

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN
DOOR HET NUTSINSTITUUT
VOOR VOLKSONTWIKKELING

7e JAARGANG

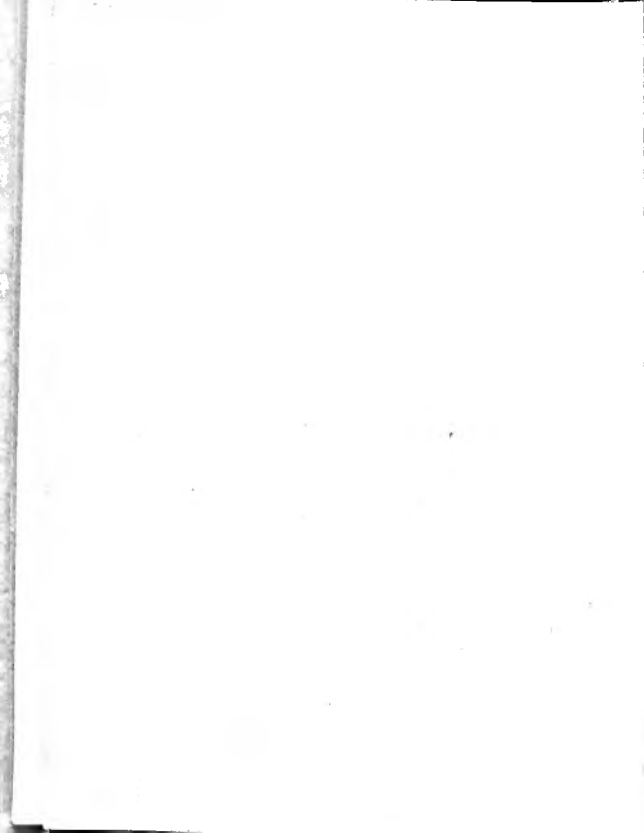
ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuyzen
1784

MIJ. TOT NUT VAN 'TALGEMEEN - HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM
1925—1926



VOLKS ONTWIKKELING

7B3862

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET,
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

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

PREIS PER JAAR f 8.75, FRANCO PER POST.

ADVERTENTIËN PER REGEL f 0.40; BIJ ABONNEMENT LAGER.

De 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
gegevens zijner strekken tot het doen kennen der behoeften, die op het
gebied der Volksontwikkeling bestaan en anderzijds dienstbaar gemaakt
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
aandacht 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 verkeer van vooraanstaande buitenlanders aan ons land, anderzijds, waar
het noodig en mogelijk blijkt, door uitzending van Nederlanders ter bestu-
tering van buitenlandsche toestanden.



De „literair-ekonomiese” afdeling der H.B.S.

door G. BOLKESTEIN.

Aan het verzoek der redaktie van „Volksontwikkeling” om voor de lezers van dit maandblad, in enkele bladzijden, mijn opvatting uiteen te zetten omtrent de „literair-ekonomiese” afdeling der H.B.S. voldoe ik gaarne. Deze nieuwe instelling ontwikkelt zich snel — hier en daar zelfs te snel, — maar het goede inzicht ontbreekt bij velen, en daaruit dreigt een gevaar. Ik acht het mijn taak, er toe mede te werken dit gevaar te keren. Het betreft hier een nieuw instituut, waaromtrent het juiste begrip kan belemmerd worden door de geschiedenis van zijn ontstaan, zodat zij, die deze van nabij hebben medegemaakt of die ze hebben gevolgd, de eersten moeten zijn om zich van die geschiedenis los te maken; zich er toe moeten zetten de quaestie te ontdoen van het incidentele en ze geheel principieel te beschouwen.

Het verwarrende incidentele ligt in de *aanleiding* tot de totstand-koming der „literair-ekonomiese” afdeling van de H.B.S. Wie tot een juist begrip wil komen, moet dus eerst deze aanleiding behandelen, om er zich daarna van los te maken.

Het wetsontwerp van minister De Visser tot regeling van het middelbaar onderwijs, werd in zijn eerste redaktie in Oktober 1921 bij de Tweede Kamer ingediend. Volgens dit ontwerp worden de twee hoogste klassen der hogere burgerschool met 5-jarige cursus (en de drie hoogste klassen der hogere burgerschool met 6-jarige cursus voor meisjes) gesplitst in twee afdelingen. In afdeling I staat het onderwijs in de letterkundige en ekonomiese vakken; in afdeling II het onderwijs in de wis- en natuurkundige vakken meer op de voorgrond. Dit denkbeeld tot splitsing van de hoogste klassen der hogere burgerschool in twee afdelingen was reeds oud. In konkrete vorm vinden wij het 't eerst belichaamd in het „Hervormingsplan”, dat in 1903 door de Vereniging van Leraren bij het Middelbaar Onderwijs werd ontworpen; er zou volgens dit plan een *eerste*

middelbare school komen van 3-jarige cursus met een voorbereidings-klasse; daarop zou volgen een *tweede* middelbare school met 3-jarige cursus, uit twee afdelingen bestaande: „afd. A (letterkundige vakken); afd. B (natuurwetenschappen). Volgens dit plan zou afd. A opleiden voor: „Handelsakademie, O. I. Ambtenaar, Taalleraren, Ambtenaren Belastingen, Posterijen, Telegrafie, enz.”; afd. B voor „Technische Hogeschool, Militaire Akademie, Landbouwakademie, Universiteit (Med. en Phil. Fakulteit)”. Wie nagaat, dat dit plan door de Vereniging van Leraren in 1903 werd ontworpen, zal toegeven dat de mannen, die toen daarin de leiding hadden, scheppend werk wisten te leveren. Zij spraken over een „handelsakademie”, die er niet was, maar die kwam; over een „landbouwakademie”, die er niet was, maar die kwam; over het promotierecht der H.B.S. voor twee universitaire fakulteiten, dat er nog niet was, maar dat kwam. Zo schiep dit plan ook de twee afdelingen der H.B.S.

Het wetsontwerp-de Visser gaf aan dit plan van 1903 in 1921 zijn uiterlike vorm.

Toen aan dit wetsontwerp zijn motor was ontnomen, doordat de subsidie bepalingen ervan werden voorgelegd aan de Tweede Kamer in een afzonderlijk ontwerp, dat deze onmiddellijk behandelde en aannam, begon voor het hoofdontwerp een lijdensgeschiedenis. Die de geschiedenis van de tegenstand tegen dit ontwerp eenmaal zal schrijven, zal menigmaal onderwijs-Holland op zijn smalst moeten tonen. Het steeds uitstellen der behandeling van het wetsontwerp deed de vraag opkomen, of de voorgestelde splitsing van de hoogste klassen der H.B.S. in twee afdelingen niet te verwezenliken was op de grond van de *bestaande* M. O.-wet. Het antwoord luidde bevestigend. Slechts behoefde enige aanvulling het Koninklijk Besluit, dat de wettelijke bepalingen over de subsidiëring van het bijzonder middelbaar onderwijs regelt. Die aanvulling geschiedde door een nieuw Koninklijk Besluit van 13 November 1923. Splitsing der hogere H.B.S.-klassen in twee afdelingen was nu wettelijk mogelijk voor Rijk-, Gemeentelijke en Bijzondere hogere burgerscholen. Een nieuw Koninklijk Besluit van 21 December 1923 regelde het eindexamen der nieuwe afdeling, die, aansluitende aan de bewoordingen van het wetsontwerp van 1921 — immers in de nieuwe afdeling zouden „de letterkundige en de economische vakken op den voorgrond staan” — de „literair-ekonomiese” afdeling werd genoemd.

De aandacht moet er op gevestigd worden, dat bij het uitblijven van de nieuwe wet op het middelbaar onderwijs, vele gewenste regelingen achterwege bleven, maar dat alleen voor de totstandkoming van de nieuwe H.B.S.-afdeling niet meer op de nieuwe wet kon ge-

wacht worden. Dit spreekt van een sterke drang; van een echte behoefte. Die behoefte had op eenvoudige wijze, voor een deel, kunnen bevredigd worden, indien men in 1923 zeker ware geweest van de richting, waarin zich het onderwijs zou ontwikkelen dat men, met de zeer eenzijdige naam van handelsonderwijs pleegt aan te duiden; en voor zover er zekerheid was, de gekozen richting sympathie had gevonden. Beide ontbraken. Aldus leidde de behoefte om voor een deel der leerlingen van de H.B.S. anders-geaard onderwijs te vinden, dan de hogere klassen der gewone H.B.S. mogen geven, tot het ontstaan der „literair-ekonomiese” afdeling.

De snelle uitbreiding van het nieuwe instituut wijst er op, hoe sterk die drang was. „In een bestaande behoefte werd voorzien”.

Toch nadert tot de zaak, die ons bezighoudt langs verkeerde weg, wie de *geschiedenis* er van volgt; immers men komt dan tot de mening, dat het stichten van een „literair-ekonomiese” afdeling de meest natuurlijke wijze van doen is. Maar dit is een incidentele wijze van handelen, al zal ze — om later te noemen redenen — meermalen moeten toegepast worden —; principieel moet men deze, voor velen nog verwarde quaestie anders beschouwen. En ik zie het achteraf als een konstruktieve fout van het wetsontwerp-de Visser, dat de incidentele weg daarin werd gekozen. De grief tegen dit wetsontwerp, dat het „handelsonderwijs” er niet in geregeld werd, berust op dezelfde overweging.

* *

Wie de geschiedenis der wetenschappen in de loop der eeuwen nagaat, ziet, hoe langs een weg van geleidelijkheid is tot stand gekomen het feit, 't welk in de twintigste eeuw vast te stellen is, dat de wetenschappen te groepeeren vallen in drie complexen: de *geestelijke*, de *natuurwetenschappelijke* en de *maatschappelijke*. Het zou onjuist zijn, te zeggen, dat de wetenschappen in drie groepen *uiteenvallen*; want de samenhang blijft aan alle kanten, en daardoor de inwerking op elkander. Ook is niet voorbij te zien het feit, dat de jongere groepen van wetenschappen altijd *in nuce* in de oudere terug te vinden zijn, en reeds soms grote belangstelling vinden. Aristoteles is daar om het te bewijzen voor de natuurwetenschappen, Thomas van Aquino voor deze en voor de maatschappijwetenschappen. De totstandkoming dezer drie groepen is weer afhankelijk van verschillende factoren, secundaire als de uitbreiding van het objekt zelf der wetenschappen — was Huigh de Groot niet „de laatste die alles wist”, — maar primaire vooral, die gelegen zijn in de ontwikkeling der maatschappij. Deze ontwikkeling der wetenschappen in groepen weerspiegelde zich het spoedigste in het universitaire onderwijs. De geestelijke weten-

schappen beheersten nog het gehele universitaire leven der middeleeuwen, met haar fakulteiten voor de theologie, het recht, de medicijnen, waarnaast nog de *facultas artium* van meer algemene aard was. Ook de mediese fakulteit ontnam aan de middeleeuwse universiteit niet haar hoofdkarakter: te beoefenen de wetenschappen van de *muselijke geest*. In het kort bestek van dit opstel kan de verdere ontwikkeling niet uitvoerig nagegaan worden; herinnerd zij slechts, hoe de negentiende eeuw als weerspiegeling van de gang der wetenschappen aan het universitair onderwijs de natuurwetenschappelijke fakulteit toevoegde; de twintigste eeuw de fakulteit voor de maatschappelijke wetenschappen, die zich met de verwarrende naam van handelswetenschappen meestal behelpen. Het kostte aan de oudere wetenschappen — het loont de moeite hierop te wijzen, omdat het zich ook in het weer afgeleide schoolleven vertoonde — moeite de jongere als gelijkwaardig te erkennen. De literator, die zich van edeler snit waant dan de chemicus, loopt nu nog rond, en hun jarenlange achteruitzetting weerhoudt vele natuurwetenschappelijken niet, zich verheven te achten boven de mannen der „handels“ fakulteit.

De hier kort-aangegeven ontwikkelingsgang van wetenschappen en hoger onderwijs, onder invloed van maatschappelijke factoren, geeft een richtsnoer voor de behandeling van het onderwijs, dat, aan het hoger onderwijs voorafgaat, en dat de juiste naam van middelbaar onderwijs draagt, en behoorde te blijven dragen. In aansluiting aan het drieërlei hoger onderwijs, moet ook het middelbaar onderwijs in drie groepen verdeeld worden. Niet alleen sluit het dan op natuurlijke wijze aan het hoger onderwijs aan; maar omdat deze trits is ontstaan, vooral onder invloed van het leven der maatschappij, houdt deze verdeling van het middelbaar onderwijs ook nauw contact met de behoeften van het maatschappelijk leven. Zo handelt en wetenschappelijk en prakties juist, die het middelbaar onderwijs in drie groepen verdeelt: met de geestelijke, met de natuurwetenschappelijke, met de maatschappelijke wetenschappen tot hoofdobjekt van onderwijs.

Thorbecke's wet van 1863 heeft de eer, dat zij de ontwikkeling van wetenschap en maatschappij begreep en — naast het gymnasium — de tweede middelbare school stichtte; aan de stichting der derde middelbare school, maar principieel gefundeerd, is onze tijd nu toe. En wacht op haar stichter.



Om met deze beschouwing te kunnen instemmen, is het nodig over boord te durven werpen de fetisj der „algemene ontwikkeling“. Er is in de tegenwoordige staat en maatschappij nu eenmaal zeer veel te weten; maar de fout is te menen, dat dit alles nu aan ieder valt te

leren. De hogere burgerschool leed aan deze kwaal, en lijdt er enigmater nog aan, maar het inzicht en het streven tot verbetering in dezen is er; vakkenaantal en leerstofomvang krimpen: men begrijpt dat verdieping beter is dan verbreding. Het gymnasium daarentegen vreesde, ten onrechte, de naam van eenzijdigheid, en ging het brede pad der „algemene ontwikkeling“ op; en de klachten komen.

Voor elk der drie typen van middelbare school is nodig een grote kern van verwante, elkaar aanvullende en verduidelikende vakken, die leren denken, leren werken, en die een bepaalde sfeer in de school brengen. Die vooral daardoor het geestelijk leven van de leerling afhouden van te mijden oppervlakkigheid, en zijn kennis tot een betrekkelijke eenheid brengen. Naast die grote kern zullen enkele vakken als hulpvakken nooit te missen zijn. Die eenheid moet ook spreken uit het lerarencorps der school, wier ontwikkeling en studieneiging behoort aan te sluiten aan de geest der school; zij behoort vooral uit te komen in de *leiding*.

Drieërlei middelbare school dus:

- a. met de geestelijke wetenschappen, dat zijn in casu de literaire en de historische vakken als kern van onderwijs;
- b. met de natuurwetenschappen, dat zijn in casu de wiskunde, mechanica, natuurkunde, scheikunde, biologie, cosmografie, geologie, physiogeografie als kern van onderwijs;
- c. met de economische wetenschappen, dat zijn in casu de economie, de economische geografie, het staatsrecht, het burgerlijk recht, het handelsrecht, het boekhouden, het handelsrekenen, de handelskennis als kern van onderwijs.

(Terloops merk ik voorlopig reeds op, hoe principiëel-onjuist is de combinatie „literair-economies“, die gangbaar is geworden: zij wart a en c dooreen).

Het spreekt vanzelf, dat elk van deze schooltypen naast de hoofdvakken hulpvakken zal moeten hebben; bij a zal dit o.a. zijn de wiskunde, die dit ook moet zijn bij c, om de geheel enige waarde vooral, die theoretische wiskunde-onderwijs heeft, bij b en c zullen dit o.a. de moderne talen (inklusief het Nederlands) moeten zijn, weer met verschil van opvatting voor b en voor c.

Het is niet toevallig, dat deze trits overeenkomt met drieërlei *belangstelling en aanleg* van de leerlingen, terwijl deze verdeling, die ook in samenhang met de maatschappelijke ontwikkelingsfactoren tot stand kwam, tegelijkertijd rekening houdt met de *verschillende bestemming* van de leerlingen. En onomstotelijk is toch ook het feit, dat een middelbare school voor een *bepaald* doel moet opleiden. Zonder dit doel vervalt het bestaansrecht ener school.

Bij deze stand van zaken is het ook mogelijk de eis te stellen, dat directeur (rektor) en leraren onderwijs geven in één bepaalde geest, een sfeer van eenheid scheppen, die door de aard van het onderwijs wordt aangewezen (in het *oude* gymnasium was dit zo). Het wordt op deze wijze mogelijk ook over *beginselkwesties* het onderwijs te laten gaan; het bijzonder onderwijs kan in dezen, door zijn godsdienstonderwijs, mits goed gegeven en niet als Assepoets behandeld, reeds nu een voorsprong hebben op het openbaar onderwijs. Op enkele „literair-ekonomiese” afdelingen van H.B.S.en komt nu als vak voor: wijsgerige propaedeuse. Ik geloof dat er goed mee kan gedaan worden, maar zulk onderwijs moet niet zijn een aangehechte franje, hier groen, daar geel gekleurd, maar moet deel uitmaken van de gehele geest van het onderwijs, behoort dus op de *drie* schooltypen thuis, waarbij de keus uit de te behandelen wijsgerige onderwerpen zeer zeker met de aard van de hoofdvakken der school zal rekening houden. Gebroken moet hierbij worden met de gangbare opvatting van neutraliteit, die de Wet volstrekt niet eist.

Uitgangspunt van een organisatie van het middelbaar onderwijs moet dus zijn de stichting van drie schooltypen — *zonder* van de aard der school *afwijkende* afdelingen. Wenselijk ware daarbij, meteen de onfraaie naam van „hogere burgerschool” los te laten, een der laatste reminiscentiën aan de reeds voorbijgegane kultuur van de jaren 1840-1880. Er ontstaan dan:

- a. het klassieke lyceum ¹⁾ A, het gymnasium, de literaire school,
- b. het nieuwe lyceum ¹⁾ B, de physiese school,
- c. het nieuwe lyceum ¹⁾ C, de ekonomiese school.

