitsland en Tsechoslovakije bijeen, om van gedachten te wisselen omtrent de wenselijk- en mogelijkheid ener internationale samenvatting der arbeidersverenigingen, die zich bezig houden met de buitenschoolse opvoeding van leerplichtige kinderen. Voor het I. V. V. was Sassenbach, voor de Arbeiders-Internationale te Londen, Crispian aanwezig.

Schrijver dezes vertegenwoordigde op de konferentie de Socialistische Jeugd-Internationale en de Hollandse A. J. C.

De bijeenkomst werd begroet door de burgemeester van Hannover, de sociaaldemokraat Leinert en geleid door de voorzitter van de Oostenrijkse Vereniging der Kinderfreunde Max Winter (Weenen).

Op de bijeenkomst werden twee inleidingen gehouden, een door Dr. Kanitz (Weenen), over *zelfstandige socialistische kinderopvoeding* en een over *de invloed der arbeiders op het schoolwezen* door Dr. Lüwenstein (Berlijn).

Na uitvoerige discussie werden de volgende stellingen door de konferentie aanvaard:

Zelfstandig socialisties opvoedingswerk.

In het huidige stadium van de bevrijdingsstrijd van het proletariaat neemt het opvoedingswerk een steeds groter plaats in. Door de

omstandigheid, dat de proletarische revolutie zich op de grondslag van de democratie voltrekt, treedt hoe langer hoe meer de noodzakelijkheid aan de dag door ontwikkelende en opvoedende arbeid de geestelijke voorwaarden te scheppen voor het voeren van de klassenstrijd.

Het proletariaat heeft, zodra de verhoudingen en toestanden in de verschillende landen het veroorloven, de taak, naast het oefenen van invloed op de algemene inrichtingen van onderwijs en opvoeding, zelfstandige opvoedingsorganisaties in het leven te roepen, waarin het de kinderen in de geest der idealen vormt, die uit de economische, politieke en kulturele positie van het proletariaat voortvloeien.

Naast deze vorming hebben de zelfstandige opvoedingsinrichtingen de taak door hun voorbeeld in te werken op een verbetering van de bestaande algemene inrichtingen van onderwijs, opvoeding en jeugdzorg.

Een geschikte vorm voor deze zelfstandige opvoedingsmaatregelen is een opvoedingsorganisatie, waarin zich alle proletariërs, die op de grondslag van de klassenstrijd staan, verenigen met het doel de kinderen van het proletariaat op te voeden. Waar het voorlopig nog niet mogelijk is, zelfstandige opvoedingsorganisaties in de geest dezer resolutie te stichten, knoopt de socialistische arbeidersbeweging zo mogelijk aan bij bestaande histories gegroeide opvoedingsorganisaties voor arbeiderskinderen en trachtte in de leiding en de verdere ontwikkeling dezer inrichtingen een steeds grotere invloed te verkrijgen.

De opvoedingsorganisaties hebben naast het oefenen van invloed op het algemene school- en opvoedingswezen, de even belangrijke taak om inrichtingen in 't leven te roepen, die het paedagogies aangelegde proletariërs (ouders, onderwijzers en jeugdige personen) mogelijk zal maken, als opvoeders in direkt kontakt te komen met het proletarische kind.

De opvoedingsorganisaties hebben verder de taak, de arbeiders-ouders te doordringen met socialistische gedachten over opvoeding en er naar te streven, dat de arbeiders-ouders, voorzover dit binnen het raam der gezinsopvoeding mogelijk is, socialisties opvoedingswerk verrichten.

De opvoedingsorganisaties kunnen alleen dan met vrucht zelfstandig opvoedingswerk doen, als ze in nauw kontakt staan met partij, vakbeweging, kooperatie, jeugd- en kultuurorganisaties.

* * *

Influud op het algemene school- en opvoedingswezen.

De inrichtingen van onderwijs en opvoeding in de burgerlike staat worden naar hun aard en wezen bepaald door de heerschappij en de belangen der bevoorrechte standen en klassen. De uiterlike vorm, de eigenlike inhoud, de leerstof, de leerwijze, het doel, de eisen, die

aan de leerkrachten worden gesteld zowel als de rechten, verbonden aan de uitgereikte diploma's, karakteriseren het algemene school- en opvoedingswezen als klassen- en standsopvoeding.

Aan de toenemende ontwikkeling en specialisering der kapitalistische burgerlike maatschappij blijkt het overgeleverde school- en opvoedingswezen niet te voldoen.

Radikale ideologische burgerlike eisen (utopisme), uitbreiding en hervorming van het gehele school- en opvoedingswezen treden op (burgerlike schoolhervorming).

Naarmate het klassebewustzijn en de macht der arbeidersklasse toenemen, ondersteunt deze de burgerlike schoolhervorming en vult haar aan met sociaal-politieke maatregelen op schoolgebied. (Kosteloosheid van onderwijs en leermiddelen, instelling van beurzen, voeding en kleding der schoolkinderen, geneeskundig schooltoezicht, toelating der arbeiderskinderen tot het voortgezet en hoger onderwijs).

Verder begint de arbeidersklasse in verzet te komen tegen het nationalistiese chauvinisme en de politiek-klerikale invloed op de schoolkinderen (neutrale school).

Hier en daar roept de arbeidersklasse eigen scholen en vervolgcursussen in het leven.

Maar in de kapitalistische orde van zaken bereidt zich de revolutionaire omwenteling der maatschappij voor.

Het burgerlike school- en opvoedingswezen heeft als fundament de opvoeding in het gezin.

Tengevolge der kapitalistische produktie gaat deze grondslag verloren en uit de analyse van de ekonomiese omwenteling blijken de tendenzen der demokratisering, der kooperatieve idee en der opvatting van de school als levens- en arbeidsgemeenschap der opgroeiende jeugd. Draagster dezer tendenzen wordt de arbeidersklasse en daarmee wordt zij de draagster der nieuwe school.

Uit de strekking der demokratisering vloeit voort de gedachte der eenheidsschool als grondslag der organisatie van het gehele school- en opvoedingswezen van de kleuterschool tot de universiteit. Meer gelijke opleiding van beroepsopvoeders. Bepaling van het karakter en de verdere ontwikkeling van het school- en opvoedingswezen door de algemene openbare lichamen met medewerking van ouders en onderwijzers, algemeen openbaar bestuur en algemene leerplicht. Bevrijding der school van elk dogmatisme als uitvloeisel ener levensbeschouwing, verandering van alle uiterlike autoriteitsvormen in vormen van solidair zelfbestuur en zakelijke discipline. Uit de tendenz der kooperatie vloeit voort de toenemende eigen en gemeenschappelijke

voorziening der scholen van leermiddelen en van benodigdheden aan voeding en kleding.

Uit de gedachte der produktie volgt de ontwikkeling van alle begaafdheden in overeenstemming met de bekwaamheden, die voor het verrichten van maatschappelijk nuttige arbeid nodig zijn. Het school- en opvoedingswezen vertoont weliswaar aan omvang zijner inrichtingen, aan indeling en organisatie, als gevolg van zijn historische en natuurlijke ontwikkeling in de verschillende landen en gewesten belangrijke eigenaardigheden en verschillen, maar toch is de arbeidersklasse alleen reeds tengevolge van de kapitalistische ontwikkeling genoodzaakt het school- en opvoedingswezen internationaal in de geest der aangeduide tendenzen te revolutioneren.

* * *

De Internationale werd gesticht. Haar naam zal zijn: Internationale van Socialistische Opvoedingsorganisaties. Voorlopig zal ze te Weenen gevestigd zijn. Ze omvat opvoedingsorganisaties van arbeiders, die de klassenstrijd als middel ter bevrijding der arbeiders erkennen.

Vooraf de bevordering der vredesgedachte onder het jonge proletariaat is een der belangrijkste dingen, die men zich voorstelt te doen.

Bij het buro, dat definitief door het nog te stichten Exekutief Komitee zal worden aangewezen, zal een *onderafdeeling van onderwijzers* worden ingericht. Men hoopt door het verzamelen en rondzenden van studiemateriaal de onderwijzers in de verschillende landen voor de vraagstukken der socialistische opvoeding te interesseren.

Feiten en Pogingen.

Uit Tsjecho-Slovakije.

In deze jonge republiek zijn bij 'n wet van 13 Julie 1922 voor volks- en burgerscholen „Bürgerkunde“ en „staatsburgerliche Erziehung“ als verplichte leervakken ingevoerd. De regering gaf voor dit wetsonwerp de volgende motivering.

„De „Bürgerkunde“ en de „staatsbürgerliche Erziehung“ behoren als verplichte leerstof aan volks- en burgerscholen de kennis te omvatten van de grondbeginselen betreffende de tsjech. staat, de staatsvormen en instellingen in 't algemeen, en die van de tsjech. in

't bijzonder: verder de instellingen van 't ekonomiese, soziale, en politieke leven, en die van 't kultuurleven. Ze behoren te leiden tot de republikeinse opvoeding van 't tsjech. burgerschap, opdat ieder zonder onderscheid en ongeacht z'n nationaliteit en godsdienst al vanaf z'n jeugd in staat is, niet alleen z'n burgerrechten maar ook z'n burgerplichten ten opzichte van de tsjech. republiek waarvan hij burger is, te begrijpen. De „staatsbürgerliche Erziehung“ moet 'n opvoeding zijn tot democratie, liefde tot 't volk, wederzijdse verdraagzaamheid, achting en liefde.“

Voor de onderwijzers is dat 'n zware

taak; niet in 't minst daarom, dat deze leerstof op zichzelf niet voor kinderen geschikt is, terwijl de jeugd er toch door gebracht moet worden tot 't inzicht dat 't individu 'n deel is van 'n geheel, aan welks ontwikkeling hij bewust door z'n gedragingen heeft meel te werken.

En om nu de onderwijzers van voorlichting te dienen bij de methodische behandeling van deze leerstof heeft de *Staatsoutrijck* in Praag besloten 'n maandblad uitgeven waarvan 't eerste nummer nu verschenen is. 't Is getiteld *Monatschrift für Bürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung*. De redakteur is Oskar Laurich. Of dit blad ook 'n tsjech. editie heeft, is me niet bekend. 't Lijkt me haast van-zelf-sprekend toe, maar 't staat

er niet op vermeld. 't Eerste nummer maakt 'n uitstekende indruk. Ik schrijf hier even de inhoud af. Zum Geleit! — Das Wissen vom Staate. — Erklärungen zur Verfassungsurkunde der C S R. — Der Mensch und die Gesellschaft. — Schülergemeinschaft. — Sparkassen und Banken. — Die Gewähr des Erfolges der Bürgerkunde. — De artikels zijn van verschillende schrijvers, en enkele ervan worden noch vervolgd. Verder bevat 't blad 'n „Rundschau“, met berichten en wetenswaardigheden, 'n „Zeitspiegel“ over bekende persoonlijkheden, „Kurze Nachrichten“, en meedelingen over „Bücher und Zeitschriften“. Er verschijnen 10 nummers per jaar, en 't abonnement bedraagt 7 Kc. v. E.

Boekbespreking.

Hendrik van Loon. De Geschiedenis der menscheid. Met medewerking van den schrijver voor Nederland bewerkt door Dr. C. P. Gunning, Scheltens en Giltay z.j. (1923)

„N'est difficile de contenter tout le monde et son père,“ zoo zullen schrijver en bewerker van dit boek wel herhaaldelijk hebben gedacht. Want kritiek is hun niet bespaard gebleven: de schr. maakt er zelf in een van de laatste hoofdstukken melding van en dat zij in ons graag theologiseerende en theoretiseerende land niet malsch zou uitvallen, was te voorzien. „Een goddeloos werk.“ noemde een van onze tijdschriften dit toch. Een ander criticus was verontwaardigd, omdat aan Jezus zes en aan Napoleon dertien blad-zijden zijn gewijd. Daartegenover staan andere oordeelvellingen die het uitbundig prijzen als een kloeke en gansch ongewone daad. Voor mijn gevoel schuilt hier naar beide zijden overdrijving, maar ik sta toch veel dicht bij hen die prijzen, dan bij de bestrijders. Ik zie de fouten van het boek heel duidelijk. Het is niet overal bezonnen en nauwkeurig. Op tal van zinswendingen en details is gegronde aanmerking te maken, heele hoofdstukken lijken mij tendentius. Niet in dien zin dat de schr. een eigen overtuiging

verdedigt. Dat is zijn goed recht; maar juist, terwijl hij den schijn van groote objectiviteit aanneemt. Ik denk bijv. aan de behandeling van Confucius. Het hoofdstuk over „Jozua van Nazareth“ (waarom die reeds velen ontsichtende afwijking van den gebruikelijken naam?) dat slechts uit twee gefingerde brieven van tijdgenooten bestaat, lijkt mij een te goedkoopte oplossing van de niet geringe moeilijkheid die hier inderdaad bestaat. En zoo zou ik nog op heel wat meer bezwaren kunnen wijzen.

Maar daar staat tegenover, dat hier toch inderdaad nieuwe banen voor ons geschiedenisonderwijs betreden worden. Juist om die reden vestig ik er hier de aandacht op. Men heeft gevraagd of het boek nu eigenlijk voor kinderen of voor volwassenen bestemd was? Ik begrijp de vraag niet. Voor mij laten de geheele opzet, de stijl van den tekst en van de plaatjes niet den minsten twijfel, dat de Hansje en Willem, aan die het is opgedragen en voor wie het bestemd is, hoogstens zestien jaar zijn. En wie zich met zijn denkbeelden en vooral zijn gevoels niet meer in dien leeftijd kan terug verplaatsen, bespaart zich allicht ergernis door het boek niet in handen te nemen. Maar voor dien

leeftijd lijkt mij dan ook de juiste toon ten opzichte dezer onderwerpen getroffen. Het vraagstuk van de internationale verhoudingen heeft mij in den laatsten tijd herhaaldelijk doen denken over den inhoud van ons geschiedenisonderwijs. En ondanks den wensch naar het tegendeel, leek het mij steeds bijkans onmogelijk reeds op school de histoire bataille te vervangen door beschavings-geschiedenis. De stof scheen zich mij niet te leenen tot een behandeling voor den leeftijd der middelbare school. De lezing van dit boek heeft mijn oordeel sterk in de andere richting geïnnuenceerd. Wat hier wordt geboden is zeker in staat vijftienjarigen te boeien, het gaat meestal niet boven hun begrip en zij hebben er m.i. heel wat meer aan dan wat in de gewone boeken over „algemeene geschiedenis” staat.

Ik bedoel het voorgaande gezinszins in dien zin, dat ik met het verschijnen van dit boek de kwestie opgelost acht. Integendeel, het probleem is eigenlijk eerst gesteld, aan de oplossing moeten wij nu beginnen. Voor eerst is dit boek m.i. veel te eenzijdig om uitsluitend als gids te dienen. Het heeft een zeer uitgesproken „humanistische” en evolutionistische tendenz, het eerste woord in meer beperkten zin genomen dan de bewerkter er in zijn voorrede aan geeft. Het eischt aanvulling en correctie. Confessionnele scholven kunnen het m.i. in 't geheel niet gebruiken en neutrale alleen dan, wanneer zij het naast andere boeken ter lezing geven. Daarmede is reeds gezegd dat het in ons gewone klassikaal onderwijs niet thuis hoort; voor een Daltonschool daarentegen, waar de kinderen leeren meerdere boeken te raadplegen, schijnt het mij een voortreffelijk hulpmiddel, ja zelfs onontbeerlijk zoolang het het eenige blijft in z'n soort.

Maar ik hoop van ganscher harte dat het dit niet zal blijven. De eenzijdigheid, die door den aard van de stof zelf, inhaerent is aan een „Geschiedenis der Menschheid” in 500 bladzijden, kan alleen gecorrigeerd door andere pogingen, van uit ander gezichtspunt en met andere voorkeur. Een ding zullen echter al die pogingen gemeen moeten hebben: het eerlijke streven om het beste te zoeken in vreemde volken en

vreemde tijden, om de menschheid te zien als één geheel, om de zelfverheerlijking tegen te gaan, die zoo menig geschiedenisboek toch juist voor kinderen, ontsiert.

De schr. is even wars van chauvinisme als van een cosmopolitisme dat de nationaliteiten wil doen verdwijnen. Hij tracht te vereenigen en niet te deelen. Hij zoekt zijn krachten niet in afbreken, maar in leeren bewonderen. En hij weet, naar het mij voorkomt, den rechten toon te treffen.

Zoo is dus mijn slotsom: De bezwaren, die dit boek ongetwijfeld aanklevten, betreffen niet de hoofdzaken. Zij zullen verdwijnen. In herdrukken, die het ongetwijfeld zal beleven. Of in andere boeken die het zal geïnspireerd hebben. Maar de hoofdgedachte zal niet licht meer verdrongen worden. En daarom dienen wij schr. en bewerkter dankbaar te zijn.

Ph. K.

II. L. F. J. Deelen. Problemen op het gebied der vrije jeugdvorming.

Deze bespreking door de heer Deelen, gemeentelijk inspecteur voor de vrije jeugdvorming te Amsterdam, voor 't eerst gepubliceerd in 't *Tijdschrift voor ervaringsopvoedkunde*, is nu als brochure verschenen. De schrijver begint met er op te wijzen, dat in Duitsland veel meer belangstelling bestaat voor de jeugd-organisatie dan in ons land. De wenschen van de Staatskommissie van 1919 zijn wenschen gebleven. 't Zou toch van zo groot belang zijn als de regering n organisatie in 't leven riep voor de algemene leiding in deze aanleggenheid. En dat zoon algemene leiding voor en 'n zekere samenwerking van de jeugd-organisaties, hoewel deze van verschillende levensbeschouwingen uitgaan, mogelijk is, bewijst alweer Duitsland. (In de rubriek *Feiten en pogingen* op blz. 382 v.g. van de vorige jaargang wees ik daarop.) Leiding en steun zijn onontbeerlijk, ook al om krachtersnippering tegen te gaan. Natuurlijk moet daarbij elke vereniging op eigen terrein volkomen vrij blijven; en 't moet niet worden 'n regeren van bovenaf.

In 't kort wordt dan gewezen op de ontwikkelingsgeschiedenis van de jeugd-

organisaties. Er zijn twee soorten te onderscheiden: 1e. de jeugdverenigingen met 'n bepaald doel (b.v. de zuiver geestelijke verenigingen; de gymnastiekverenigingen); 2e. die de hele vorming en harmonische ontwikkeling beogen. Dan wordt noch gewezen op 't klubleven met „zelfregering“.

Daarna houdt de schrijver zich bezig met 'n vijftal problemen op 't gebied van de vrije jeugdvorming; en hij heeft daarbij voornamelijk de praktijk van de moderne jeugdverenigingen op 't oog.

Die vijf problemen zijn: 1e. 't leidersvraagstuk; 2e. 't kontakt van de beide geslachten; 3e. 't doel van de jeugdvereniging; 4e. de leeftijdsgroeperingen; 5e. 't financiële vraagstuk.

Belangstellenden en belanghebbenden in deze kwesties verwijs ik verder naar de beknopte maar heldere uiteenzetting, die de schrijver van deze problemen geeft.

v. E.

Over de duitse jeugdbeweging.

Dr. Victor Engelhardt. *Die deutsche Jugendbewegung als kulturhistorisches Phänomen*. Berlin. Arbeiterjugend-Verlag. 1923.

Aan de hand van enkele besprekingen en verslagen kon ik in de vorige jaargang (blz. 193 vgg.) een-en-ander meedelen over 'n drietal van de voornaamste duitse jeugdorganisaties. Die medelingen bleven echter vrijwel geheel aan de buitenkant; ze gaven wat van de groei, en van de uitingen van deze verenigingen. 't Was, als stonden we bij enkele korenvelden; we zagen 't rijpende graan; hier stonden de halmen dicht opeen, daar was 't gewas meer ijl; op de ene plaats met al veel belovende, ginder weer met noch spichtige aren.

't Hier aangekondigde boekje geeft van 't korenveld, dat de jeugdbeweging is, 't meer verborgen leven; toont de geheime krachten die daarin werkzaam zijn. 't Spreekt van de gesteldheid en de bewerking van de grond, van zonneschijn en regen en stormvlagen. Met andere woorden: 't beschouwt 't cultuurverschijnsel dat de jeugdbeweging is, vanaf 'n ruim filosofies standpunt. In de inleiding zegt de schrijver o. a.

dat, daar de jeugdbeweging geplaast is te midden van de kultuur, hij ook alleen maar te begrijpen is in samenhang met 't gehele kulturele verloop. Bovendien, de jeugd en de jeugdbeweging zijn maar niet 'n bijkomstig deel van de kultuur, maar zijn als dragers van 'n wordend tijdperk van de grootste betekenis. In de eerste plaats is 't nu van belang klaarheid te verkrijgen omtrent 't wezen van de jeugdige mens; waarbij men zich moet hoeden te vervallen in 'n eenzijdigheid die alle uitingen tot „Eros“ zoekt terugtebrengen. 't Feit dat in onze dagen de jeugd zich tot 'n „beweging“ vormt, wijst erop dat we in 'n overgangperiode verkeren; en we hebben ons dus aftevragen hoe de geestelijke grondslag van de tegenwoordige kultuur is. En stellen we 't wezen hiervan tegenover dat van de jonge mens, dan moeten we tot de slotsom komen, dat tijd en jeugd als vreemde tegenover elkaar zijn komen te staan.

Hiermee heb ik in enkele regels de inhoud trachten samenvatten van de twee voorbereidende hoofdstukken, getiteld *Einleitung* en *Allgemeine Grundlagen*.

't Volgend hoofdstuk, over 't ontstaan van de jeugdbeweging, schetst eerst de toestand van de burgerlijke jeugd omstreeks 1900, en 't ontstaan van de Wandervogel-beweging; daarna de toestand van de proletarische jeugd en 't ontstaan van haar organisatie.

Als reaktie op deze jeugdbeweging ontstond 'n versterkte neiging (bij de ouderen) tot jeugdzorg; zowel in burgerlijke als in socialistische kringen.

Met 't ontstaan van de Freideutschen kwam de autonomie-verklaring van de jeugd.

Daarna wordt besproken 't lot van de Freideutsche en van de proletarische jeugdbeweging gedurende de oorlog; en de problemen die zich toen voordeden.

Gedurende de revolutie kwam er 'n splitsing in de Freideutschen; er ontstonden jeugdgroepen die hun ideaal in vervlogen tijdperken meenden te vinden.

Over 't geheel emancipeert zich de jeugdbeweging al meer van de jeugdzorg.

De schrijver behandelt daarna de toestand van de proletarische jeugdbeweging na de oorlog; en toont hoe deze

en de burgerlike (niet-konfessionele) elkaar naderen, en zich wederzijds zouden kunnen aanvullen. Om dan in 'n slothoofdstuk de taak uiteenzetten die naar zijn opvatting de jeugdbeweging te vervullen heeft.

Met 'n „Führer durch die Literatur“ besluit 't boek.

Aan wie zich bezighouden met de problemen van de vrije jeugdvorming kan ik dit werkje met overtuiging aanbevelen. 't Werpt, zoals ik schreef, vanaf 'n ruim filosofisch standpunt zoeklichten over 't terrein, zodat ook meer verborgen plekken belicht worden. Men krijgt onder 't lezen sterk de indruk van de „historische noodzakelijke“ taak die de jeugdbeweging voor de maatschappij-vernieuwing te vervullen heeft, en vervullen zal.

Behalve dat 't 'n duidelijk inzicht in deze beweging geeft, profiteert 't tevens: er is noch hoop!

De prijs is inge. 0.75, en geb. 1.20 Goldmark.

v. E.

Dr. Aug. Hausath. Jugendbewegung und Schule.
Karlsruhe i. B. G. Braunsche
Hofbuchdruckerei und Verlag,
1923.

Tit de *Voorkomming* blijkt dat dit oorspronkelijk 'n voordracht was; en dat 't de schrijver erom te doen is in 'n korte samenvatting te zeggen, wat „van 'n modern pedagogisch standpunt“ over 't vermelde onderwerp te zeggen is. Hij begint met erop te wijzen dat, tengevolge van de „duitsche (alleen duitsche? v. E.) individualistische karaktertrek“ de duitsche jeugdbeweging zich in 'n groot aantal bonden en groepen en verenigingen gesplitst heeft. Voor de economische kriezen telde deze beweging meer dan 150 tijdschriften. En nu wil schr. in korte trekken de kern van dat verschillende streven schetsen; waarna hij z'n konklusie zal trekken ten opzichte van de verhouding van school tot jeugdbeweging.

Wie nu, ook afgaande op de titel van dit boekje, meende over deze verhouding iets bijzonders, iets belangwekkends te zullen lezen, komt wel enigzins bedrogen uit. Schr. schetst be-

ginselen en streven, ontstaan en ontwikkeling van de belangrijkste duitsche jeugdorganisaties; waarbij hij 't uitvoerigst is over de „Wandervogel“, als de oorsprong van 't voorbeeld voor de hele latere jeugdbeweging.

Dit alles geschiedt in 30 bladzijden; waarop dan de vraag gesteld wordt: „welke houding moet de school tegenover de jeugdbeweging aannemen?“ En dit, volgens de titel, eigenlijke onderwerp van 't geschrift, blijkt in 4 bladzijden te kunnen worden afgehandeld. De titel is dus wel enigzins „irreführend“!