* * *

Gelukkig dat in sommige van onze grote steden, de voorwaarden voor een uitwerking van deze gedachte aanwezig zijn. De gemeente Amsterdam heeft voor haar middelbaar onderwijs: een gymnasium, vier onvertakte H.B.S.en (type B), twee onvertakte gewezen „handelscholen” (type C). Echter heeft het gymnasium ook daar, als elders, een „b-afdeling”, die er principieel niet in thuis behoort. Het Christelik bijzonder onderwijs te Amsterdam is in deze, eveneens principieel juist, onderverdeeld. Er is een bijzonder Christelik gymnasium, terwijl de „literair-ekonomiese” afdeling, die eerst aan de Christelike H.B.S. verbonden was, met 1 September van dit jaar er af is genomen, en overgebracht naar de nieuwe Christelike „literair-ekonomiese” H.B.S. (Voor een ogenblik gebruik ik de in zwang zijnde onjuiste benaming literair-ekonomies om 't gemakkelijkst verstaan te worden.

¹⁾ Het woord lyceum betekent dus hier *niet* een *kombinatie* van schooltypen.

Deze Amsterdamse toestand bij het openbaar en bijzonder middelbaar onderwijs is de meest gewenste: de hoofdstad gaat weer vooraan. Het openbaar onderwijs te Rotterdam is op dezelfde wijze gescheiden: het Erasmiaans gymnasium, vier onverdeelde H.B.S.en (type B), twee onverdeelde gewezen handelsscholen (type C).

Te Utrecht en te Groningen werd het op 1 September j.l. eveneens zo.

Bij deze verhoudingen is het in zulke gemeenten on-principiël en onnodig aan de bestaande H.B.S.en (type B) een „literair-ekonomiese” afdeling toe te voegen. Tot deze uitspraak moet komen, wie de gedachtengang aanvaardt van de voorgaande regelen. Ze wordt hier door schrijver dezes geuit, na een meeleven met de quaestie, die ons bezighoudt, van haar aanvang af, en na overweging van alles wat anderen er over schreven of spraken; na lange aarzeling ook.

De tegenwerping, op grond waarvan, wanneer in een gemeente een ekonomiese school bestaat, toch een „literair-ekonomiese” afdeling aan de H.B.S. (type B) bepleit wordt, moet hier genoemd worden. Ze bestaat, heel kort gezegd, uit tweeërlei misvatting: Vrees voor het lyceum C, de ekonomiese school, als zou daar *noodzakelijk* de geest aangegeven worden door handelskorrespondentie, stenografie en machineschrijven, een geest van de meest materialistische praktijk dus, afkerig van kunst, afkerig van wetenschap. Hij kent de geschiedenis, en in 't bijzonder de Nederlandse geschiedenis, al heel slecht, die dit meent. Dat de eerste rector de Doorluchte School te Amsterdam, nu universiteit, inwijdde met een bekend gebleven rede over de „mercator sapiens”, was geen abberratie van een geleerde. Het was een stuk Nederlandse kultuur. En die niet is voorbijgegaan.

De tweede misvatting, die naast een ekonomiese school om een „literair-ekonomiese” afdeling doet vragen, is de wens naar een modern-literaire school. Dit is eveneens onjuist. Goed literair onderwijs vraagt onderwijs ook in Grieks en Latijn. Voor literair onderwijs is het gymnasium (het klassiek lyceum A) aangewezen. Goede taal- en literatuurstudie vraagt kennis van de klassieke talen, mits goede kennis daarvan, en juiste kennis. Want er is ook andere.

Naast de beide genoemde misvattingen, dringt nog één omstandigheid naar een „literair-ekonomiese” (het verdriet langzamerhand dit onjuiste woord te gebruiken) afdeling. „Er zijn zooveel meisjes op de H.B.S., die moeite met de wiskunde hebben”, hoort men. Het is een quaestie op zichzelf, die ik elders uitvoerig heb behandeld¹⁾. Voor deze meisjes bestaat een uitnemende school, de middelbare school voor meisjes, in alle grote gemeenten; de school, die ik mij als de hoofdschool der toekomst

¹⁾ In „De Opbouw”, 7de jaargang.

voor 90% van al onze meisjes denk, die middelbaar onderwijs wensen te ontvangen. Anders dreigen deze meisjes werkelijk onze hele onderwijsorganisatie in de war te sturen.

Maar heel Nederland woont niet — en gelukkig ook — in grote steden. En de principieel juiste verdeling van het middelbaar onderwijs die in het bovenstaande werd aangegeven en die in vele grote steden bestaat, al is de vaste vorm er nog niet voor gevonden — is niet overal mogelijk, omdat de leerlingen-aantallen ontbreken. Daarom, *maar daarom alleen*, zal veelal combinatie nodig zijn. Hoe die combinatie zal worden, zal van lokale omstandigheden afhangen. Maar het zij en blijve een *nooddaad*. Ideaal blijft het ongedeelde: klassieke lyceum A, nieuwe ¹⁾ lyceum B, nieuwe lyceum C. Maar nodig zal kunnen zijn het „verenigd lyceum“, hetzij AB, hetzij BC, hetzij AC.

De combinatie AB is die welke men tegenwoordig lyceum pleegt te noemen: de vereniging van gymnasium en hogere burgerschool door een tweejarige gemeenschappelijke onderbouw; maar waarvan de bezwaren hoe langer hoe meer blijken. De combinatie BC is die welke men tegenwoordig HBS met „literair-ekonomiese“ afdeling pleegt te noemen, en waarbij het gelukkig mogelijk is de ondoordachte benaming „literair-ekonomies“ te vermijden, doordat de vorige Minister van Onderwijs heeft goedgevonden, daarvoor de neutrale aanduiding A-afdeling te bezigen. Er kan dan afgewacht worden, dat, door beter inzicht, de naam „ekonomiese“ afdeling zich baanbreekt.

Want deze A-afdeling behoort te geven *ekonomies* onderwijs. Haar ruggesteun en voedbron moet zijn de ongedeelde ekonomiese school. Zo cist het de toekomstige werkkring van steeds meer, steeds meer leerlingen. En werkelijk, het is geen schande — het mag wel eens gezegd worden, want de tegenwerpingen zijn soms zo sterk aanmatigend — het is geen schande onze leerlingen op te leiden voor werk, dat hen wacht. Het is ten enenmale onjuist, dat het bij dit onderwijs, goed gegeven, alleen gaat om materiële dingen. De studie van het maatschappelijke en staatkundige leven van onze tijd is zo rijk en zo diepzinnig dat wie, uit andere studieomgeving komende, later daarmede zich bezighoudt, telkens staat voor nieuwe openbaringen. Wat heb ik vroeger veel verkeerd begrepen, is de verzuchting. Ook het belangrijke van ekonomies onderwijs wordt door velen niet ingezien. Vooral in literaire kringen vindt men de miskenning; ook onder hen, die door een verkeerd histories inzicht geleid worden. Men behoeft

¹⁾ De nauwkeuriger term *modern* wordt vermeden, om theologiese bijgedachten te vermijden.

geen orthodox Marxist te zijn om de sterke inwerking van de economische factoren op godsdienst, wetenschap en kunst te erkennen, en men is geen platte materialist, wanneer men inziet, dat — om eens een concreet voorbeeld te noemen — de petroleumbronnen in onze tijd meer invloed op de wereldgeschiedenis hebben dan menige volkenrechtelijke theorie. En allerminst minderwaardig is de school, of afdeling, die voorbereiden kan voor de leidende plaatsen in groothandel, grootindustrie en bankwezen; voor diplomatieke en consulaire posten, voor de hogere administratieve beroepen, voor notaris en ontvanger; voor de Indiese bestuursfuncties, voor een groot deel der juridiese werkzaamheden.

Twee opmerkingen konden moeilijk met het vorige in verband gebracht worden; ze volgen hier.

De eerste is deze: het kan, en moet daarom, niet ontkend worden, dat de economiese school (afdeling) nog niet geheel bezit — en wel *alleen* daarom, omdat haar geschiedenis nog te jong is — wat het gymnasium heeft in zijn klassieken, en de „gewone” H.B.S. in haar wis- en natuurkundige vakken, nl. onderwijsstof, waarbij de leerlingen hun tanden op elkaar hebben te zetten, om ze te verwerken. En dit is het eerstnodige voor iedere school, welke ook. Het is een eis, die telkens herhaald moet worden in onze tijd van een werkverslapping, die zich heeft weten te hullen in de mooie schijn van „het koude intelektualisme te bestrijden” in een tijd waarin kortzichtigen roepen om „meer vrijheid” van een groot deel der jeugd, die nog alleen maar doet, wat men haar verhindert te laten. In het bezit dezer harde stof staat de economiese school, als jongste, begrijpelijk nog ten achter. Maar uit de aard van haar kernvakken vloeit dit niet voort. En wie daarom bij de bepaling, of een leerling der H.B.S. de economiese of de natuurwetenschappelijke afdeling zal volgen, zich laat leiden door overwegingen, „dat de leerling moeite heeft met wiskunde,” en dergelijke, en niet door diens aanleg en bestemming, benadeelt in hoge mate op onverantwoordelijke wijze de nieuwe afdeling.

En dan deze opmerking: Gelukkig gist het bij het middelbaar onderwijs in onze tijd van allerlei nieuwe gedachten. Het is een vreugde er aan mede te werken. Het ware echter misplaatst ze hier te behandelen. Inderdaad staan gymnasium en H.B.S. vóór radikale veranderingen, voortvloeiende uit het grote algemene vraagstuk naar de verhouding tussen individu en gemeenschap. Dat de school te zeer de nadruk legt op de gemeenschap, duldt het individu niet langer meer. Nu is het begrijpelijk, dat zij die voelen voor deze kentering der geesten, zich werpen op „de nieuwe H.B.S.” Daar is nog geen geschiedenis, die drukt; daar is nog wording; daar klemmen de pro-

gramma's nog niet; daar is nog ruimte, vrijheid. Daar kunnen nog plaats vinden individualisme en idealisme, menen zij.

Hoe nu, zou ik vragen, indien dit wat u nastreeft nodig is, en goed, is het dan niet goed en nodig voor allen; en niet voor één categorie? Eerbied voor het individu in iedere leerling, kan toch niet het prerogatief zijn van één schooltype. Gaat het aan al, dit nieuw-nodige voor de „literair-ekonomiese" afdeling te bewaren, en zich niet te bekommeren om de andere broeders? „Ben ik mijns broeders hoeder!" is al de eeuwen door aan Kaïn kwalik genomen.

Alleen opgevat in de bovenaangegeven zin acht ik de snelle ontwikkeling der A-afdelingen en hogere burgerscholen-A een verschijnsel, waarover men zich van *heler* harte kan verheugen. Zeer kort het reeds betoogde samendringende, komt men tot: deze afdeling geve ekonomies onderwijs en worde slechts opgericht, waar een ekonomiese school niet mogelijk is; elke kombinatie van scholen, die werd aangegeven door de naam: verenigd lyceum AB, BC of AC is een nooddaad. Voorop ga de zelfstandige school.

Alleen met deze beginselen kan men zich verder verheugen, dat de vorige Minister van Onderwijs voor de ontwikkeling der A-afdelingen belemmeringen op haar weg, heeft weggenomen. Dit brengt tot een voortzetting van de geschiedenis der afdeling, die aan het begin van dit opstel werd gegeven.

Toen bij de Koninklijke Besluiten van November en December 1923 de A-afdelingen van Rijks-, Gemeente- en Biezondere H.B.S.en werden mogelijk gemaakt, bleef één groot beletsel. Om bezuinigingsredenen werd splitsing slechts toegestaan (ik noem het normale geval van splitsing bij klasse IV en V) wanneer er meer dan 27 leerlingen waren, dus wanneer ook zonder A-afdeling de klasse mocht gesplitst worden. Dit gaf grote moeilijkheden; de voornaamste wel deze: het was niet zeker, dat een eenmaal gevormde ekonomiese vierdeklasse-afdeling als vijfde-klasse kon voortgezet worden; immers men kon dan onder het fatale getal 27 komen; of ook: de mogelijkheid bestond, dat een vierde klasse één of twee jaar in de twee afdelingen kon gesplitst worden, maar daarna door daling van het aantal leerlingen weer niet. Deze toestand van onzekerheid was fnuikend. Een der laatste beslissingen van minister De Visser op het gebied van het middelbaar onderwijs, gaf een grote verbetering. Nog staat de H.B.S. wel achter in deze bij het gymnasium, dat zijn splitsing in een A- en een B-afdeling ongelimiteerd kan toepassen, maar een flinke stap vooruit werd gedaan bij de vraag naar de bestaanszekerheid der ekonomiese afdelingen. Bij twee missives aan de Inspecteurs van het middelbaar

onderwijs stelde minister de Visser het volgende vast betreffende de vorming van A-afdelingen aan hogere burgerscholen:

1°. Indien een school op 1 September 1924 nog geen literair-economische afdeling had of kreeg, blijft het getal leerlingen in de vierde klasse dier school voor de vorming van zoodanige afdeling gevorderd, bepaald op ten minste 27. De vergunning tot vorming van een literair-economische afdeling van de vierde klasse wordt niet verleend, tenzij op goede gronden mag worden aangenomen, dat in den volgenden cursus de vijfde klasse ten minste 20 leerlingen zal tellen;

2°. De vergunning tot splitsing der vierde klasse in een mathematisch-physische en een literair-economische klasse, reeds verleend of nog te verleen, geldt voor een tijdvak van vijf jaar;

3°. Indien de vierde klasse eener school gedurende zekeren cursus is gesplitst geweest in een mathematisch-physische en een literair-economische afdeling, blijft in den volgenden cursus die splitsing ook in de vijfde klasse gehandhaafd, mits er in die klasse voor beide afdelingen leerlingen aanwezig zijn;

4°. Indien een klasse, die gesplitst is in een mathematisch-physische en een literair-economische afdeling minder dan 27 leerlingen telt, worden zooveel mogelijk lessen gecombineerd volgens regelen, door den Minister vast te stellen.

Deze regelen werden:

Indien aan een hogere burgerschool een vierde of vijfde klasse, die gesplitst is in een mathematisch-physische en een literair-economische afdeling, minder dan 27 leerlingen telt, worden de volgende lesuren voor beide afdelingen gecombineerd:

a. van Nederlandsch, Fransch, Duitsch en Engelsch 2 lesuren in klasse IV en twee lesuren in klasse V,

b. van de lichamelijke oefening twee lesuren van klasse IV en twee lesuren van klasse V.

c. één lesuur cosmographie in klasse IV,

d. één lesuur staatsinrichting in klasse IV,

e. één uur physieke aardrijkskunde in klasse IV,

f. één uur economische aardrijkskunde in klasse V,

g. indien handteekenen in de A-afdeling gegeven wordt: zooveel lesuren in klasse IV en in klasse V als het kleinste aantal lesuren in een der afdelingen bedraagt".

De verruimde bestaanszekerheid aan de economiese afdeling blijkt vooral uit regel 2 en 3.

Maar, ook wie de bovenstaande regeling dankbaar aanvaardt, moet

niet blind zijn voor de gevaren, er in opgesloten. Was de vorming van een afdeling in plaats van de stichting van een economiese school reeds een nooddaad (omdat om welke reden ook het aantal leerlingen daarvoor ontbrak), de combinatie der lessen is zulk een nooddaad a fortiori. Echter, vooral wie aan het onderwijs zijn aandacht geeft, moet in het oog houden, dat maatschappij en staat nog andere dingen hebben te behartigen, dan onderwijs; zelfs dat een betere regeling van het onderwijs in bepaalde omstandigheden iets van ondergeschikt belang kan zijn. En het schadelijke, dat uit beiderlei nooddaad kan voortkomen, kan voor een goed deel weggewerkt worden door een juist inzicht en van hen, die het onderwijs hebben te gronden en van hen, die het onderwijs hebben te geven.

Daartoe wilde het bovenstaande, dat naar de wens van de Redactie van „Volksontwikkeling“ kort moest zijn, medewerken.

Men kent in de biologie een wet, die men naar de Belgiese geleerde, prof. Dollo, de wet van Dollo pleegt te noemen, en die deze zeer kort formuleerde met de woorden: „de evolutie is een niet omkeerbaar proces“. Heeft zich in de loop van het evolutieproces een diergroep sterk in een bepaalde richting gespecialiseerd, dan kan deze specialisatie niet weer onder veranderde omstandigheden verloren gaan. Deze „wet van Dollo“ ziet men ook in het maatschappelijke en culturele leven dikwijls bevestigd: een eenmaal ingetreden ontwikkeling kan uiterst moeilijk, dikwijls in het geheel niet, ongedaan gemaakt worden. Daarom geldt een *principiis obsta* voor wie de „literair-economiese“ afdeling (voor het laatst dit onjuiste woord) een verkeerde weg, hier en daar ziet inslaan. Eenmaal te ver op gang, is deze ontwikkeling niet meer „omkeerbaar“.

Maar in deze wet van Dollo ligt voor de quaestie die ons bezighield, ook een belofte. Toen in 1903 het „Hervormingsplan“ van de Vereniging van leraren verscheen, werd de A-afdeling, gelijk wij zagen, aangeduid door er tussen haakjes achter te plaatsen ter verduideliking: letterkundige vakken. *Dezelfde* afdeling werd in het wetsontwerp de Visser van 1921 getypeerd door: letterkundige en economiese vakken. En reeds vier jaar later kan, met instemming van zeer velen alweer *dezelfde* afdeling getypeerd worden met: de economiese vakken alleen.

Zij, naar Dollo's wet, ook dit proces niet meer „omkeerbaar“.

September 1925.

Naar aanleiding van de Amsterdamsche Academie voor lichamelijke opvoeding

door Dr. J. H. O. REYS.

Reeds in 1918 stond op de begrooting van, toenmaals, Binnenlandsche Zaken een Memoriepost voor een Rijks-Instituut voor de Lichamelijke Opvoeding. Minister de Visser heeft niet alleen den post overgenomen, maar dezen op de begrooting in 1920 ingediend, gebracht op f3000.—, welke post na eenige schermutselingen, door de Tweede Kamer werd aangenomen, zij het met eenigszins gewijzigde toelichting. Dit geld zou dienen om den te benoemen Directeur een onderzoek te doen instellen in het Buitenland. Maar de Minister stelde uitdrukkelijk vast, dat het aannemen van dezen post beteekende het in beginsel aanvaarden van het Rijks-Instituut of Rijks-Centraal-Instituut. Ja, zoo nabij was dit Instituut aan zijne geboorte, dat de Telegraaf van 28 September 1920 reeds twee namen noemde van personen, welke in aanmerking kwamen voor het Directeurschap dezer Instelling. Het terrein was evenzoo aangewezen, aangeboden door de gemeente Utrecht.

Maar, reeds in het gezicht der kust, leden de plannen volledig schipbreuk op de rots der bezuiniging en nadien is er van Regeeringswege, noch van de zijde der Volksvertegenwoordiging meer over gerept.

Wat was de bedoeling van dit Instituut? Wanneer wij dat nagaan, is een zekere incongruentie in de verschillende plannen niet te ontkennen. Het Algemeen College van Advies voor de Lichamelijke Opvoeding ving in zijn rapport, in Mei 1921 aan den Minister van Onderwijs uitgebracht, de bespreking van de wenschelijkheid van zoo'n Instituut aan met de volgende alinea:

„Reeds herhaaldelijk heeft het College er in dit rapport op gewezen, dat het noodzakelijk is een studiecentrum te stichten, waar alle vraagstukken, op de lichamelijke opvoeding betrekking hebbende, waaronder er vele zijn, die dringend om een oplossing vragen, op wetenschappelijke wijze kunnen worden onderzocht en van waaruit de geestelijke leiding van de geheele inrichting der lichamelijke opleiding van ons volk zou kunnen worden gegeven” (blz. 46.)

Hier wordt dus in de eerste plaats een studiecentrum bedoeld, een laboratorium waar wetenschappelijk werk verricht moet worden.

De Minister, het voorstel tot een Instituut overnemende, heeft echter veel meer den nadruk gelegd op de opleiding van leerkrachten.

Dat dit niet, althans niet in de eerste plaats, de bedoeling van het

College was, moge blijken uit de voorzichtigheid waarmede het College de bestaande particuliere instituten voor lichamelijke opvoeding wil behandelen en ze vooral niet wil belemmeren in hun werk (blz. 54).

Twee opmerkingen zijn hier te maken. De eerste is, dat dus in de voornaamste plaats gedacht is aan een onderzoekcentrum voor wetenschappelijk werk, de lichamelijke opvoeding betreffende, en in de tweede plaats dat hier getracht werd, de opleiding tot het Hooger Onderwijs op te voeren. Beide bedoelingen verdienen niet anders dan sterke toejuiching. Er wordt in de wetenschap der lichamelijke opvoeding nog zooveel geschermd met groote woorden, nog zooveel gewerkt met onbewezen theorieën. En onderzoekingen op dit gebied zijn in het algemeen tijdroovend en moeilijk, zoodat een poging van Staatswege om hier gelegenheid voor te scheppen, een belangrijke moet worden genoemd. Dit is inderdaad het eerste, waar de lichamelijke opvoeding behoefte aan heeft.

Evenzoo de poging om deze opleiding tot het hooger onderwijs op te voeren, vooral, wanneer dit niet als eenige mogelijkheid wordt opgezet en daarbij voortdurend in het oog worde gehouden, zooals het College ook deed, dat de geheele opleiding gericht moet zijn op de praktijk. Dit is zeer belangrijk. Want zoo ergens, dan komt het bij het onderwijs in de lichamelijke opvoeding aan op het doen. Eene aanwijzing hiervan vinden wij ook bij alle examens voor de acten in lichaamsoefeningen. Dit zijn toch de eenige acten waarbij het lesgeven als zoodanig ge-examineerd wordt. Niet alleen worden de kandidaten onderzocht op hunne theoretische kennis, niet alleen moeten zij blijk geven over een zekere lichamelijke geocfendheid te beschikken, maar zij moeten toonen aan klassen les te kunnen geven in de verschillende onderdeelen (gymnastiek, spel, openluchtoefeningen). En wanneer ik voor een school voor de keuze stond tusschen een goed onderlegd wetenschappelijk man, die echter een slecht lesgever is, en een minder wetenschappelijk man maar die in staat was een klasse te laten werken, dan zou ik zeggen: Laat gene opleiden, maar geef mij dezen voor de school.

Het is met verwijzing naar bovengenoemd Rapport, dat de samenstellers van een brochure over de Academie voor Lichamelijke Opvoeding hunne beschrijving aanvangen.

Drie namen spelen hier door elkaar. De vereeniging wil een Wetenschappelijk Centrum oprichten. Zij tracht dit doel te bereiken o.a. door het oprichten en instandhouden van een Hoogeschool. Maar zij begint met inrichting van leergangen en noemt die Academie. Overduidelijk is dit alles niet, maar dit komt toch wel vast te staan,

dat er Hooger Onderwijs bedoeld wordt, dat er dus ook zullen zijn of komen: Hoogleraren, Studenten, Colleges enz.

Het zou niet de eerste keer zijn, dat het particuliere initiatief een inrichting voor Hooger Onderwijs in het leven riep, waar de Staat te kort schoot. Een dergelijke inrichting zal niet nalaten een gunstigen invloed uit te oefenen op het wetenschappelijk peil van het vak. Maar daarvoor is dan ook noodig dat zij niet alleen den naam van academie draagt, maar ook alle kenmerken van Hooger Onderwijs bezit. En het eerste daarvan is wel: de gelegenheid tot studie, tot onderzoek, minder nog voor de studenten dan wel voor de docenten. Dat is ook hetgeen waarmede het College van Advies begon, en waarop het den nadruk legde. Dat wil deze Vereeniging óók, en dat zal dan het Wetenschappelijk Centrum (gevaarlijke naam!) zijn. Maar zij begint met de opleiding van leeraren in de gymnastiek, de Academie.

Nu zou het kunnen zijn, dat hoewel de opleiding op den voorgrond staat, het onderzoek toch niet vergeten wordt. Gaarne zullen wij dus nog afwachten, of in deze richting de Hoogeschool vruchten zal afwerpen, maar de opzet is niet zoo, dat onze verwachtingen hoog gespannen kunnen zijn. Het is vooral de physiologie die hier nuttig werk kan doen. Voor de physiologie is aangewezen, prof. Buitendijk, een zeer bekwaam man, die juist veel gewerkt heeft op het gebied der arbeids-physiologie, waar het hier in het bijzonder om gaat, en daarvoor een zeer goed ingericht laboratorium had. Helaas had, want wanneer de academie in Amsterdam begint, zal prof. Buitendijk zijne colleges in Groningen weeraanvangen, waar hij benoemd is en waarheen hij ook zijn laboratorium heeft medegenomen. Daar zal zonder twijfel, met de medewerking van zijn assistent Dirksen, die eveneens meegegaan is, en Brinkman, de arbeidsphysiologie in belangrijke mate bewerkt worden. En niet dan eenmaal in de veertien dagen zal prof. B. naar Amsterdam komen om daar college te geven aan de Academie. Nu is daaraan nog wel een anderen physioloog verbonden, maar voorloopig komt het mij waarschijnlijker voor dat nieuwe gegevens, de arbeids-physiologie betreffende, eer uit het Groningsche laboratorium te verwachten zijn, dan uit het Amsterdamsche Wetenschappelijke Centrum.

Voor wetenschappelijk werk is tijd noodig, het vergt den geheelen mensch. Zijn hier nu docenten die uitsluitend een functie hebben aan de Academie? Met zekerheid weet ik het niet, doch ik betwijfel het. Zij zullen dus hun „academischen“ werkkring als een bijbaan moeten beschouwen en ook dat is voor een wetenschappelijk centrum niet gewenscht. Ik wijs slechts op de „Deutsche Hochschule fuer Leibesübungen“ te Charlottenburg, die de Amsterdamsche Academie zich als voorbeeld stelt, getuige o.a. de vele afbeeldingen in bedoelde

brochure, ontnomen aan een boekje over die Deutsche Hochschule. Menig docent aan de Academie zal bij het zien dezer afbeeldingen misschien wel in stilte gezegd hebben: Waren wij hier maar half zoo ver! Daar in Berlijn zijn verschillende docenten die alleen beschikbaar zijn voor die Hochschule, misschien wel enkele andere bijbaantjes hebben, terwijl vele andere docenten een groot deel van hun tijd doorbrengen in het stadion en daar hunne studies maken.

Nu is het wel de bedoeling, om enkele leerkrachten, wat inderdaad voldoende zijn zou, uitsluitend aan de Academie te verbinden. De toestand van het eerste jaar is slechts een wordende en mag dus niet als maatstaf gelden, ter definitieve beoordeeling van het geheel. Maar wanneer dat niet het geval zou zijn en zoolang dat niet het geval is, is er dus grond voor twijfel, of de gestichte instelling wel zal willen of kunnen medewerken aan de oplossing van „vraagstukken, op de lichamelijke opvoeding betrekking hebbende, waaronder er vele zijn, die dringend om een oplossing vragen.” Het is zeer te hopen, dat dit slechts een zeer voorloopige toestand is, want wanneer alléén, ook in de toekomst, de opleiding van leerkrachten over bleef, dan zou men zich af moeten vragen, of deze instelling wel van een zoodanig nut is voor de volksgezondheid, dat het gerechtvaardigd is dat het Nederlandsche Roode Kruis, waarvan de gelden toch ook niet dubbeltjes en kwartjes bij elkaar gebracht zijn, deze instelling financieel steunt. En deze vraag ware nog met een volmondig „ja” te beantwoorden, wanneer hier sprake ware van de eenig mogelijke inrichting tot opleiding der bedoelde leerkrachten. Dat zulks niet het geval is, zullen wij aanstonds zien.

Met opzet schreef ik even hooger: Stadion inplaats van Hochschule. Want deze twee zijn in werkelijkheid zoo innig saam verbonden, dat men ze niet van elkaar kan scheiden. Dit nu is een integreerende factor. De studenten van de Hochschule, en wij moeten er even op wijzen, dat de beteekenis van dit woord in Duitschland een andere is dan die van Hoogeschool in Nederland, en ook de bezoekers van de onderscheidene cursussen, zijn intern in het Stadion. In hun slaapvertrek zijn zij op 40 Meter afstand van het zwembassin en het atletiekveld of de turnzaal. Zij komen den geheelen dag het Stadion niet uit, kunnen dus in elk toilet rondloopen, zooals op de bewuste foto's te zien is en wat de Protestantsch-Christelijke richting nog wel eens moeilijkheden zal opleveren, vinden hunne „Stunden” of „Vorlesungen” bij mooi weer op de tribunes of op het grasveld, bij leelijk weer binnen en ook alle maaltijden vinden zij vlak in de buurt. Men denke zich zoo'n leven eens in. Iemand, die op zoo'n manier drie

jaar gestudeerd heeft, is voorzien van een zoogroote hoeveelheid gezondheid en frischheid, dat het welhaast alle goede onderwijzers moeten zijn.

Maar zoo'n inrichting is eene conditio sine qua non voor een op een hoog peil staande opleiding.

Terecht is het dan ook in het begin de bedoeling van de oprichters van de Amsterdamsche instelling geweest, een dergelijk internaat te maken, zooals zulks ook de bedoeling was van het Algemeen College van Advies. Helaas is vermoedelijk niet de bedoeling tot het internaat komen te vervallen, maar wel het internaat zelve. Dit acht ik niet meer of minder dan een nekslag voor den geheelen opzet en liever zoude ik alle plannen laten rusten totdat een zoodanige inrichting tot stand ware gebracht, dan te beginnen zonder zoo'n inrichting. Men moet het leven in de Hochschule medegemaakt hebben, om te kunnen beseffen, wat een dergelijke inrichting voor de opleiding en ook voor de studie beteekent. Wanneer men het in Amsterdam, al of niet voorloopig, zonder zoo'n inrichting wil of moet doen, dan moet men wel beseffen, dat die opleiding niet te vergelijken is met die aan de „Hochschule“, die geen Hoogeschool is. Maar dan zijn ook de afbeeldingen van die Hochschule geen zuivere afspiegeling van wat de Academie thans, en niemand weet voor hoe lang, vermag te geven en het zal de eerste en voornaamste plicht moeten zijn van de beheerders dezer instelling te streven naar eene zoodanige gelegenheid. Eerst dan zal zij een groot hiaat in Nederland kunnen aanvullen.

Ligt het nu verder wel in de lijn, om tot de studie aan deze Academie toe te laten niet alleen menschen met diploma's welke in ons land toegang verlenen tot het hooger onderwijs, maar ook anderen? Deze worden dan toehoorders, zij kunnen geen getuigschriften van de Academie verkrijgen, maar men verzekerde mij, dat hun beloofd was eene volledige opleiding voor de Middelbare acte Lichaamsoefeningen. En zoo komt de docent te staan voor eene klasse of college, dat bestaat uit menschen die deels wel, en deels niet geacht mogen worden Hooger Onderwijs te kunnen volgen. En een ieder, die les heeft gegeven aan beide categorieën personen, weet hoe groot het verschil is, een verschil dat niet bevorderlijk is voor *Hooger* onderwijs.

Nu heeft dit zonder eenigen twijfel ook weer zijne goede zijde. Want zij die zich geroepen voelen tot het vak: „lichaamsoefeningen“, demonstreeren daarmede reeds, dat zij meer voelen voor de „daad“ dan voor het „woord“. Er zijn er zonder twijfel, en ik ken ze ook, juist onder de docenten aan de Academie, die beslist wetenschappelijke neigingen hebben, maar het zijn de uitzonderingen. Dedoorsneedeleeraar in de gymnastiek heeft geen wetenschappelijke aanleg en — behoeft

die ook niet om een goed leernaar te zijn. Het van leven bruisende, met grooten dadendrang bezielde volkje, dat de leerlingen levert voor dit vak, heeft als regel ander onderwijs noodig dan de Hoogeschool placht te geven. Zullen pogingen, die bedoelen er wetenschappelijke menschen van te maken, slagen? En moet men hier niet met de grootste voorzichtigheid te werk gaan? Want mochten die pogingen slagen, dan is het gevaar niet denkbeeldig, dat daardoor hun praktische kijk, hun dadendrang gevaar loopt en dat zou gaan ten koste van hunne waarde voor de klasse. De doktershoed, welke voorgespiegeld wordt, past den leeraar in lichaams oefeningen nog niet, en belemmert hem vermoedelijk in de gymnastiekzaal en op het athletiekveld. Daarom acht ik het zoo jammer, dat niet meer contact is gezocht met de bestaande opleidingen, waaraan menschen werken, die over ervaring in deze beschikken. Juist in Amsterdam zijn er twee van deze opleidingscholen. Een geleidelijker weg ware geweest, deze om te bouwen in de richting die men wenschte, gedurende welken tijd van evolutie men dan tevens gelegenheid gehad zou hebben, die inrichtingen tot stand te brengen welke voor eene Academie voor Lichamelijke Opvoeding feitelijk bestaansvoorwaarden zijn. Dan beschikte men over meer menschen, die, naast hen die thans in de verschillende besturende lichamen van de Academie zitten en die zonder twijfel over veel idealen beschikken en ook veel tot stand zullen kunnen brengen, groote ervaring bezitten ten opzichte van de leerlingen en het onderwijs en het vak waar het hier om gaat.

Er is nog een andere klip, waarvan het omzeilen grootere stuurmanskunst vereischt, dan ik mij zelve zou toekennen. Om samenwerking mogelijk te maken tusschen de verschillende paedagogische richtingen in ons land, is het eerste Departement (wat vreemde naam!) der Paedagogiek gesplitst in de z.g. Neutrale, de Protestansch-Christelijke en de Roomsch-Katholieke richting. Voor elke richting is een docent benoemd. Maar die scheidingslijn houdt niet op bij de paedagogiek. Welken aanstoot de aanhangers der Protestantsch-Christelijke richting zullen nemen aan de plaatjes van de Deutsche Hochschule en de daaruit blijkende mentaliteit, zal nog moeten blijken. Maar het debat in de Tweede Kamer over het millioen voor de Olympische spelen, waarbij zelfs uit het verband gerukte bijbelteksten (1 Tim. 4 vers 8) dienst moesten doen, voorspelt niet veel goeds.

Ook de Roomsch-Katholieken gaan verder dan alleen paedagogisch. Zij verwerpen het Zweedsche wandrek en de Zweedsche banken (zie: De R. K. Kweekschool, 1925 No. 3.) Tegen verschillende wijzen van klimmen maken zij bezwaar. De ligsteunoefeningen voor meisjes kunnen in hunne oogen geen genade vinden. Met die scheiding nu verder doorgetrokken worden tot in het gymnastiekonderwijs? Wordt hier niet te veel gevraagd van de soepelheid der leeraren?

En ten slotte wat de inrichting betreft, een vraag. Wel wordt onder de diploma-eischen vermeld: de bedrevenheid in het lesgeven

aan schoolklassen, maar over dit belangrijke punt hooren wij verder niets. Hoe zal dit belangrijke punt verzorgd worden? Is of komt er een centrale gymnastiekschool en speelveld waar schoolklassen uit de buurt hun gymnastiekllessen enz. komen halen en waar de studenten het lesgeven kunnen zien en leeren? Ook zonder een goede verzorging van dit punt is het gevaarlijk zee in te gaan. Want hier ligt het zwaartepunt van het examen, hier moet dus ook het zwaartepunt van de opleiding liggen. En juist daarover hooren wij niets.