Laat ik ten slotte dan 'n samenvatting geven van 't antwoord op de bedoelde vraag. In 't begin stond de jeugdbeweging vaak vijandig tegenover de school. Nu echter is deze beweging van 't alleen-afbrekende in 't opbouwende stadium getreden. In 't algemeen kan gezegd worden dat de bemoeiingen met de jeugdbeweging geen nadelige invloed heeft op de schoolplichten van de jongens. De tegenwoordige jeugd — en hiervan moeten ook de ouders zich doorringen — heeft behoefte 'n deel van de vrije tijd in volle vrijheid te midden van leeftijdgenoten doorbrengen. En wat dit betreft, moeten dus ouders en onderwijzers ervoor zorgen dat de Zondag dan ook voor de jeugd geheel vrij blijft. De welwillende houding van school en huis tegenover de jeugdbeweging moet echter nooit zo worden, dat de band te eng wordt, dat men deze beweging zelf ter hand zou willen nemen. De vorming die de jeugdbeweging geeft, is 'n waardevolle aanvulling van de schoolopvoeding. Zolang deze beweging zich niet op partijpolitiek terrein begeeft, moet de school er niet alleen neutraal tegenover staan, maar die ook zoveel mogelijk bevorderen, door b.v. 't beschikbaar stellen van schoolruimte voor bijeenkomsten; 't vergemakkelijken van 't bezoeken der bijeenkomsten, door zo nodig aan de deelnemers 'n dag vrij te geven.

Om 't korte overzicht van de duitsche jeugdbeweging is 't boekje dus wel aan te bevelen. De prijs is f0.75, en de netto-opbrengst komt ten voordele van de *Jeugdbewerger* „Arbeitsgemeinschaft Südbaden“.

v. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 6.

	Bladz.
De stormbal geheschen, door A. H. Gerhard	161
Het Middelbaar Onderwijs in Amerika, (Vervolg) door W. Emmens	169
Scholen „voor het leven“, (Vervolg) door Hermien v. d. Heide	179
Een Internationale van Socialistiese Opvoedings-Organisaties, door P. Voogd	185
Feiten en Pogingen.	
Uit Tsjechoslovakije, door v. E.	188
Boekbespreking.	
Geschiedenis der menschheid, door Ph. K.	189
Problemen op het gebied der vrije jeugdvorming, door v. E. .	190
Over de duitse jeugdheweging, door v. E.	191



OUDERS!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen
en met vaste medewerking van O. Barendsen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.



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



LETTERKUNDE

J.-B. Besançon et W. Struik, Précis historique et
anthologie de la littérature française, avec de
nombreuses illustrations. Twee deelen, ing. à
f 4.90, geb. f 6.25.

B. E. Bouwman und Th. A. Verdenius, Deutsche
Literaturgeschichte, nebst Lesebuch, mit Abbil-
dungen und Portraits. Twee deelen, ing. f 5.50,
gebonden in één band 6e druk f 8.90.

Dr. Gerard Brom, Barok en Romantiek, geb. f 2.90
Dr. G. Kalff, Westeuropesche Letterkunde. Eerste
deel (15e—16e eeuw), geb. f 8.90.

M. A. P. C. Poelhekke en Prof. Dr. C. G. N. de
Vooye, Platenatlas bij de Nederlandsche litera-
tuurgeschiedenis, gecart. f 4.75 geb. 3e dr. f 5.25

B. Timmermans, Poésies, choisies et annotées,
ingen. f 2.90, gebonden f 3.50.

J. A. Verdenius, Ausgewählte deutsche Gedichte,
ingen. f 1.60, gebonden, 3e druk f 2.50.

Elk deel afzonderlijk verkrijgbaar

WOORDENBOEKEN Nieuwe talen

K. ten Bruggencate I. Engelsch-Nederl. f 3.75
II. Nederl.-Engelsch f 3.75
9e druk Twee deelen in één of twee banden f 7.50

I. VAN GELDEREN I. Duitsch-Nederl. f 4.25
II. Nederl.-Duitsch f 4.25

5e druk Twee deelen in één of twee banden f 8.50
C. R. C. Herckenrath I. Fransch-Nederl. f 3.75
II. Nederl.-Fransch f 3.75

5e druk Twee deelen in één of twee banden f 7.50
Het eenige Fransche Woordenboek, dat bij ieder
woord de uitspraak phonetisch aangeeft.

M. J. KOENEN. Verklarend Handwoorden-
boek der Nederl. taal

Dr. J. ENDEPOLS 14e druk. In één deel f 5.60

Prijs der 4 Woordenboeken Nieuwe Talen p. stel best. f 28.-

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, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,

IDA HEYERMANS, J. HOVENS GREVE, Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
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 f8.76, 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 Vervolgonderwijs, vooral op het Platteland

door J. J. 't HART, Inspecteur L. O. te Dordrecht.

Het is eene aangename taak, eene lans te mogen breken voor de overtuiging, dat er gelegenheid dient te bestaan voor de niet-meer-leerplichtige jeugd tot het genieten van voortgezet onderwijs; eene taak, die vooral in de tegenwoordige omstandigheden nuttig schijnt, nu het vervolgonderwijs, geschapen door de Lager-Onderwijswet 1920, des stervens nabij is.

De vraag kan rijzen, hoe toch wel verklaard kan worden, dat een instituut, door de onderwijzers met gloed verdedigd, na nauwelijks twee en een half jaar ineensloot. Het lijdt geen twiifel, of deze vraag wordt door velen niet geacht. Is het vervallen van de artikelen 61 en 98 der Lager-Onderwijswet, waarin de Rijksvergoeding voor het Openbaar en Bijzonder Vervolgonderwijs werd geregeld, niet de oorzaak, dat deze onderwijsvertakking ten doode was opgeschreven? Ziet men niet, onmiddellijk na de „technische herziening“ der Wet, overal het vervolgonderwijs verdwijnen? Tel ik in mijn eigen ambtsgebied, eind 1922, nog 120 cursussen voor vervolgonderwijs; dit aantal is, eind 1923, gedaald tot acht cursussen, die aan de definitie van vervolgonderwijs, zooals de Wet die geeft, voldoen. Inderdaad, het ophouden der Rijksvergoeding en de inzinking van het Vervolgonderwijs zijn twee gebeurtenissen, die in deze orde op elkander volgen. En hoewel het voor mij vaststaat, dat, bij herstel der Rijksvergoeding, het Vervolgonderwijs weer zou „opbloeien“, weiger ik tusschen deze gebeurtenissen een causaal verband te erkennen, zoolmin als ik uit de regelmatige opvolging van dag en nacht tot de bewering zou wenschen te komen, dat de dag de oorzaak van den nacht is. Het is mijne overtuiging, dat het Vervolgonderwijs onder de Lager-Onderwijswet 1920 een wortellooze boom was; een instituut zonder innerlijke kracht; en dat het niet door de maatregelen der Regeering, maar door gebrek aan waarachtigheid, is verdwenen.

Bij de nieuwe organisatie van het Vervolgonderwijs zal het zaak zijn, niet te vervallen in de oude fouten. Het moge mij vergund zijn, het een en ander te noemen, dat de positie van het Vervolgonderwijs

van den aanvang af zwak maakte. Wil men met dit onderwijs in de toekomst iets bereiken, dan zal men daaraan niet alleen intensief moeten arbeiden, maar men zal veel moeten nalaten, dat men tot nu toe gedaan heeft; en veel anders moeten doen.

De Wet tot regeling van het Lager Onderwijs van 1878 kende het „herhalingsonderwijs”. De verslagen van de Inspecteurs, als bijlagen gevoegd bij het Regeeringsverslag, vormen, ten aanzien van het herhalingsonderwijs, eene lang aangehouden Jeremiade. Er wordt geklaagd over te weinig deelneming; over de weinig-practische leerstof, die op de cursussen aan de orde is; over ongeregeld schoolbezoek; uiterst geringe resultaten; heterogeniteit der klassen; de weinige zorg, die aan de keuze van het personeel wordt besteed; het streven, met weinig inspanning tot verhooging van inkomsten te geraken; de ongemotiveerde splitsing van klassen, eene splitsing, die niet door het belang van het onderwijs wordt geëischt, maar omdat het loon van de per week berekende lesuren afhangt. Het herhalingsonderwijs wordt „eene bron van ergernis” genoemd door de wijze, waarop 's lands gelden besteed worden; het wordt geacht, er in de eerste plaats te zijn om het materiëel belang der onderwijzers, enz. enz.

De klacht over de „geringe deelneming” verstomt na de Salariswet 1919, waarbij de minimumbelooning van 60 cent per wekelijksch lesuur op f 2.— wordt gebracht.

Dan komt een plotselinge „opbloei”, die intusschen door de meeste leden van het schooltoezicht, die in het verslag geciteerd worden, niet aan de vermeederde behoefte, maar aan de verbeterde bezoldiging wordt toegeschreven.

Slechts enkele juichstemmen werden vernomen: in dichterlijke taal wordt de plotselinge „opbloei” vergeleken met de intrede van de lente na bangen wintertijd; en „het al of niet slagen van het herhalingsonderwijs hangt geheel en al af van de onderwijzers”.

Maar, als gezegd, deze stemmen zijn als die eens roependen in de woestijn; in het algemeen ziet het schooltoezicht in de vermeederdering van de quantiteit der cursisten geene verbetering van de qualiteit van het onderwijs; noch komt het tot de erkenning, dat het feit, dat herhalingsonderwijs gegeven wordt, tevens het „slagen” er van waarborgt.

Nu is het van genoegzame bekendheid, dat van het Onderwijsverslag, hoeveel lezenswaardigs het ook moge bevatten, weinig of geen notitie genomen wordt, afgezien nog van de waarheid, dat de invloed van het schooltoezicht, voorzoover het der zake kundig en met het leven der school door dagelijksch contact vertrouwd is, op de conceptie van wettelijke bepalingen is gelijk te stellen aan nul.

De Lager-Onderwijswet 1920 bracht het „Vervolgonderwijs“. En alle klachten, die naar aanleiding van het herhalingsonderwijs werden uitgesproken, kunnen ten opzichte van het vervolgonderwijs worden herhaald.

„Aan hen, die het gewoon of buitengewoon lager onderwijs hebben genoten, en niet meer onder de verplichting vallen, dit onderwijs te volgen, wordt, zoodra ten minste zes leerlingen zich daarvoor hebben aangemeld, van gemeentewege de gelegenheid gegeven tot het genieten van vervolgonderwijs.“

Aan dit gedeelte van artikel 21 der Wet is het te „danken“, dat kinderen van twaalf jaar, die pas de school verlaten hadden, les ontvingen met jongens en meisjes van 16 of 17 jaar, die den schooltijd lang achter zich hadden liggen; die aan de regelen van het schoolwerk ontwend en ontgroeid waren; bij wie de op de lagere school verkregen kennis en vaardigheid was verzonken. Op welke wijze ware bij een zoodanig conglomeraat de klasse-homogeniteit te vinden? En, indien al een gemeenschappelijke bodem van kennis gevonden werd, hoeveel lager lag deze dan het peil der hoogste klasse van de lagere school? En hoe kon onder deze omstandigheden van „vervolgonderwijs“ sprake zijn?

Een cursus voor vervolgonderwijs duurt, naar de bepalingen der Wet, minstens 150 uur per jaar. Voor het platteland is dit getal dikwijls te groot. De landbouwwerkzaamheden eindigen betrekkelijk laat in het jaar en vangen weder vroeg in het voorjaar aan; en eene redelijke kans op regelmatig cursusbezoek bestaat slechts gedurende een betrekkelijk gering getal weken in de wintermaanden. Bovendien moet in het oog gehouden worden, dat het aantal wekelijksche lesuren niet te groot genomen kan worden. Vier of vijf maal per week gedurende drie uur per avond op de schoolbanken te zitten, telkens met eene stevige wandeling door de modder in het vooruitzicht, pleegt, zelfs voor overigens „leergierige knapen“, weinig aantrekkelijks te hebben.

De vakken van het vervolgonderwijs behooren voor de cursisten van practische beteekenis te zijn. Vakken als schrijven en zingen moesten in de leerplannen van het vervolgonderwijs ontbreken. Ook moet het niet voorkomen, dat op den cursus teekeningetjes gemaakt worden van vaasjes en bladvormen, speelgoed-huisjes en -schuitjes. Dat op de netheid van het schriftelijk werk wordt gelet, is vanzelfsprekend, maar eene afzonderlijke beoefening der lettervormen lijkt onnoodig; voor het zingen kan men op de zangvereniging terecht; het teekenen, voorzover het in bepaalde gemeenten, in verband met de plaatselijke industrie, als vak van het vervolgonderwijs niet ongeschikt is, behoort in de richting van het vakteekenen te worden geleid.

Een vak als rekenen kan stellig in het leerplan eene goede plaats hebben, mits het de gegevens verstrekt voor eene eenvoudige vakboekhouding, of in de richting van het handelsrekenen gaat. Het onderwijs in de Nederlandsche taal bepale zich niet tot het zuiver schrijven, maar brenge de leerlingen tot het concipiëren van zakenbrieven, bewege zich in de richting der handelscorrespondentie; zooals het onderwijs in de aardrijkskunde den economischen kant behoort uit te gaan.

Aan onderwijs in een of meer moderne talen is in verschillende streken van het platteland groote behoefte; voor onderwijs in landbouw- of tuinbouwkunde bestaat belangstelling. De kennis der natuur omvat de beginselen der gezondheidsleer; kan, rekening houdende met de locale behoeften, gedeeltelijk met het terrein der warenkennis samenvallen. Degelijk onderwijs in de nuttige handwerken, kook- en huishoudonderwijs, 't moge eenvoudig zijn, mits 't maar practisch is, vormt voor de meisjes eene groote aantrekkelijkheid. Machineschrijven en stenographie worden ook voor de kleinere centra van het platteland van wassende beteekenis.

In de groote steden en in die plaatsen van het platteland, waar nijverheidsonderwijs wordt gegeven, kan dit laatste voor een niet gering deel de taak van het vervolgonderwijs overnemen. Voor het overgroote deel van het platteland blijft echter, mede gelcet op de gebrekkige of schaarsche reisgelegenheden, goed geregeld vervolgonderwijs van hooge beteekenis.

Het is nu de tijd, om tot reël vervolgonderwijs te geraken.

Nu de middelen traag vloeien, en de begrippen over de waarde en de beteekenis van het geld helderder worden, is er kans, dat de besteding van voor vervolgonderwijs beschikbare gelden slechts met groote nauwgezetheid geschieden zal.

Meermalen is het voorgekomen, dat de lessen van eenen cursus voor vervolgonderwijs niet konden gegeven worden, omdat geen enkele cursist verscheen. Hoevelen onder de hoofden van cursussen hebben zooveel karakter getoond, dat zij ongeregelde bezoekers van de lijst der cursisten schrapten, ook al zou daarvan vermindering van de Rijksvergoeding het gevolg kunnen zijn? Hoe vaak is het niet gebeurd, dat ter wille van één of twee meisjes een rooster van lesuren werd samengesteld, die er op berekend was, dat het Rijk per avond drie lesuren vergoedde, terwijl jongens en meisjes ieder toch slechts 2 uur onderwijs ontvingen?

Hoe weigeren thans vele Gemeenteraden een cent voor het vervolgonderwijs uit te geven, en schrijven zij in de considerantia hunner besluiten tot opheffing der cursussen, dat van het vervolgonderwijs

„weinig gebruik werd gemaakt” en dat „de kosten niet geëvenredig zijn aan het nut”, terwijl zij, toen het Rijk de kosten vergedde, meermalen een bespottelijk groot gefal uren voor den cursus vaststelden, die dan nog vaak, overeenkomstig de verordening, over vakken liep, die bij het vervolgonderwijs niet thuis behooren.

Welke zorg heeft men besteed aan de keuze van het personeel? Pas geslaagde onderwijzers werden aan het vervolgonderwijs verbonden; een zelfde vak was in dezelfde klasse meermalen in verschillende handen, „omdat ons College van meening is, dat alle leerkrachten der school evenveel aan het vervolgonderwijs behooren te verdienen”.

En zooals het bij het Openbaar Vervolgonderwijs was, zoo, of erger nog, was het bij het Bijzonder. Er waren uitzonderingen, maar het aantal van deze was gering.

Nu kan begonnen worden aan voorzichtigen opbouw van iets nieuws en iets beters. Daarbij worde gelet:

1. op eene behoorlijke schifting der leerlingen, waardoor eene voldoende klasse-homogeniteit wordt gewaarborgd;
2. op eene keuze van vakken, die aansluit bij de locale behoeften;
3. op eene nauwkeurige omschrijving der leerstof in het leerplan, zoodat het doel, dat met het vervolgonderwijs in elk vak beoogd wordt, alsmede de weg, waarlangs het bereikt zal worden, duidelijk uitkomen;
4. op eene vaststelling van den cursusduur en van het getal wekelijksche lesuren in verband met de locale omstandigheden;
5. op de noodzakelijkheid van zeer geregeld cursusbezoek en op de middelen om verzuim te beperken;
6. op de keuze van bekwaam en bevoegd personeel, volledig geschikt tot het geven van onderwijs aan grootere leerlingen, aan welk personeel eene behoorlijke belooning dient te worden gewaarborgd.

Het bestek van dit opstel laat niet toe, elk dezer punten nader uit te werken. Particuliere corporaties, die de organisatie van zoodanig vervolgonderwijs bevorderen, doen een goed werk, mits zij, bij eventueele subsidie, de middelen hebben tot deugdelijke controle, en over belangelooze, deskundige voorlichting kunnen beschikken. Langs dezen weg zal het vervolgonderwijs tot langzame, maar degelijke ontwikkeling kunnen komen; het zal aanvankelijk bescheiden zijn, maar innerlijk sterk; en het zal eene blijvende voldoening geven, in tegenstelling met den plotseling opgeschoten wonderboom van het vervolgonderwijs, die „de hitte des daags” en den oostenwind niet verdragen kon, en verdorpe.

Het Vervolgonderwijs ten Plattelande

door wijlen A. LIMBURG, Inspecteur L. O. Leeuwarden.

In 1919 schreef ik aan een gemeentebestuur, ter zake van de instelling van het 7e leerjaar het volgende:

„In hoofdzaak ben ik het wel met de adviezen der hoofden eens, waaria meer op consolidatie dan op uitbreiding der leerstof in het 7e leerjaar wordt aangedrongen, mits daarbij, zooals de Heer K. zeer terecht opmerkt, de repetitie zóó worde gegeven, dat ze als zoodanig weinig of niet worde gevoeld.

Toch mag niet uitsluitend den nadruk worden gelegd alléén op bevestiging van het in de eerste zes schooljaren reeds geleerde; er zal ook eenige uitbreiding dienen te worden 'gegeven aan de leerstof. Dat zal de belangstelling der leerlingen niet weinig vermeerderen en den tegenstand doen verminderen der ouders, die van enkel opzettelijke herhaling het nut wel niet zullen inzien. Invoering voor de meisjes van wat huishoudonderwijs, en voor de jongens van eenvoudige bedrijfsboekhouding, om maar iets te noemen, zouden dunkt mij zeker geschikt blijken om de oppositie, die van de minder ontwikkelden onder de bevolking tegen een 7e leerjaar is te verwachten, aanmerkelijk te doen afnemen. Ook zou, meer dan tot nu toe in de eerste zes leerjaren geschiedt, het 7e leerjaar dienstbaar kunnen worden gemaakt aan de algemeene vorming der leerlingen, door bijvoorbeeld eens een half uur in de week de krant met ze te lezen. Wat is daarbij voor aanstaande leden der maatschappij, die eerlang het maatschappelijk leven zullen moeten meeleven, niet een schat van voorlichting te geven, die zeker hun kijk op de dingen om hen heen aanmerkelijk kan verbreden.”

Nu het 7e leerjaar is om hals gebracht, zou, met uitzondering van den aanhef, nagenoeg hetzelfde kunnen worden gezegd, ten aanzien van het vervolgonderwijs.

Het is met dat Vervolgonderwijs en het vroegere Herhalingsonderwijs, een wondere geschiedenis.

Eigenlijk heeft het zich nooit in de algemeene belangstelling mogen verheugen. Vóór de salariswet van 14 Juli 1919 werd het te slecht betaald om veel geestdrift te wekken bij het onderwijzend personeel, dat voor 60 cent per uur er zijn winteravonden voor beschikbaar moest stellen. *Moest* stellen, want artikel 17 van de Lageronderwijs-wet 78, dat aanving met de woorden „Aan hen, die het gewoon

lager onderwijs genoten hebben, wordt gelegenheid gegeven tot het genot van herhalingsonderwijs, verplichtte de gemeentebesturen tot het oprichten en instandhouden van herhalingscursussen, zelfs al was er van een gebleken behoefte aan zoo'n cursus geen sprake. In No. 2658 van de Gemeentestem las ik een jaar of wat geleden: „De Burgemeester van Kamerik meldde, dat op een door hem gedane vraag aan den Minister van Binnenlandsche Zaken, deze mededeelde, dat „al meldt er zich slechts één leerling aan voor het herhalingsonderwijs, dit moet gegeven worden.“

Zoo zijn de cursussen ontstaan, die behalve door een zoontje of een dochterke van het hoofd, soms ook nog wel eens bezocht werden door een ander jongetje of meisje.

Voor de besturen van bijzondere scholen bestond deze verplichting niet; alleen voor de gemeentebesturen, en die droegen meestal dat onderwijs op aan de hoofden der openbare scholen, die er zich moeilijk aan konden onttrekken, maar het lang niet allemaal van harte deden.

O, zeker, er waren uitzonderingen; ik heb ze gekend, brave kerels, die voor die 60 cent per uur, zich geheel gaven en er wat van wisten te maken ook; maar eischen kon men dat toch eigenlijk niet voor zoo'n schijntje, en heel dikwijls was het herhalingsonderwijs dan ook niet veel meer dan een taaië herhaling van het onderwijs, dat men gedurende de schooljaren had genoten, door de onderwijzers met weinig enthousiasme gegeven en door de jeugd met nog minder belangstelling gevolgd.

Het gewone verschijnsel was dan ook, dat tegen de lente de meeste herhalingscursussen verliepen en er vele stierven aan bloedarmoede vóór den dag, die was opgegeven als datum van sluiting.

In het algemeen geloof ik ook niet, dat het herhalingsonderwijs als zoodanig werd gewaardeerd. Uit sleur zond er men de jongens en meisjes heen. „Opgeruimd staat netjes.“ Ze waren van den vloer en goed bezorgd! Wat moesten ze ook in de lange winteravonden uitvoeren?

Zich zelf bezig houden hadden de meesten op school niet geleerd, evenmin als de meeste vaders en moeders de kunst verstonden hen bezig te houden of aan het werk te zetten. En zoo gingen de kinderen naar de avondschool, zonder er zelf veel voor te voelen en werden ze onthaald op herhaling, tot ze, tegen dat in het voorjaar de dagen weer wat langer werden, er zoo wee van waren, dat je ze er met geen stok meer naar toe kon krijgen; maar dat hoefde dan ook niet meer, want dan konden vader en moeder ze al wel weer een uurtje gebruiken.

En met een, twee, drie leerlingen werd dan soms de cursus nog voortgezet, tot ook voor hen op den sluitingsdag de ure der bevrijding

sloeg; voor hen en voor hun onderwijzers, bij wie de pret er ook allang af was. Zonder arbeidsvreugde vlot de arbeid niet, en de hunne was afgenomen naarmate het aantal hunner leerlingen inkramp.

Ik schreef in mijn jaarverslag over 1917: „Het herhalingsonderwijs is hier en daar wel wat in het gedrang gekomen tengevolge van de brandstoffschaarschte en het gebrek aan petroleum. Gevolg gevende aan den wenk te dien opzichte van hooger hand gegeven, is in gemeenten, waar geen andere verlichting beschikbaar was — en om kolen te sparen ook wel in andere gemeenten — zooveel mogelijk getracht de uren voor het herhalingsonderwijs te doen aansluiten bij die van het gewone onderwijs op de dagscholen, wat hier en daar tengevolge had, dat er zich weinig of geen leerlingen voor aanmeldden.

Men vond het te lastig, vooral de jongens op die uren te moeten missen, en dat bezwaar scheen sterker te worden gevoeld, naarmate de belangstelling voor het herhalingsonderwijs geringer was. Over het geheel valt over die belangstelling niet te roemen, wat misschien wel daarin zijn oorzaak vindt, dat het zich vaak inderdaad bepaalt tot het herhalen van het op de dagschool geleerde en daarbij — zonder er rekening mede te houden, dat de leerlingen, die het herhalingsonderwijs bezoeken, voor het meerendeel nog wel kinderen zijn, maar toch kinderen, die in een andere levensperiode staan, dan toen zij de lagere school bezochten —, gewoon doorgaat met de daar gevolgde werkwijze, waar de leerlingen zich zelf aan ontgroeid achten.”

„Er is wel niet altijd aan te ontkomen, dat bij het herhalingsonderwijs nog eens dezelfde schotels worden opgediend, als bij het lager onderwijs, maar dan moet men ze anders klaarmaken, willen ze in den smaak vallen. Het herhalingsonderwijs moet aantrekkelijk gemaakt worden, óók door het menu wat te varieeren, anders zal het nooit inslaan.”

„Dat bijzonder herhalingsonderwijs zooveel minder voorkomt dan gemeentelijk, beschouw ik in zeker opzicht als een afkeurend oordeel over dat onderwijs in zijn tegenwoordigen vorm.”

En in mijn verslag over 1918:

„Vormt in gewone jaren het herhalingsonderwijs reeds niet het glanspunt der onderwijsverslagen, in het afgelopen jaar was het er nog treuriger mede gesteld. Het aantal bijzondere scholen, waar het in het voorjaar van 1918 gegeven werd, bedroeg slechts 32 tegen 59 in 1917, een belangrijke teruggang, die óók wijst op minder belangstelling bij de besturen der bijzondere scholen, al zal hij wel in hoofdzaak zijn te wijten aan gebrek aan licht en vuur.”

Naar mijn vaste overtuiging had ook de buitengemeen lage vergoeding, die in die dagen voor het herhalingsonderwijs werd gegeven, aandeel

aan den snellen achteruitgang ervan. Eigenlijk kon men in die dure dagen 60 cent niet eens meer een vergoeding noemen. De gemeenten waren nog verplicht de cursussen in stand te houden en de openbare onderwijzers om er zich voor te geven; maar van hen vergen, dat zij er zich werkelijk voor zouden interesseeren en een gunstigen invloed uitoefenen op de toename van het aantal leerlingen; dat ging toch eigenlijk niet, en velen deden het niet ook.

En zoo heeft het niet veel gescheeld of het herhalingsonderwijs was gestorven aan bloedarmoede.

Maar toen kwam de salariswet van 14 Juli 1919, die het weer nieuw leven inblies en het aantal bijzondere herhalingscursussen in een ommezien met 200% deed klimmen, zoodat er in het najaar van 1919 negentig waren, tegen een en dertig in het voorjaar. Bij het openbaar herhalingsonderwijs viel een dergelijke toename van het aantal cursussen niet te constateeren, daar de gemeenten, zooals ik boven reeds opmerkte, wettelijk verplicht waren tot het instandhouden dier cursussen; maar wel steeg het aantal der leerlingen belangrijk; niet omdat de ouders zoo maar op eens het groote belang waren gaan inzien van goed herhalingsonderwijs, maar omdat de onderwijzers inzagen, dat naarmate de deelname aan een cursus toenam, de kans van opheffing afnam.

De in het vooruitzicht gestelde belooning van twee gulden per lesuur, inplaats van zestig centen, had zoowel de openbare, als de bijzondere onderwijzers met nieuwen ijver bezielde. Waren zij er nu ook maar in geslaagd het volksbesef te leiden tot een erkenning van het groote belang van voortgezet onderwijs, maar dat is hun over het algemeen niet mogen gelukken, en daarmee hebben zij het groote psychologische moment voor het herhalingsonderwijs laten voorbijgaan.

Misschien is dat wel hieraan te wijten, dat het zijn naam had behouden en er dus geen aanleiding was, om het in aard en wezen een grondig hervorming te doen ondergaan. Was daar reeds in 1919 mede begonnen inplaats van — (en toen nog pas op zeer bescheiden voet) — in 1921, wellicht zou dan in 1923 de catastrofe bij het vervolgonderwijs niet van zoo'n ontstellenden omvang zijn geworden.

Wel is de invloed der hoogere bezoldiging tot uiting gekomen in grooter ijver en intensiever arbeid, maar in de meeste plaatsen bleef het oude herhalingsonderwijs, al werd het ook met meer animo gegeven.

Behoudens enkele te prijzen uitzonderingen, werden er eerst in 1921, toen de nieuwe Wet met een nieuwen naam gekomen was, pogingen in het werk gesteld, om het vervolgonderwijs in nieuwe banen te leiden, en had niet de technische herziening, nog voordat de in 1921 geopende tweejarige cursussen voor vervolgonderwijs goed

en wel beëindigd waren, er een domper op gezet, dan zou er toen misschien kans op geweest zijn, het vervolgonderwijs de waardeering te doen toekomen waar het zeker aanspraak op heeft.

Maar toen het Rijk de kosten niet meer droeg, en de gemeenten, die het bleven geven, nog bovendien het bijzonder vervolgonderwijs moesten betalen, kwam de débacle.

Was er in het begin van '21 haast geen enkel openbare of bijzondere school meer, waar geen herhalingsonderwijs werd gegeven, in het eind van 1923 waren er in de heele inspectie Leeuwarden nog maar vier gemeenten, waar het op een enkele openbare school was gehandhaafd en slechts op ééne bijzondere school.

Deze algeheele inzinking is te meer te betreuren voor die plaatsen, waar de nieuwe wegen, die men was ingeslagen, een belofte schenen te wekken van grootere waardeering, tengevolge van het zich meer bij het leven aansluitend programma der vervolgcursussen. Had men op den eindelijk ingeslagen weg kunnen voortaan, dan was misschien voor het vervolgonderwijs het pleit gewonnen geweest en zou men allicht meer algemeen zijn gaan inzien, dat, vooral ten plattelande, goed vervolgonderwijs toch wel van groot belang is voor de ontwikkeling der rijpende jeugd.

Wat nu der goëgemeente nog moet worden bijgebracht, voor zij zelf weer om vervolgonderwijs zal gaan vragen.

En dat kan, dunkt mij, alleen gebeuren door het vervolgonderwijs zoo frisch en praktisch mogelijk te maken, het zóó in te richten, dat de jeugd zelf er belang in gaat stellen en het begint te waardeeren, zelf gaat voelen: daar hebben we wat aan.

Daartoe zal het echter aanmerkelijk aan diepte moeten winnen. Het zal zich meer dan tot nog toe de maatschappelijke opvoeding moeten ten doel stellen. De jongelui moeten wat wereldwjs worden gemaakt, zoodat ze niet door het leven behoeven te gaan als slaapwandelaars, die niet de minste notie hebben van wat er om hen heen voorvalt, en daar dus ook geen belang in stellen.

Dat zal niet gaan met alleen de vakken a, b, c, i en k van artikel 2 der lageronderwijswet.

Ik heb herhalingscholen gekend, waar een uurtje gezamenlijk werd gelezen uit de leesboekjes van de hoogste klasse der lagere school, een schrijvoorbeeld werd nageschreven, wat sommetjes werden gemaakt, een plaat werd nageteekend en wat werd gehandwerkt. 't Was de dood in den pot. En als ik er op aandrong dat men de vleugels eens wat breeder uit zou slaan, dan stuitte dat op allerlei bezwaren, waaronder allereerst en allermeeest wel dit, dat de kinderen zooveel vergeten waren van wat ze op de lagere school hadden geleerd en

duis om te beginnen weer op peil moesten worden gebracht — klassikaal natuurlijk, alsof er ook geen bij waren, die toch wel op peil gebleven waren! En met dat bijspijkeren was dan vaak de heele duur van den cursus gemoeid.

Zoo moet het beslist niet weer.

Wie wat in te halen heeft, moet daarbij dan maar eens hoofdelijk worden geholpen door een extra leesbeurt (voor de techniek) een extra dictetie (voor het zuiver schrijven), wat sommetjes thuis gemaakt, om weer wat meer rekenvaardigheid te krijgen, maar daar behoeven de anderen niet onder te lijden.

Die hebben behoefte aan andere leerstof dan de lagere school gewoonlijk biedt, en alleen wat voor Allen nieuw is, moet klassikaal gegeven worden.

Van de gevone lager onderwijsvakken, zou ik schrijven, geschiedenis, aardrijkkunde en teekenen voor het vervolgonderwijs willen schrappen, evenals zingen en lichamelijke oefening.

En dan volgt voor de andere vakken mijn verlanglijstje hieronder:

Lezen. Vorming van den smaak voor werkelijk goede, zoowel ontspannings- als ontwikkelingslektuur, door de cursisten om beurten te laten voorlezen uit met zorg gekozen boeken, waarbij zich dan ruimschoots de gelegenheid aanbiedt, om niet alleen, zij het dan ook spaarzaam, gemaakte fouten te verbeteren, maar ook te wijzen op de schoonheid van vorm en inhoud van het gelezene. Wie zoo leert lezen, zal allicht later trachten door lezen voort te arbeiden aan eigen verdere ontwikkeling.

Rekenen. Vooral geen zoogenaamde denksommen van vaten met drie kranen, die even zeldzaam zijn als klokken met drie wijzers; maar praktische dingen, als:

eenvoudige bedrijfsboekhouding, huishoudboekje, kasboekje, marktberichten, verzekering, assurance, vreemde munten, valuta's, wissels, postgiro, cheques, postkwitanties, enz.

Nederlandsche Taal. Behoorlijk spreken en zuiver schrijven. Veel voorkomende bastaard- en vreemde woorden; hun schrijfwijze en beteekenis. Stellen van brieven en briefkaarten van verschillenden aard, nota's en rekeningen, advertentie's, kwitanties, verzoekschriften, schuldbekentenissen, enz.

Kennis der Natuur. Het menschelijk lichaam en zijn verzorging. Hygiëne, ook van huis en erf; iets van eerste hulp bij ongelukken. Verschijnselen in den dampkring. Verstaan van het weerbericht. De aarde als hemellichaam. Telefoon, telegraaf, electrische schel en -tram en -licht. Enkele werktuigen o.a. stoomwerktuigen, motoren, fietspomp; ook wat land- en tuinbouw.

(Ik kwam laatst in een klas, waar, terwijl de meisjes handwerken hadden, de onderwijzer met de jongens aan het lezen was uit een boekje, dat tot titel had: wat ieder landbouwer wel weten mag (of zoo iets); en of ze er bij waren!)

Algemeene Kennis. Beginselen van gemeentelijke-, provinciale- en staatsinrichting. Post en telegraaf, invullen en verzenden van allerlei materiaal. Voornaamste producten van in- en uitvoer. Belastingen. Inkomsten van Staat, Provincie en Gemeente. Staatsinstellingen. Handel en scheepvaart in het wereldverkeer. Reizen en trekken. Het met elkander lezen van een courant. Vakverenigingen en -bonden, enz., enz.

Nuttige Handwerken. Verstellen en van wat ouds, wat nieuws maken; bijv. van een afgedankte broek van vader of een rok van moeder iets fabriceren voor een jonger broertje of zusje. Wat haken of breien, waar een ander werkelijk wat aan heeft; dus geen miniatuur modelletjes of dergelijk onpraktisch gefronnik. De behandeling der naaimachine. Dat lijkt nu wel een aanslag op het gemeente-budget, maar het kan wat meevallen. Een naaimachine beteekent nu juist nog geen zwelgen in weelde; en als er één schaaap over den dam is, dan volgen er licht meer. Ik ken een vervolgcursus waar de meisjes 's avonds moeders naaimachine mogen meebrengen, „als moeder het goed vindt“ en — de meeste moeders vinden het goed en er wordt gewerkt dat het een lieve lust is.

Ik deed met het bovenstaande maar een greep hier en daar, meer om aan te geven, hoe het misschien zou kunnen, dan om voor te schrijven hoe het zal moeten.

Het programma kan in alle richtingen worden uitgebreid, aangevuld of — indien men vreest, dat alles niet in een jaar te kunnen verwerken — ingekrompen.

Ik heb slechts den toon willen aangeven van het lied; maat en inhoud en uitvoering laat ik gaarne aan de dirigenten over. Als die maar de noodige bekwaamheid en toewijding toonen, kan er op deze wijze van het vervolgonderwijs nog wel wat terecht komen.

Mij dunkt, bij zoo'n menu, deskundig toebereid en smakelijk opgediend, zullen de jeugdige gasten wel toehappen, en het zal hun wel goed bekomen ook.

Indien ik geen gevaar liep, de mij toegemeten ruimte te overschrijden, had ik nog de vraag aan de orde willen stellen, of niet, en hoe misschien, bij het vervolgonderwijs een proef zou kunnen genomen worden met daltoniseeren; nu echter moet ik volstaan met de overweging dezer vraag aan den lezer over te laten.

Laat mij mogen eindigen met de waarschuwing om het vervolg-

onderwijs vooral niet algemeen kosteloos te verschaffen, want dan wordt het zeker niet gewaardeerd. Alleen wie er niets voor betalen kan, moet het gratis kunnen krijgen.

'k Herinner mij uit mijn eerste jaren bij het Rijksschooltoezicht, een dorp, waar de openbare herhalingscursus geregeld verliep, als de dagen maar een beetje langer werden, terwijl de bijzondere nooit behoefde te sluiten voor het tijd was. „Hoe komt dat toch“, vroeg ik eens aan den leider van den bijzonderen cursus. „Ach, mijnheer“, was zijn antwoord, „wij laten de lui vooruit betalen en als ze eenmaal betaald hebben, willen ze ook waar voor hun geld hebben, dat is het heele geheim van ons succes“.

Er zal nog wel wat anders achter gezeten hebben, dat mijn zegsman uit bescheidenheid niet in het geding wilde brengen, maar toch lag er in zijn redeneering een grond van waarheid, waarmede het raadzaam zal blijken rekening te houden.

Vervolgonderwijs ten platten lande

door J. N. PATTIST, Inspecteur L.O. 's-Gravenhage.

Waanneer ik hier eenige denkbeelden en wenschen neerschrijf aangaande het vervolgonderwijs ten platten lande, dan staan mij geen andere gegevens ten dienste, dan die van de voormalige inspectie van het lager onderwijs Middelburg en zal ik naast algemeene wenschen en denkbeelden, ook wel eenige moeten uiten, die speciaal het platteland van Zeeland betreffen en die voor andere streken gewijzigd moeten worden.

Na de invoering der L. O.wet 1920 is het aantal cursussen „vervolgonderwijs“ in Zeeland sterk gestegen. De oorzaken dezer stijging doen hier niet ter zake, maar wel het feit, dat vele dezer cursussen bloedlooze instellingen waren, het aantal leerlingen overschreed vaak ternauwernood het wettelijk minimum en wanneer voor de leerlingen dezer cursussen leerplicht had bestaan, zou menig proces-verbaal moeten opgemaakt zijn. Vooral in 't voorjaar ging het bezwaarlijk den cursus op de been te houden, zoo tegen het slot was het verloop sterk. De conclusie hieruit is gemakkelijk te trekken, vele der nieuwe cursussen waren kunstmatige producten, onder den drang der Wet en der omstandigheden in het leven geroepen, behoefte er aan had nooit bestaan en was er nu ook niet. Voordat eene Nutsafdeeling begint met een dergelijken cursus in het leven te roepen, mag wel grondig en degelijk onderzocht worden, of er vraag is naar voortgezet onderwijs onder die categorie van leerlingen, die geen ander onderwijs

verder genieten zal. Men kan met zeer ideële denkbeelden bezield dergelijk onderwijs uit den grond willen stampen; wanneer de hooftlen er niet rijp voor zijn en de harten niet warm, dan schept men meestal niets anders dan een kwijnend instituut. En als dat verdwijnt, is men nog verder van een goeden cursus af, dan toen men begon.

Een der groote oorzaken van het slecht bezocht zijn der cursussen was de duur, door de Wet vereischt. Honderd vijftig uur is voor het platteland van Zeeland tenminste, vaak te veel. Dikwijls is het half November voor de jonge leerling zich van den veldarbeid kan losmaken en begint deze weer in Maart. Zoo kan ongeveer vier maanden het vervolgonderwijs gevolgd worden, waarvan dan nog de Kerstvacantie afgaat. In ± 16 weken moet dan 150 uur gegeven worden, dus ± 9 uur per week. De leerling moet dus bijna iederen avond der week naar de „avondschool" en daartoe krijgt men onze aankomende jongelieden niet meer. De oude cursussen van 96 uren, dat is dus 6 uren per week, waardoor wekelijks drie avonden het onderwijs moest gevolgd worden en drie avonden ter beschikking van den leerling bleven, schijnen mij in dit opzicht practischer toe. Misschien dat voor andere streken andere getallen gelden, maar voor 't Zeeuwsche platteland in 't algemeen is een cursus van 96 uren beter passend bij het bedrijf, dan een cursus van 150 uren. Zelfs die plaatsen, waar een gemengd bedrijf het middel van bestaan is, tellen toch nog zooveel landbouwende elementen, dat ik den eisch van niet meer dan ± 100 uren per cursus voor onze Zuidelijke eilanden wel algemeen kan maken.

Opmerkelijk is ook, dat daar, waar ander voortgezet onderwijs ter plaatse gegeven werd, het vervolgonderwijs meestal kwijnde. Was er een U.L.O.-school, Vakonderwijs, H.B.S. of Ambachtsschool in de gemeente of onmiddellijke nabijheid, een luttel aantal leerlingen volgde het vervolgonderwijs. Blijkbaar bezochten alle elementen, die hun „schoolopvoeding" nog wat voltooiën wilden, liever eene der bovengenoemde inrichtingen, dan den vervolgcursus. Zelfs in een stadje als Goes, met zeventuizend zielen, maar voorzien van allerlei scholen, was geen behoorlijk vervolgonderwijs voor elkaar te krijgen. En als men dan ook de leerlingen eens wegdacht, die voortgezet onderwijs genoten, dan schoot er van de jongens al zeer weinig over, blijkbaar alleen het contingent, dat later in de wereld „los werkman" of „ongeschoold arbeider" worden gaat. Hier geldt dus niet de regel, dat de opening eener inrichting van onderwijs, ook bij anderen den leerlust wakker maakt; men zou bijna zeggen het tegendeel. Het beste lijkt mij toe en meest kans biedend om te slagen — en slagen moet wel zoo goed als zeker zijn, wil het vervolgonderwijs niet voor afzienbare tijden van de baan wezen — dat eerst daar vervolgcursussen

geschapen worden, waar geen ander voortgezet onderwijs bereikt kan worden. Komt het in die plaatsen weer goed geregeld en bezocht te voorschijn, dan kan het van daaruit zijn eigen weg wel weer vinden naar plaatsen, waar het naast andere soorten van onderricht zich een invloedssfeer moet scheppen. Beginnen dus, zoo mogelijk in die plaatsen, waar geen ander onderricht is, of bereikt kan worden, dan de gewone lagere school.

Verder heeft het mij altijd toegeschenen, dat het vervolgonderwijs te eenzijdig was opgezet. Het leerplan was opgebouwd op dat der lagere school, begon waar deze geëindigd was. Dat kon een groot aantal der leerlingen niet verduwen. Deze waren in het voorjaar aan den veldarbeid of aan den arbeid in de werkplaats gegaan en totaal andere dingen hadden hun belangstelling getrokken, dan de school en het schoolonderricht. Zoo was het ook met de meisjes; de practijk der huishouding vergde alle aandacht, er mocht nog eens een boek gelezen worden, een courantje met dorpsnieuws ingezien worden, moeder vroeg en had de ziel van het kind. Bij kinderen op catechisatie heeft het mij altijd getroffen, hoe enorm groot spoedig het verschil in ontwikkeling werd tusschen nog schoolgaande en niet meer schoolgaande kinderen van dezelfde klasse, al waren ze eerst drie maanden uit elkaar. Bij de eene categorie in de vruchtbare jaren na den twaalfden jaardag een zeer snel stijgende verbredening en verdieping, bij de andere een steeds achteruitloopen, bij de jongens nog meer dan bij de meisjes. En waar de „vervolgcursus“ het hebben moet van de reeds aan den arbeid getrokkenen, moet het „vervolgonderwijs“ al terstond zijn in den eersten winter, nadat in het voorjaar de school verlaten is ook „herhalingsonderwijs“ en ook nog wel „inhalingsonderwijs“.

Want ook de elementen, die eerst na het verlaten der school wakker worden, of dan eerst den wil tot leeren krijgen, moeten wij hebben. Laten wij het instituut „vervolgonderwijs“ blijven noemen, maar elke klasse daarvan moet m.i. drie afdeelingen hebben — of zoo het kan, moeten er drie parallelklassen zijn — ééne, waarin die leerlingen zitten, die na een korte opfrissing geschikt zijn, om waarlijk vervolgonderwijs te ontvangen, ééne, voor wie de leerstof hoofdzakelijk herhaling zijn moet, en ééne, die althans daar nog kunnen inhalen, wat vroeger niet geleerd is. Het zal veel van de leerkracht vergen, zoo deze alleen voor de drie afdeelingen komt te staan, maar de resultaten zullen den arbeid vergoeden.

Een zeer belangrijk punt voor het platteland is de uren waarop het onderwijs gegeven zal worden. Uit den aard der zaak is menten plattelande hiervoor aangewezen op de wintermaanden en dit maakt de moeilijkheid voor de buitenafwonenden er niet geringer op. Gelukt

het nog eens de jongens naar de avondlessen te krijgen, al wonen zij buiten de bebouwde kom, met de meisjes slaagt dit zoo goed als nooit en dit is zeer begrijpelijk. Geen ouders zullen hun aankomende dochtertjes in den avond langs eenzame dijken en wegen zenden. Men heeft getracht hier en daar die bezwaren te ondervangen door de uren vervolgonderwijs voor de meisjes op den Zaterdag te brengen, wanneer er in Zeeland gewoonlijk geen school is, edoch, dit is juist de dag, dat moeder de vrouw haar kinderen het meest noodig heeft. Het eenige, wat er op is, is de meisjes terstond na den gewonen schooltijd te nemen voor één uur, zoodat ze met de andere schoolkinderen, die dan wel kunnen en willen wachten, mede naar huis gaan kunnen en — zoo dit gelukken kan — hun ook dién middag onderwijs te geven, waarop ze toch op 't dorp zijn moeten, om catechetisch onderricht te ontvangen. De jongens kan men dan in de avonden krijgen, wanneer de meisjes al weder thuis zijn. Ik zeg niet, dat dit stelsel overal gelukken zal, maar het biedt m.i. nog de meeste kans van slagen.

Na deze zaken, die meer uiterlijke omstandigheden betreffen, wil ik nog een en ander over het leerplan zeggen. Wil het vervolgonderwijs ten platten lande nuttig werken, wil het burgerrecht veroveren, wil het erkend worden door de bevolking als eene behoefte, dan moet het vóór alles practisch wezen. Practijk, practijk en nogmaals practijk, waarbij toch het ideële niet verwaarloosd mag worden. De ouders en ook de leerlingen, die maar één maatstaf aanleggen, ontleend aan hun dagelijkschen arbeid, n.l. dien van geld verdienen, vragen: „wat heb ik eraan?" Hier moet dus alle schoolmeesterij over boord. Hier moeten praktische zaken geleerd en gedaan worden bovenal, hier moet weetgierigheid en als 't kan belangstelling gewekt worden en als zij wakker geworden zijn, moeten de wegen gewezen worden, die tot hun bevrediging ook door eigen arbeid en moeite leiden. Daarnaast moet liefde ingeboozemd worden voor wat schoon is. Er is geen onderwijs, waarbij zooveel *occasioneel* kan en moet worden gedaan als bij het vervolgonderwijs.

Het onderwijs moet m.i. in de eerste plaats bestaan in lezen, maar dan met de leerlingen een krant, een artikel, een boek gelezen, waarbij enkel zakelijk verklaard wordt, wat verklaring vereischt (ook stof aan de zaak vakken als zoodanig ontleend), om tot het goed begrijpen van het gelezene te voeren. Bestaat daartoe aanleiding, dan moet natuurlijk ook gewezen worden op het schoone in inhoud en vorm of op het humoristische, het valsche gevoelde en dergelijke. Zóó moet gelezen worden, dat de leerling uit eigen behoefte lectuur vraagt. En ook moet eens een flinke courant gelezen worden — de uitgever zendt wel het benodigde aantal exemplaren op aanvraag — en het noodige

daarin verklaard, zoodat de leerlingen zelf het blad, dat in huis komt, gaan begrijpen en zich niet bepalen tot de „gemengde berichten, marktberichten en advertenties”. Een populair wetenschappelijk werk kan ook goede diensten bewijzen, gewoonlijk zijn de mannelijke leerlingen daarop zeer gesteld; kon aan dit laatste eens handenarbeid en eenvoudige natuurkennis verbonden worden, wat zou ons vervolg-onderwijs daardoor populair en vruchtbaar zijn.

Rekenen moet ook op elken cursus geschieden en dan zuiver op de practijk gericht, hoofdrekenen, eenvoudige oppervlakken en inhouden, interestrekening enz., maar alleen practisch werkelijk voorkomende zaken. Hierbij kan een weinig boekhouden gegeven worden en daarnaast de groote trekken der belastingberekening, vreemde muntsoorten, postwissels enz.

Het „stellen” moet zich bepalen tot het schrijven van brieven, antwoorden op advertenties, stellen van advertenties, ontwerpen van pacht- en huurcontracten, kortom van de herhaaldelijk voorkomende zaken uit het dagelijksche leven. Taalkundig worden alleen de grofste taal- en stijlfouten behandeld.

De aardrijkskundige kennis moet occasioneel verbonden worden aan het lezen van een boek, een courant en aan het leeren gebruiken van spoorboekje en reisgids.

Kan de onderwijzer goed vertellen en gevoelt hij wat voor historie, dan kan ter afwisseling en ter ontwikkeling eenige tijd worden besteed aan het vertellen of lezen over onze groote mannen in de historie. Tijd en moeite zijn hier verloren, wanneer de onderwijzer niet goed vertelt, of voor het „vak” niets gevoelt. Maar wanneer het goed gedaan wordt, is er geen vak, waarbij meer liefde tot land en volk kan gebracht worden, dan juist bij geschiedenis. Daarbij echter zoo weinig mogelijk jaartallen, wel groote figuren en hun beteekenis.

Natuurkennis zou moeten geven de dagelijks voorkomende werktuigen en toestellen, locomotief, telegraaf, telefoon, draadlooze telegrafie, het rijwiel, de naaimachine enz. enz. Daarnaast de bespreking van huisdieren, nuttige en schadelijke dieren, de meest voorkomende cultuurgewassen. En dan niet te vergeten, vooral voor de meisjes, de beginselen der hygiëne. Ook hier hangt veel van de liefhebberij van den onderwijzer af.