Ik zie dus, op het oogenblik althans, de Academie voor Lichamelijke Opvoeding voornamelijk als een opleidingsinrichting voor de gymnastieck-acten. Dat de Academie zelf Schooldiploma's uit gaat geven, waaraan, naar men hoopt, de Minister dezelfde rechten zal toekennen als aan de Middelbare acte, verandert hieraan niets. Wel is in deze diploma's te prijzen de splitsing in twee deelen, het eerste dat bedoelt te zijn voor de Lagere School, het tweede voor de Middelbare School. Invoering van deze splitsing verdient alle overweging ook voor de Staatsdiploma's. Dat men ook van andere zijden de Academie als zoodanig beschouwt, moge blijken uit de opheffing van een tweetal opleidingsinstituten, omdat men daar meent, dat de Academie dit werk beter zal kunnen doen. Maar wel doet het eenigszins zonderling aan, om in „de Lichamelijke Opvoeding”, orgaan van de Vereeniging van Leeraren en Onderwijzers in de Gymnastiek in Nederland, eene opwekking te lezen, om nu de andere Instituten ook maar op te heffen. Zonderling om twee redenen. Ten eerste, omdat die Vereeniging zelf een opleidingsinstituut bezit te Amsterdam, dat dus wel in de eerste plaats voor opheffing in aanmerking zou komen, maar waarvan nog niets gemeld is. Maar in de tweede plaats, omdat het Algemeen College van Advies, naast haar veel grooter opgezet plan toch nog de z. g. n. perifere instituten wilde laten voortbestaan, ja, vermijden wil, die in hun werk te belemmeren. Wijst dit er ook niet op, dat men de Academie slechts als een opleidingsinstituut ziet, die concurrentie te vreezen heeft van die Instituten? De bestaande Instituten, waarvan enkelen een bloeiend bestaan genieten, zullen goed doen zich nog eens te bedenken, zolang de Academie niet getoond heeft, dat zij hetzelfde werk veel beter kan doen.

Mogen bovenstaande aanwijzingen, van een man die de praktijk van de opleiding en de studie van het vak meent te kennen, er toe bijdragen, de zaak in de goede richting te drijven.

Laten wij thans niet het woord, maar de Daad aan de jonge instelling. Laten wij hopen, dat zij er in slagen zal, de waardeering voor de lichamelijke opvoeding onzer jeugd bij het Nederlandsche Volk belangrijk te vergrooten. Want dat is het eerste en belangrijkste wat geschieden moet.

Zweedsche Volkshoogescholen

door HERMIEN VAN DER HEIDE.

Ondanks de sterke overeenkomst is er een groot verschil tusschen de Deensche en Zweedsche volkshoogescholen en dat verschil openbaart zich al in de oprichtingsgeschiedenis.

In Denemarken noemen wij eerst namen, als wij spreken over de oprichting van de Højskolen. We noemen de namen van Grundtvig, de man van de oprichtingsgedachte en van Koldt, de man van de oprichtingsdaad. En dan spreken we over de nationale herleving, die er in het land was en die maakte, dat de 2 groote mannen geploegde akkers vonden, om hun zaad in te strooien.

In Zweden beginnen wij niet met 't noemen van namen. Als we vertellen van de oprichtingsgeschiedenis van de volkshoogescholen, noemen we eerst de vrije boeren, die nooit afhankelijk waren van grootgrondbezitters, die niet kenden de druk van 't Katholicisme, mdát dat in geheel Zweden plaats had moeten maken voor het protestantisme. In een tijd, dat er een uitbreiding kwam van de sociale en politieke macht van die boeren, kwamen er uit hun eigen rijen de twee mannen voort, die de eerste volkshoogescholen voor de rijpere jeugd in Zweden stichtten.

Ole Andersson had al heel jong de boerderij van zijn vader moeten overnemen. Na de lagere school kon hij nog een paar jaar de M. U. L. O. bezoeken, maar toen had hij al de schoollennis, waarmee hij het in zijn leven moest doen en aan den lijve voelde hij, wat hij te kort kwam. Door zijn eigen gemis, komt hij tot de ontdekking van 'n algemeen euvel en met kracht werpt hij zich op voor een betere scholing van 't volgend geslacht. In 1867 komt hij met 't voorstel in Malmö een Volkshoogeschool op te richten.

In hetzelfde jaar probeert Sven Nilson in de provincie Kristianstad belangstelling te winnen van het Landsting voor een inrichting van hooger volksonderwijs. En hij vermag de belangstelling voor de zaak op te wekken. Dr. Bergman reist met eenige boeren naar Denemarken ter bestudering van de Højskolen en in 't najaar van 1868 wordt de eerste volkshoogeschool opgericht in 'n herbergje in Hvilan. De offervaardigheid van de bevolking bij de oprichting is zeer groot.

In Onnestad wordt de tweede school geopend. Het eerste jaar tellen de scholen resp. 36 en 50 leerlingen, die allen na hun verblijf als zendingen voor de volkshoogeschool optreden.

Oorspronkelijk zijn de volkshoogescholen geheel onafhankelijk van de Staat, de vrije Zweedsche boeren zijn huiverig voor de Staats-

inmenging in hun scholen. Garantievereenigingen worden opgericht, waarvan de leden zich verplichten tot een zekere bijdrage. Vaak behoort de school aan de garantievereeniging, soms aan 't Landsting.

De directeur heeft wel de meeste invloed op de gang van zaken, maar zelden is hij, als in Denemarken, de eigenaar van de school, die doen en laten kan wat hij wil, die naar eigen goedvinden docenten aanstelt en ontslaat, die naar eigen goedkeuren de school kan veranderen, verkoopen of opheffen, die zijn persoonlijk stempel op de geheele Volkshoogeschool drukt. De Zweedsche volkshoogeschool heeft niet die invloed als de Deensche. Er is niet die gisting, die spanning, dat hevige, persoonlijke, suggestieve, wat maakte dat de invloed onontkoombaar is. Ingrijpende veranderingen in het maatschappelijk leven bracht de Zweedsche volkshoogeschool niet. Toch is haar groei en ontwikkeling gunstig geweest en nu zijn er in Zweden een vijftigtal volkshoogescholen met gemiddeld bijna 3000 leerlingen per jaar.

In Zweden is de volkshoogeschool niet als in Denemarken ontsprongen aan eenzelfde bron, er is niet een zoo typische cultureele en religieuze richting in te bespeuren. Toonaangevend, richtinggevend in één lijn, is de Zweedsche volkshoogeschool niet. Terwijl in Denemarken de meest verschillende scholen toch van oorsprong af eenzelfde basis hebben in 't Grundtvigianisme, moest men in Zweden zoeken naar een gemeenschappelijke doelstelling. En in 1906 op een congres in Jönköping gelukte het na veel besprekingen een formule te vinden voor het gemeenschappelijk streven in alle Zweedsche volkshoogescholen.

Die formule luidt a. v.

„Een volkshoogeschool is een inrichting van onderwijs, die aan volwassen mannen en vrouwen een algemeene ontwikkeling wil geven, waarbij het accent wordt gelegd op het wekken tot persoonlijk gedachtenleven en zedelijke kracht. Het opvoedend onderricht in humanistische en natuurwetenschappelijke vakken wordt gegeven met de speciale bedoeling, dat de leerlingen hun eigen land leeren kennen, zijn historische ontwikkeling, zijn huidige maatschappelijke verhoudingen, zijn geestelijk en materiele hulpbronnen. Bovendien wordt die kennis bijgebracht, die de leerlingen kan helpen om krachtig aan die taak te werken, die hen in het leven wacht.”

Deze formule, die zoo geheel doelstelling is zonder wegaanduiding, kan gemakkelijk gelden voor allerlei scholen van zeer uiteenlopende richting, aangezien zij blijft in de vaagheid van het algemeene.

Naast het weinig geprononceerde, waardoor de doorsnee Zweedsche volkshoogeschool verschilt van de Deensche, zijn er andere verschillen in opvatting en methode van de scholen van die zusterlanden, verschillen die voortkomen uit de zoo geheel andere mentali-

teit der beide volken en verschillen, die men ook waarneemt; daar, waar de Zweedsche volkshoogeschool een meer toegespitste vorm aannam.

Op mijn rondreis bezocht ik 6 verschillende scholen, die onderling zeer verschillend waren, maar die tegenover de Deensche scholen veel punten van overeenkomst vertoonden.

De eerste volkshoogeschool, die ik in Zweden bezocht, was Jakobsberg. Even buiten Stockholm in een oude „Herregaard“, stichtte het echtpaar Petander deze school, die wel de coöperatieschool wordt genoemd, omdat de leerlingen voor een groot deel naar die school worden gestuurd door het Coöperatieve Verbond en omdat het onderwijs zich concentreert op staathuishoudkunde, coöperatieleer, handelsgeographie, warenkennis, bankwezen en boekhouden, dit alles met de bedoeling, om de leerlingen, die voor 't grootste deel werkzaam zijn in coöperaties, vertrouwd te maken met de algemeene grondslagen, de historische ontwikkeling en de praktische methoden van de coöperatie.

De directeur, die zijn eigen belangrijke wetenschappelijke loopbaan als docent aan de Stockholmsche Universiteit opofferde voor het Volkshoogeschoolwerk, probeert sterk het Socratische element te brengen in het onderwijs. Hij haat de holle frases, die in dezen tijd elkaar trachten te overstemmen, hij wil de jonge menschen, die bij hem komen met hun hoofden vol halfbegrepen wijsheden en met hun barten vol overgetrêfde waarheden, gelegenheid geven zichzelf te vinden te midden van de wirwar van deze overvolle tijden met hun chaos van problemen en verwickelingen. Hij wil de jonge menschen hun plaats laten vinden in en tegenover de wereld. Hij wil niet suggereeren, geen utopische toekomst-idealen prediken en toch voelt hij, dat de jeugd behoefte heeft aan idealen, om naar toe te streven, om voor te vechten.

„Over socialisme spreken en schrijven is zoo gemakkelijk, het is zoo abstract en men hoeft er zijn persoonlijkheid niet in de weegschaal te leggen. Men kan meer doen dan redevoeringen er over houden of gloeiende propaganda-artikels er voor schrijven. Als men een coöperatie begint, kan men al vast iets doen, dan heeft men te maken met 't werkelijke leven, dat zijn eischen stelt aan het sociale gevoel, dat opofferingen eischt, elken dag weer aan.

Dit is 't idee van den directeur. Om de school heen zijn verschillende kolonietjes van oud-leerlingen, die coöperaties vormden na hun verblijf op de school. Er mislukken er wel, maar dat hindert niet. Dan voelen de menschen, wat er vastzit aan het verwezenlijken van idealen.

Bij mijn bezoek aan Jakobsberg kwamen mij vaak de beide beginselen uit Clara Wichmann's „Mensch en Maatschappij” voor den geest, 1^o. traditie doorvorschen, om te zien wat werkelijk goed is en waarde heeft, 2^o. afstand doen van eigen kleine, begrensde belangen ten bate van het geheel. Het eerste kwam toen naar voren in de leermethodes, het tweede in het samenleven en in de coöperatieve tendenz.

Ontdaan van dogma en vooropgezetheid werkt Jakobsberg en 't werkt zuiverend in op de jonge menschen, die komen uit de steden, waar alle betrekkelijkheid zich opdringt en zich opblaast tot alleen zaligmakende waarheid.

De manier van lesgeven is heel anders dan op de Deensche scholen. De zelfwerkzaamheid wordt voortdurend sterk geprikkeld. In veel lessen houden de leerlingen zelf inleidingen en geven critiek op elkaars lezingen. De leeraar legt dan alleen de laatste hand, wijst op onjuistheden, vat samen. Ik hoorde 2 voordrachten van leerlingen, een over een boek van Jack London en een over spaarkapitaal en beide keeren was er ook onder de toehoorders een groote activiteit. Niet als in Denemarken ondergaan de leerlingen de lessen in zwijgende ontvankelijkheid, maar zij zijn zelf bezig, voortdurend knetteren vonkjes van verzet. De les staat of valt niet met den leeraar, daar er van de leerlingen zelf ook veel uitgaat.

Een ander verschil met de Deensche volkshoogescholen is dat de wetenschap word beoefend om haar zelfswil. In Denemarken dient zij als kapstokje, waaraan de leeraar zijn levenwekkende beschouwingen vasthaakt. Het is in Denemarken niet belangrijk, of de wetenschap die gegeven wordt up to date is, maar in Zweden, waar zij niet ter wille van iets anders dient, vindt men 't noodzakelijk, dat de docent wetenschappelijk zuiver georiënteerd is.

Het gemeenschapsleven is in Jakobsberg even sterk als op de Deensche volkshoogescholen. Ook daar heerscht het vertrouwelijke „du” tusschen docenten en leerlingen, iets was in Zweden een bijzonderheid is. Toen ik aankwam in Jakobsberg, waren onder luid gezang een tiental jongens, een paar meisjes en een leeraar aan de afwasch in de keuken bezig. Iets wat op andere volkshoogescholen in Zweden niet vaak voorkomt. Maar in Jakobsberg helpt ieder met alles. Tusschen de lesuren in wordt elken morgen een „hakrust” gehouden, waarin leeraren en leerlingen hout gaan hakken.

Sterker dan in eenige van de andere volkshoogescholen die ik bezocht, vond ik in Jakobsberg de band tusschen leerlingen en leeraren, bij de Zaterdagavonden die altijd feestelijk werden doorgebracht met muziek, voordracht, volksdans, met de onofficieele wan-

delingefjes, die tusschen de bedrijven door georganiseerd werden „voor wie zin had" en waarbij de oude Vikinggraven, of de bosschen of 't meer 't einddoel waren, bij de leerlingenbijeenkomsten in de directeurswoning, enz. Een sterke geest van diepte en waarachtige eenvoud beheerscht Jakobsberg.

Na Jakobsberg bezocht ik *Brunsvik*, de Arbeidershoogeschool genoemd, waarvan de huidige minister Sandler directeur is, maar die nu tijdelijk geleid wordt door Yngve Hugo, de rijks-studieleider van het arbeidersontwikkelingswerk.

Dr. Else Hildebrandt wijdt in haar dissertatie „die Schwedische Volkshochschule" een apart hoofdstuk aan deze arbeidershoogeschool, die een belangrijke, eigen plaats inneemt. De gewone volkshoogescholen worden alleen veel door Industrie-arbeiders bezocht, als zij liggen in de buurt van zaagwerken, anders meest door plattelanders.

Brunsvik is niet speciaal opgericht voor arbeiders. De school had ten doel 't centrale punt te zijn voor de rijpe jeugd uit den omtrek, waar algemeene ontwikkeling, landbouwkunde, slijd, enz. onderwezen zouden worden.

Als bij alle volkshoogescholen richtten de oprichters zich met een verzoek om subsidie tot de gemeente. Maar de slag trof als een donderslag uit een helderen hemel. De subsidie werd geweigerd, men vermoedde, omdat een van de oprichters, Karl Erik Forsslund (bij ons bekend als schrijver van „de groote Hoeve") bekend stond als een enthousiaste kracht in de sociale bewegingen des tijds. Hij had een dichtbundel „Liederen van den Arbeider" uitgegeven en op verschillend gebied had hij zijn uiterst radicale theorieën verkondigd. Ook zijn medeoprichters waren gekwalificeerd als gevaarlijk voor de rust der maatschappij.

Ondanks, of misschien juist door de subsidie-weigering der gemeente, kwam de school tot bloei. De weigering trok aller aandacht, geheelonthoudersvereenigingen zonden hun leerlingen, vrienden van volksontwikkeling zonden hun geld. Het oprichtingsjaar van Brunsvik 1906 is een politiek bewogen jaar, een jaar van felle propaganda voor een nieuw parlementair Kiesrecht, een jaar, waarin een sterke democratie in 't parlement treedt. En met de vergrooting van de politieke macht breekt een sterke behoefte aan ontwikkeling met kracht uit bij de arbeiders. Kennis wordt gezien als een machtsmiddel. Maar, zegt Dr. Hildebrandt, dit streven naar ontwikkeling komt niet alleen voort uit utilistische beweegredenen, het wortelt dieper, de wetensdrang is bijna gekomen i.p.v. de vroegere religieuze behoefte, men gelooft zich door het bezit van dit „iets" boven het alledaagsche te kunnen verheffen.

Geen wonder, dat Brunsvik in dezen tijd onder deze omstandigheden een geestelijk centrum werd, waarvan een stuwkracht uitgaat naar allerlei groepen arbeiders. Met 40 leerlingen werd de cursus begonnen en de subsidie kwam van de Sociaal Democratische Arbeiders Partij, van de Coöpp. beweging, van Geheelonthoudersverenigingen, van 't Arbeiders Ontwikkeling Verbond.

En sindsdien is Brunsvik gebleven, wat 't werd, namelijk de arbeiders-hoogschool, die, volgens Dr. Hildbrandt tot doelstelling heeft, „das Dasein von einem höheren Standpunkt aus zu betrachten, Gefühl für das Gesetz der Relativität, Verehrung für das Gewisse und Respekt für das Unbekannte im Dasein zu erwecken“.

Brunsvik, zooals ik het leerde kennen, was niet geheel op dreef, doordat de directeur Richard Sandler door zijn ministerschap verhinderd is die functie waar te nemen. In veel kringen neemt men het hem kwalijk, dat hij niet afstand deed van het directeurschap, maar hij is zoo doordrongen van de tijdelijkheid van zijn huidige functie, dat hij dat andere er niet voor op wil geven. Een eigenlijke directeur is er niet, en het is niet goed uit te maken of de dingen, die in Brunsvik opvallen, uitvloeisels zijn van principiele overwegingen of van toevallige omstandigheden.