En zoo het mogelijk is en langzamerhand zal dit ook wel meer en meer mogelijk worden, handenarbeid, practisch ingericht. Voor jongens van 12—15, 16 jaar is dit vak, zoo het goed en voor dien leeftijd passend gegeven wordt, een bron van groote arbeidsvreugde. Van iemand, die zeer twijfelachtig stond tegenover de waarde van dit vak, ben ik een groot voorstander ervan geworden door de practijk, die

ik ervan gezien heb. De leerlingen hunkeren naar het uur van dit onderwijs en besteden er hun vrijen tijd in alle liefde en uit eigen beweging aan. En wat zou het niet waard zijn, als op de dorpen de opgeschoten jongens van de straat verdwenen en thuis, zoo het kon nog onder leiding, practischen hout- en papierarbeid verrichten. Lezen en handenarbeid, zij mochten m.i. de hoofdzaken worden, waarom zich het gebruik der Ned. Taal en de behandeling van de stof ontleend aan Aardrijkskunde, Geschiedenis en Natuurkennis groepeeren. Schrijven en Teekenen, voor zoover noodig, komen vanzelf tot hun recht bij Ned. Taal en Handenarbeid.

Voor de meisjes moeten in hoofdzaak de Nuttige Handwerken komen op de plaats van Handenarbeid voor de jongens. Voor haar zou ik als hoofdzaken voorop willen schuiven Lezen en Nuttige Handwerken. Maar dan ook dit laatste zeer practisch ingericht, met enkel vervaardigen van voorwerpen, zooals ze in de streek gebruikt worden. Vervaardigen ervan en herstellen ervan. Daarnaast het aanbrengen van eenige kennis van de stoffen. Met het lezen zou deze stof, aan het vak Natuurkennis ontleend, kunnen worden verbonden.

De verdeling der uren hangt grootendeels af van den onderwijzer, den leerling en de plaatselijke behoeften en omstandigheden. Een schema hiervan zou zelfs als voorbeeld bezwaarlijk te geven zijn. Maar het bovenstaande vasthoudend en zoo noodig wijzigend, zal men voor het platteland een practisch leerplan voor 't vervolgonderwijs kunnen bekomen, in staat leerlingen te trekken, te boeien en wat meerdere ontwikkeling mede te geven. En bovendien belangstelling en liefde tot arbeid en weten.

Waar landbouwonderwijs voor de jongens of landbouwhuishoudkundig onderwijs voor de meisjes gegeven wordt of te bekomen is, kan het leerplan van het vervolgonderwijs daarmede rekening houden en aanvullend en grondlegend werken, vooral op 't gebied der natuurkennis. Dan ware dit vak wat ruimer te bedeele, dan nu het geval is. Hier zou heel veel te bereiken zijn, door onderling overleg tusschen landbouwonderwijzer(es) en de(n) onderwijzer(es) aan den vervolgcursus, voor zoover deze dan nog reden van bestaan heeft.

Tot de vrome wenschen zal nog wel blijven behooren, dat aan de meisjes bepaald onderricht in koken en voedingsleer gegeven wordt en dat meisjes en jongens nog een paar jaar aan oefening van het lichaam doen. Voor onze boerenkinderen, die al zoo spoedig het stijve, breede lichaam van den arbeid op het land bekomen, zou dit een weldaad zijn. Maar waar zijn de zalen, de toestellen, de sportvelden, de leerkrachten daarvoor benoodigd?

Wanneer bovenstaande denkbeelden en wenschen uitgewerkt worden

in het leerplan van een twee- of drie-jarigen cursus en deze gegeven wordt door leerkrachten, die meeleven en meevoelen kunnen met de grootere dorpsjeugd, die zelf al arbeid verrichten en zich dus al verantwoordelijk en half volwassen gaat gevoelen, wanneer de leerstof aangepast wordt aan de plaatselijke of streekbehoeften en geen dood element is, buiten de practijk des levens om, dan twijfel ik niet of het vervolgonderwijs zal weer een waardevol element worden in de ontwikkeling der komende generatie, wat het toch eigenlijk minder geweest is, dan het vroegere „herhalingsonderwijs” en zelfs dan de oude „avondschool”.

Het Vervolgonderwijs ten plattelande

door F. DE VRIES, Inspecteur L. O. te Heerenveen.

An het verzoek der redactie, om mijne meening te geven over de beteekenis, de inrichting en het nut van vervolgonderwijs, zal ik trachten te voldoen, door mijn ervaringen mee te deelen en de daaruit bij mij ontstane meening.

Een halve eeuw geleden was reeds aan de dorpsschool, waar ik onderwijs ontving, een derde schooltijd verbonden, toegankelijk voor leerlingen der hoogste klasse en voor hen, die de school hadden verlaten. In die avonduren van 6—8 werd gerekend, gelezen en geschreven, als op de dagschool. De groote klassen en het verschil in vorderingen maakten, dat er aan algemeene ontwikkeling weinig werd gedaan; het onderwijs werd een herhaling en uitbreiding van de leerstof der dagschool in die dagen.

Toen ik later zelf onderwijzer was geworden en eenige avonden per week ook „avondschool moest houden” heb ik gedaan, als mijn hooggeachte leermeester deed, toen ik school ging.

Toch was er in die dagen nog al belangstelling in die lessen, omdat de gelegenheid om onderwijs te ontvangen voor de ouderen, toen niet zoo groot was als tegenwoordig.

Spoedig zou dat anders worden: het aantal onderwijsgelegenheden voor de leerlingen nam snel toe.

De oude Burgeravondscholen in de groote centra werden omgezet in allerlei andere inrichtingen, als ambachtsscholen, teekenscholen, handelskursussen, terwijl op het platteland naast teekencursussen verschenen de winter-landbouwcursussen en enkele huishoudcursussen voor meisjes.

Bovendien trokken de Hoogere Burgerscholen steeds meer leerlingen,

vooral ook uit kringen, die vroeger meenden, dat deze scholen niet voor hun kinderen waren bestemd.

Dit alles had ten gevolge, dat de latere herhalingssscholen steeds een kwijnend bestaan leidden. Zoowel in de steden als op het platteland was de declname zeer gering en het gehalte der leerlingen dikwijls beneden normaal.

De belangstelling, ook bij de leerkrachten, verslouwde; men deed maar wat, stelselloos dikwijls als vijftig jaar geleden, aan lezen, schrijven en rekenen. De leerlingen kwamen zelden een geheelen cursus, nimmer bijna twee jaar na elkaar.

Was het wonder, dat in de jaren tusschen 1910 en 1920 menig bestuur het geld aan herhalingsonderwijs besteed, weggegooid achtte en de deelname hoe langer hoe minder werd?

De nieuwe L.O.-wet zou hierin verandering brengen; de namen herhalings- en inhalings-onderwijs verdwenen en het vervolgonderwijs deed met 1 Januari 1921 zijn intrede in de onderwijswereld.

Menig onderwijzman, ook ik, meende toen, dat de schouders vooral onder dit gedeelte van het onderwijsprogram moesten worden gezet en dat dan ook resultaat was te verwachten.

In de eerste plaats moest worden gezorgd, dat de leerplans werden gewijzigd en nauwkeurig de leerstof aangaven, die volgens de meening van leerkrachten en autoriteiten moest worden behandeld. Daarbij stond volgens mijn meening voorop, dat moest worden gezorgd, dat de vervolgcursussen niet werden ingericht als herhalingssscholen, waardoor aan de leerlingen geen nieuws zou worden toegediend, maar slechts oude kost opnieuw voorgezet. De sommen en de jaartallen, de topografie en de hevel met de zuigperspomp moesten niet als repetitie worden gegeven. Ook het grammaticaal taalonderwijs kon slechts een zeker bescheiden deel uitmaken van het leerplan. Hoe nuttig al deze leerstof op de gewone lagere school kan werken (ook de sommen van den verdienstelijken wiskundige Wisselink), toch had de vervolgcursus geen tijd voor herhaling van deze onderwerpen en moesten deze worden geweerd, om den leerling de overtuiging te geven, dat er iets nieuws zou worden gegeven en dan uitsluitend met het oog op het practische leven, zoo noodig een der 3 talen: Fransch, Duitsch of Engelsch.

Voor de *rekenzommen* moest in de plaats komen eenvoudig boekhouden met rekeningen *enz.*; voor de *taaloefeningen* brieven in elken vorm, eigen opstelletjes en dan niet naar een pas voorgelezen verhaal, maar bestaande in het weergeven van een eigen ervaring of van een eenigen tijd geleden zelf gelezen geschiedenis of beschrijving; voor de *leerstaf* moesten nu de boeken komen met een degelijken inhoud,

waardoor de kennis werd vermeerderd en de lust tot zelflezen werd bevorderd.

Occasioneel kon met de klasse een boek worden gelezen, slechts in één exemplaar aanwezig en waaruit onderwijzers en leerlingen om beurten voorlezen, om daarna met elkaar over dat gelezene te praten.

Voor de oude aardrijkskunde en geschiedenis, (met plaatsnamen en oorlogshelden) moesten worden behandeld kaartkennis en staatsinrichting, volkenbond en vredesbeweging.

Aan die kaartkennis werden verbonden de vraagstukken van handel en verkeer, in- en uitvoer.

Aan de staatsregeling moesten worden gekoppeld de vraagstukken over belasting en arbeid, opdat de leerlingen begrepen, dat de maatschappij een teer en zeer samengesteld organisme is, aan welks instandhouding ieder individu moet meewerken en waarvan ieder een onmisbare schakel moet uitmaken. Zij moesten begrijpen, dat ruw ingrijpen slechts verstorend werkt en dat alleen evolutie verbetering kan brengen. Dan ook zal het wijzen op maatschappelijke fouten niet storend werken op het denken van den jongen mensch.

Bovenal moest er met de leerlingen worden gepraat en geredeneerd, zoo noodig gediscussieerd; een goede courant kon daarbij uitstekende diensten bewijzen.

Het spreekt vanzelf, dat de handwerken, practisch toegepast, voor de meisjes niet zouden worden vergeten.

Er was leerstof in overvloed; het resultaat hing af van den man, die het onderwijs gaf, hier meer dan ergens, omdat de leerplicht geen knaap of meisje aan de school bond.

Mijn vaste overtuiging was toen, en is nog, dat de leerlingen alleen zullen komen, als wordt gegeven wat het leven vraagt en als de 14- en 15 jarige jonge mensch voelt, dat iets wordt aangeboden, wat hij straks zal kunnen gebruiken.

Dat bewijzen ons de ambachts- en teekenscholen voor de jongens; de naai- en huishoudscholen voor de meisjes en de handelskursussen voor beide, die alle de belangstelling hebben der ouders en waarin het verschil in richting nog geen scheuring heeft gebracht.

Vol moed trokken in 1921 velen met ons aan den arbeid; de kursussen waren dikwijls goed bezocht en groot in aantal, waaraan sommige onderwijzers flink meewerkten, dank zij ook de goede betaling door de wet gewaarborgd.

En toen het jaar was geëindigd, waren we niet ontmoedigd; we hadden goede kursussen ontmoet en ook leerkrachten, die met ons het doel van het vervolgonderwijs duidelijk voor oogen zagen.

Helaas, daar kwam de malaise en met haar de bezuiniging, die door

de nieuwe wetgeving van '23 het officieele vervolgonderwijs de doodsteek gaf. Het aantal cursussen verminderde zoo sterk, dat we gerust konden zeggen, dat het vervolgonderwijs was begraven, behalve in enkele plaatsen, waar het met halve kracht werd voortgezet door gemeentebesturen of door particulieren.

Toen we onder de wet van 1920 op 1 Januari 1921 ons werk aanvingen, richtten we onze volle aandacht ook op het vervolgonderwijs, omdat wij in dit deel van het Lager Onderwijs plan, voor de Inspectie Heerenveen, met grootendeels plattelandsscholen, gevestigd in zeer verspreide, soms nog geïsoleerde dorpen, een perspectief zagen, waardoor het volkskind, dat niet op andere wijze voortgezet onderwijs zou ontvangen, zeer zou worden geholpen. Daarbij werd in de eerste plaats gedacht aan de meisjes, waarvoor slechts bij uitzondering verder onderwijs na de zes-jarige leerplicht mogelijk was en nog is.

Als ik in vergaderingen, zelfs in de 2e Kamer, hoor van concentratie van scholen, dan denk ik dikwijls: kom eens bij me op een winteravond, dan zal ik met U eenige afgelegene scholen bezoeken en dan zult ge U nog dikwijls verbazen over den moed, die de 13-jarige leerling moet hebben, om de slechte en duistere wegen af te leggen naar en van de school.

Dan zal ieder, die het wel meent met de jeugd, tot de erkenning komen, dat het kleinste dorp behoefte heeft aan een eigen, eenvoudig opgezette cursus voor voortgezet onderwijs, waar gegeven wordt wat ik hiervóór heb aangegeven en bovendien alles, wat de jeugd meer geschikt kan maken voor de taak die hen wacht, vooral voor onze meisjes: gezondheidsleer, voedingsleer en eenvoudige, praktische handwerken. Dan zal het aantal leerlingen per school niet groot kunnen zijn, maar dat is toch ook geen eerste eisch. Was het vervolgonderwijs gebleven, als een gebiedende schakel in ons lager onderwijs, zoo noodig met leerplicht, dan zou de gewone school best kunnen ontstaan met zes jaren leerplicht, te beginnen op zevenjarigen leeftijd. Eenvoudige bewaarscholen zouden de kinderen van 4—7 jaar hebben moeten opnemen, om hen te leeren opmerken, te leeren vragen en antwoorden, onder het spelen met geoefende leerkrachten.

Wanneer dan andere scholen voor voortgezet onderwijs, als ambachtsscholen, teekencursussen en handelscurssen zich aansloten bij het verplichte vervolgonderwijs, hadden we een stelsel van lager onderwijs gekregen, dat zeker niet duurder was dan het tegenwoordige en toch ongetwijfeld veel beter.

Alle lagere scholen kregen dan weer den derden schooltijd, nu voor practisch vervolgonderwijs. De andere schooltijden konden dan worden

ingekort, zoodat b. v. 3 maal 2 uur, per dag, werd schoolgehouden; voor het leerplichtig kind der dagschool 20 uur en voor het vervolgonderwijs per week 8 à 10 uur.

De malaise heeft echter dat geheele perspectief verstoord; de wet laat het vervolgonderwijs bijna geheel los en het zal nog jaren duren, voor we weer zoo ver zijn, als we in 1921 reeds waren. Het volgende geslacht zal weer moeten ter hand nemen wat ons uit de handen werd geslagen, maar toch zal ik trachten in 't kort aan te geven, hoe ik meen, dat instellingen als de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en Volksonderwijs ook nu nog cursussen kunnen instandhouden, (*oprichten* is niet moeilijk) die gedeeltelijk geven, wat ik meen, dat het volkskind noodig heeft.

Ik merk nog terloops op, dat het geregeld bezoeken dier cursussen, afgescheiden van hetgeen er geleerd en beoefend wordt, alléén reeds een beschavenden invloed zal uitoefenen. 8 à 10 uur per week in de school aldus doorgebracht, onttrokken aan de wel eens ruwe, donkere straat, gezet buiten de oude menschengesprekken, vaak niet verfrisschend voor het oor der jeugd, en dan gedurende twee jaar, ik ben overtuigd, dat een aldus onderwezen knaap of meisje later dankbaar zal zijn, dat hun die mooie onderwijsgelegenheid werd aangeboden.

Mijn inziens moet een groote vereeniging voor een bepaalde streek, een provincie b. v., de regeling op zich nemen. De gemeente en schoolbesturen of kerken staan de lokalen af tegen een minimum vergoeding. De leermiddelen der lagere school kunnen dienst doen voor dit vervolgonderwijs.

De leerkrachten genieten een voldoende, maar matige vergoeding voor hun uren, die ze aan de cursussen werken; maar van hun ijver en toewijding overtuige men zich allereerst. Immers daarvan hangt alles af.

Het schooltoezicht geve hierover inlichtingen aan de besturen der cursussen, want men begrijpe wel, dat deze H.H. officieel geen zeggenschap over deze cursussen hebben, terwijl de medewerking onmogelijk kan worden gemist.

Gaat elk dorp, elk schooltje zich zelf redden en inrichten, dan moet de zaak mislukken, omdat dan systeem en lijn zullen ontbreken. Bovendien vergete men niet, dat ieder werker, die het ernstig meent, toezicht wenscht, niet door een dwarskijker en bediller, maar van iemand, die als de bron kan zijn, waaruit men kan putten, als een steun bij en beoordeelaar van zijn moeilijk werk. Door het contact tusschen de cursussen in bepaalden kring, door deskundig bezoek, kan na rustig overleg worden gecorrigeerd, indien dat noodig is; terwijl het goede in sommige scholen aangetroffen, kan worden aan-

bevolen en overgebracht naar andere inrichtingen. Ieder schooltje drage zelf de kosten van exploitatie, gesteund door bijdragen van gemeenten en instellingen, maar de algemeene regeling en het toezicht moeten uitgaan van de groote vereeniging, die steeds met raad en daad ten dienste staat, en dat laatste mag niet veel geld kosten.

De bijzondere lagere scholen van allerlei richting hebben de noodzakelijkheid van een band reeds lang leeren inzien.

Ook het neutrale onderwijs, steeds uit de algemeene kas betaald, moet dien kant uit; de ouders en de andere belangstellenden in de volksontwikkeling, zullen niet langer de hand op de zak kunnen houden; allen zullen een financieel offer moeten brengen, en zij, die het kunnen, moeten door hun practische medewerking de zaak steunen. Vooral in den eersten tijd zal aanpakken een eisch zijn.

Laten we onze krachten beproeven bij de inrichting van particulier vervolgonderwijs; een der groote gebreken van de openbare school is altijd geweest, dat de belangen langs de ouders heen gingen. Burgemeester en Wethouders, en het Rijkstoezicht, zorgden voor de school, de ouders zagen als buitenstaanders toe en slechts zelden bemoeiden ze zich met de school hunner kinderen. Dit alles moet anders worden, enkele ouder-commissies gaven reeds een goed voorbeeld, en daar het vervolgonderwijs de moeilijkste tijden doormaakt na de tijdelijke opleving in 1921, moet dit belangrijke deel van het lager onderwijs het eerst worden aangepakt.

Daarom deed het me genoegen te vernemen, dat Nut en Volks-onderwijs zich de zaak aantrekken; maar als dat gebeurt, dan geschiede zulks volgens een goed overlegd systeem. Voor een winter ergens een cursus te openen is geen kunst, maar geopende cursussen te doen bloeien en in stand te houden, dat is de moeilijkheid.

In het belang der oudere jeugd houde deze kwestie bij voortduring veler aandacht bezig. Het onderwijs aan dit deel der jeugd geboden, heeft meer effect, dan dat der eerste jaren.

Ook op de karaktervorming en het inzicht en begripen van maatschappelijke toestanden heeft dit latere onderwijs een blijvenden invloed.

Het gezaaide zal eerder en beter wortel schieten en al kan de zaaier niet na korten tijd de grootte van de oogst bepalen, hij houde zich verzekerd, dat bij ernstig werken, met liefde voor de taak, zijn werken niet tevergeefs is geweest.

Ik hoop, dat deze korte schets er toe moge bijdragen, dat de handen aan den ploeg worden geslagen: de opvoeding en ontwikkeling der jeugd bepalen mede het toekomstig lot van een land.

Herhalingsonderwijs in Londen en bij ons

door L. C. T. BIGOT.

T'oen wij in Engeland waren ter bestudeering van het Daltonplan, hebben professor Kohnstamm en ik een bezoek gebracht aan een groote herhalingsschool in Tottenham, een van de voorsteden van Londen. Die school volgde niet het Daltonstelsel; daar echter het voortgezet- of herhalings- of vervolgonderwijs in ons land zulk een crisis doormaakt, meenden we goed te doen, eens te gaan vernemen of er daar voor ons land iets te leeren viel.

De school telde $\pm$ 350 leerlingen; de lessen werden gegeven 3 avonden per week van 7.30—9.30.

Het herhalingsonderwijs — the continuation-school — richt zich geheel naar het beroep van den leerling, den „student“. Er zijn cursussen op deze scholen, die o. i. geheel tot het vakonderwijs behooren: b.v. een cursus voor kellner, voor kleermaker, enz. Wat deze inrichtingen min of meer tot wat wij noemen vervolgscholen stempelt, is, dat op alle als verplicht vak voorkomt: Engelsche taal, terwijl op de meeste ook: Lichamelijke oefening, zang en reciteeren wordt onderwezen.

De school, die wij bezochten, was de Downhills Evening Continuation School, Philip Lane, Tottenham No. 15 Responsible Teacher: F. M. Moore B. A.

De cursus begint er in September en eindigt half April. Zij werd bezocht door jongens en meisjes van 14 tot 20 jaar en bestond uit 3 afdelingen:

I. handelsvakken verdeeld in twee cursussen: één voor de jongeren en één voor de ouderen (meergevorderde leerlingen).

De vakken van onderwijs zijn hier: Engelsche taal, stenographie, handelsrekenen, boekhouden, handelskennis.

Deze cursussen werden bezocht door pasbeginnende kantoorbestedenden; de leerlingen kiezen uit, welke vakken zij wenschen, alleen verplicht is Engelsch.

II. Huishoudelijke vakken, eveneens verdeeld over twee cursussen. Vakken: Engelsch, Handwerken, huishoudelijk rekenen, huishoudkunde. Deze cursussen zijn uitsluitend voor meisjes; het kookonderwijs is er sedert kort afgeschaft wegens bezuiniging.

III. Nijverheidsvakken, ook 2 cursussen. Vakken: Engelsch, wis- kunde, natuurkunde, vakteekenen, houtarbeid. Deze afdeling wordt bezocht door jongens, werkzaam op fabrieken, rijwiel- en motorherstel- plaatsen, enz.

De klassen tellen er 20 leerlingen; daalt een klasse tot beneden 10, dan wordt ze opgeheven. De onderwijzers ontvangen een salaris berekend tegen 12 à 19 sh. per avond van 2 uren; dat hangt af van den diensttijd.

Het onderwijs is er zeer practisch ingericht; zoo houdt het rekenen en het stelonderwijs steeds rekening met het beroep van den leerling; de meisjes rekenden over huishoudelijke zaken, ook op de jongensafdeelingen werd steeds dat verband in het oog gehouden. Voor alle uren op den rooster kan men het woord: vak plaatsen, vakrekenen, vakteekenen, enz.

Behalve voor het lievelingsvak op alle Engelsche scholen: Literature.

Ook op de herhalingsscholen wordt daar betrekkelijk veel aan gedaan. En wel in twee richtingen. De onderwijzer leest er met zijn leerlingen een moderne roman; zoo vernamen we van het enthousiasme, waarmee kennis genomen was van Williamsom: *The strange case of Mr. Hyden and Mr. Syke*.

Bovendien lezen de leerlingen in bijna elken cursus een stuk van Shakespeare, de rollen worden verdeeld en het lezen krijgt geheel het karakter van een voordrachtles. Dat voordragen deden die jongens en meisjes ook hier uitstekend met groote vrijmoedigheid, soms met talent.

De Vrijdagavond is op de Continuatijschool de feestavond. Alleen zij, die gergeld op de lessen verschijnen, mogen dan komen. Dan is er „Social work“. Er wordt voorgedragen, een tooneelstuk opgevoerd, in costumes, die op de handwerklessen zijn vervaardigd, dan wordt aan gymnastiek gedaan en gedanst. De danslessen zijn een onderdeel van het onderwijs.

Op onze vraag, wat er gedanst werd, was het antwoord: Alle moderne dansen: steps, fox trott, blue, enz. En onmiddellijk dachten we aan de Vletter en we vroegen het waarnemend hoofd, die ons te woord stond: Waarde collega, waar schuiven wij heen?

Het antwoord was: Wij schuiven niet. Het leven schuift. Als het leven dien kant op wil, dan moeten wij volgen. Dansen doen ze toch. Hier leeren ze het tenminste goed. En bovendien: we houden er onze leerlingen mee. Het is een attractie van de school.

Evenals in ons land tracht men verband te brengen tusschen de vervolgschool en het dagelijksch leven en den dagelijkschen arbeid van de leerlingen. Een aardig voorbeeld van dat verband vinden we in een boekje, dat we daar in gebruik zagen. Het is getiteld: *Wallace: The household income* London: Blackie and Son; het is een verzameling zeer practische uitsluitend op de huishouding betrekking hebbende berekeningen.

Naar wat we daar zagen en hoorden, had men in Engeland ongeveer dezelfde idealen wat betreft het vervolgonderwijs als hier en had men er te kampen met dezelfde moeilijkheden.

Voor verschillende vakken had men er den weg ingeslagen, die in ons land ook vaak is gepropageerd. In verschillende rapporten van vak- en andere vereenigingen werd in ons land een reorganisatie aanbevolen in deze lijn. Wie het boekje kent van W. Wiltschut: Leerplan voor Herhalings- en voortgezet Lager onderwijs (Utrecht, Electriche Drukkerij van het St. Gregoriushuis), weet, dat men ook in ons land in die richting zoekt. Dit boekje is een werkje voor de R. K. Scholen; er is voor ons vervolgonderwijs veel uit te leeren. Wat voor den heer Wiltschut en voor ons nog desiderata zijn, heeft men op de groote herhalingscholen in Londen in veel opzichten verwezenlijkt.