Uiterlijk is Brunsvik typisch Zweedsch, alles is in de perfectie doorgevoerd. Midden in de berkeboschjes, vlak bij 'n groot meer ligt 'n complex van een tiental houten gebouwen, leerlingen- en leerarenhuizen, een eethuis, waarin de keuken en de alleraardigste eetzaal, voor de gemeenschappelijke maaltijden van leerlingen en docenten, met mooie Zweedsche weefsels en Carl Larsson reproducties. Dan 't onderwijsgebouw met verschillende schoollokalen, met een rasechtebibliotheek (5000 boekdeelen), met lees- en studiezaal, met een fysiologisch laboratorium, een biologisch- en geologisch museum. De gebouwen wijzen er op, dat 't een Zweedsche volkshoogschool is, dat de wetenschap hier om haar zelfs wil beoefend wordt. In deze omgeving zijn alleen de universitair geschoolde docenten op hun plaats. Hier wordt de bibliotheek gebruikt voor studie, maar ook als leermateriaal. Lessen in bibliotheekinrichting geven de leerlingen zooveel inzicht, dat zij later in eigen omgeving een bibliotheek kunnen installeren en beheeren.

Bij een verblijf in Brunsvik dringt de vraag zich op: „wat weegt 't zwaarst hier, de wetenschap of al dat andere, waarop in 't Denemarken aan kwam en wat de Zweedsche volkshoogescholen toch ook willen?“ Of de leerlingen van de wetenschappelijke beoefening van vakken als scheikunde, natuurkunde, biologie, enz. gedurende die enkele maanden iets blijvends zullen meenemen, is de vraag. Maar zij kunnen ongeremd een gemeenschapsleven leiden met hun kameraden, meer

ongcremd misschien dan op eenige andere volkshoogeschool. Hun samenzijn wordt niet, als op vele volkshoogescholen beperkt door reglementen, jongens en meisjes mogen elkaar gerust op hun kamers bezoeken, er is geen voorgeschreven uur, waarop de lichten uit moeten zijn. De leerlingen treden zeer zelfstandig op, ook tegenover hun docenten, die hen „Herz“ en „Fröken“ noemen. Zelf organiseren zij hun Zondagavonden, die gevuld worden met voordracht, muziek en volksdans, zelf leiden zij hun debatingclub over „socialisme“, waarbij de docenten zelden of nooit aanwezig zijn. De docenten stellen voor 't grootste deel geen of weinig belang in sociale en politieke vragen, wat jammer is, omdat er dan toch geen sterk verdiepen kan zijn in elkanders moeilijkheden. De jonge communistische en soc. democr. industriearbeiders, die in Brunsvik komen, staan zoo midden in de felle politieke strijd en zij vinden in die richting wel heel weinig leiding, als hun docenten buiten die gebieden staan en er zich niet eens voor interesseeren. Een Hollander verbaast zich er over, dat het mogelijk is, dat een arbeidershoogeschool zoo neutraal kan werken.

Een ander punt van verbazing is, dat de meisjes vrijstelling hebben van staathuiskunde, om zich in dien tijd in handwerken te bekwamen.

Iets nieuws probeerde Brunsvik met de poging concentratie te brengen in de lessen. Tijdens mijn verblijf daar, stond de school in 't teeken der economie. Dat vak overheerschte toen voor een tijd alle vakken. Na die economische tijd kwamen er eenige weken, waarin de biologie in 't midden van de aandacht zou staan. Door deze methode hoopte men een grooter intensiviteit bij 't werk te verkrijgen.

Een vaste lijn en richting kon ik bij mijn bezoek niet ontwaren, toch neemt Brunsvik een eigen plaats in in de arbeiderswereld en toch is de school een centrum voor veel van wat er leeft en omgaat, niet alleen in den cursustijd, maar ook in de zomermaanden, als er allerlei conferenties en korte losse cursussen worden gehouden.

Na Brunsvik bezocht ik Tärna, een volkshoogeschool, die voor 't grootste deel een plattelandsbevolking trekt. Eenige andere boerenhoogescholen versterkten bij mij den indruk, die ik van Tärna kreeg, n.l. dat de boerenhoogescholen 't meest lijken op de Deensche volkshoogescholen, al is hun basis humanistisch. Er wordt in Tärna elken morgen een kleine godsdienstoefening gehouden, maar dat is toch meer een voortzetten van de tradities, die de leerlingen in eigen huis hebben, dan 'n sterke, bewuste Christelijke inwerking.

Tärna's groote school heeft 3 afdelingen in haar cursus. De 3e jaars leerlingen bereiden zich meest voor een of ander examen voor, al is 't niet de bedoeling, dat Tärna in een of andere richting klaarstoomt.

Bij de volkshoogeschool is een huishoudschool, en bij feestelijke gelegenheden is er onderling contact. Evenals de Deensche Højskole wenscht ook de Zweedsche volkshoogeschool de tradities van het land te handhaven. En zoo gebeurde 't dat ik net een echt traditioneel



De 'Toren, waarin de Bibliotheek is.

Zweedsch feest meevierde, het Luciafeest, dat de Kerst inluidt. Leerlingen en docenten werden de feestelijk versierde groote zaal binnengelaten, waar meisjes in lange witte nachtjaponnen, met op hun lohangende haren de groene kransen, waarin de brandende kaarsjes waren gestoken, als Luciabruud fungeerden. Lucialiederen werden gezongen — er werd verteld van de duisternis, die van nu af ver-

broken werd door 'n zwakke lichtstreep. De Luciabruiden, die die lichtstreep verbeeldde, dienden daarna de eigen gebakken Luciakatten (kleine broodjes) rond. 't Geheele feest werd gekenmerkt door weinig uiterlijke dingen en veel innigheid.

Het onderwijs in Tärna droeg niet een zeer speciaal karakter. Er werden nog al wat praktische lessen gegeven; de jongens gingen in den tijd, dat ik in Tärna was, eenige keeren met de houtvester de bosschen in om hout te leeren schatten, maar eigenaardigheden waren er noch in stof noch in methode. Behalve dan de lessen in staatsinrichting, die in zeer vlotte vorm gegeven werden. De gehoorzaal werd b.v. veranderd in de Rijksdag, waar ieder zijn vaste plaats en functie had, die zorgvuldig tijden van te voren was ingestudeerd. 't Eind van lange voorbereidende studies was een zitting van de „Riksdag“, die ik nu bijwoonde. De verhandelingen over de 8-urige arbeidsdag op 't platteland verliepen vlot en levendig. Sommige partijen hadden zich prachtig in hun rol ingewerkt. De minister van Buitenlandsche Zaken en de woordvoerder van de soc. democr. partij, een kleine pientere Lap, waren uitnemende sprekers. Met 'n kleine meerderheid werd 't voorstel tot invoering van de 8-urige arbeidsdag op 't platteland verworpen.

De aandacht bij deze zitting, waarin ieder een actieve rol had, was onverslapt en het mes sneed aan 2 kanten, doordat de jongens zich op deze manier goed inwerkten in 't gesteld probleem en doordat zij een inzicht kregen in de parlementaire werkwijze.

Andere boerenhoogescholen, als Sörången, Hvilan, enz. mogen in kleine dingen verschillen van Tärna, in werkwijze zijn zij vrij gelijk. Ze werken in humanistische richting, ze hebben eenige christelijke tradities te handhaven, die meer of minder sterk aangevuurd worden, al naar de persoonlijke overtuiging van den directeur; ze hebben op hun lesrooster vrij veel uren aan de natuurwetenschappelijke vakken gewijd en ze zijn niet principieel afkeerig van eenige praktijklessen. Ze laten de leerlingen veel zelf doen en ze moraliseeren en filosofeeren niet hevig, ze verbreeden en verdiepen, maar ze stuwen niet.

Stuwen doet de school die ik daarna bezocht, in het oeroude stadje Sigtuna. De school, die als het stadje heet, werd opgericht door Dr. Manfred Björkquist, een zeer vooraanstaande figuur o.a. in evangelisch luthersche kringen, met 't doel een tegenwicht te vormen tegen 't toenemend Katholicisme.

Sigtuna is meer dan een evangelisch luthersche volkshoogeschool. Er zijn in de stichting twee afdelingen te onderscheiden en, hoewel de eene niet direct valt onder 't opschrift van dit artikel, is zij toch te interessant om in dit verband niet te noemen.

De eene afdeeling is het hospitium, dat gelegenheid geeft tot gemeenschappelijke arbeid, rust, studie, stille meditatie, broedergemeenschap of eenzaamheid. Het hospitium is er voor den modernen mensch, die leeft in een tijd, die de zinnen deed verfijnen, de behoefte deed toenemen. 't Gebouwencomplex trekt zeer de aandacht, er zit iets in van de sfeer der oude kerkruines, die het eeuwenoude stadje Sigtuna maken tot een aantrekkelijkheid voor touristen, er is iets gewijds, iets mystieks in de strakke lijn van de toren; in de rozenhof met de daaromheen loopende gangen hangt iets van kloosteratmosfeer. Maar de harde kanten zijn afgeslepen van dit moderne klooster, het is het klooster der huidige beschaving, zonder ascetisme, zonder strengheid. De kamers van 't hospitium, voor 't grootste deel de naam dragend van heiligen, zijn smaakvol ingericht, harmonisch en gemakkelijk. Geen harde stoelen in koude cellen, maar luie zetels bij zacht licht verspreidende schemerlampen vindt men in dit moderne klooster. Geen afgeslotenheid van de wereld, want in de leeskamers liggen de kranten van uiterst links tot uiterst rechts, die contact brengen met 't wereldgebeuren. In de goed ingerichte bibliotheek zijn de nieuwste, veel besproken boeken aanwezig. Deze behoeften kan de huidige mensch in zijn stille tijden zelfs niet meer ontberen. Op verschillende manieren staat 't hospitium in contact met de daaraan grenzende volkshoogeschool. De gasten van 't hospitium wonen er lessen en cursussen bij, zij houden samen met de leerlingen de avondgodsdienstoefeningen in de kleine kapel, waar 't hoogtepunt van 't hospitium en 't volkshoogeschoolleven ligt. In die kleine witte kapel wordt gezongen en gebeden, liturgien brengen grooter gemeenschappelijk religieus beleven dan oude diensten deden. En de stemming wordt verhoogd door lichteffecten. 't Verfijnd-aesthetische van dergelijke lichteffecten doet Hollanders onaangenaam aan. Wij zijn van huis uit gewend aan de strakke soberheid van 't Calvinisme en al mag ons dat heden te strak zijn, al zoeken wij ook naar andere dingen, toch is er altijd in die oude strakheid iets wat correspondeert met iets in onze volksziel.

De volkshoogeschool heeft 'n zuiverder en krachtiger atmosfeer dan 't hospitium, dat in de week, dat ik er was, voornamelijk bezocht was door rijke, levensmoede menschen. De volkshoogeschool heeft als doelstelling jonge mannen en vrouwen op christelijk en vaderlandsche grondslag op te voeden tot kundige en deugdelijke leden in huis en maatschappij. De christelijke inwerking is speciaal evangelisch luthersch, maar in zeer ruimen zin genomen. Een verblijf van een week is te kort voor een conclusie, maar m'n indruk was, dat de leerlingen innerlijk veel doormaakten in hun Sigtunatijd en dat de lessen, vooral van Dr. Björkquist, maar ook van de andere docenten

veel beteekenden voor 't persoonlijk leven van de leerlingen. Dr. Manfred Björkquist is een zeer sterke persoonlijkheid, in wie de felle kracht van een eenzijdige overtuiging als een loot werkt. Lichaamelijk is hij zeer zwak, maar zijn geestkracht en zijn wil zijn enorm. Er zit een sterk suggestieve trek in zijn scherpe vogelengezicht en in den doordringende blik van zijn oogen. Hij brengt en door zijn wezen en door zijn lessen menschen aan 't denken. Hij behandelt op zijn lessen dingen, die niet heel gewoon zijn op volkshoogescholen. Ik woonde b.v. een les bij van de Dantecursus, die aan de 2e jaars leerlingen werden gegeven. Dan is er een speciaal Sigtunavak, ook door Dr. Björkquist onderwezen, karakteropvoedkunde, waar allerlei moderne stroomingen, als b.v. Coué, behandeld worden. Andere Sigtunavakken zijn: religieuze persoonlijkheden en bijbeluitleg.

't Leven in de volkshoogeschool is als op de andere hogescholen, met internaat en met een sterk gemeenschapsleven met eigen tradities, (een er van is 't plechtig ronddragen van een jarige leerling door de rozenhof). Als op ander Zweedsche volkshoogescholen veel zelfstudie, veel voordrachten en discussieavonden. De leerlingen, die aan de 2e jaars streken van 't land komen, vertellen b.v. op de aardrijkskundeles van hun eigen landstreek met de daarvoor typeerende gewoonten, enz.

'n Aardige instelling is die van de vragenbus. Op geregelde tijden wordt de vragenbus, waarin de leerlingen al hun vragen kunnen gooien, geopend en in een gemeenschappelijke avond behandelen de docenten ieder een deel van de ingekomen vragen.

Sigtuna staat midden in 't kerkelijk leven van de jeugdkringen. Veel jeugdverenigingen brengen 's zomers een bezoek van Sigtuna. Dan worden de groepen verzameld in de openluchtkerk en Dr. Björkquist spreekt hen toe.

Ook veel oud-leerlingen houden geregeld contact met de school. De vereniging van oud-leerlingen heeft zelfs vlak bij de school twee kleine vakantiehuysjes neergezet, voor hen, die in hun vakantie weer in contact willen komen met de school, die voor hen zoo veel was.

't Is een veelvormigheid, die men ontmoet op de Zweedsche volkshoogescholen.

Ook in Denemarken zijn er verschillende typen, maar toch kan men ondanks de sterke verschillen de onderstroom van 't Grundtvigianisme waarnemen, waaruit al de volkshoogescholen hun voedsel halen. In Zweden is niet zulk een krachtige onderstroom. Daar is de volkshoogeschool niet voortgesproten uit een krachtig, dragend beginsel — daar is later verstandelijk, bewust gezocht naar gemeen-

schappelijke elementen, waaruit een doelstelling gefabriceerd kon worden.

't Verschil tusschen Zweedsche en Deensche volkshoogescholen is ten deele principieel, ten deele graadueel. Principieel staat 't Grundviganisme van de Deensche Højskole tegenover 't humanistische van de Zweedsche. Wat verder als verschil genoemd kan worden, n.l. de tendenzen naar grooter zelfwerkzaamheid bij de Zweden tegenover het meer suggestieve beïnvloeden van de Denen, is een kwestie van meer of minder. Er zijn Deensche volkshoogescholen, waar ook gestreefd wordt naar meer activiteit, meer eigen denken van de leerlingen en er zijn Zweedsche scholen, waar leeraren 'n suggestieve kracht uitoefenen, die leerlingen verhinderen tot zelfstandig denken te geraken. Maar de karaktereigenschappen der Zweden verklaren, hoe 't komt, dat de Zweden de suggestieve vorm minder kunnen accepteren, dat zij zelfs kunnen smalen op 't Deensche „levende woord“, dat zij wetenschappelijke, universitair geschoolde docenten wenschen, dat men zich niet als in Denemarken als Højskole-leeraar een profeet zou kunnen denken zonder wetenschappelijke kennis, maar dat men in Zweden een wetenschapsmensch, zonder verkondigingsdrang, alleen met lust tot instructie, niet misplaatst zou vinden op 'n hoogeschool.

Gustav Sundbùrg spreekt in 't kostelijke boekje „dat Svenske folklynnene“ over Zweedsche karaktereigenschappen.

Zweden hebben tegenzin in „rechthaberei“.

Hun liefde voor natuurwetenschap is grooter dan hun liefde voor menschen. In de menschen zoekt de Zweed altijd verstrooijing, hij interesseert zich niet voor hen, verdeelt hen in goed of niet goed, zonder zich er rekenschap van te geven, waaruit die goedheid bestaat. De Zweed analyseert niet, hij denkt graag over mechaniek of natuurstudie, hij spreekt graag over handelingen. Denen spreken over problemen. De Zweed is naar buiten gekeerd, wat misschien samenhangt met z'n geschiedenis, die er een is van vrijheid en zelfstandigheid. De Zweed houdt niet van raisonneeren, 't gezelschapsleven is dood; anecdotes, punch en kaartspel nemen daar een groote plaats in, omdat de Zweed zich niet interesseert voor die problemen, die juist aan 't gezelschapsleven een volheid en rijkdom kunnen geven. De liefde voor de wetenschap is de Zweed meer waard dan het gepraat over gevoelens en gedachten. Door al deze eigenschappen wordt 't verschil dat er is met de Deensche Højskole, n.l. het gemis aan een sterke onderstroom, nog versterkt.

De Deensche Højskole, met haar sterke inwerking op de bevolking, wekte 't verlangen naar navolging, maar, daar wij niet voldoen

aan allerlei voorwaarden, is 't voor ons onmogelijk, iets als een Deensche Højskole in ons land te krijgen.

In de laatste algemeene vergadering van de Mij. tot Nut van 't Algemeen noemde Prof. Hajtema de factoren, die verhinderen, Denemarken na te volgen.

1°. wij hebben geen menschen als Grundvig en Kold, die met overtuigende bezieling dit werk beginnen.

2°. een tijdperk van nationale revival was 't waarin de Deensche volkshoogescholen ontstonden en waardoor zij tot bloei zouden komen. Wij kennen nu geen nationale revival.

3°. in de oprichtingstijd van de Deensche volkshoogescholen hadde eerste wetenschappen nog niet de invloed, die zij nu hebben.