Dat de denkeelden in ons land die richting uitgaan, blijkt ten duidelijkste uit het verslag van de commissie van advies voor het openbaar vervolgonderwijs te Amsterdam. Deze commissie bestond uit een inspecteur L. O., terwijl lid waren: drie vertegenwoordigers van het toezicht op het onderwijs, drie werkgevers, drie werknemers, drie vertegenwoordigers van het vakonderwijs, drie van het algemeen vormend onderwijs, een vertegenwoordiger van het gemeentelijk Bureau voor beroepskeuze en een van de gemeentelijke Arbeidsbeurs.

De commissie stelt voor:

1o. Het vervolgonderwijs aan jongens en meisjes, die hetzelfde of grootendeels hetzelfde onderwijs moeten hebben, gezamenlijk te geven en dus te breken met de gewoonte afzonderlijke jongens- en meisjescholen te hebben.

Blijkens opgedane ervaringen bestaat daartegen bij kinderen van dien leeftijd geen gegronde bezwaar.

2o. Om zooveel mogelijk jongelui tot deelnemen te bewegen en geregeld volgen te vergemakkelijken, is het geraten, de keuze der te volgen lessen tot op zekere hoogte vrij te laten: verplichte en facultatieve vakken, waarbij de leerlingen zich moeten verbinden voor twee avonden van 7—9 uur, terwijl ze vrij blijven uit de op andere avonden gestelde lessen al of niet een keuze te doen.

De commissie kwam tot het plan tot oprichting van:

I. Openbare winteravondcursussen voor inhalings- en voortgezet algemeen vormend onderwijs.

Voorgesteld wordt den duur te bepalen op 6 à 8 maanden met plaatsing 1 September of October en Februari. Verplichte vakken: lezen, schrijven, rekenen, Nederlandsch, 2 avonden per week, van 7—9 uur, jongens en meisjes samen.

Als facultatieve vakken worden aanbevolen: Stijf (jongens), handwerken (meisjes) op den 3den avond en voor den 4den facultatief gymnastiek en zang.

Soortgelijke cursussen met dezelfde vakken, maar op wat hooger plan, kunnen dienen voor die ongeschoolden, die wel voldoende l. o. hebben gehad, maar die, omdat zij geen bepaald vak uitoefenen en ook geen vakopleiding willen, gebaat zijn met voortgezet algemeen vormend onderwijs.

II. Openbaar lager avondhandelsscholen. De commissie bestemt dit lager handelsonderwijs voor l. i. die zoo van de lagere school komen. Er moet zijn één soort van scholen, voor jongens en meisjes, die met vrucht het 7de leerjaar doorloopen hebben. Duur van den cursus 2 jaar. De cursussen loopen van September tot half Juli en van Februari tot Februari. Lesuren 7—9 uur 's avonds op de eerste 4 werkdagen der week; gelegenheid voor onderwijs in één vreemde taal 3 uren of twee talen 5 uren per week. Deelneming aan onderwijs in één of twee vreemde talen verplicht, evenals 1 uur Ned. taal.

Het is wenschelijk, de lesuren zoo te stellen, dat er een avond overblijft voor boekhouden en handelsrekenen.

Voor de scholen met één taal een tweede facultatieve avond voor aardrijkskunde, (handels) warenkennis en schrijven.

III. Openbare lagere huishoudscholen. De commissie stelt voor, dat die scholen toegankelijk zijn voor meisjes, die met goed gevolg het 6de en 7e leerjaar der lagere school hebben doorloopen. Duur van den cursus 2 jaar. Op de eerste vier werkdagen der week van 7—9 uur 's avonds, huishoudelijke vakken: d. i. huishoudkunde met gezondheidsleer en strijken, gedurende twee uren en naaldvakken (vooral herstellen) ook twee uren. Al deze lessen verplicht. Voorts facultatief: 1 uur natuurkennis en 1 uur lezen op den 3den avond en de 4de avond bestemd voor niet verplichte vakken, rekenen, Ned. taal en zang.

De commissie raadt aan, de reorganisatie geleidelijk tot stand te brengen. Ze zegt, dat het ondanks de pogingen, om het onderwijs aantrekkelijk te maken, de vraag blijft, of er werkelijk veel van de niet meer leerplichtige jongelui, meer dan tot nu toe, van zullen genieten.

„Indien zij niet willen en hun ouders of anderen hen er ook niet toe weten te brengen, of zoo zij moeilijk kunnen door hun dagwerk of anderszins en er geen medewerking is om hun het volgen van het onderwijs mogelijk te maken, dan helpt voor hen de beste onderwijs-regeling niet”, zegt het rapport.

De commissie is dan ook van meening:

„dat de wettelijke verplichting tot het deelnemen aan eenigerlei vorm van voortgezet onderwijs het eenige afdoende middel is, om met dit onderwijs alle daarvoor in aanmerking komende jongens en meisjes te bereiken”.

„Maar zoolang de rijkswetgever in dezen de noodige maatregelen niet heeft getroffen, zal steeds een groot aantal jongens en meisjes tot hun eigen schade en ook tot nadeel van het algemeen van verder onderwijs verstoken blijven”, zegt het rapport. Ze doet daarom het volgende voorstel:

„Aan de in gemeentedienst werkende jeugdige arbeiders en arbeiders worden de verplichting opgelegd eenigerlei voortgezet onderwijs te volgen, volgens nader door Burgemeester en Wethouders vast te stellen regelen en daarbij worden overwogen, in hoeverre en voor welke categorieën het mogelijk is, dat onderwijs in de daguren te laten volgen”.

Gelijk men ziet, is er veel overeenkomst. In Londen voelt men echter minder voor leerplicht in dezen; men zoekt het meer in het onderwijs en de attracties, die men daaraan verbindt. De groote overeenkomst bestaat hierin, dat zoowel in Londen als bij ons men het schoolsche zooveel mogelijk aan deze cursussen wil ontoemen. Dat is ook het beginsel, dat door het Hoofdbestuur van het Nut voorop gezet werd in een tot de departementen gerichte circulaire. Radicaal breken met het schoolsche en overal cursussen in het leven roepen zóó goed, dat ze het beste geven wat te verkrijgen is. De leerstof dient gekozen in verband met den werkkring, dien de leerlingen overdag vervullen.

School en toekomstig beroep

door IDA HEIJERMANS.

Wie in ons land luistert naar de verschillende stemmen, op onderwijsgebied te hooren, die het hebben over het toekomstige beroep van het kind, weet, dat er een strijd aan den gang is over de vraag of de leerling wel of niet vóór alles den weg heeft te gaan, die enkel en uitsluitend voert naar het vak, door het kind later uit te oefenen.

In Leeds heeft in Juni l.l. een vergadering plaats gehad van *Head Teachers*, waar o.a. het woord is gevoerd door den heer Lord. Hij heeft onder meer het volgende gezegd, waarvan de vertaling het oorspronkelijke zoo letterlijk mogelijk tracht weer te geven.

De spreker herinnerde er zijn toehoorders aan, dat de „*Conference of the National Chamber of Trade*,“ kort geleden te Leeds gehouden, de meening had uitgesproken, dat het tegenwoordig systeem van lager onderwijs onvoldoende was voor hen, die later betrekkingen in handel of nijverheid zouden bekleeden. Men drong er op aan, dat zaken-menschen iets te zeggen zouden hebben in de opvoeding van jongens en meisjes, die later betrekkingen zullen zoeken en dat zij zouden uitmaken, welke onderwerpen de jeugd later van nut zullen zijn.

Er werd op gewezen, dat er te veel idealisme en te weinig praktische kennis aan de jeugd wordt bijgebracht.

Wanneer men de lijst van vakken bestudeert, moet dit geschieden met het oog op de mogelijkheden, die de toekomst voor het kind inhoudt. In dit verband zal ieder dadelijk toegeven, dat het leven van het kind van wijder uitzicht moet zijn, dan zijn toekomstige broodwinning.

Levensonderhoud, al is het nog zoo belangrijk, in nijverheid, handel of landbouw, beteekent voor de groote massa een uiterst begrensde omgeving, eenonigzame herhaling, beperkte ontwikkeling. De zakenman wil voor alles een vorming van den jongen mensch, die rekening houdt met het verkrijgen van vaardigheid in het speciale werk, dat de zaken meebrengen. Moet echter het resultaat van de school-opleiding kennis in één bepaalde richting zijn?

De ouders, die nadenken, zeggen: „neen“; zij hebben hoop op een betere toekomst voor hun kind en op meer succes dan zij zelf hadden. Zij vragen niet, dat de school of de cursus hun kind opvoedt om kantoorbediende, handwerksman of landbouwer te worden. Een kind heeft een grootere levenskans en kans op een gelukkiger bestaan, wanneer de lijst der vakken met een ruimer blik is opgemaakt en in toepassing gebracht wordt.

Geen systeem van onderwijs, geen enkele middelbare of lagere school, geen cursus zal er in slagen het kind, de nieuwigeling in het vak, de gelijke te doen zijn van dengene met ondervinding, wiens plaats het moet innemen.

Een kind is geen confectie-artikel, maar een menschelijk wezen, met geschiktheid tot verdere ontwikkeling.

De staat heeft het recht te vragen en moet eischen, dat de school de kinderen in staat stelt, zich te ontwikkelen tot ontwikkelde staatsburgers.

Een kind te dwingen naar school te gaan tot zijn 14de jaar en dan zeggen: „halt, nu moet je voor verder onderwijs betalen“, zou al het goede, dat tot nog toe gedaan was, te niet doen. Gedwongen schoolgaan moet overgaan in vrij schoolbezoek, na den tegenwoordigen

leerplicht-leeftijd. De gemeentelijke middelbare school voorziet in de behoefte van een langer schoolgaan en bereikt de meerdere ontwikkeling, die er een gevolg van is.

Er zijn verlichte plaatselijke onderwijs-autoriteiten, die de noodige stappen gedaan en vrije middelbare scholen gesticht hebben.

In deze scholen voor verder onderwijs mag niet gesplitst worden voor bepaalde beroepen en ook mogen de scholen met Rijks-subsidie geen klasse-onderscheiding in de hand werken. De nauwe beperking in hun levensomstandigheden, die de armen thuis hebben, is al dwingend genoeg; er mag geen verder nadeel voor hen in het onderwijs-systeem zijn!

Aldus werd er gesproken in het practisch Engeland, dat waarlijk op het gebied van handel en nijverheid geen plaats meer te veroveren heeft op de wereldmarkt en waarvan in zoo velerlei opzicht ons land ook nog leeren kan.

Waar daar door de onderwijsmannen zoo gestreden wordt voor een outplooiing der persoonlijkheid van het kind en een enge beroeps-opleiding als een pantser gevoeld en gevreesd wordt, is er reden te over, om ook in ons land in een kind niet in de eerste plaats den lateren beroepsarbeider te zien. Bij brood alleen kan geen mensch, geen volk en geen wereld leven. Het gaat in de ontwikkeling van een volk ook om de hoogste goederen van wijsheid en schoonheid en die kunnen niet gekocht worden door een volkskapitaal, waar de arbeider alleen de vaardigheid machtig wordt der beroepsspecialiseering.

Het Middelbaar Onderwijs in Amerika.

Indrukken van een paedagogisch Sigbiareër.

De heer W. Emmens, van wiens groote belangstelling in het onderwijs in Amerika tal van artikelen in de laatste jaren in ons tijdschrift hebben getuigd, heeft het goede denkbeeld gehad, om gebruik te maken van de tijdelijke aanwezigheid in ons land van den heer Z. Stokvis, inspecteur van het M. O. in Ned. Indië, om naar diens indrukken te vragen van het M. O. in Amerika, voor zoover de heer Stokvis dit op een reis door de Vereenigde Staten heeft leeren kennen.

De heer Emmens heeft aan den heer Stokvis een twintigtal vragen voorgelegd, welke de heer S. zoo vriendelijk is geweest, te beantwoorden, zich een nadere bewerking van zijn studiemateriaal voorbehoudend.

Wij zijn in de gelukkige omstandigheden vragen en antwoorden in ons tijdschrift aan een grooteren lezerskring te mogen brengen.

1. Welke indruk maken de gebouwen voor het M. O. zoowel uit- als inwendig?

De High School gebouwen, die ik gezien heb (in Los Angeles, San Francisco, Denver, Washington, New-York) maken een uitnemenden indruk en zijn royaal en soms luxeus ingericht. Men heeft in Amerika geld over voor het onderwijs. Het onderwijs staat in de volle aandacht van het publiek, dat door het stelsel van door schoolbelastingplichtigen gekozen „boards of education" de superintendentie over het schoolwezen behoudt. Ik heb hier voor me enkele fraaie foto's van High Schools in Los Angeles, een stad, die een zelfs voor Amerika wonderbaren groei heeft. Een Baedeker van 1913 kon mij in 1923 maar weinig van dienst zijn! In haar jonge, rijke kracht munt deze jeugdige stad in haar scholenbouw uit boven het meer „gesettelde" Oosten der Vereenigde Staten. De in fraaie jong-Amerikaanschen bouwstijl opgetrokken John Muir Junior High School (de J. H. S. is te vergelijken met onze Mulo; hierover later meer) van 1921 heeft 467,775 dollars gekost en telt thans 1700 leerlingen en 70 leeraren. Een school van hetzelfde type, in 1912 gebouwd en van ongeveer dezelfde grootte, kostte 306,000 dollars.

De toename der schoolbevolking is tijdens en vooral na den oorlog zóó zeer toegenomen, dat vele, ook grootsch opgezette, schoolgebouwen te klein zijn geworden. Zoo zag ik in New-York een High School van 8350 leerlingen. Een deel daarvan moest gehuisvest worden in twee annexen of fillalen, terwijl verder „dubbele schooltijden" ingevoerd moesten worden. In New-York-City was het aantal High schoolers in 1915 61,142 en in 1922 91,351. In genoemde stad, zooals ook elders, bijv. in Los Angeles, bestaan groote plannen voor den aanbouw van nieuwe scholen, want ook in Amerika voelt men het bezwaar van dergelijke reuzenscholen, al heeft men dit bezwaar door een uitnemende organisatie voor een groot deel opgeheven.

2. Waarin bestaat het verschil in inrichting van het gebouw met een H.B.S. (Gymn.), wat laboratoria, bibliotheek, werkplaatsen, enz. betreft?

Het verschil van inrichting der High Schools, die ik bezocht, met die der Hollandsche scholen bestaat o.a. daarin, dat de Amerikaansche scholen alle een

aula hebben, die evenzeer noodig wordt geacht als bijv. een natuurkundelokaal. Die aula's zijn eigenlijk groote schouwburgzalen. In die der Manual Arts High School te Los Angeles zag ik toevallig een aardige opvoering van de operette „De Mikado”, geheel opgevoerd door leerlingen. Uitnemend ook is de inrichting der gymnastiekllokalen. Verder hebben de scholen, waar mogelijk, prachtige play grounds voor openlucht-oefeningen. Waar aan de scholen „manual training” is verboden, zag ik ruime, goed geëquipeerde werkplaatsen.

De bibliotheken waren ruim voorzien, zooals ook vele der Hollandsche schoolboekerijen, maar aan vele zijn leeszalen verbonden, waar de leerling in zijn vrijen tijd zelf kan bezig zijn, en gebruik maken van woordenboeken, encyclopaedieën e.d. De laboratoria verschillen niet veel van die der Hollandsche scholen, waar ik ze wel eens beter verzorgd aantrof.

Een bijzonderheid ook zijn de lunchrooms, die aan de groote scholen verbonden zijn. Deze lunchrooms worden door *de leerlingen zelf*, onder toezicht, beheerd. Er zijn er, die f 70,000 per jaar omzetten en een winst van 7 % maken.

Als regel heeft elke leeraar zijn eigen klaslokaal en verwisselen de leerlingen na elke les van klas. Dank zij de goede organisatie, *die voornamelijk steunt op de medewerking der leerlingen zelf*, gaat alles op rolletjes.

3. Heeft U de indruk gekregen, dat zoo'n high school een maatschappij in 't klein is?

Zeer stellig heb ik den indruk gekregen, dat de school een maatschappij in 't klein is. Dat is juist hetgene, dat mij zoo sterk getroffen heeft door de tegenstelling met Holland. In Amerika is het streven om den scholier te betrekken in den goeden gang van zaken der school, om hem redzaam te maken en op te leiden tot zelfstandigheid. Geen politieorde wil men, waarvan het handhaven alleen de taak der leiding is, maar een ordelijkheid, die de leerling uit overtuiging mee helpt bevorderen.

Op vele scholen geven de leerlingen zelf een handboek uit vol aardige bijzonderheden en raadgevingen, uit welke het streven spreekt om de leiding bij te staan, die zonder dit ook niet in staat zou zijn den

duizenden leerlingen te geven, wat hun toekomst. In een van die handboekjes lees ik o.a. het volgende: „The citizens of our great city (i.e. New-York) laid upon themselves the burden of taxation necessary to support this school in order to furnish a free opportunity for higher education to all the city's youths that are worthy to receive it. In return they ask above all else that you take the fullest advantage of the opportunity; that you regard the school and your attendance here as a serious matter; that you put forth your strongest efforts to derive from the school all the benefit it can afford you and make the school better because of your presence.”

Op allerlei gebied, bij allerlei gelegenheden zijn er kleine commissietjes van leerlingen (squads), die hulp bieden. De leerlingen zijn samengebracht in een *general organization*. De leiding daarvan bestaat uit een *Board of Governors* en een *Executive Council*. De Board bestaat uit den directeur der school, den eerevoorzitter der vereeniging, een leeraar aangewezen door den directeur, een leeraar gekozen door de leeraarsvergadering, en een leerling, gekozen door de leerlingen-leden van den Uitvoerenden Raad. Deze raad bestaat uit 6 leeraren en 8 leerlingen. Daarbij is er nog een dagelijksch bestuur van drie leden, die gedurende één „term” (= half jaar) zitting hebben. De leerlingen-bestuursleden moeten minstens 70% van het hoogste aantal te behalen vorderingspunten hebben. „Why not join the general organization?” vraagt het handboekje der de Witt Clinton School. „You owe it to yourself. It is here that you ought to serve your apprenticeship at taking an active part in the affairs of the world. The school is your world. Get busy!”

4. Moet daaruit verklaard worden, dat de arbiturienten zich onmiddellijk thuis gevoelen in de groote maatschappij? En de 18-jarigen de indruk van volwassen menschen maken?
5. Houden de leerlingen van hun school, d.w.z. voelt ieder zich van binnen uit mede verantwoordelijk voor de goede gang van zaken?

Uit het bovenstaande blijkt al, dat het streven der school is, de leerlingen op te voeden tot zelfstandige volwassenen. Mij trof het prettig-vrije en onafhankelijke in de houding der leerlingen, tegen den leeraar en ook tegenover mij, den bezoeker. Te Los Angeles

werd ik door de directrice eener Junior High School voorgesteld aan het bestuur der leerlingenvereniging. een stel frissche jongens en meisjes, die me met een stevigen handdruk begroetten en vrij en frank antwoordden op de door mij gestelde vragen. Op de speelplaatsen, waar honderden leerlingen dooréén woelden, zag ik geen ruwheid of baldadigheid. Het ver doorgevoerd systeem der keuzevakken bevordert de zelfstandigheid ook. Om een stevige kern van verplichte vakken, groepeeren zich de door de leerlingen met bevoegde voorlichting zelf gekozen vakken. De leerling weet wat er aan die keuze vastzit, waartoe die leidt en wordt daardoor beter voorbereid voor de professie, waarin hij later werkzaam zal zijn.

6. Is de oorzaak hiervan, dat elk individu daar een milieu vindt, waar hij lichamelijk, geestelijk en intellectueel zich kan ontwikkelen naar eigen aanleg?
7. Ontwikkeling van gaven is groei en groei is vreugde. Heerscht er in de high school levensvreugde?

Het voorgaande geeft al gedeeltelijk antwoord op deze vragen. Het komt mij stellig voor, dat de High School, voor zoover ik er kennis mee mocht maken, den individueelen aanleg der leerlingen goed tot zijn recht doet komen. De *extra-class activity* onder *supervision* van leeraren draagt daartoe zeer veel bij. Daar komen de verborgen talenten der leerlingen te voorschijn, die aan de schoolleiding aanwijzingen kunnen geven, welke het onderwijs ten goede zullen komen. „Heerscht er in de High School levensvreugde?” vraagt ge. Ik geloof, dat ik dit bevestigend kan beantwoorden. Waar ik kwam, zag ik opgewektheid, levendigheid, frischheid. „Our school is like a picnic,” hoorde ik een Amerikaan zeggen.

8. Dan moet de verhouding van leeraar en leerling ook een andere zijn dan bij ons. Welke indruk kreeg U?

Uit wat ik hierboven mededeelde, blijkt wel, dat de leeraar in Amerika nader tot zijn leerlingen staat, dan veelal bij ons. Naast het geven van onderwijs, stelt de school zich tot taak, het karakter van den leerling te vormen — ik laat op het oogenblik daar of hij daarvan de juiste opvatting heeft — en zoo komt hij van zelf tot een geheel andere verhouding tot de leerlingen, dan hij die alleen bedacht is op het bijbrengen

van kennis. Ook zal dit op zijn onderwijs zelf van invloed zijn. Ik heb echter te weinig gegevens, om daarover een positief oordeel uit te spreken.

9. Is het juist, dat de ordekwestie in de high school zoo goed als niet bestaat?

De ordekwestie. Te oordeelen naar wat ik zag, en naar wat ik hoorde uit den mond van schoolmannen en -vrouwen, geloof ik, dat er van „wanorde” naar onze begrippen, weinige sprake is. De leerlingen gevoelen zich te zeer deel der schoolmaatschappij, om zich daartegenover te plaatsen. Er is niet de klas-solidariteit van de leerlingen eenerzijds tegenover de schoolleiding anderzijds, zooals wij die hier wel kennen. Vroeger, in de tijden van het selfgovernment der leerlingen, een thans voor de High School vrijwel overwonnen standpunt, kwam het wel tot ernstige conflicten, maar nu, zoo verzekerde men mij, komen belangrijke botsingen weinig voor. Als een aardig staaltje van de methode, waarop men den leerling ook in zijn ondeugendheid zelfstandigheid leert, neem ik hier op een formulier eener Junior High School in Los Angeles (gedrukt op de schooldrukkerij!)

Classroom

PUPIL'S SPECIAL REPORT.

Date 192 .

My dear M . . .

I am reporting myself as unsatisfactory in deportment to day in M . . . class, Period . . . for the reason checked below.

- Talking.
- Idleness.
- Inattentiveness.
- Impoliteness.
- Chewing gum. (!)
- Disorderly conduct.
- Without books or material.

I have made out (. . .) similar notices this term and understand that they are used as a record against my deportment.

. . . . pupil.
. . . . teacher.

10. Houden de ouders van de high school en tonen ze dat, door offers te brengen?

Of de ouders van de school houden en er offers voor over hebben? Ik heb daarnaar geen speciaal onderzoek gedaan. Over het algemeen kan ik zeggen, dat de Amerikanen zeer ingenomen zijn met hun schoolwezen, zelfs zóó, dat ze de fouten ervan niet steeds inzien. Aan heftige kritiek ontbreekt het echter ook niet (Upton Sinclair!) Een paar Hollandsche vaders, die ik sprak, waren opgetogen over de scholen hunner kinderen, zoo ook een Duitsch-Amerikaan. Diens zoon, een jongen uit het derde leerjaar der lagere school, kwam op zekeren dag thuis als *captain* zijner klas en vertelde vol pret van de hem opgedragen ambtelijke werkzaamheden. Van deze drie vaders woonde er een in Honolulu, de tweede in Berkeley (Californië), en de derde in New-York.

11. Een van de belangrijkste dingen in het high schoolonderwijs is dit: De intellectuele individualiteit van de leerling heeft door de splitsing van de vakken in enkele hoofdvakken en vele vakken naar keuze, gelegenheid tot zijn recht te komen; de zedelijke individualiteit komt in de departementale en algemeene schoolclubs tot zijn recht. Is dit juist?

Op deze vraag is reeds in het voorafgaande een antwoord te vinden. Het clubwezen is prachtig ontwikkeld op de scholen, die ik zag. Op een groote High School in New-York vernam ik, behalve van clubs op het gebied der verschillende vakken (*foreign language societies*, *chemistry club*, *drawing teams*, *Nature Study Club* enz.), van *printing office club*, *Camera-guild*, *journalism club*, *philatelic society*, *Radioclub*, en verschillende *squads* bijv. *late and absence sq.*, *movie and stage sq.*, *multigraph sq.*, *department office sq.*, een sq. voor het toezicht houden in *study hall*, enz. enz. In het prachtige, door de leerlingen der school saamgestelde en gedrukte jaarboek 1923 der *Manual Art High School* te Los Angeles, een school van 3600 leerlingen, ruim gehuisvest in een kostelijk gebouw met ruime *workshops* op allerlei gebied, vind ik o.a. vermeld een *art club*, *stage crew*, *French club*, *Law club*, *architectural society*, *agricultural club*, *Spanisch club*, *Boys and Girls glee-clubs* (muziek), *Girls choral club*, *Harmony club*, *Senior orchestra*, *Latin club*, *press club* (voor de uitgave van het zeer lezenswaard weekblad der school), *stamp club*, *girls' league*, *natural history club*, *cafeteria club*

(voor de lunchrooms), debating society, chemistry club. Bijna al deze clubs hebben een leeraar (leerarc) als adviseur of leider.