4°. Een nationale cultuur is er niet als geheel, bij ons werken religieuze en rasverschillen als decentraliseerende krachten. Daarom is 'n Deensche volkshoogeschool bij ons onmogelijk. Maar of elke volkshoogeschool het daarom is?

Het Zweedsche volk met zijn meer concrete kijk, met zijn zin voor wetenschap, staat in die dingen dichter bij ons, dan 't Deensche. De Zweedsche humanistische scholen kunnen misschien in veel dingen een voorbeeld zijn voor een eventueele oprichting van de gewestelijke volkshoogescholen, die Prof. Hajtema niet onmogelijk acht voor ons land. De sterke gisting en spanning van de Deensche Højskolen kennen de Zweedsche weliswaar niet, maar toch voorzien zij in een groote behoefte, wat blijkt uit 't feit, dat per jaar 3000 jongens en meisjes de Zweedsche scholen bezoeken.

Instellingen als Brunsvik en Sigtuna kunnen voorbeelden zijn voor arbeiders- en religieuze kringen.

De volkshoogeschool is de kroon op 't werk van alle ontwikkelingsstreven in diverse kringen. Zij is de verbreeding en verdieping van alle cursusavonden, conferenties, kampen, enz., die tot doel hebben jonge menschen gelegenheid te geven hun krachten te ontplooien ten bate van zichzelf en van de gemeenschap. In deze vorm wordt de rust en de concentratie bereikt, die noodig is voor een studie, die meer wil dan 'n oppervlakkige kijk op de dingen, die meer wenscht dan 'n even nippen aan de bron van weten, in deze vorm is een gemeenschapsleven mogelijk met verschillende menschentypen, waarbij een zoo sterke spanning, een zoo sterke uitwisseling plaats heeft, dat het een krachtbron is voor heel het verdere leven.

INHOUD VAN AFLEVERING 1.

	Bladz.
De „literair-ekonomiese" afdeling der H.B.S., door G. Bolkestein	1
Naar aanleiding van de Amsterdamsche Academie voor lichamelijke opvoeding, door Dr. J. H. O. Reijs	13
Zweedsche Volkshoogescholen, door Hermien van der Heide	20



OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS 17133862 **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN :**

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75

VOLKSONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

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

PRIJS PER JAAR f 8.75. FRANCO PER POST.

ADVERTENTIËN PER REGEL f 0.40; BIJ ABRONNEMENT LAGER.

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

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

Het tracht dit doel te bereiken:

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

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

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

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

5. door uitgave van een orgaan, dat uiting zal geven aan alle in ons
land levende oude en nieuwe 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-
deering van buitenlandsche toestanden.

WIJBRANDUS HAANSTRA.

2 Dec. 1841-14 Sept. 1925



Te mogen schrijven over een vereerden en genialen leermeester, die op hoogen leeftijd — stervensbereid — insliep, het is voor een toegewijde leerling een schoone en ook begeerlijke taak; want de dood die lichaam en geest verlost uit een vaak droevig lijden, wischte het beeld der laatste jaren van slooping en verval uit en Haanstra leeft weer voor mij als de krachtige, bezielende strijder, de origineele

zonderling, als de rusteloze zoeker naar nieuwe wegen in onderwijs en opvoeding van het jonge kind en van de leerplichtige en rijpere jeugd.

Onbaatzuchtig — deemoedig maar vastberaden — onvervaard baande hij zich langs Fröbels voetspoor een weg door nog vrijwel onbekend land, groef hij naar schatten, geholpen door enkelen, gevolgd door een kleine schare, aan wie hij ze toonde en beschreef. Hij hoopte dat *die* ze de wereld in zou dragen, want zelf miste Haanstra daar-toe de noodige eigenschappen.

Maar — de wereld had in zijn dagen nog maar zeer weinig belangstelling voor de ontdekkingen uit het terra incognita. Want — het is al bijna *zestig!* jaar geleden dat Haanstra naar Leiden werd geroepen — volgens Prof. Gunning Wz. een bestiering — waar hij in aanraking kwam met een even binnelijke als intelligente hoofd-onderwijzeres eener „bewaarschool“, Louise Hardenberg, die tevens jonge meisjes opleidde voor „Bewaarschoolhouderes“. Haanstra begon toen met 't geven van avondlessen, omdat hij overdag werkzaam was aan de openbare school van den heer A. J. van Dijk; maar eenige jaren later, in 1882, begreep hij, dat hij de uitverkoren plaats had gevonden voor de ontwikkeling en uitvoering zijner ideeën, die door de bestudeering van Fröbels geschriften en na bedevaarten door Thüringen, waar hij kennis maakte met enkele van Fröbels leerlingen, groeiden tot een heilige en vaste overtuiging. Toen durfde hij breken met oude betrekkingen, met bestaande onderwijsmethoden: Brugsma werd verbannen met „de Best“, „Herbart“ werd te geleerd en „Nier-meijer“ te koud bevonden. Maar Fröbel was warm, Fröbel had het kind lief als een stuk natuur, als de hoogste openbaring tusschen hemel en aarde. *Hij* moest de ware wegwijzer zijn. Een uitgebreide studie volgde nu van de geschiedenis der Schepping en van den Mensch. Vogt, Darwin, Hückel, Sterne, Spencer, Wundt, Oudemans, Harting, de Vries werden bestudeerd — en langzaam maar scherp teekende zich voor Haanstra de lijn af, waarlangs de ontwikkeling van het jonge kind moest gaan, waardoor het zou komen tot de hoogste ontplooiing van zijne innerlijke krachten, waardoor het kon geraken tot zijn eigenlijke bestemming, hem door den Schepper aller dingen verordeneerd.

Hij formuleerde de wetten die de kinderziel in ketenen hadden geklonken, maar óók die, welke haar konden vrijmaken en tot vollen groei zouden laten komen. Edoch — de wereld schonk geen aandacht aan zijn orakeltaal. Het jonge kind stond niet, als nu, in 't brandpunt van de belangstelling van geleerden en opvoeders.

Die ze lazen, zijn „Tien Geboden“, eigenlijk zijn „geboden in tien

regels", zijne „Bede" ¹⁾ schrokken of lachten. „Inderdaad", schreef Haanstra in 1886, „de onderwijzer kan niets anders willen dan wat het kind wil en dan zal — omgekeerd — het kind willen wat de onderwijzer wil". „Het kind is zijn eigen onderwijzer". Het klonk te dwaas toen. „Ik verbeeld me, dat het kind met het zesde of zevende levensjaar reeds een tijdperk achter den rug heeft, even beslissend voor het volgende leven als de lente dit is voor den oogst."

Na 40 jaar, na Dr. Montessori's prediking is deze gedachte vrijwel gemeengoed geworden van de menschheid. Wie zal kunnen nagaan Haanstra's aandeel in deze bewustwording, in dit inzicht. Voor mij — als voor velen — is het even zeker als onnaspeurlijk, dat in Nederland zijne denkbeelden, hoofden en harten hebben bevrucht, waardoor het rijpingsproces zich veel spoediger heeft voltrokken, dan zonder zijn „blijde boodschap" het geval zou zijn geweest. Maar — wat ook niet algemeen zal worden aanvaard als Haanstra's werk, niemand zal hem den eerepalm betwisten, die hem toekomt als herschepper van de *bewaarschool* tot de gedaante, waarin die zich in onzen tijd vertoont.

In 1867, toen Haanstra's arbeid begon, waren nog vele scholen holen, waarin de bevolking, een schare opeengepakte zielige stumperdjes, op lage bankjes gezeten, hunne knietjes optrokken, als de maitres de vloer reinigde, of — om een waschtobbe of snoeptafel drentelden en drongen, overgeleverd aan afgedankte werkvrouwen en meisjes zonder de minste ontwikkeling of beschaving.

Wie met dit beeld voor oogen onze tegenwoordige fröbelscholen ²⁾ binnenkomt, en daar gadeslaat de vroolijke, altijd werkende of spelende kinderen, die moet wel met ontroering getuigen: Voorwaar, wie deze ommekeer wrocht — die heeft niet te vergeefs geleefd. Het is Haanstra's werk geweest grootendeels, het is zijn onvergankelijke verdienste, dat hij duizenden en duizenden kinderen bewaard heeft voor droevige en zelfs noodlottige prille-jeugdijaren, dat hij met reuzenkracht heeft gearbeid aan 't fundament waarop veranderde inzichten en wetenschappelijke ervaringen een nieuw bouwwerk zijn gaan optrekken dat nu vrij algemeen van groote cultureele en maatschappelijke beteekenis voor 't komende geslacht wordt geacht.

Hoe is Haanstra kunnen slagen in dit groote werk. Toen hij zich in 1867 aan de kweekschool verbond, was er al een lichte kentering waarnaembaar in de maitressenschooltjes. Hier en daar had men de snoeptafels en werkvrouwen verbannen, en dank zij de bemoeiingen van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen vervangen door letters en cijfers, definities, jaartallen en door fatsoenlijke burgervrouwen en meisjes. En zelfs deze miniatuur-lagere schooltjes werden aan

kritiek onderworpen en hun beteekenis in dezen vorm in twijfel getrokken.

Vooral in Leiden, waar Elise van Calcaar, Frébels groote apostel in Nederland, in 1865 een kweekschool had gesticht, die echter een heel kortstondige bloei beleefde („de bloesem viel te spoedig af van den al te weelderigen boom“³⁾) had men een indruk gekregen van wat een goede bewaarschool onder leiding van een ontwikkelde, intelligente en beschaafde vrouw *kon* zijn.

Drie mannen van naam en beteekenis, Rutgers, van der Loeff, Maronier en Pleyte, die 't groote belang voelden van goede inrichtingen voor de jonge jeugd en ze zagen als een „ankergrond voor de hoop op een beter nageslacht, althans als het meest redelijke middel om aan de eerste verstandelijke en zedelijke ontwikkeling der Maatschappij een goede richting te geven“⁴⁾ zetten hunne schouders onder het plan van een nieuwe kweekschool met een daaraan te verbinden leerbewaarschool en kosthuis⁵⁾ voor meisjes uit andere plaatsen en — de kweekschool kwam tot stand in September 1867.

Er werd gezocht naar een paar Leidsters, die bezaten: „allereerst liefde voor kinderen, beschaafde manieren, menschkundig oordeel, 'n helder hoofd, vriendelijke waardigheid en een zekere mate van wetenschappelijke vorming(!) natuurlijk bekendheid met opvoedingsmethoden inzonderheid met het Frébel-systeem.“⁶⁾ Men meende al deze eigenschappen vereenigd te vinden in de dames Papendiek en Louise Hardenberg. De eerste vertrok weldra en juffrouw Hardenberg kreeg alleen de leiding. Deze buitengewoon begaafde en lieve vrouw voelde intuitief, dat er andere wegen moesten worden ingeslagen, wilde de bewaarschool niet alleen voorzien in een dringende maatschappelijke behoefte, maar werkelijk cultureele en opvoedkundige beteekenis krijgen.

Toen verscheen Haanstra, die — onderwijzerszoon en leerling van „meester Visser“ uit Sneek⁷⁾ een van Frieslands „lichten“, reeds lang worstelde met de heerschende en knellende begrippen over onderwijs en opvoeding. Frébel werd zijn verlosser. Er volgde een tijdperk van ontdekkingen en toepassingen. Haanstra's theorieën en ideeën werden aan de praktijk getoetst door juffrouw Hardenberg, die was: een onderwijzeres bij Gods genade. Dit wonderbare samentreffen van twee menschen, die elkaar op 't gebied van kinderstudie zoo volkomen aanvulden, is van de allergrootste beteekenis geweest bij de hervorming van de oude „bewaarschool“.

Intusschen was Haanstra in 1870 hoofdonderwijzer geworden in 't Militaire huis van Detentie te Leiden.⁸⁾ De wereldberoemde Boland is daar een leerling van hem geweest. Lachend vertelde hij ons

staaltjes van diens phenomenaal geheugen en ook — lachend — dat de „professor“ hem nooit meer groette.

In 1877 volgde een aanstelling als leeraar in de paedagogie aan de Haarlemsche Kweekschool voor Onderwijzers. Daar was hij, meen ik, niet geheel op zijn plaats. Hij nam ontslag in 1882, om zich met alle krachten aan de kweekschool te Leiden te kunnen wijden, die nu een *dagkweekschool* werd.

Zij begon reeds eenigen naam en aanzien te krijgen. Krachtige medewerkende factoren voor hare verdere ontwikkeling waren in de eerste plaats: hulp van begaafde en geestdriftige leerlingen, van wie de tegenwoordige directrice Mej. Voltman, — een uitverkoren onderwijzeres — Haanstra's rechterhand moet worden genoemd. En verder de finantiële steun van Rijk en Provincie, de vrijheid van handelen en werken die het schooltoezicht schonk, het verstandige Bestuur, waarin menschen van hooge geestes- en gemoedsbeschaving, beroemde hoogleeraren van de Universiteit zitting namen, die met wijze voorzichtigheid reglementeerden en Haanstra zijn gang lieten gaan. Na Ds. Rutgers v. d. Loeff moeten in dit verband genoemd worden Prof. de Goeije en Dr. Pleyte.

In 1889 behaalde de methode Leidsche Kweekschool de hoogste onderscheiding op de groote internationale Parijsche Tentoonstelling. (In 1900 werd ze gevolgd door een bekroning met goud). Toen scheen het of de goden spijt kregen van hunne al te groote begunstiging, want in 't eind van 't zelfde jaar trok het Rijk zijn subsidie in. f 5000. — kon de kweekschool niet missen en er gingen reeds aarzende stemmen op over stopzetten; maar de moed, de hoop en de onverzwakte toewijding van de drijfkracht wekte in zóó groote mate de bewondering van het Bestuur, dat dit zijn uiterste krachten inspande om 't hoofd boven water te houden. Het is gelukt, dank zij o.a. den gezegenden steun van Mejuffr. Reuvensz en van den Amsterdamschen filantroop P. W. Janssen, die beiden tot hun dood — ook na de teruggave van de subsidie — de kweekschool bleven steunen en daarna door beschikkingen en nazaten zorgden, dat Haanstra, dat de school rustig, zonder schuld kon doorwerken.

Overal uit het land en ook reeds uit Indië en België, kwamen vragen om leerkrachten van de Leidsche school. Soms reeds voor 't eindexamen was ze „uitverkocht“. Haanstra beschikte: jij gaat hier heen — jij bent daar beter op je plaats, en kras! niemand dacht er ook maar aan te weigeren. Zóó vereenzelvigde hij de menschen met de dorpen of steden waarheen hij ze had gezonden, dat hij in 't vervolg verwelkomde met: „Daar heb je Lekkerkerk“, of „Zoo ben jij daar „Hillegom“. En ook daarna hield hij de teugels nog vast

in handen en zorgde voor bevordering, voor de rechte mensch op de rechte plaats.

Reeds lang zagen de overal verspreide leerlingen uit naar een orgaan, waaruit zij steun en voorlichting konden putten en waarin men contact hield met de school. Haanstra begreep de noodzakelijkheid van een vakblad en van *zijn* redacteurschap. Hij gaf zijn eerste Maandblad voor 't Onderwijs uit in Aug. 1885. Toen men hem, die van 's ochtends 7 tot 's avonds 8 uur met korte tusschenpoozen les gaf, wees op het klemmende van zulken arbeid, zei hij: „Scheid uit, ik heb stof voor tien jaargangen.” Hij vulde er *dertig* en nagenoeg alleen”).

Het aantal, maar vooral 't peil van de leerlingen, was langzamerhand aanmerkelijk gestegen, niet alleen 't maatschappelijke, maar ook 't geestelijke. Dit was een natuurlijk gevolg van de nieuwe visie op de eischen en behoeften van de kinderziel en het groeiende besef van de belangrijkheid der taak: Om 't kind te *kunnen* waarnemen, moesten zij eerst *leeren* waarnemen; om bij het onderwijs en de opvoeding de natuur van 't kind te kunnen volgen en de natuurlijke strevingen te kunnen onderscheiden, moesten ze eerst weten hoe de natuur zich openbaart, en de verschijnselen leeren opmerken en begrijpen. Nauwe aanraking met de natuur, haar leeren kennen en liefhebben was een eerste vereischte om in de kinderen iets anders te zien dan lastige sujetten, die onder den duim gehouden moesten worden. Wandelingen in *de stad* waren verboden en wee degene, die bloemen en planten in haar emmertje had, die zij niet zelf had gezocht en uitgestoken. 's Morgens vroeg togen we er op uit om de zon te zien opkomen en om buit voor 't aquarium. Haanstra ging mee, fleurig, — negeerend de glimlachende voorbijgangers en de spottende of geestige opmerkingen. Ik heb nooit iemand ontmoet, die zich zoo weinig bekommerde om de menschen als „Mijnheer”. Hij trachtte ook bij ons het gevoel van onafhankelijkheid en vrijheid te ontwikkelen en er heerschte onder de meisjes een pittige, ruiterlijke geest. „Doe je dat om „lief” te worden gevonden”, kon hij smalend vragen, als we onder de les onze buurvrouw iets leenden, waarvoor ze ze zelf had behooren te zorgen. „Ja, aai elkaar maar, daar wordt je beter van.”

Leerboeken gebruikten we niet veel, maar de kweekschool had een kostbare en uitgebreide bibliotheek, en wie daar den weg niet in wist, die betekende niet veel. De leerzaal had dikwijls 't aspect van een groote werkplaats. We namen er proeven met de lenzen, we maakten er de verschillende gassen en iedere leerling had een spirituslampje en glazen buizen tot hare beschikking om natuurkundige wetten te ontdekken. Haanstra liep rond, stelde opgaven,

klassikaal maar meestal individueel en als de verschillen gesproken hadden, klonk het: „schrijf op" want 't waargenomene moest door de vingers gaan, „trek de conclusie" en „lees op" Tandformules, 't aantal meeldraden of bloemblaadjes hoefden we niet van buiten te leeren, maar onze gansche aandacht werd gevraagd — en geschonken — voor en aan de wetten van „aanpassing" van „instandhouding van individu en soort," voor de wonderlijke samenhang tusschen planten- en insectenwereld.