12. Wordt er over de schoolclubs in gunstige zin gesproken?

De schoolclubs staan bij de leiding zeer goed aangeschreven; zij spelen een belangrijke rol bij alle schoolplechtigheden.

13. Heeft de high school, die het pragmatisch principe als basis heeft aanvaard, de uitwassen van het intellectualisme overwonnen?
14. Werkt dit pragmatisch principe opwekkend voor leerling en leeraar? M. a. w. werken ze uit eigen beweging hard?

Van een intellectualisme, waarover men bij ons te lande zoozeer klaagt, is weinig of geen sprake, zooals uit het voorgaande wel duidelijk zal zijn. Het pragmatisme, zooals dit door William James, die grooten invloed heeft uitgeoefend op onderwijsgebied, is verkondigd, heeft deze cenzijdigheid voorkomen. Het werkt *nlzijdige* ontwikkeling in de hand en bevordert een geest van optimisme en levenslust. Er is „geloof” in opvoeding. Onderwijs en opvoeding zullen Amerika heenbrengen over de door verstandige Amerikanen ook erkende feilen van het heden.

15. Zou U het van groot belang achten, dat gepoogd werd, in ons onderwijstelsel het pragmatisch principe op te nemen?

Met groote stelligheid zou ik durven beweren, dat ons schoolwezen erbij zal winnen, als de praktijk van het pragmatisch principe ook bij ons als waardevol erkend werd. Kunt ge U schooner harmonie in het onderwijs denken dan een vermenging van ons ernstig, maar voor den leerling vaak zoo kleurloos waarheid zoeken en de levensblijbe belangstelling voor de dingen des dagelijkschen levens? Ik verwijs hier verder naar het voor dit onderwerp aardige boek van Dr. J. R. Snethlage: „De Amerikaansche schoolopvoeding.”

16. Is U ook iets opgevallen in de opleiding van de leeraren?

De beantwoording der vraag, of mij iets is opgevallen in de opleiding van de leeraren, zou op zichzelf een „verhandeling” kunnen worden. Als de Amerikanen ons op onderwijsgebied in iets vóór zijn, dan is het zeker in de aandacht die besteed wordt aan de opleiding van den leeraar. En nu bedoel ik niet de vakkennis van de leeraren in 't Fransch, de wiskunde

enz., want die zal in zeer vele gevallen minder zijn dan die der Nederlandsche leeraren, — maar de opleiding voor het onderwijsambt in het algemeen. Er bestaat in Amerika de communis opinio, dat de leeraar op de hoogte moet zijn van de onderwijskunst en de onderwijskunde. Het scepticisme of, wat ook wel voorkomt, de intuïtieve afkeer van al wat zweemt naar wel overdachte en bewuste studie van onderwijsproblemen, zooals ten onzent vaak te constateeren valt, is in Amerika uit den tijd. De opvoedingswetenschap bloeit er. Met liefdevolle naarstigheid wordt alles in studie genomen — en dat al sinds jaren — wat het onderwijs in wijden zin *efficient* zal kunnen maken.

De groote universiteiten hebben niet, zooals hier, bij de gratie Gods, één enkelen lector of professor in de paedagogie met een klein aantal toehoorders, maar uitnemend ingerichte Educational departments, Teachers colleges, waarheen van wijd en zijd de studenten toestroomden.

In New-York bezocht ik het Teachers College van de Columbia University. Dit college bestaat al van 1889 af. Het doel is: het vormen van leiders op de openbare scholen in de Vereenigde Staten. De speciale taak van dit College is de opleiding van onderwijzenden op een universiteit, naar hetzelfde peil als de opleiding voor andere beroepen. Niet alleen leidt het leeraren op, maar ook hen, die ambigeren naar het ambt van directeur of inspecteur. Meer dan 15000 studenten van het Teachers College in New-York bekleeden belangrijke onderwijsbetrekkingen in de V. St.

In 1900 had het College 593 studenten, in 1920 3050. In 1920 werd een zomercursus van het Teachers College door 6552 studenten bezocht. In 1920 volgden 186 buitenlandsche studenten het college; daaronder zijn er uit Chili, China, Cuba, Rusland, Nicaragua, Mexico, Zwitserland, België, Engeland . . . niet één uit Nederland! Er zijn tientallen professoren en lectoren aan verbonden, waaronder de beroemde John Dewey. De onderwerpen zijn van den meest verscheiden aard, maar houden alle verband met het doel van het College. Als vormschool zijn aan het College een High School en Elementary School ver-

bonden; dergelijke „experimental schools” zijn verbonden aan ongeveer 20 universiteiten. Bovendien bestaan er, behalve die College and University laboratory schools, nog tal van andere scholen van dien aard. Er zijn cursussen in de geschiedenis der opvoeding, filosofie der opvoeding, opvoedkundige sociologie, opvoedings- en schoolhygiëne, vergelijkende opvoeding, opvoedkundige psychologie, schooladministratie, een cursus voor leeraren, inspecteurs en administrateurs op normaalscholen en teachers colleges.

Ik woonde een college bij over de waarde der tests, een onderwerp van zeer actueel belang voor Amerika, aangezien zeer vele scholen de tests (waaronder zeer ingenieuze), toepassen bij het classificeeren der leerlingen. Er waren tientallen toehoorders, waaronder bedaagde mannen en vrouwen, Chineezers, Japanners, Philippino's, negers. Er was vrije discussie, waarvan een goed gebruik werd gemaakt. Over het algemeen heeft de uitoefening van het onderwijsambt de volle aandacht. Dat blijkt wel uit een stel vragen, die de High School Superintendent bij de Board of Education in New-York ter beantwoording heeft overgelegd aan de schooldirecteuren. Uit de 34 vragen haal ik de volgende aan:

Have you used the faculty meetings (i. e. de vergadering van leeraren in hetzelfde vak), to stimulate greater interest in educational processes and to develop unity of aims in the teaching body? — If you have used standardized intelligence test at a basis of classification of pupils, please sum up your experience and judgment of the method. — What specific measures have you taken in your school to improve the quality of speech and the correct use of the English language and what have been the results? — In what degree is the rating of pupils for promoting affected by conduct? — What changes in courses of study, methods of teaching, schoolorganizations, etc., have resulted from a study of professional, business or civic institutions?

De Superintendent vermeldt vol vreugde dat: „the reports were most illuminating; every one of them is worthy of publication in full.” Wel een bewijs, hoe

ver wetenschappelijke beoefening van didactische en paedagogische vraagstukken al is doorgedrongen.

17. Heeft de gelijkstelling van alle leergangen (d.i. de opleiding voor de universiteit, de techniek, de handel, de muziek enz.), een gunstige invloed op de sociale houding van de latere volwassen mensch?

De gelijkstelling van alle leergangen zal zeker een gunstigen invloed uitoefenen op de sociale houding van den lateren volwassen mensch, maar m.i. is de sociale houding van den Amerikaan in dit opzicht primair. De „social equality” in Amerika, waarover Bryce in zijn „American commonwealth” zoo lovend spreekt, en die iederen reiziger in Amerika en vooral den Hollander, gewoon als hij is aan het behartigen der standsverschilletjes, zoo aangenaam aandoet, heeft een dergelijke gelijkwaardigheid in de opleiding voor elk behoorlijk ambt mogelijk gemaakt. De social equality strekt zich echter nog niet uit tot de negers

18. Welke plaats neemt de studie van de oude talen in?

De studie van de oude talen speelt in Amerika een volstrekt minder gewichtige rol in de voorbereiding voor H. O. dan in Holland. Over volledige gegevens beschik ik niet. Wel weet ik, dat in de High Schools van groote steden, als Los Angeles, San Francisco, New-York, het Latijn een ondergeschikte rol en het Grieksch een onbeteekenende rol speelt. *Beide talen behooren tot de keuzevakken.* In San Francisco heeft slechts één enkele High School Grieksch als elective, en drie scholen Latijn. In New-York waren in 1922 91.351 leerlingen op de High Schools; daarvan leerden

Fransch 23500

Duitsch 2752

(hierbij zij opgemerkt, dat Duitsch tijdens en kort na den oorlog van de scholen zoo goed als verbannen was. In 1920 leerden slechts 60 leerlingen Duitsch!)

Grieksch 166

Latijn 19.402

Italiaansch 399

Spaansch 33.208

Naar ik meen, zijn in de groote steden geen openbare scholen, die met onze gymnasia te vergelijken zijn. Het Latijn is een vak als een ander, dat men kiest, als men meent het voor latere studie noodig te

hebben. Het komt ook voor op de lijst van vakken der „Manual Arts High School“ te Los Angeles.

19. Acht U het voor de verdere ontwikkeling van ons onderwijs van groot belang, dat Nederland het high schoolonderwijs in studie neemt?

Ik acht het voor de ontwikkeling van ons onderwijs van het grootste belang, dat het Amerikaansche High School-systeem (beter zou men van *beginvel* kunnen spreken, want de High Schools der verschillende staten verschillen onderling aanmerkelijk), in studie wordt genomen. Op voorwaarde, dat wij eerbied blijven behouden voor het vele goede in ons onderwijs, kan kennisname van het Amerikaansche onderwijs het onze slechts vernieuwen en verbeteren.

Ten slotte dit. Ik heb in het voorgaande zoo goed als uitsluitend op het goede van het Amerikaansche onderwijs het licht laten vallen. Dit neemt niet weg, dat ik tijdens mijn verblijf in Amerika het oog niet gesloten heb voor wat m.i. verkeerd is. Ik noem bijv. de feminisatie (sit venia verbo!) van het docentenpersoneel; de groote klassen; het tot chauvinisme opgevoerde patriotisme; plutocratische invloeden. De bespreking hiervan, evenals van veel andere opmerkenswaardige dingen (bevoegdheden der leeraren, lesrooster, administratie, opvattingen omtrent coëductie, bestrijding van volksondeugden door middel van de school, bureau of educations te Washington, beoordeeling der leerlingen, handarbeid enz., zal ik echter moeten bewaren voor de nog te schrijven „verhandeling“. Ik heb mij hier zooveel mogelijk gehouden aan Uw vragen, waarvan ik hoop, dat de beantwoording U niet te zeer heeft teleurgesteld.

Z. STOKVIS,

De Steeg, 20 Juni '24.

Inspecteur M. O. in Nederl.-Indië.

De Hamburger „Gemeinschaftsschulen“

2. (Slot).

door COR BRUIJN.

II.

Het toezicht op het „volksschoolonderwijs“, dat, zoals men weet, in Duitsland tot en met het veertiende jaar verplichtend is, staat in Hamburg onder leiding van een „Schulrat“, die zeven „Kreisschulräte“ onder zich heeft, welke ieder voor zich een deel der

Hamburgse scholen onder hun contrôle hebben. De negen „Gemeinschaftsschulen“ staan echter onder het direkte toezicht van de Schulrat. Hierdoor is bereikt, dat er meer stabiliteit heerst in de invloed, die van hogerhand op de gang van zaken in deze nieuwe scholen wordt uitgeoefend. Nu de oprichting van scholen, waarin niet gewerkt wordt volgens een in onderdelen vastgesteld leerplan en lesrooster, ook in ons land door hetgeen daaromtrent bepaald wordt in artikel 25 van de Lageronderwijswet 1920 mogelijk is, zonder dat daardoor het rijkssubsidie gemist behoeft te worden, en nu deze oprichting door het tot stand komen van de eerste Montessori-scholen, en de Pallas-Athene-School te Amersfoort, een feit is geworden, nu zou het m.i. alleszins aanbeveling verdienen, dat van staatswege deze scholen onder een apart toezicht werden gesteld, dat ten eerste begrijpend en waardeerdend tegenover deze pogingen staat en dus niet huiverig en schoorvoetend de nodige, juist hier zo nodige medewerking verleent, maar dat ten tweede tenminste enige zekerheid geeft, dat bij vervanging van Minister De Visser, aan wie we in deze zoveel te danken hebben, door een andere bewindsman, eventuele mindere sympathie voor de nieuwe richting wat gefilterd door de filter van het aparte schooltoezicht de scholen bereikt. Ook voor deze scholen zou het van veel belang zijn, als de staatsinvloed wat gestabiliseerd kon worden.

De Hamburgse Schulrat staat met groot vertrouwen tegenover de onderwijzers-colleges, die de scholen besturen. „Wij dragen zelf de verantwoordelijkheid voor ons werk,“ kon ons met trots en dankbaarheid Nicolaus Henningsen, een der stuwende krachten, geluigen, met de trots van hem, die weet aan een groot werk te arbeiden, met de dankbaarheid van hem, die zich gedragen weet door het vertrouwen, van wie boven hem gesteld zijn.

En waarlik, de overheid kan gerust zijn, ook hier te lande, en afstaan van kleinzielige peuterij en angstvallige voorzorg. Want of het werk geschiedt door mensen, die weten, wat zij willen, en willen, wat zij weten, en dan behoeven ze niet bemassregelt te worden; of de idee leeft in hen onvoldragen en vlammend als een stroovuur, en het werk is tot een snelle ondergang gedoemd, en geen schooltoezicht zal er iets van maken, of het van de ondergang redden.

Ik ben mijn direkte beschouwing van de Hamburger scholen opzettelijk begonnen met de mededeling betreffende het schooltoezicht, omdat daaruit dadelijk blijkt, hoe het ontstaan van deze inrichtingen niet te danken is aan het initiatief en het enthousiasme van enkele personen, maar hoe integendeel na de revolutie er in het parlement van Hamburg een meerderheid te vinden was, die sympathiek tegenover de idee der „Gemeinschaftsschule“ stond, en er zich onder de burgerij dus

ook een groot getal sympathiserenden bevond. Ware dit niet het geval geweest, dan zou men ook moeilijk kunnen verklaren, hoe in de aanvang reeds dadelik drie scholen met $\pm$ 1500 leerlingen konden beginnen, terwijl dit aantal in korte tijd zo uitgroeide als ik in den aanvang berichtte.

Uit hetgeen ik hiervoor meedeelde aangaande de leidende beginselen in de Hauslehrerschule en de Odenwaldschule laat zich de karakteristieke naam „Gemeinschaftsschule“ reeds enigermate begripen. Bij deze beide bijzondere inrichtingen toch werden er krachten in het kind in werking gesteld, die de ontwikkeling tot zelfstandig handelende en denkende gemeenschapswezens ten zeerste bevorderden. Maar juist het afgesloten karakter dezer scholen met hoofdzakelik interne leerlingen stempelde ze wel tot gemeenschappen op zich zelf, maar niet tot een deel van de gemeenschap, van de samenleving, zoals dit nu bij de Hamburgse scholen het geval is, door het nauwe verband, dat hier tussen school en huis, en tussen school en maatschappij gelegd is.

Voelt men het voor een goede inrichting van de maatschappij als noodzakelijkheid dat alleen nood, in de meest algemene zin, de richtsnoer zij voor geestelike en materiele productie, zo beseft men ook, dat voor de enkeling uit levensnood volbrachte arbeid voorwaarde voor ontwikkeling is. In deze uit levensbehoefte geboren arbeid vormt de mens zich zelf, komt hij tot zich zelf. Maar nooit is klaarder dan in onze dagen geworden, dat, hoe ook deze levensbehoefte zich in ieder persoonlijk mag openbaren, ze nooit tot volkomen bevrediging kan komen dan in en door de gemeenschap; lichaam, verstand en geest kunnen alleen in gemeenschapsdienst tot de grootste ontplooiing komen. En zo kunnen we het begripen, hoe in een verslag van de school Berliner Tor 29 gesproken wordt van „die Schule, deen ganze Arbeit Religion ist,“ dienst in en uit het Eenheidsbesef.

Ik had het voorrecht gedurende enige dagen kennis te kunnen maken met een der eerste dezer Gemeinschaftsschulen, tevens een die het meest naar voren komt, n.l. die van Tieloh-Süd. Er gaan een 600 kinderen ter school, er zijn 25 leerkrachten, die gedeeltelik met het leiden van groepen belast zijn, gedeeltelik cursusonderwijs geven. Het klassenstelsel is opgegeven, op de deuren der lokalen vindt men de aanduiding: Gruppe... (volgt naam v.d. leider). De dertig tot zesendertig kinderen van zo'n groep lopen in leeftijd soms tamelik uiteen, nieuwe leerlingen worden bij een bepaalde groep ingedeeld, hebben echter het recht zich bij een andere groep aan te sluiten, met goedkeuring van de leerlingen uit die groep. De leerlingen kunnen ook een hunner groepsgenoten de verdere toegang weigeren bij wangedrag, dit is echter tot dusver nog zelden voorgekomen. Een van de dingen, die bij het

aan- en uitgaan der school dadelik treft, is een grote luidruchtigheid, die in de ruime gangen en lokalen heerst. Ik gebruik met opzet niet het woord „lawaai“, omdat dit een minder mooie klank heeft, en men allicht aan wanorde zou gaan denken, terwijl ik juist een hogere orde moest erkennen in dit vrije samenkomen en uit elkaar gaan, dat die welke heerst in de zwijgende, meer door blikken dan woorden geregeerde, rijen der „goed gedisciplineerde“ scholen. *Wanorde* heb ik niet gezien, niet in de groepen, niet in het optreden van de kinderen, als ze buiten toezicht waren. Dit is een groot succes, dat de leerkrachten dankbaar erkennen, ook aan de andere scholen. Alle verslagen spreken van grote moeite in den aanvang, van bandeloosheid en zelfs van 't overheersen der slechte elementen. Wat geen wonder is, als men bedenkt, dat de pogingen om zonder dwang en straf te werken dadelik in 't groot werden opgezet, met kinderen, die gedeeltelijk reeds lange tijd in 't gareel van de oude school hadden gelopen en bovendien . . . oorlogskinderen waren. Bovendien ontmoet men herhaaldelijk de klacht, dat die oude scholen in het begin trachtten hun minderwaardig materiaal naar de „nieuwe“ af te schuiven, zodat in sommige groepen het voorkwam, dat meer dan de helft beneden het normale stond. Ook de klachten over slecht schoolbezoek waren menigvuldig, zo ook over te laat komen. „Maar langzamerhand verbeterde de toestand, opzettelijke verzuimen komen zelden meer voor, er is nog maar $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{10}$ te laat komers. *Dit alles hebben we bereikt zonder straffen.* Het kwam voor, dat zieke kinderen niet thuis te houden waren, dat groepen, als de school eindigde, bij hun leerkrachten zolang aandrongen tot deze verder onderrichtten, en wel in algebra, natuurwetenschap en derg. Enige collega's hebben op dringend verzoek van de kinderen ook in de vakantie onderwijs gegeven.”

Het binnenkomen in het schoolgebouw, voor het aanvangsuur slaat, staat de kinderen vrij, en zo is meestal reeds een aantal kinderen aanwezig, wanneer de leerkrachten het lokaal van hun groep betreden. Direct bij het binnenkomen treft het geheel andere aspect van de lokalen. Wij, die gewoon zijn een belangrijk deel van onze zorg aan het aanzien van onze lokalen te geven, om de innerlike waarde van het schone uiterlik, zien even de kale, gepleisterde wanden, met wat kleurige papierknipsels, een paar kaartjes, wat schots, wat scheef, we snuiven even: de ramen zijn alle dicht, maar voor we tijd hebben om te bedenken, dat we hier bij bewogen zoekers zijn, die de grote lijnen zien en op het kleinere, het mindere nog niet achten kunnen, nu nog niet; voor we dit bedenken kunnen, daar zijn we al midden in de gemeenschap van de groep Lamszus; tien tot dertienjarige jongens en meisjes zitten in groepjes in de banken, die — o, schrik, de

hygiëniese 40 en 60 c.M. afstanden uit onze voorschriften zijn helemaal verwaarloosd! — pal tegen de twee zijmuren en de achterwand staan, zodat er voor en in het midden een mooie ruimte is opengebleven. Het is juist herfstvacantie geweest, de communistenopstanden zijn ternaauwernood voorbij, het jonge volkje heeft er in meegeleefd — en meegeleden, als reeds in zoveel ander leed — en bespreekt de gebeurtenissen, die het slechts even onderbreekt voor een korte begroeting. Herr Lamszus zet zich in een van de banken bij een groepje luisterend neer, en wij volgen zijn voorbeeld. Hoeveel zijn er wel? Tien, twintig — een goede dertig. Wat gaan die mondjes, wat zijn ze er in! Gelukkige Hollandertjes, die de hier besproken „Tatsachen“ niet kennen, in zo harde werkelijkheid! Ik hoor spreken over opgebroken trottoirs, machinegeweren, tanks, en hoe het in die straat was, en in die.... Maar dan, ineens, valt het me op, hoe niet allen luisteren. Daar, voor me, zit er een druk te schrijven, en ziet op noch om; daar zijn er een paar gebogen over een boek, en laten zich door niets storen, ginds in de achterste hoek zit een klein kereltje te snijden, wat? Enkel en knippen bonte figuren in glacé-papier. En terwijl om ons het leven bruist, en overslaat soms in luide toon van het niet-eens-zijn, volgen die enkelen hún wegen.

Dan, uit een druk groepje, treedt rustig een twaalfjarige jongen naar voren en op de brede verhoging voor de werkmuur. „Sst“, wordt er van alle kanten geroepen, er valt een stilte, en dan begint hij rustig te vertellen, hoe hij meent, dat een bepaalde gebeurtenis zich afgespeeld heeft. Een paar malen slaan er ontkennende uitroepen omhoog, maar de gemeenschap roept ze tot de orde. Als hij klaar is, gaat hij weer kalm zitten. Je kunt zien, dit gebeurt hier regelmatig. Wie wat te zeggen heeft, tot allen, treedt naar voren en doet zijn woord. Wie niet luisteren wil, gaat zijn eigen gang, maar zorgt, dat hij de anderen niet stoort.

De gesprekken worden hervat, je merkt Lamszus haast niet op, zo nu en dan werpt hij er eens een woordje tussen, juist van pas, om het peil wat op te voeren, of voor zakken te bewaren.

Nog een enkele betreedt het podium, tot ten slotte op algemeen verlangen een flinke jongen naar voren komt, omdat hij in Sakseu geweest is.

Hij geeft een half uur lang een alleraardigste beschrijving van zijn reis, zodat we zelf haast meereizen, praktische aardrijkskunde in „Kindesmundart.“

Wat heb ik in enkele uren met dit groepje kinderen al niet meegemaakt! Er werden opstellen voorgelezen, door sommige kinderen als vrij huiswerk gemaakt, de andere gaven er kritiek op, terwijl Lamszus

voor de eindconclusie zorgde. Ik heb gedichten horen voordragen, w.o. van von Wildenbruch, zó dat we er allen even stil van waren. Een geïmproviseerd „Hans en Grietje“ zag ik zo'n paar bengels met bescheiden vrijmoedigheid voordragen: Er zou een ouderavond voor deze groep zijn.

Deze morgenuren zijn bijna uitsluitend aan het gemeenschapsleven gewijd. Degeen, die de vorige middag of avond (de scholen eindigen om twee uur) thuis gewerkt heeft, komt er voor de hele groep mee aan, en de hele groep oordeelt, 't schriftelijk werk kijken ze van elkaar na en de leraar wijdt er tenslotte zijn zorg nog aan, gemeenschappelijke belangen worden besproken, gemeenschappelijke interessen bevredigd, en daar naast en daar midden tussen door gaat de enkeling zijn gang, de een op dit, de ander op dat moment, sommigen soms de hele morgen, dagen achtereën, tot de gemeenschap hem weer pakt. En bijzonder opvallend is hierbij, hoe gemakkelijk de enkeling dan zijn gang gaat, en blijkbaar door de intensiteit van zijn momentele belangstelling weinig moeite heeft zijn aandacht te concentreren, te midden van het gemeenschapsleven.

De rest van de schooltijd gaat de groep uit elkaar om zich te verdelen over de verschillende kursussen, die dan gegeven worden. De deelname daaraan is vrij, hebben de kinderen echter zich voor een cursus opgegeven, dan verplichten ze zich tegelijkertijd deze tot het einde te volgen. Alleen in uitzonderingsgevallen, wanneer blijkt dat het een mistasting was, kunnen ze van deze verplichting ontheven worden. Ik noteerde aan de school Tieloh-Süd de volgende cursussen:

Volkswirtschaft und Geografie, Geschichte, Mathematik, Rechnen, Chemie, Englisch, Handarbeit, ¹⁾ Weibliche Handarbeiten, Zeichnen, Musiklehre, Chor singen, Tanzen und Rhythmik, Lebenskunde.

25 onderwijzers en onderwijzeressen, 5 academies gevormden, 1 technicus, 9 praktische vaders en moeders, 3 jonge mensen uit de jeugdbeweging noemt het verslag van 1921 als werkzaam aan deze kursussen, die meermalen tien uren per week vragen. „Bij al deze kursussen gaan we uit van het beginsel der zelfwerkzaamheid met hoofd en hand, en daarmee verbonden van dat van *wederzijds hulpbetoon*.“

De Hamburger scholen zouden geen „Gemeinschaftsschulen“ zijn, wanneer ze dit laatste verzuimden. Het „spiek“vraagstuk bestaat voor hen evenmin, als het begrip „voorspuiten“. Het zou me te ver voeren, wilde ik uitweiden over de wijze, waarop het beginsel der zelf-

¹⁾ In tegenstelling met het bericht van de Amerikaan Washburn (zie „Pädagogische Studien“) dat aan de Hamburgse Gemeinschaftsschulen geen handenarbeid wordt verricht, kan ik ten stelligste verzekeren, dat dit aan alle 9 scholen wel geschiedt, en in allerlei vormen.

werkzaamheid in de verschillende kursussen in praktijk wordt gebracht, en ik volsta hier met de verzekering, dat daar werk geleverd wordt door leerkrachten en leerlingen — in doorsnee volkskinderen — waaraan onze beste scholen niet reiken kunnen, en nooit zullen kunnen reiken, zolang leerkrachten en schooltoezicht het tot hun ernstige plicht blijven rekenen voor Onze Lieve Heer te moeten spelen, en stapje voor stapje, trapje voor trapje, o zo bezorgd en voorzichtig! het kind en de adolescent aan het handje voort te moeten leiden langs aan de schrijftafel jaren van te voren en voor jaren vastgelegde wegen.

Het moeilijkste werk is dat met de jonge kinderen. Hier moet, naar mijn bevinding, door de Hamburgers nog veel gezocht en gevonden worden, en zouden ze een grote steun kunnen hebben aan Montessori, die ze echter deels onvolledig kennen, en wier leermiddelen ze zich voorlopig om de hoge prijzen toch niet zouden kunnen aanschaffen ook. „Mangel an Geld für Lehrmittel“ is de klacht, die men telkens hoort, die men telkens in de verslagen tegenkomt.

Maar veel kunnen ze ook bereiken met weinig, veel hebben ze bereikt met weinig. Het is geen holle woordklank gebleken, wat Nicolaus Hennigsen eenmaal zei:

„De toekomstige school, wier taak de vorming van de sociale mens is, zal een levensgemeenschap van kinderen, jongelieden, hun ouders en leraren zijn. Ze zal gegrond zijn op de erkenning, dat in voor de gemeenschap noodzakelijke arbeid alle mogelijkheden voor ontwikkeling liggen, dat door zulke arbeid alleen het ontstaan van de menselijke gemeenschap en de wetten, volgens welke deze zich ontwikkelt, kunnen begrepen worden. En daarom zal de school werkplaatsen hebben, tuingrond, veeceelt, laboratoria, naaikamers, een drukkerij. Ze zal haar eigen financiën beheren, een eigen bestuur, een eigen rechtspraak hebben; ze zal in grote hoeveelheden zelf haar leermiddelen, aanschouwingsmateriaal, versiering vervaardigen. Ze zal zelf haar huis zoveel mogelijk in stand houden en zo heel wat besparen. Iedere enkeling zal naar leeftijd, aanleg en kunnen op zijn plaats gesteld worden, en deze plaats innemen, terwijl hij zich voor het geheel verantwoordelijk voelt.“

Dit klinkt de Hollandse schoolmeester misschien als words, words in de oren. 't Zou niet voor de eerste maal zijn, waar het een schone zaak betrof, waard om in geestdrift voor te ontgloeien, maar de Hamburger weet, met innerlike blijheid, dat ze waar zijn, dat ze werkelijkheid worden.

De leerlingen maken er natuurkunde-instrumenten, binden de oude boeken in, leggen lichtinstallaties aan. Een vriend van de school schilderde de muren van de muziekzaal, zij het naar onze smaak wat te futuristisch, ouders timmerden zelf de werkbanken voor de slijdzaal,

o schoolverenigingen, die nu zochten onder de schaarsheid der regeringsmiddelen en de nauwe openingen van ouderlike beurzen. Leerkrachten geven uren meer les dan ze wettelijk verplicht zijn, ouders, vakmensen, komen in hun vrije uren en geven de liefhebbers les in meubelmaken, timmeren, slotenmaken, boeckbinden, naaien en knippen. Groep A maakte een eigen toneel met gordijnen en coulissen, groep B verbond zich om na schooltijd de speelplaats op te knappen, groep C plantte wilde wingerd langs een 50 M. lange schutting, bracht er het geld voor bij mekaar door een collecte door de hele school, anderen reinigen het klasselokaal, „dass es wie neu erscheint.“ „Das Zahlen material über die opferfreudige Mitarbeit der Elternschaft würde allein eine Broschüre füllen.“

Uit het voorgaande blijkt reeds welk een belangrijk aandeel de ouders in het schoolleven hebben. Van den beginne af werd gestreefd naar een innige samenwerking tussen school en huis, en die is in een mate bereikt, dat men zonder overdrijving zeggen kan, dat ze mede tot de schoolgemeenschap behoren, of laten we liever en juister zeggen, dat uit deze innige samenwerking blijkt, hoezeer de school in die korte tijd reeds geworden is een levend deel van de gemeenschap.

Elke Gemeinschaftsschule heeft zijn oudervereniging, die tot doel heeft op alle mogelijke wijzen de school in haar arbeid te steunen.

En hoe er gewerkt wordt, kan wel blijken uit het volgende staatje:

Aan de school Telemannstrasse 10 werden in de eerste twee jaren 23 algemene ouderavonden gehouden met een voortdurend stijgend bezoek van 250—600 personen, terwijl er 80 groepsouderavonden plaats vonden. De ouderraad hield 27 zittingen, en had 73 konferenties. Een vereniging van ouders en leerkrachten met 350 leden bracht kinderen in bestaande vacantiëkolonies en bij boeren onder, en stichtte later een eigen kolonie.

Bijna iedere school heeft zijn eigen ouderblad, dat door de ouders geredigeerd wordt en waarvan de onkosten bestreden worden uit vrijwillige bijdragen. Hier volgen enkele titels:

Der Tieloh — Zeitung der Schulgemeinde Tieloh-Süd.

Elternzeitung — Herausgegeben vom Geschäftsführenden Ausschuss der Winterhuder Schulgemeinschaft.

Unsere Schule — Blätter der Schulgemeinde Berliner Tor.

Elternzeitung der Lichtwarkschule.

De meeste blaadjes verschijnen maandeliks.

Verschillende scholen hadden tot voor korte tijd hun Sontags- und Ferienheime, waar kinderen soms weken lang achter elkaar doorbrachten met tuinarbeid, soms ook trok men er alleen op de vrije dagen heen en 's Zondags kwamen dikwels de ouders hun dag er mede doorbrengen

In de laatste tijd zijn echter onder de druk der omstandigheden de meeste van deze Heime voor de scholen verloren gegaan.

Tenslotte: een stemmingsbeeld.

In een geschiedenis-kursus, geleid door Nicolaus Hennigsen, Een twintigtal jongens en meisjes van 12 tot 14 jaar. Ze zijn wat ouder dan die van de groep Lamszus, je kunt het merken. Ze zitten rustig te praten als we binnenkomen, tē ernstig naar mijn hart. Een geregeld geschiedenis-overzicht, zoals wij dat gewoon zijn, geeft Hennigsen niet. Hij tracht inzicht te geven in het leven en worden van de maatschappij, en gaat gans andere wegen dan onze school. Daarover zoude apart te schrijven zijn.

Genoeg, de juist onderdrukte communistiese woelingen bieden hem aangrijpingspunten genoeg en hij begint met enkele oriënterende vragen. Maar het blijft stil onder de kinderen, er komen maar korte antwoorden, sommigen schijnen zonder enige belangstelling, anderen, ja wat hebben die anderen? Dit zijn de oudere kinderen, en we vragen ons een ogenblik verwonderd af: is dit nu het resultaat? Zo weinig belangstelling bij kinderen, die hier toch uit vrije keuze zijn!

Dan neemt eindelijk een van de meisjes het woord. Het klinkt rustig, wat ze zegt. Ze weet, ze mag het zeggen, denkt waarschijnlijk er geen moment aan, dat het verkeerd zou kunnen worden opgenomen.

„Ja, sehen Sie Herr Hennigsen, wir haben verabredet, eigentlich wollten wir hierüber nicht mit Ihnen sprechen, und miteinander auch nicht.“

Een ogenblik verwondering, maar voor de leraar wat zeggen kan, schijnt ze zich plotseling te bedenken, en zich tot de anderen wendend, gaat ze op dezelfde rustige manier voort:

„Maar hierover kunnen we toch eigenlijk best met meneer Hennigsen praten.“

Een paar jongens protesteren met bromstemmen, maar ze laat zich niet storen, en betoogt, dat op de gestelde vragen wel geantwoord kan worden.

Even bruist het leven dan op. De stemmen schieten over en weer, tot ze het tenslotte eens zijn: ja, hierover willen ze wel spreken, want Herr Hennigsen had naar bepaalde gebeurtenissen gevraagd, en ze hadden afgesproken niet over de politiek te praten.

Goed, Hennigsen is er tevreden mee, en rustig ontspint zich nu een vraag- en antwoordgesprek, dat op zich zelve waard ware gememo-reerd te worden.

Als dan na een kwartiertje een kleine pauze valt, waag ik de vraag:

„Kinders, jullie wilt niet over politiek spreken en Herr Hennigsen heeft dat dadelik goed gevonden, maar waarom doen jullie dat liever

niet?" En hetzelfde meisje van daar straks antwoordt, onder bevestigende uitroepen van de anderen:

"Ja, ziet U, onze ouders thuis denken er allemaal verschillend over, en wij praten toch in veel onze ouders maar na, en dan gaan we er nog over kibbelen ook. En dat willen we niet."

"Bovendien," ging ze na een ogenblik als in nadenken voort, „de ouders van een paar kinderen zijn ook communisten. En die zouden misschien van thuis wat vertellen, en wij zouden dat misschien over vertellen, misschien verkeerd zelfs, en dan konden die ouders er last mee kregen, en dat willen we helemaal niet."

De les ging verder. Het was een bewogen les trots de rustige woorden, die er gingen, want ze was vol van het heftig meegeleefde, en toen het uur om was, dankte de leraar de kinderen voor wat hij weer van hen geleerd had. Onder het naar huis gaan was ik nog diep onder de indruk, ten eerste van de ernst, die het leven al over deze kinderen had gebracht, maar dan ook, en met blijheid al van de bescheiden zelfbewustheid, die uit hen sprak, en die zeker en stellig een resultaat was van de geest, die dit onderwijs bezielt.

Een indruk, die mij deed gevoelen hoe juist het is, wat Dr. Fritz Karsen over de Hamburger scholen zegt, wanneer hij toegeeft geen in mekaar gewrocht organisatieplan, noch een methode te hebben beschreven:

Konstruktieve organisatieplannen kan men natekenen, methoden kan men beschrijven, maar „innerliche Umstellungen muss man erleben," innerlike ommekeer moet men beleven.

Daarom ook zal hij, die nader met het werken der Hamburgers bekend wil worden, steeds moeten bedenken: het gaat om de geest, waardoor en waaruit ze werken. Deze geest te schouwen kan onzegbare blijdschap geven aan hem, die beseft, dat alleen een „innerlike ommekeer" ons onderwijs kan redden van de zelfverstijving, en hij zal beseffen, dat de wijze, waarop deze ommekeer in het onderwijs zich zal openbaren, zal verschillen, al naarmate land en luiden verscheiden zijn.

Literatuur:

Dr. F. Karsen. Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923.

B. Otto. Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen, Berlin 1907.

„ Die Reformation der Schule, Berlin 1912.

Gustav Wyneken. Wickersdorf, Lauenburg 1922.

E. Huguenin. Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald, Genève 1923.

Fritz Jüde. Pädagogik meines Wesens, Hamburg 1919.

W. Lamszus: *Schulkaserne oder Gemeinschaftsschule*, Verlag Freiheit Berlin.

El. Rotten. *Les communautés scolaires de Hambourg*, in *Pour l'Ere Nouvelle* 11 No. 6.

Berichte der Hamburgischen Versuchs- und Gemeinschaftsschulen 1921.

Nic. Henningsen. *Die Gemeinschaftsschule in Hamburg*, in „*Leipziger Lehrerzeitung*“ XXIX No. 26.

Nic. Henningsen. *Religion, aber kein Religionsunterricht. Schule und Haus* 1924 No. 1.

Het doel van ons Literatuuronderwijs

door A. C. S. DE KOE.

De docent die de Nederlandsche Letterkunde te onderwijzen heeft, is in vele opzichten benijdenswaardig boven zijn collega's. De literatuur toch, die een afspiegeling is van het volle leven, nader te brengen tot jonge mensen, die vol intuitieve verwachting voor het leven staan, welk een heerlijk werk, waar het de gelegenheid opent tot zoo velerlei contact van den docent met geest en gemoed van zijn leerlingen. Dit geldt natuurlijk van alle Literatuuronderwijs, maar de docenten in de vreemde talen ondervinden daarbij maar al te zeer hoe belemmerend juist de vreemde taal kan werken, die dikwijls een scheidsmuur vormt tusschen hem en zijn leerlingen, vooral waar het de spontane uiting van de laatste betreft.

Maar juist in dit voorrecht, dat er bij het onderwijs in de Nederlandsche Letterkunde zoo velerlei effect mogelijk is op intellectueel, op aesthetisch, maar ook op ethisch gebied, schuilt een gevaar. Wie merkt, wat er hier te bereiken valt, zal met die ervaring zijn bedoelingen zien vermeerderen en verdiepen, maar tevens licht vervallen tot een zeker dilettantisme, waarin mooie en nuttige momenten zeker mogelijk zijn, waarbij echter de strakke lijn, die stijl aan ons onderwijs geeft, verloren gaat.

Daarom moeten wij, dunkt me, toch altijd weer terugkeeren tot dat ééne, eenvoudige en concrete doel: onze leerlingen de kennis bij te brengen die de wet bij het eindexamen van ze eischt: de kennis van den ontwikkelingsgang der letterkunde in zijn hoofdlijnen en dus, wat de lectuur betreft: de behandeling uit een aantal werken uit de verschillende tijdperken in verband met hun tijd. Dat is onze naastbijliggende plicht, waaruit karaktervorming en gemoedsveredeling zeker op hun tijd zullen voortvloeien, maar die nooit aan het nastreven van die schijnbaar zooveel verhevener effecten mag worden opgeofferd.

Deze concrete taak nu kan bovendien alleen dan met succes volbracht worden, als we haar zoo eenvoudig mogelijk opvatten. Want inzicht in den ontwikkelingsgang der literatuur is begrip van het karakter der verschillende cultuurperiodes en van de noodzakelijkheid hunner overgangen: het is duidelijk dat dit begrip niet des kinds is. Een uitwendige kennis van namen en feiten mag het echter ook niet zijn en dus blijft er niets anders over dan de kinderen slechts in enkele eenvoudige, sprekende hoofdtrekken het karakter der groote perioden te teekenen, zooveel mogelijk door representatieve persoonlijkheden en daarbij vooral nooit te vergeten op hoeveel later leeftijd wij ons zelf eerst een dieper inzicht veroverden.

Wij mogen dan ook, dunkt mij, dankbaar zijn, als wij tweeërlei bereiken: ten eerste, belangstelling voor vroegere kunstperiodes, omdat zij uit eigen ervaring weten, dat er ook in de kunst van vroeger tijd voor hen persoonlijk schoonheidsgenot was te vinden, — dit dus een meer zuiver literair-aesthetisch ideaal — en ten tweede, een hoewel nog kinderlijke, toch niet al te archaïstische voorstelling van de groote tijdvakken en eenig begrip van de werking van actie en reactie die de geestelijke stroomingen voor een groot deel beheerscht — een grondslag dus voor later te verdiepen literair-historisch inzicht, maar een grondslag, die ook hen, voor wie het latere voortbouwen nooit komen zal, althans behoedt voor een al te naïeve en vlakke kijk op het verleden en het groeiende heden. En dit is mogelijk. Zoo is b.v. de overgang van het 18de eeuwsch Rationalisme in de Romantiek met zijn gemakkelijk waar te nemen reactie-verschijnselen en het uit de Romantiek ook weer door reactie voortgekomen Realisme in hoofdzaak door jongeren te begrijpen en kan door behandeling daarvan hun besef worden bijgebracht van den groei van het heden uit het verleden. Toch moet het resultaat van ons meer speciaal literair-historisch onderwijs altijd zeer betrekkelijk blijven. Ook de oudste leerlingen blijven vrij naïef staan tegenover vroeger tijden en voelen in ouder literatuur meer het verwante dan het afwijkende. Ze mogen met een beminnelijken meerderheidsglimlach over eigenaardigheden van den Middeleeuwschen mensch en maatschappij spreken, ze genieten intusschen van een ridderroman meer direct-persoonlijk dan historisch. En zoo gaat het met later tijdperken ook. Hoe eigenaardig 18de eeuwsch de gevoels- en gedachte-wereld van Saartje Burgerhart ook moge zijn, de kinderen ervaren dit verschil in mentaliteit slechts even als min of meer grappig, maar tegelijkertijd zetten zij met instinctieve zekerheid al het voor hen ouderwetsche en ongewone in uitdrukking, gedachten en gevoelens om in hun eigen sfeer, waardoor de personen, schoon minder objectief-zuiver gezien dan door ons

volwassenen, hun echter in hun algemeen-menschelijk wezen veel directer na-staan, mits te lange en typisch-achttiende-eeuwsche gesprekken voor hen worden samengevat.

Wij hebben ons dan ook in dezen voor eigenwijsheid te hoeden en ons te schikken naar onze leerlingen, door bij het lezen van niet-moderne werken het algemeen-menschelijke sterker te accentueeren dan het historisch-interessante en onze opdracht, die werken te behandelen in verband met hun tijd, vooral met den noodigen eenvoud op te vatten. Zoo ergens, dan is hier intellectueele takt noodig om aan den eenen kant 't gevaar te vermijden van het leeren van onbegrepen stof en aan den anderen kant niet al te angstvallig de feitelijke mededeeling te vermijden van enkele hoofdtrekken, ook waar werkelijk inzicht nog niet mogelijk is.

Om niet in louter grauwe algemeenheden te blijven, wil ik nog eens de Romantiek tot voorbeeld nemen. Is er veelzijdiger, ingewikkelder geestelijke strooming dan deze, met haar bovendien in de drie groote cultuurlanden nog zoo verschillend karakter? En dan de Nederlandsche Romantiek, betrekkelijk spoedig doodlopend en dan toch weer, maar anders, herlevend is de beweging van '80, waar ze dan samenvalt met 't realisme. Hoe zal een kind van 17 jaar daar houvast aan krijgen? Nu is er de methode der groote lijnen en men kan dan de Romantiek verklaren als reactiebeweging, na de Rede-verheerlijking, waarbij het gemoed zijn rechten herneemt. Maar dan gaat de vereenvoudiging zoo ver, dat zij misleidend wordt en de leerling is in 't minst niet voorbereid op de vele, verwikkelde lijnen, die later lectuur hem zal te zien geven. Hier móet dus een middenweg worden gevonden en, ook waar hun onderlinge samenhang en hun afleidbaarheid uit de gemoeds-reactie van kinderen niet of maar zeer gedeeltelijk is te doorzien, dienen wij een aantal karaktertrekken van deze geestelijke beweging te noemen en te illustreeren om ze dan, gedeeltelijk op goed geloof, te laten memoriseeren. Veel blijft dan „naam“, maar „naam“ dan toch die hun vertrouwd wordt als onderdeel van een geheel en afzonderlijke verschijnselen als b.v. de voorliefde voor Romance, voor den historischen roman enz. kunnen zij aan het geleerde vastknoopen. Ik denk hierbij aan het aardige voorbeeld in Prof. van Dijk in zijn *Vota Academica*, dat, in veel bescheidener mate dan hij het met 't oog op studenten geeft, ook op ons middelbaar onderwijs kan toegepast worden. (V. A. bl. 107/8). „Stel eens dat een leerling, op het gebied der nieuwe geschiedenis, een goed en degelijk, een eenigszins tot de kern gaand bescheid wist te geven over de vijf groote R's: Renaissance, Reformatie, Rationalisme, Romantiek, Revolutie, dan zou hij zeker nog op verre na niet alles van de nieuwe

geschiedenis weten wat er van te weten valt, maar wij zouden toch tevreden zijn, denk ik, en vermoedelijk zeggen: laat het overige voorloopig maar namen zijn en blijven, deze namen kunnen nu geen kwaad meer, en wat nóg beter is, door de verworven oordeelskracht zullen de namen vanzelf wel gaandeweg minder worden in aantal. De voorbeelden zijn natuurlijk gemakkelijk te vermeerderen. Er zijn hier in den grond maar drie stelsels: er is het stelsel van een dwaas idealisme: alles zij, alles worde van meet aan werkelijk inzicht, behalve natuurlijk het louter mnemonische. Er is het stelsel van altijd grooter uitvoerigheid: dit is het stelsel van Pharaö's koeien, die aldoor eten, zonder eenigen groei van binnen of van buiten. Er is het stelsel, dat ik zou willen noemen het stelsel van goed gekozen kristallisatiepunten van levende kennis."

Natuurlijk hoopt elk docent van harte dat dit laatste stelsel het zijne zal zijn, al weet hij, dat voor de leerlingen van de middelbare school die kristallisatiepunten zeer weinig in aantal en in hun eenvoudigsten kern gegeven moeten worden.

Wie hiervan overtuigd is, zal, bij de volstreckte erkenning van het belang van dit *historisch-literair* deel van zijn onderwijs, toch ook beseffen, dat het andere deel van zijn taak, immers de *lectuur* van *kunst*-werken, dus de literair-aesthetische vorming van zijn leerlingen, in veel opzichten meer bij de vermogens en behoeften van hun leeftijd aansluit en dus een aan dat feit evenredige plaats moet vinden.

Dat het een zeer belangrijk onderdeel van zijn onontkoombare taak is, behoeft geen betoog. Immers wie een kunstwerk kan verklaren in verband met zijn tijd, wie van aanleiding, strekking, van eigenaardige gevoels- en gedachtewereld voldoende weet, wie ten overvloede alle toespelingen kan thuisbrengen, en die niet gevoeld het werk als kunstwerk, die niet heeft ervaren de schoonheidsontroering, waaruit en waarom het bestaat, en zich van die ontroering en haar oorzaken niet iets, hoe aanvankelijk ook, heeft leeren bewustmaken, — die heeft zeker veel geleerd, ook iets geleerd van verstandig, methodisch lezen, maar hij heeft toch eigenlijk geen literair onderwijs gehad, want geen flauw vermoeden zelfs gekregen van wat dat is: een kunstwerk lezen.

Al dat andere is nuttig, ja zelfs noodig, maar laten we toch nooit vergeten, dat het voorbereiding is tot dat ééne, eigenlijke. Neemt het die plaats niet in, dan wordt het literatuur onderwijs een onderdeel van de geschiedenis, maar geen apart vak met zijn eigen, vormende mogelijkheden en zijn eigen doel: jonge menschen te leeren te genieten van — en ernst te maken met — literaire kunst.

En hier juist valt met 16—18-jarigen in veel opzichten meer te

bereiken, dan met het meer historische deel van het onderwijs. Wordt daar voor dieper doordringen een rijpheid van verstand geëischt, die slechts zeer enkelen op dien leeftijd eigen is, hier gaat het om een aesthetisch aanvoelingsvermogen, dat dan reeds sluimerend aanwezig is en wacht om gewekt te worden, en om een aan de volle rijpheid van gemoed voorafgaande juist bij jonge menschen zoo sterke intuïtieve kracht. Voor zooveel geestelijke rijkdom, door den kunstenaar in strijd en leed veroverd, is er bij hen begrip, niet nog berustend op ervaring, maar wel op een zuivere intuïtie, op een kinderlijk, maar eerlijk oordeelend idealisme.

Hier is dus een open terrein voor mooi en vruchtbaar werk; de docent die hun het land der schoonheid opent, die hen nog nooit ervaren of nog nooit bewust-ervaren schoonheidsontroeringen leert kennen, vindt hun geest en gemoed geopend vol verwachting, vol ontroerend en dikwijls beschamend vertrouwen. Waar dat bereikt is, ontstaat een heerlijke wisselwerking, want zulk een verwachting wekt het soms sluimerend besef bij den leeraar, dat het allerbeste van zijn geest en gemoed maar nauwelijks goed genoeg is voor die jonge kinderen, die nu voor hem openstaan.

Maar juist doordat het nu zoo mooi wordt, wordt het ook zoo gevaarlijk. Als een klas eenmaal zoo ver is, is de verzoeking groot om allerlei „moois” met ze te lezen; de geestdrift is aanstekelijk: ze gelooven graag dat ze ervan genieten, de docent vergeet zich af te vragen hoe „vaag” dat genot mogelijk is; er ontstaan „gesprekken”, en wat is heerlijker dan dat de kinderen „zich uiten”? — er worden allerlei belangrijke quaesties, ook op ethisch terrein behandeld. Maar wat zal er overblijven van die „heerlijke” uren, waarin echter de eenvoudige, vaste lijn van het onderwijs is verloren gegaan, en in naam van allerlei paedagogisch goed bedoeld streven, de naastbijliggende plicht is verzuimd.¹⁾ Niets kan zoo gemakkelijk verwilderen als literair-aesthetisch onderwijs. En ik geloof, dat we ook hierin alleen veilig gaan door grooten eenvoud, door ons werk niet te willen maken tot iets dat ons niet is opgedragen. We moeten niet de kinderen door middel van de literatuur willen opvoeden, want dat is ons niet opgedragen, van de literatuurles moet de literatuur en niet de moraal het doel zijn. Onwillekeurig denk ik in dit verband aan sommige schijnbaar nuchtere en toch zoo idealistische opmerkingen van Prof. J. H. Gunning in zijn Paedagogische opstellen, o.a. deze: De onderwijzer, die niets anders doet dan goed onderwijs geven,

¹⁾ Ik heb hier, gelijk trouwens in mijn geheele betoog, het oog op mijn ervaring van onderwijs aan meisjes, maar ik ben overtuigd, dat, in eenigszins anderen vorm hetzelfde geldt voor jongensscholen.

dan te doet met al zijn hart, al is het schijnbaar nog zoo laag bij den grond, onverschillig of het schrijven is, of de uitlegging van een rekensom of van een taalverschijnsel of wat ook, werkt daardoor opvoedend op de kinderen, want hij leert ze (zonder woorden) de groote lessen van plichtsbetrachting, nauwgezetheid, arbeidzaamheid, zelfverloochening, eenvoud, levensernst, enz. En ik zou haast zeggen, ieder overbodig moraliseerend woord, dat hij daar tuschenin vlecht, komt in mindering van dien goeden invloed (Paed. Opst. bl. 173). Juist bij het behandelen der letterkunde met zijn niet „schijnbaar laag-bij-de-grondsche“ onderwerpen kan men van dit wijze standpunt zoo licht afdwalen.