Alle onderwijs ging langs den weg waarop weten geen doel is — maar gevolg. Het werd gegeven om inzicht te krijgen, liefde en belangstelling te wekken, om levende menschen te kweken en — in hoogste instantie, om al het veroverde in dienst te kunnen stellen van den groei der jonge kinderziel.

Lesroosters ontbraken op de kweekschool geheel evenals goed- en afkeuringen, rapporten en rangnummers en daarom werd er gewerkt *om de vreugde van den arbeid!*

Straffen waren „niet naar de kinderen", en bij hooge uitzondering werd er iemand naar hare kamer of huis gezonden. Belooningen: „ga jij maar naar de school of naar den tuin."

Het was Haanstra's kracht de intelligentie los te wikkelen en te bevrijden van de remmende factoren, meegebracht uit andere scholen; aanleg en talenten ontwikkelingskansen te geven. Altijd werd er tijd en geld gevonden voor een extra lesje en een stimulans. Haanstra zelf was een echte artistennatuur. Daarom stond hij vrijwel geheel buiten de samenleving en daarom voelde hij zich thuis en gelukkig tusschen de kinderen, die hem juichend omstuwden, zoodra hij zich vertoonde, die hem telkens opnieuw ontroerden en inspireerden. Hier flickerden zijn oogen en straalden ze van eene oneindige zachtheid en liefde. Hier ontstonden zijne nieuwe „speelgaven", die *zelfontwikkeling* bij de kinderen mogelijk maakten, hun waarnemingsvermogen verrijden, de natuurlijke intelligentie wakker riepen en bovenal — die praten en uitleggen overbodig en bijna onmogelijk maakten. Hij vond er de stof voor zijn boeiende vertellingen en fabels, — sprookjes noemde hij opium voor 't kind — voor zijn nog niet overtroffen kleuter-versjes en speelliedjes, waarvan een enkel volgens een bevoegde muziekcritica in gratie een Mozart-menuetje evenaart⁶⁾. Een hard toucher op de piano — een neus- of keelstem deden hem rillen. Wij zongen 4-stemmige koren met solo's uit Lohengrin, Holländer en Meistersinger, Liederen van Valerius, Verhulst en Zweers — zuiver, frisch en beschaafd. — Ook voor teekenen en boetseeren ruimde hij een groote plaats in, want wie geroepen was smaak en kunstzin te ontwikkelen, moest zelf aesthetische genoogens beleven en kennen.

Welk een gezegend en gelukkig mensch is Haanstra geweest. Aan heerlijk en belangrijk werk heeft hij zijn leven gewijd, waaruit veel heil en vreugde zijn geboren, zoowel voor kinderen als voor volwassen menschen. Zijn leerlingen hebben hem een waarachtige bewondering toegedragen en omringd met een grenzenlooze toewijding, die ruimschoots vergoedde wat de buitenvereld hem aan erkenning onthield. Dit laatste deerde hem in waarheid niet,¹⁾ omdat hij noch eierzuchtig noch baatzuchtig was.

En nu hij is ingeslapen, nu denken wij aan onzen grooten, goeden vriend en bezielenden leider met een dankbaarheid en liefde zóó groot, dat zij ons heele verdere leven zullen verwarmen en wijden.

Utrecht, Sept. 1925.

LIZE DE HAAN.

¹⁾ Heb hart: Weet wat ge wilt. Wees voorbereid!
 Verveel niet. Acht geen feil, gekwetste majesteit.
 Wees zoet noch zuur, noch flauw of streng of hoog.
 Maar moederliefde U straal' uit 't vriendelijk oog.
 Mijd straffen, die gewoonte houdt in stand
 Maar boei door werk voor *boosd* en *bart* en *band*.
 Spreek kort en klaar, geen rammeltaal doorren.
 Zing samen 't lied, laat spreken een voor een.
 Zie toe met open oog. Leef lustig mee.
 Prijs nimmer onverdiend. Wees gauw tevred.

BEDE:

Ach geef ze, wat natuur hun in hare rijke gaven
 verordent: dat geen kracht, dat geen talent begraven
 Geen streven word' verdoofd of wat inwendig leeft —
 de Schepper zelf wil, dat de mensch *die* jonkheid heeft.

¹⁾ Speciaal voor Utrecht is hier een woord van dankbare erkenning voor Dr. Bonebakkers arbeid op zijn plaats.

²⁾ Uit een „Bericht“ van 1867 van Rutgers v/d Loeff, Maronier en Pleyte.

³⁾ Het kosthuis dateert echter pas van 1887 toen de stad Antwerpen „drie jonge jufferijes, allen zeer braaf, verstandig en werkzaam“ naar de school zond, die een goed onderdak moesten hebben. 't Volgende jaar werden ze door nog drie gevolgd.

⁴⁾ Meester Visser klaagde reeds: Het onderwijs grijpt de krachten van den leerling niet aan.

⁵⁾ Daar ontstond zijn leesmethode. De analphabeten, die hij onderwees, brachten hem tot de ontdekking dat de *woordklank* moest worden losgelaten van de voorstelling.

Mej. Voltman is verleden jaar aangezocht door twee Amerikanen, die vol geestdrift waren over Haanstra's vinding in hun land zijn „Leesmethode“ te komen onderwijzen. Ook uit Zweden kwamen brieven met bewondering.

⁷⁾ Geen pen is beter in staat Haanstra te scheitsen als hervormer en wegbereider, dan zijn *eigen* pen. Het is een groote wensch van velen dat de kostbare vondsten en openbaringen die hij in zijn maandbladen heeft neergelegd, opnieuw in populairder en ordelijker vorm 't licht zullen zien en dan in ruimen kring gelezen zullen worden.

⁸⁾ Zijn „Goudsbloemen“ en Prinsessneliedjes zijn waard door heel het Oranjegezinde volk te worden gekend en gezongen.

⁹⁾ De Ridderorde van Oranje-Nassau heeft hem, Oranjevereerder, wel vreugde gegeven.

De literair-ekonomiese afdeling der H.B.S.

door J. A. VOR DER HAKE.

In de Oktober-aflevering van dit tijdschrift heeft de heer G. Bolkestein onder bovenstaande titel een opstel gepubliceerd, waarbij ik mij veroorloof enkele kanttekeningen te maken. Met opzet: kanttekeningen. Men verwachtte in het onderstaande niet een wetenschappelijke verhandeling, een historische uiteenzetting, zoals de heer Bolkestein die in kort bestek, maar duidelijk en uitnemend geeft, noch minder een wijsgerige bezinning over aard en doel der nieuwe H.B.S.-afdeling. Neen, kanttekeningen; dat zijn: losse opmerkingen, bedenkingen, al lezende gemaakt en in een notitie vastgelegd. Bedenkingen, tenslotte toch wel tot één hoofdbezwaar terug te brengen: dit artikel lijdt aan een défaut de sa qualité; de wetenschappelijke opzet ervan, de wijsgerige gedachte, die eraan ten grondslag ligt, komen in botsing met de praktijk, een botsing, door de schrijver wel gezien en zelfs wel gesignaleerd, maar daarna dan toch vlug terzijde gesteld en verdoezeld. De man van de praktijk, die de schrijver is, gaat, dunkt mij, in dit artikel op zij voor de man van de studeerkamer, die hij óók is. Maar een ander man van de praktijk ziet het gevaar, en laat een „te wapen“ horen.

De heer Bolkestein zegt, dat de wetenschappen in drie complexen te groepeeren vallen: de geestelijke, de natuurwetenschappelijke en de maatschappelijke, een gedachte door hem met voorliefde gekoesterd, als ik mij niet vergis ook al in het „Gedenkboek 1923“ te berde gebracht en hier nogmaals uitgewerkt. Dat is de opzet, waartoe alles herleid wordt, het systeem, waarvan de kern stellig wel juist zal zijn, maar waar de werkelijkheid, als een kwajongen, dwars doorheen komt lopen.

Aan die driedeling, zegt de heer Bolkestein, beantwoorden de drie typen van middelbare school die we hebben. De geestelijke wetenschappen, de oudste, schiepen het humanisties gymnasium, lange tijd de enige school, die toegang gaf tot akademiese studie.

De ontwikkeling der natuurwetenschappen bracht mee het ontstaan van de natuurwetenschappelijke school, de „oude“ H. B. S. van 1863.

En, merkwaardig, de jongste zuster in de trits der wetenschappen, schept, als vanzelf, weer haar eigen schoolvorm, de „nieuwe“ H. B. S., waarin het onderwijs dus georiënteerd moet zijn naar wat de maatschappelijke wetenschappen eisen. Moet zijn. Niet *is*. Van *is* kan nog geen sprake zijn. De nieuwe H. B. S. is de embryonale phase ter-

nauwernood ontgroeid. Hier legt de heer Bolkestein, dunkt mij, ter wille van het systeem, eisen op, waarvan de houdbaarheid, gezwezen van de wenselijkheid, nog niet gebleken is.

Bij de indeling der beide andere schooltypen had de schrijver de historie achter zich, kon hij, uit wat gegroeid was, deduceren. Deze, opgaande, deductie heeft hem blijkbaar verleid tot een inductie ten opzichte van de nieuwe schoolvorm, waarmede hij het gevaarlijke terrein van de profetie betrad.

Gevaarlijk. Ook hierom — en nu komt de stem uit de praktijk — omdat we dan dadelik weer komen op een weg, die ik hardnekkig weiger mee op te gaan, de weg, die voert tot het aan banden leggen van de nieuwe school. Dan zitten we dadelik weer vast. Met alle respect voor gymnasium en H.B.S.-B., die ik hiermee waarlik niet bedoel te kleineren, maar zij staan toch wel aan plat- en doodgelopen wegen. De heer Bolkestein beaamt deze opmerking, als hij zegt, dat het gelukkig gist bij het middelbaar onderwijs in onze tijd van allerlei nieuwe gedachten (blz. 9); en het lijden aan kwalen bij gymnasium en H.B.S. (blz. 5) ontgaat natuurlijk zijn aandacht niet, zomin als het feit, dat de toch wel kwalik meer te ontkennen bezwaren van het schooltype, dat we lyceum noemen, meer en meer voelbaar worden.

Maar waarom wil dan een man, die zo duidelijk het gistingsproces in het middelbaar onderwijs van heden aanschouwt, begrijpt, meemaakt, in de wording van de nieuwe H.B.S. niet een symptoom van die gisting zien? Waarom wil hij het verloop dier gisting niet rustig afwachten, maar er onmiddellik paal en perk aan stellen door de literair-ekonomiese H.B.S. in een keurslijf van eigen vinding te dwingen? Is er geen aanleiding de heer B. te vragen: maak U los van Uw vooropgezette mening? Of anders: laten we ons beiden binden aan dit akkoord: rustig afwachten hoe 't groeit.

Voor mij is het grote voordeel van de literair-ekonomiese H.B.S., dit, dat ze geen vast leerplan heeft. We kunnen, zeg ik met de heer van Mourik Broekman¹⁾, de Minister voor die vrijheid van inrichting niet dankbaar genoeg zijn. Laat nu maar de ene school als leervak de muziekgeschiedenis hebben en de andere Spaans en een derde weer wat anders. Oho, zegt mogelijk iemand, dat is me toch wat wild, dat is niet bezonnen, dat is me te systeemloos. Best, dan is 't dat en dat is misschien ook wel verkeerd. Maar dat komt wel terecht. Laat ons dat voorlopig nu eens onbewogen laten. Voorlopig hebben we nu eerst eens nodig een gevoel van vrijheid, een vrije school.

¹⁾ *Het literair-ekonomisch en het bandelonderwijs*. Haarlem, 1925; bldz. 11. Overdruk uit *Vragen des Tijds*.

Een betrekkelijk vrije school altans. Ik wil en mag niet ontkennen de noodzakelijkheid van een zekere gebondenheid, die we allen behoeven. Het is best, dat onderricht in een bepaald aantal aangewezen vakken wordt voorgeschreven.

Enkele mensen maar, heel weinig, en met die mensen hun instellingen, kunnen een absolute vrijheid verdragen. Alle overigen hebben leiding nodig, een leiding waaraan ik me niet wil onttrekken. We mochten wensen, dat de minister het getal der verplichte vakken op de literair-ekonomiese H.B.S. nog wat beperkt had, maar enfin. Met de vrijheid ons gegeven, kunnen we nog heel wat beginnen. En nu vooral niet te gauw uniformeren.

De driedeling van de heer Bolkestein, we zagen 't, trekt deze scheidingslijnen: op 't gymnasium de geestelijke wetenschappen, op de H.B.S.-B de natuurwetenschappen, op de H.B.S.-A de ekonomiese wetenschappen. Elk dier drie wordt omschreven en de vakken, die er onder vallen, met name genoemd.

Van geforceerdheid op een enkel punt schijnt die indeling toch niet vrij te pleiten. Waarom b.v. de historiese vakken wel op 't gymnasium thuis behoren en niet op de H.B.S.-A, waar zij te midden van ekonomie, ekonomiese geografie, staats- en burgerlik recht, naar mijn inzicht, minstens even goed op hun plaats waren als op 't gymnasium, is niet duidelijk. Ook hier ontkom ik niet aan 't gevoel, dat, naar de eenmaal aangenomen grondstelling, de feiten zich maar schikken moeten. Maar dan wordt er toch geweld gepleegd. Niet enkel op 't terrein van de historie, maar ook op dat van de literaire vakken. Want de auteur neemt nu maar stilzwijgend aan, dat de literaire vakken op 't gymnasium tot hun recht komen. Maar — dat is toch niet zo? De oude talen komen er niet eens meer volkomen tot hun recht, sedert, naar 's schrijvers juiste opmerking, het gymnasium ten onrechte de naam van eenzijdigheid vreesde en het brede pad der algemene ontwikkeling opging (blz. 5) en de moderne talen eerst recht niet. De A's krijgen er een oude-talen-opleiding, de B's een wiskundige vorming, maar geen der beide afdelingen krijgt er, naar de behoeften van deze tijd ingericht, behoorlik moderne-talen-onderricht.

Ja, dit lijkt mij de zwaarste grief tegen het artikel, dat ons bezighoudt, dat er in dit stuk niet dan terloops over de moderne talen gesproken wordt, en dat er bij de heer B. geen vreugde is, dat er nu eindelijk een school gekomen is, waar degelijk, diepgaand onderwijs in deze vakken gegeven kan worden. Op 't gymnasium kon dit onderwijs nooit veel zijn: te weinig uren waren er voor uitgetrokken. En op de H.B.S.-B is 't achteruitgegaan, sedert de afschaffing van

't opstel in de vreemde taal. Dat moge nu afgeschaft zijn, omdat er hoe langer hoe minder van terecht kwam — wat dan de term: achteruitgang wettigt — zolang 't er was, dwong 't dan toch maar de leerlingen om hun aandacht, behalve bij de volgorde: van de vreemde taal in de eigen taal, ook nog te bepalen bij de omgekeerde: van de eigen taal in de vreemde.

Meent de heer Bolkestein dat de moderne talen, principieel, op 't gymnasium 't best thuis behoren, dan kan men met die opvatting wel akkoord gaan, mits dat gymnasium dan maar anders ingericht is dan 't huidige. Zinnen als deze (blz. 7): „Goed literair onderwijs vraagt ook onderwijs in Grieks en Latijn. Voor literair onderwijs is het gymnasium aangewezen. Goede taal- en literatuurstudie vraagt kennis van de klassieke talen, mits goede kennis daarvan, en juiste kennis. Want er is ook andere" — zulke zinnen zal men gaarne onderschrijven, maar als men ze gelezen heeft, toch moeten vragen: Ja, en nu verder? Want de zin is toch niet af? U kunt nu toch maar zo niet naar een nieuw onderwerp overgaan? We zijn nog pas blijven steken bij 't Latijn en Grieks. Maar, waar leren onze jongens en meisjes de moderne talen?

Voor mij is er dan dit antwoord: die leren ze op de literair-ekonomiese H.B.S. Hier is nu gelegenheid om echte studie te maken van de levende talen, een studie, waarbij de leerlingen „de tanden op elkaar zullen hebben te zetten", zo goed als bij de klassieken en de realia. Op deze school kan men komen tot degelijke literatuurstudie, tot een doordringen in de moeilijkheden der taal, tot een echt kennen ervan. Tot een echt kennen er van. Ik vraag me wel eens af: verbeelden wij ons eigenlijk maar niet altijd zo'n beetje, dat we Frans, Duits en Engels kennen? Volwassen geworden erkennen we graag, dat we van Latijn en Grieks niet veel meer weten en van wiskunde alles vergeten zijn. Maar wie onzer erkent grif, dat hij z'n moderne talen eigenlijk ook maar slappes kent? O ja, we lezen allemaal nog wel eens een Frans, Duits of Engels boek. En in de portefeuille begripen we vrij goed de onderschriften in L'illustration en Graphic; we doen onszelf graag geloven dat we Duits lezen als Nederlands. Maar is het zo? Kennen we die talen? De hand op 't hart: wie onzer kent nu eigenlijk behoorlijk Frans — om nu maar de moeilijkste taal te nemen? Is er, als we dit eens ernstig overdenken, geen reden om te pleiten voor een echte, hechte opleiding in deze talen op één onzer scholen?