Wij moeten dus uitgaan van het aesthetische, onze leerlingen leeren genieten zóó, dat zij niet blijven hangen aan den meer of minder hen treffenden inhoud, maar iets gaan begrijpen van de eigenlijke literaire schoonheid. In 't eerst zal dit hoofdzakelijk een opmerken van detailschoonheden moeten zijn, van een beeld, een klankennabootsing, een gelukkige zegswijze, de teekening van een detail, waardoor een landschap, een tafreel op eens voor ze gaat leven.

De poëzie van Gezelle geeft in dit opzicht een rijkdom van aanknoopingspunten. Het Proza van Stijn Streuvels, van Scharten-Antink, van Eeden, niet alleen in den kleinen Johannes, maar ook in verscheiden verzen uit *De Passielooze Lelie* en in *Lioba*, later ook het Proza van Van Looy.¹⁾ Een prachtige steun bij dit deel van het Onderwijs geeft Poelhekke's *Woordkunst*.

Langzamerhand komt dan het besef van het rythme, als voornaamste factor der klankschoonheid. Aan de zeventiende-eeuwsche klassieken en aan de moderneren is dit op velerlei wijzen te demonstreeren, in 't begin 't gemakkelijkst in die gevallen, waar het rythme de regelmaat in het metrum doorbreekt. Dikwijls vinden de leerlingen daar zelf het verband tusschen rythme en inhoud.

En zoo komen niet allen, maar dan toch velen tot de ervaring, die 't doel van alle aesthetisch-literair onderwijs moet zijn: dat een dichter veel méér zegt in zijn vers, dan de woorden en zinnen naar hun verstandelijke beteekenis alleen schijnen uit te drukken. Daarmee is dan de mogelijkheid geopend, dat zij nu, in aanvankelijkheid, later allicht volkomener de poëzie naar haar wezen zullen genieten.

Natuurlijk geldt dit met de noodige wijzigingen ook van proza-kunst, maar ik meen toch dat dit alles voor kinderen gemakkelijker te benaderen is in de poëzie, waarin toch het klankelement praegnanter is en dat het daarom ook wenschelijk is juist aan de Poëzie op de

¹⁾ Ik noem maar enkele voorbeelden uit de rijke stof.

H. B. S. een groote plaats te geven. Ook al omdat dit het voordeel meebrengt dat er dan in grooter aantal en verscheidenheid afgeronde geheelen kunnen behandeld worden.

Als zoo eenmaal vatbaarheid is ontstaan voor kunstgenot en kunstbegrip, als we dus hebben voldaan aan den eisch, stukken literatuur te leeren lezen, dan volgt vanzelf allerlei winst voor geest en gemoed. De liefdevolle bewondering leidt dan tot levend contact met mannen en vrouwen die ver boven en buiten hun eigen horizon uitgaan, maar die ze nu toch zóó naderen dat er van hen vormenden invloed kan uitgaan. Voor velen kan deze ervaring in de toekomst worden tot een behoefte, zoodat zij de kunst leeren kennen als meer dan een schoon maar niet bepaald noodzakelijk levenssieraad. En voorloopig is er al deze directe winst, dat zij in aanraking komen met gedachten en gezindheden, die hen ophellen in een andere mentale sfeer dan die in het gewone leven hen vaak omringd, een sfeer, boven hun geestelijk niveau liggend, maar waarin, dank zij hun zin voor het ideale en verhevene, hun intuïtie reiken kan.

Als we eenmaal dit hebben mogen bereiken, is er kans om tot levend inzicht in plaats van nageprate wijsheid voor hen te maken de gedachte, dat de grootste kunstenaars ook voor hen hebben gestreden en geleden, dat zij, dieper tot de kern van het leven naderend en dat uitsprekend op volkomer wijze dan de begrippen-taal 't vermag, ons van hun zwaarverworven wijsheid en schoonheid medegeven. Perk's woord: „De kunst is heil'ge liefde en leeft van sterven" en daaraan verwante uitingen, behoeven geen ledige klanken te blijven.

Van hier is de overgang licht naar die gevallen, waar in het werk van den kunstenaar een worstelen en zoeken, een nog maar zeer aanvankelijk antwoord of zelfs een mislukking tot uiting komt. Ze kunnen in theorie begrijpen hoe eerbiedige bewondering met verschil van inzicht kan gepaard gaan. Bij de behandeling van Gorter's Mei, bij enkele voor hen geschikte Sonnetten van Kloos b.v. wordt hun enthousiaste liefde voor die gedichten volstrekt niet neergeslagen, door het inzicht in de eenzijdigheid der individualistische, impressionistische poëzie en levenshouding, een inzicht dat ze, historisch, al dadelijk noodig hebben om de daarop volgende reactie te begrijpen.

Is eenmaal de eerbied voor het wonder van 't kunstscheppen gewekt, dan zal een dergelijke kritiek geen betweterij kweken, maar hen leeren de mogelijkheid van een zelfstandige houding tegenover hetgeen ze genieten, van een eigen controle op hun lectuur. Die zelfstandigheid is natuurlijk eerst na de schooljaren te bereiken, maar in beginsel kan ze ook bij jongeren reeds aanwezig zijn. Ik heb meer dan eens gemerkt, dat leerlingen het niet alleen geloofden, maar ook

zelf heel goed begrepen, dat een of ander boek voor hen juist ondanks zijn stellige schoonheid, z'n gevaar kan hebben.

We komen hiermee tot de quaestie van meer paedagogischen aard. Wat mogen we onze leerlingen naderbrengen uit de literatuur? Mejuffrouw Heijermans heeft het belang van deze zaak gevoeld en in haar bekende Brochure er behartigenswaardige dingen over gezegd, die, zool niet in alle opzichten tot instemming, toch zeker overal tot nadenken stemmen.

Een van de belangrijkste opmerkingen lijkt mij wel deze: dat op zich zelf geschikte fragmenten in bloemlezingen aanleiding kunnen zijn tot het lezen van overigens nog niet geschikte boeken. Dit is zeker een punt o.m. ook bij de keuze van door ons zelf ter voorlezing gekozen fragmenten, ernstig te overwegen. Maar toch lijkt mij dit gevaar niet zoo groot als Mej. Heijermans 't zich voorstelt. Ik geloof niet dat zoo heel veel kinderen door 't lezen van een leesboekfragment hun lectuur-keus laten bepalen. Ze lezen, aangenomen dat zij thuis vrij worden gelaten, wat zij daar of bij kennissen vinden of wat zij op school of elders hooren roemen. Natuurlijk berust mijn meening in dezen slechts op beperkte persoonlijke ervaring. Het zou allicht niet onvruchtbaar zijn dit eens meer opzettelijk en stelselmatig te onderzoeken, waarbij dan streng gescheiden moesten worden, die gevallen, waarin het fragment alléén de lust tot lectuur van 't geheel heeft opgewekt en waar dit is geschied door de lectuur in 't fragment en de bespreking van den docent. In dit laatste geval staat de zaak natuurlijk geheel anders.

Met deze en dergelijke overwegingen komen wij voor de vraag te staan: wat moet uit algemeen paedagogisch oogpunt in dezen onze houding zijn? Mij dunkt, er zijn hier twee gevallen te onderscheiden: we hebben in niet voldoende mate het vertrouwen van een leerling, van een klas, om invloed te hebben op hun particuliere lectuur. Tusschen de letterkundeles en hun lezen thuis is geen verband. Dan lijkt mij elke poging tot directe beïnvloeding nutteloos, of wanneer het een waarschuwing is, misschien zelfs een, bewuste of onbewuste, prikkel. Het eenig mogelijke is dan om door de les zelf een belangstelling te wekken voor de schoollectuur, die tot spontaan genieten wordt waardoor dan vanzelf het vertrouwen ontstaat, dat uit dien hoek hulp en aanwijzingen zijn te verwachten tot uitbreiding en voortzetten van dat genot thuis. Is dat vertrouwen er eenmaal, dan is daarmee aanstonds de voor de les bruikbare leesstof veel groter.

Bovengenoemde quaestie b.v. van al of niet te lezen fragmenten, is dan geen quaestie meer, want de raadgeving: „Dit vinden jullie nu heel mooi, maar met 't geheel moet je nog maar wachten,” wordt

dan werkelijk aangenomen.¹⁾ Een bespreking van het waarom kan dan meestal volgen, waardoor zij, die 't boek toch reeds kennen of het eventueel toch lezen, er niet weerloos tegenover staan.

Het spreekt vanzelf, dat, bij een dergelijke verhouding den docent een groote macht en verantwoordelijkheid is gegeven. Hoe hij die gebruiken mag en moet, daarvoor zijn geen regels te geven en 't moet, dunkt me, iedereen duidelijk zijn, dat algemeene uitwendige bepalingen of verboden hier niets kunnen uitrichten. Ten eerste al niet, omdat letterlijk elke leesstof in verkeerde handen gevaarlijk kan worden.²⁾ En ten tweede omdat hier alles afhangt van de altijd weer verschillende omstandigheden. Elk docent dient zijn eigen gevaren te kennen, en, wat meer is, elk docent vormt in wisselwerking met zijn klassen, waarvan er nooit twee gelijk zijn, weer telkens een nieuw en ander geheel, met nieuwe en andere eischen. Daarom zal, ook in dit opzicht, zijn optreden geen jaar gelijk zijn. Zoowel uit intellectueel en aesthetisch, als uit meer speciaal paedagogisch oogpunt, zal zijn leatuurkeuze altijd moeten varieeren. Een vaste kern van stukken blijft allicht bestaan, schoon deze bij de groote vrijheid, door de wet gelaten, voor wijziging vatbaar blijft. Zoo zijn er klassen, waarmee ik de Mei van Gorter in zijn geheel heb gelezen, anderen, waarin ik de hoofdlijnen aangaf en uitvoerige fragmenten koos.

Maar er is ook wel eens een klas geweest, met wie literair vooral niet minder te bereiken was, en met wie ik toch, na een paar lessen, de leatuur staakte, omdat er te weinigen ontvankelijk voor waren: Dit nu was een zuiver aesth. quaestie. Maar dergelijke verschillen doen zich ook voor waar 't een meer paedagogisch geval geldt. Men merkt b.v. dat een boek door de klas gelezen en bewonderd wordt, dat men hen liever eerst op veel later leeftijd in handen zou geven. Nu is 't gewenscht, het wel te bespreken. Of men ziet, hoe ze een boek hebben genoten, en over, wat daarin voor hen niet geschikt was, zijn heengegleden. Werd zulk een boek gelezen in de klas, dan diende men er nader op in te gaan, daar toch de les zelf geen oefening mag zijn in de kunst van over wezenlijke dingen heen te loopen. 't Zou bovendien bij de scherpzinnigsten, nu of wat later, het gewonnen vertrouwen kunnen dooden. Zulk een boek leent zich dus in dergelijke gevallen alleen tot eenige algemeene opmerkingen over details, als n.l. de leerlingen het toch ter sprake brengen. Men kan dan slechts in 't algemeen zeggen, dat dit niet alles is, wat er van te bespreken

¹⁾ Ik verlies hierbij niet uit het oog, dat bij een dergelijke verhouding tussehen klasse en docent een enkele leerling een uitzondering kan vormen. Maar die zal dan toch inzake leatuur zijn eigen weg gaan.

²⁾ Zie hiervoor het artikel van Prof. Kohnstamm in het Octobernummer.

valt en dat 't later wel eens te pas zal komen. Maar op datzelfde boek zal dezelfde docent in een andere klasse wel degelijk dieper ingaan. Zoo heb ik in de hoogste klasse wel eens enthousiaste opstellen gekregen over Pallieter, waarbij ik de overtuiging had, dat ik die bewondering maar onaangetast moest laten, en dat op hun tijd de kinderen de betrekkelijke armoede van het Pallieterwezen wel zouden ontdekken. Maar een volgend jaar kwam, ook in de hoogste klas, Pallieter weer ter sprake; weer werd het bewonderd en toch — het scheen of er nu gelegenheid was tot diepergaande bespreking en, bij voorzichtig tasten in die richting, bleek werkelijk de tijd er rijp voor te zijn. Aardig was b.v. de concrete behandeling van het tekort aan levensernst van een der meisjes, die juist in moeilijke huiselijke omstandigheden was: Pallieter was wel heerlijk om te lezen als je verdrietig was, je kwam in zoo'n blijde stemming. Maar als je ernstig verdriet had, ja, dan had je toch meer aan „Stille Wegen" van Mevr. van Hille-Gaerthé.

Dit ter illustratie van het sterk persoonlijke en wisselende van de eischen, die ook uit een oogpunt van gemoedsvorming, aan de literatuursles te stellen zijn.

Daarom zou ik nog eens willen onderstrepen de woorden van Prof. Kohnstamm, dat hier maar tweërlei controle vruchtbaar kan zijn, n.l. het eigen verantwoordelijkheidsgevoel van den docent en „de tactvolle vertrouwelijke bespreking" van hen die verantwoordelijk zijn voor den goeden gang van zaken: directeur, schoolbestuur, toezicht.

Boekbespreking.

II. J. Groenewegen Jr. De waarde van het leger voor de zedelijke volksopvoeding. s-Gravenhage, Gebr. van Cleef 1924. 49 p.

Deze brochure, ons ter beoordeeling toegezonden, heeft mij teleurgesteld. Juist omdat ik den schr. heb leeren kennen als een ernstig man met veel belangstelling in vragen van opvoedkundigen aard. Ik had daarom verwacht, dat hij ons zou laten zien waarom de verwijten en de scherpe kritiek, die velen op de basis van hun mobilisatie-ervaringen uitspreken, ongegrond of althans overdreven mogen genoemd worden. Of dat hij wegen zou hebben aangewezen om althans in de toekomst ons leger tot een krachtig orgaan van volksopvoeding te maken, op de wijze zooals Nieuwenhuis dat voor het Amerikaansche leger scheidt in zijn daaraan ge-

wijd hoofdstuk in Opvoeding tot Autonomie.

Maar in stede daarvan geeft de schr. ons in hoofdzaak een pleidooi voor de instandhouding van een leger en een bestrijding van anti-militaristische opvattingen met de gebruikelijke argumenten. Nu is dat ongetwijfeld oprecht, maar hij ziet daarbij over 't hoofd, dat voor velen — waartoe ook de schr. dezer regelen zich rekent — die geenszins op het principieele standpunt der weerloosheid staan, het legervraagstuk sedert 1918 in een volkomen nieuw stadium is gekomen door de ontwikkeling der chemische en bacteriologische strijdmiddelen. Van de mogelijkheid — door vele deskundigen reeds als zekerheid geaccepteerd — dat wij voor een verandering staan in de oorlogstechniek, veel ingrijpender dan die inderjijd te

weeg gebracht door de uitvinding van het buskruit, gewaagt de schr. niet. En dit schijnt mij nog ernstiger te kort dan dat in de voorgaande alinea aangewezen. Mocht bijv. waar zijn wat van sommige zijden — juist uit legerkringen — wordt verkondigd, dat de eenige mogelijkheid voor een klein volk om zijn gewapende macht te gebruiken, bestaat in het „toebrengen van den eersten slag“, d.w.z. het zonder oorlogsverklaring vernielen van de belangrijkste bevolkingscentra van den vijand door onverhoedschen overval met een lucht-eskader, dan zou het oordeel over een dergelijk instituut van volksofvoeding toch ongetwijfeld anders moeten uitvallen, dan wanneer in zulke voorstellingen voorshands nog sterke overdrijving mocht schuilen.

Zeër vele ernstige mannen en vrouwen in ons land zijn over deze vragen in hun geweten bezwaard. Die bezorgdheid is toegenomen door de weigering der Regeering om door een onpartijdig onderzoek antwoord te verschaffen op de vragen, door Prof. v. Embden in zijn bekende Eerste Kamerrede gesteld.

Maar men bezweert gevaren — ook zedelijke gevaren — niet door ze te negeren. Daarom betreur ik het, dat de schr. onze Regeering op dien weg is gevolgd.

Ph. K.

Prof. Dr. J. H. Gunning Wz. Verzamelde Paedagogische Opstellen. Nieuwe Reeks. — Amsterdam, S. L. van Looy, 1924, 236 p.

Goede wijn behoeft geen krans. Daarom behoeft een nieuwe bundel van

Gunnings paedagogische opstellen slechts de aankondiging, geen aanbeveling. Aankondiging ook daarom, omdat deze bundel verschillende studies beval, die tot nu toe door de plaats waar ze waren verschenen, niet algemeen toegankelijk mochten worden genoemd. Zoo zullen velen zich verheugen thans kennis te kunnen maken met de fraaie studie over Fröbel, vroeger verschenen in het Jaarboek der Vereniging van Paedagogiek, die tot nu toe niet gemakkelijk te verkrijgen was.

Hetzelfde geldt van het bij uitstek principieele artikel over School en Godsdienst, indertijd in De Schakel, het orgaan van den Godsdienstig-Democratischen kring verschenen. En schoon in mindere mate ook van de doorwrochte studie over Opleiding en Vakonderwijs, opgenomen in „Het Vakonderwijs“ van Sept. 1911.

Maar ook de stukken, vroeger in gemakkelijker toegankelijke tijdschriften opgenomen — ik denk in de eerste plaats natuurlijk aan Het Kind — krijgen een nieuwe frisheid en een nieuw relief, nu men ze hier in den samenhang van het geheel bijeen vindt. Al ware het slechts door de daad van keuze zelf van den auteur, die ze stempt als behorende tot zijn meest authentieke uitingen.

Zoo zullen velen met graagte naar dezen bundel grijpen om te lezen en te herlezen. Laat ons slechts de hoop uitspreken dat mede daardoor de belofte, gelegen in de aankondiging van dezen bundel, niet als „den derden“, maar als den eersten van een Nieuwe Reeks, spoedig in vervulling moge gaan.

Ph. K.



Inhoudsopgave voor den vijfden Jaargang.

VERHANDELINGEN EN BESCHOUWINGEN.

De keuze der lectuur en de vrijheid van den leeraar, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	1
Tweede cursus in Ons Huiswerk vanwege het Nutsinstituut voor Volksontwikkeling, door T. J. Siemens	10
Opvoeding tot scheppen, door Ida Heijermans	19, 33
Indrukken van de Arbeidershoogeschool te Esbjerg (Denemarken), door Hermien v. d. Heide	24
De nieuwe Kweekschoolregeling, door L. C. T. Bigot	40
Een „Lehrgang zur Ausbildung von technischen Leitern von Schulbildveranstaltungen an Schulen und in der Jugendpflege“, door N. Scheltema	46
Het Middelbaar Onderwijs in Amerika, door W. Emmens	51, 73, 113, 144, 169, 257, 302
Het Hoger Onderwijs in de Handelswetenschappen, door Mr. R. Mees	65, 103
Een Zwitsers opvoedingsgeheel, door Ida Heijermans	86
In afwachting, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	97
Scholen „Voor het Leven“, door Hermien v. d. Heide	120, 153, 179, 266, 312
De school als cultuurmacht, door Dr. A. de Vletter	129
De stormbal geschen, door A. H. Gerhard	161
Een Internationale van socialistische Opvoedings-Organisaties, door P. Voogd	185
Scholen met losser klasseverband (de Dalton-school), door L. C. T. Bigot, P. A. Diels en Ph. Kohnstamm	193
Studieplan voor een school voor niet-klassikaal Lager Onderwijs, door van der Leek en Prins	274
Van Hannele naar Pallas Athene, door Ida Heijermans	279
Besteding van vrijen tijd na invoering van den 8-uren dag in Zweden, door Anna Polak	285
Verslag over den cursus van Dr. Montessori te Amsterdam, door Lize de Haan	289, 321
Uit het land van Mussolini, door Ida Heijermans	297
De Hamburger „Gemeinschaftsschulen“, door Cor. Bruijn	331, 394
Een en ander over de Berufsschule, door P. L. v. Eck Jr.	342

Courant en Opvoedkunde, door Ida Heijermans	348
Het Vervolgonderwijs, vooral op het platteland, door J. J. 't Hart	353
Het Vervolgonderwijs tgn Plattelande, door wijlen A. Limburg	358
Vervolgonderwijs ten plattelande, door J. N. Pattist	365
Het Vervolgonderwijs ten plattelande, door F. de Vries . . .	371
Herhalingsonderwijs in Londen en bij ons, door L. C. T. Bigot	377
School en toekomstig beroep, door Ida Heijermans	381
Het Middelbaar Onderwijs in Amerika, door Z. Stokvis . . .	383
Het doel van ons Literatuuronderwijs, door A. C. S. de Koe	404

FEITEN EN POGINGEN.

De beteekenis v. d. school voor de internationale verhoudingen, door Ph. Kohnstamm	29
'n Proefschool voor onderwijzers-studenten, door v. E. . . .	31
't Pedagogies Instituut te Weenen, door v. E.	59
De dorpsschool van Hellerau, door Ida H.	60
Experimenten en Proefscholen, door J. H. Gunning Wzn. . . .	89
De Arend, door W. E. van Wijk	91
Jeugdherbergen, door P. V.	125
Beroepsopleiding, door v. E.	159
Uit Tsjecho-slowakije, door v. E.	188
Een brief die ook een ander wel lezen mag, door W. E. v. Wijk	286
Onderwijzersopleiding in Hamburg, door van E.	350
De Volksuniversiteit, door v. E.	351

PÉRSOVERZICHT.

Geestelijke jeugdzorg in Duitsland, door van E.	60
Aansluiting lager- en middelbaar onderwijs	94

BOEKBESPREKING.

J. M. Telders, Uit en over Fröbel, door Ph. K.	62
Hendrik van Loon, De geschiedenis der Menschheid, door Ph. K.	189
H. L. F. J. Deelen, Problemen op het gebied der vrije jeugd- vorming, door v. E.	190
Dr. Victor Engelhardt, Die deutsche Jugendbewegung, door v. E.	191
Dr. Aug. Hausratt, Jugendbewegung und Schule, door v. E. . .	192
H. IJ. Groenewegen Jr. De waarde van het leger voor de zedelijke volksopvoeding, door Ph. K.	413
Prof. Dr. J. H. Gunning Wz. Verzamelde Paedagogische Opstellen, door Ph. K.	414

INHOUD VAN AFLEVERING 11-12.

	Bladz.
Het Vervolgonderwijs, vooral op het platteland, door J. J. 't Hart	353
Het Vervolgonderwijs ten Plattelande, door wijlen A. Limburg	368
Vervolgonderwijs ten plattelande, door J. N. Pattist . . .	365
Het Vervolgonderwijs ten plattelande, door F. de Vries . .	371
Herhalingsonderwijs in Londen en bij ons, door L. C. T. Bigot	377
School en toekomstig beroep, door Ida Heijermans . . .	381
Het Middelbaar Onderwijs in Amerika, door Z. Stokvis . .	383
De Hamburger „Gemeinschaftsschulen“, door Cor Bruijn II (Slot)	394
Het doel van ons Literatuuronderwijs, door A. C. S. de Koe	404
Boekbespreking.	
H. IJ. Groenewegen Jr. De waarde van het leger voor de zedelijke volksopvoeding, door Ph. K.	413
Prof. Dr. J. H. Gunning Wz. Verzamelde Paedagogische Opstellen, door Ph. K.	414



OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.



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

Zoo julst verschenen:

HET DALTON STELSEL

VOOR HET MIDDELBAAR
EN M. U. L. ONDERWIJS

DOOR

Dr. S. C. BOKHORST

Leeraar Amsterdamsch Lyceum

Prijs f 1.25



Eik deel afzonderlijk verkrijgbaar
WOORDENBOEKEN Nieuwe talen

K. ten Bruggencate I. Engelsch-Nederl. f 3.75
II. Nederl.-Engelsch - 3.75

9e druk Twee deelen in één of twee banden - 7.50

I. VAN GELDEREN I. Duitsch-Nederl. - 4.25
II. Nederl.-Duitsch - 4.25

5e druk Twee deelen in één of twee banden - 8.50

C. R. C. Herckenrath I. Fransch-Nederl. - 3.75
II. Nederl.-Fransch - 3.75

5e druk Twee deelen in één of twee banden - 7.50

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

M. J. KOENEN Verklarend Handwoorden-
boek der Nederl. taal

Dr. J. ENDEPOLS 14e druk. In één deel f 5.60

Prijs der 4 Woordenboeken Nieuwe Talen p. stel best. f 28.-

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