„Voorop sta dan ook in onze nieuwe H.B.S., naast de beoefening der historische wetenschappen, een degelijke studie der moderne talen en hare letterkunde. Ze worde de moderne taal- en letterkundige

school bij uitnemendheid! Voor de leeraren, die de gaven daartoe bezitten, is de schoone taak weggelegd, de jeugd te doordringen van de beteekenis der geestelijke richtingen, die zich in de cultuurgeschiedenis der moderne volken hebben afgeteekend, en der gedachten, die door de grooten van geest aan ons zijn overgeleverd. Kunstgeschiedenis en een overzicht van de ontwikkeling van het menschelijk denken zullen daarbij een welkome aanvulling kunnen zijn." Deze woorden worden, uit de straks reeds genoemde brochure van de heer van Mourik Broekman, hier met instemming aangehaald, ook om het prettige gevoel van veiligheid dat ze mij geven, in de nabijheid te zijn van een man, die, uit en na veeljarige directeurspraktijk, sprak in de geest, zoals ook ik het hierboven meende te moeten doen.

Het is ten slotte aangenamer te zoeken naar wat ons vereent dan naar wat ons verdeelt. Over de aard van 't onderwijs op de nieuwe H.B.S. lopen de meningen van de heer Bolkestein en mij uiteen. Maar eens zijn we 't op dit punt, dat deze school geen negatief karakter mag hebben. Zij worde niet bevolkt door leerlingen die moeite hebben met wiskunde en evenmin door hen, die gestruikeld zijn op de klassieke talen. Zij worde geen vergaarbak voor elders mislukten, maar bevolkt door die leerlingen, die er naar aard en aanleg horen. Dat wil dus voor mij zeggen: door die leerlingen, die, naast de maatschappelijke vakken, zoals de heer Bolkestein ze noemt (ekonomie, staats-, burgerlik-, handelsrecht, boekhouden enz.) een opleiding wenschen in moderne talen (dat kan ook Italiaans, dat kan ook Russies zijn) zoals geen school in Nederland ze geeft, altans niet in een mate, op een wijze, als de huidige maatschappelijke omstandigheden en verhoudingen dat voor een groeiend getal jonge mensen wenselijk maken.

Zulk een opleiding mogelijk te maken is het aanbinden van een strijd waard. Het dringen in een bepaalde richting, die „ekonomie" als eindpunt heeft, het afsnijden, al aanstonds, van elke andere weg, lokte verzet uit, drong tot het „in 't geweer komen" onder de leuze: voor de *vrijheid* van de nieuwe A.-H.B.S.

De „neutraliteit” van ons openbaar onderwijs en het conflict Groen-van der Bruggen

door Ph. KOHNSTAMM.

In een onlangs verschenen artikel ¹⁾ heeft Prof. A. Goslinga een uitvoerige studie gepubliceerd over het conflict Groen-van der Bruggen. Hij heeft daarbij ook aandacht geschonken aan wat ik in mijn inaugurele oratie als Nuts-hoogleraar ²⁾ over dit onderwerp heb gezegd, zoowel als aan de denkbeelden die ik tezamen met den heer Gerhard in 1923 in dit tijdschrift omtrent de neutraliteit van ons onderwijs heb uitgesproken, ³⁾ schoon hij deze laatste blijkens zijn citaat alleen kent uit een courantenverslag van een omstreeks dien tijd in Groningen door mij gehouden rede.

Dit laatste is op zichzelf zeker niet verwonderlijk; van den historicus mag noch gevergd worden dat hij geregeld kennis neemt van tijdschriften als het onze, noch dat beschouwingen die zich aankondigen als de toekomst betreffende, zijn op het verleden gericht blik trekken. Alleen mag ons hier deze ommissie een weinig verbazen, omdat de Heer Goslinga gemeend heeft van zijn kant mij tot tweemaal toe te mogen verwijten, dat ik te kort geschoten ben in den eersten plicht van een wetenschappelijk man, n.l. „zich de moeite te geven zich behoorlijk op de hoogte te stellen” van zijn onderwerp. ⁴⁾

Ik wensch hier allerminst in een discussie te treden over dit verwijt en constateer slechts, dat de lijvige studie die Prof. Goslinga ons heeft gegeven, voor mij niet meer dan één nieuw *feitelijk* ⁵⁾ gegeven bevatte, n.l. het citaat van Van Reede van Oudtshoorn, die in het Kamerdebat mededeelde, ⁶⁾ „dat de antirevolutionairen, zoo er naast de drie door hen noodig geachte soorten openbare scholen een vierde categorie, n.l. een liberale verlangd werd, zij daar vrede mede zouden kunnen hebben”.

Deze opmerking was mij inderdaad ontgaan, wat mij leed doet, maar

¹⁾ Het artikel is mij alleen uit een overdruk bekend, die geen bron vermeldt. Naar ik meen is die bron een Gedenkboek der Vereeniging van Christelijke Historici, dat niet in den handel is.

²⁾ Staatspaedagogiek en Persoonlijkheidspaedagogiek Wolters 1919 p. 3 en 4.

³⁾ De toekomst van ons Volksonderwijs III, 3e jaargang p. 237 blz.

⁴⁾ p. 368 en 371.

⁵⁾ Ik cursiveer. Immers de zienswijze van den Heer Goslinga omtrent de psychologische verklaring van het conflict bevatte voor mij inderdaad een hoogst belangrijk novum. Men ziet het slot van dit artikel.

⁶⁾ Goslinga l.c. p. 369.

een belangrijke wijziging vermag zij in mijn opvattingen toch niet te brengen, omdat zij nauwelijks meer behoeft te zijn geweest dan een oratorische wending. Ernstig uitgewerkt is deze gedachte in de praktijk zeker niet en het „desnoods“ dat van Reede in werkelijkheid toegevoegd heeft aan de hierboven geciteerde woorden, bevestigt mij in mijn overtuiging dat die erkenning van het recht van andersdenkenden hem niet zoo bijster van harte ging. Dat zij zich ooit uitgestrekt zou hebben tot „godsdienstlooze en atheïstische ouders“, waarvan in mijn oratie sprake was (ik sprak daar geenszins alleen van niet-orthodoxe ouders) komt mij ook nu nog zeer betwifelbaar voor.

Maar er schijnt mij te minder reden om op deze detailpunten in te gaan, omdat ik met genoegen constateer, dat Prof. Goslinga en ik het vrijwel geheel eens zijn over dat, wat voor mij als paedagoog toch de kern is van het geheele historische vraagstuk. Ik bedoel onze beoordeeling van de denkbeelden van Groen en van der Bruggen omtrent het stelsel van schoolorganisatie.

Ik had, na de denkbeelden van van der Bruggen te hebben uiteengezet, in mijn oratie ¹⁾ gezegd dat de onderwijspolitiek van Groen daar lijnrecht tegen indruischte: „Weliswaar trekt Groen niet de volle draconische consequentie uit zijn „beginsels“. Al ziet hij in een persoon niet meer dan een beginsel in actie, hij zelf is gelukkig meer dan dat. En zoo ziet hij er dan van af, om de volstrekte uniformiteit in het onderwijs te eischen. Aan de wenschen van Katholieken en Joden zal de staat voldoen door afzonderlijke openbare scholen voor hen in te richten. Alleen op de overige kinderen zal dus het: Dwingt ze om in te gaan! worden toegepast. Immers de gedachte dat Protestantsche ouders, die het niet met hem eens zijn, ja dat zelfs godsdienstlooze en atheïstische ouders recht zouden hebben op goed ingericht onderwijs voor hun kinderen, die gedachte kan bij Groen krachtens zijn geheelen aanleg niet opkomen.“

De Heer Goslinga wijst precies dezelfde bezwaren, die ik bedoelde, aan in de volgende woorden ²⁾: „Bij de toepassing van Groens stelsel zou het bepalen van het karakter der school gelegen hebben in handen van het openbaar gezag. Nu was dat om de Roomsche-Katholieken en de Joden niet zoo bezwaarlijk: de laatsten hebben geheel eigen geloofsvoorstellingen, die hen van het gros der natie scherp onderscheiden, terwijl de eersten een hechte en machtige organisatie bezitten, waarvan het adres bij de overheid bekend is, en die in staat is aan haar verlangen kracht en klem bij te zetten. Voor de Protestanten, die zoo verdeeld waren en bij wie geestesrichting en kerkelijke organi-

¹⁾ I.c. p. 32 in mijn oratie.

²⁾ I.c. p. 371.

satie elkander volstrekt niet dekten, stond de zaak zoo geheel anders. Zoo'n afzonderlijke Protestantische school, had die Gereformeerd moeten zijn of Groningsch of Algemeen Christelijk? Of ze wou of niet, de overheid had zich hierover moeten uitspreken, ik zeg niet met het woord, maar zeker met de daad; ze had moeten treden op een terrein dat het hare niet was. . . . Groen schijnt er zich geen heldere voorstelling van gevormd te hebben, hoe wat hij voorstond in de praktijk zou gewerkt hebben." En even verder heet het zelfs: ¹⁾ „We mogen toch God danken, dat Groen toen niet de overwinning heeft behaald."

Ik neem gaarne akte van deze verklaringen en onderschrijf ze van harte. Maar terwijl ik dus omtrent deze punten van historische waardeering mag verregaande overeenstemming tusschen onze denkbeelden mag constateeren, moet ik mij met kracht verzetten tegen de beschouwingen van den Heer Goslinga op een punt dat nog bij uitstek actueel is: de neutraliteit der openbare school. Hier toch is de heer Goslinga nog volstrekt Groeniaan gebleven. Hij verdedigt de opvatting, door den Heer Gerhard en mij als die van de „tweede periode" gekarakteriseerd, ²⁾ en wier veldwinnen we in 't bijzonder aan Groen's invloed hebben toegeschreven, de opvatting volgens welke elke uiting van een onderwijzer, die toont dat hij een eigen levens- en wereldbeschouwing bezit, door de wet van 1856 verboden zou zijn. Behalve in het genoemde stuk met den Heer Gerhard heb ik deze vraag in dit tijdschrift ook behandeld in mijn artikel: ³⁾ „De keuze der lectuur en „de vrijheid van den leeraar." Maar ik acht haar voor de toekomst van ons openbaar onderwijs van zoo overwegend belang, dat ik het noodig acht naar aanleiding van Prof. Goslinga's beschouwingen hier nog eens op dit onderwerp terug te komen.

Op p. 348 zegt de Heer Goslinga van het ook door ons besproken optreden van den schoolopziener Hofstede de Groot: „Tegen zoo openlijke aansporing tot wetsovertreding, als waaraan hij zich schuldig maakte, moest de Regeering wel optreden." En hij laat er op volgen: „Overigens zag ze zeer veel door de vingers, zoo werd op menige school het onderwijs in de bijbelsche geschiedenis nog geruimen tijd oogluikend toegelaten." Over die laatste zinsnede heb ik mij verbaasd, omdat de Heer Goslinga natuurlijk even goed als ik weet, dat bij de behandeling der wet van 1856 de Regeering zich officieel op het standpunt had gesteld, dat het vanzelfsprekend was, dat „gewijde geschiedenis" wel op school mocht worden gegeven. Van „oogluikend

¹⁾ I.c. p. 374.

²⁾ I.c. p. 239.

³⁾ V. p. 1.

toelaten" is hier dus geen sprake, hoogstens van gewijzigde interpretatie door latere Ministers, waarvan het op zijn minst genomen twijfelachtig is, in hoeverre zij op de wet steunt. Maar ook op dit punt wil ik niet uitvoeriger ingaan, omdat de vraag *in dezen vorm* niet meer actueel is. Als stelselmatig onderwijs, als leervak door den openbaren onderwijzer qua talis gegeven, wordt Bijbelsche geschiedenis in onzen tijd naar ik meen door niemand ¹⁾ meer voor ons land verdedigd.

Maar midden in het hart van een zeer actueele quaestie zijn wij met Prof. Goslinga's oordeel omtrent „de openlijke wetsovertreding“, waartoe Hofstede de Groot zou hebben aangespoord. Het gaat hier om niets meer of minder dan het recht van den onderwijzer en opvoeder om zelf een persoonlijkheid te zijn en een eigen meening te hebben in de diepste levensvragen. Hofstede de Groot had niets anders gedaan, dan — in de uitdrukkingswijze van zijn dagen — de onderwijzers aan te sporen zich dat recht niet te laten ontnemen. Hij had tot tweemaal toe gevaarschuwd dat dit alleen mocht geschieden „met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden“. De Heer Goslinga citeert trouwens zelf zijn woorden: „Ontziet Uwe Joodsche kinderen, maar niet zoozeer dat gij zoudt vergeten Uwe Christelijke leerlingen te voorzien van het allernoodigste... Behandelt de Israëlieten met eerbied, zonder hen iets van dit alles op te leggen...“ Hoe de Heer Goslinga, wien de tekst der wet toch bekend is, hier van openlijke wetsovertreding kan spreken, zou mij volstrekt onbegrijpelijk zijn, had ik niet op p. 322 van zijn artikel gelezen, dat naar zijn meening „de *letter van de wet* het eerbiedigen van de gevoelens van alle gezindheden voorschreef“, terwijl toch noch het woord „eerbiedigen“ noch trouwens „gevoelens“ in de wet worden genoemd. Klaarblijkelijk heeft de Heer Goslinga zich er dus nooit rekenschap van gegeven dat de wettelijke bepaling en wat hij er voor in de plaats stelt, allermint in hun wezenlijke beteekenis naar Nederlandsch taalgebruik overeenkomen.

Doch hoe dan ook de meening van Prof. Goslinga moge zijn ontstaan, de voorstanders der openbare school mogen er onder geen beding genoegen mee nemen, dat wederom de poging wordt hervat, de openbare school te dringen in den hoek van het absolute verbod van het uiten van eenige overtuiging op het gebied van levens- en wereldbeschouwing, zooals Groen dat heeft gewild en Minister van Heemstra gesanctioneerd. Minister Rutgers, die een uitnemend en conscientieus jurist is, zal zich niet licht daartoe leenen, maar wij mogen toch niet over het hoofd zien, dat hij behoort tot de naaste

¹⁾ Tenzij wellicht door enkele leden der Hervormd Gereformeerde Staatspartij.

geestverwanten van Groen en Prof. Goslinga, terwijl zijn voorganger ongetwijfeld veel dichter bij van der Bruggen's denkbeelden stond. Maar bovenal, zulk een interpretatie zou thans nog veel noodlottiger werken dan zestig jaar geleden, omdat thans niet alleen het confessioneele, maar ook het neutrale bijzondere onderwijs als mededinger van het openbaar onderwijs onder zeer gunstige omstandigheden optreedt.

Reeds in ons eerste stuk over de toekomst van ons volksonderwijs hebben de Heer Gerhard en ik er op gewezen, dat in onze dagen de verhouding tusschen openbaar en bijzonder onderwijs door de wet van 1920 aanmerkelijke veranderingen heeft ondergaan, ook in dien zin dat menig vroeger voorstander van het openbaar onderwijs aan het wankelen is gebracht. De schaal zou zeker voor velen — o.a. voor den schrijver dezer regelen — ten ongunste van het openbaar onderwijs doorslaan, wanneer daar de vrijheid van den onderwijzer door een wettelijke interpretatie als die van Minister Heemstra geheel aan banden werd gelegd. Maar un homme averti en vaut deux, en zoo mogen wij ook in dit opzicht den Heer Goslinga er voor dankbaar zijn, dat hij opnieuw de aandacht heeft gevestigd op de mogelijkheid van een wetsinterpretatie, die sommigen wellicht reeds voorgoed tot het verleden meenden te behooren.

Ik wil deze opmerkingen niet beëindigen zonder nog met een enkel woord de aandacht onzer lezers te hebben gevestigd op een derde punt uit het artikel van den Heer Goslinga; naar mijn meening verreweg het belangrijkste resultaat van zijn studie. Toch moet ik er hier zeer kort over zijn, want het betreft ditmaal geen schoolorganisatorische of paedagogische quaestie, maar een van zuiver geschiedkundig-politieke aard. Ik bedoel de rol, die de persoon van den Koning in het geheele conflict heeft gespeeld. Het komt mij voor dat Prof. Goslinga ons laat zien dat wij 20e eeuwers, opgevoed in het parlementaire stelsel, die tot nu sterk hebben onderschat.

De bladzijden, waarin hij de inderdaad zeer precare positie van Willem III schetst, die zoo kort na de Aprilbeweging opnieuw tegen de meerderheid der Tweede Kamer in een Ministerie had ontslagen, schijnen mij het glanspunt van zijn studie. Bedrieg ik mij niet, dan leveren zij den sleutel voor het eenige raadsel dat mij tot nu toe in de houding van van der Bruggen als minister was overgebleven: zijn aanblijven na de verwerping van zijn voorstel tot subsidieering der bijzondere school. Hoe weinig uitgewerkt dan ook, dit voorstel hield toch de eigenlijke uitdrukking van zijn overtuiging in, en is inderdaad

¹⁾ I.e. p. 175.

sedert dien ook de eenig mogelijke oplossing van den schoolstrijd gebleken. Dat van der Bruggen is aangebleven, nadat dit beginsel uit de wet was gelicht, is m.i. alleen begrijpelijk als hij met reden aftreden *nog* grooter gevaar voor het land kon achten dan aanblijven. Het komt mij voor dat Prof. Goslinga waarschijnlijk heeft gemaakt, dat inderdaad voor die vrees alle aanleiding was. Ja dat Prof. Goslinga zelfs de waarde van zijn eigen opmerkingen op dit punt nog heeft onderschat.

Maar het ligt niet binnen het bestek van dit tijdschrift daarop hier nader in te gaan. Over deze zijde der taak zal een artikel van mijn hand handelen, dat binnenkort zal verschijnen in het Algemeen Weekblad voor Christendom en Cultuur.

De vrijmaking van het scheppend arbeidsvermogen van het kind.

(Indrukken van de 3e conferentie van „The New Education Fellowship“.)

door L. VAN DER WILK.

Voor diegenen, die niet bekend zijn met streven en beweging van The New Education Fellowship, moge ik in den geest de jaren terugroepen, die onmiddellijk volgden op den zoogenaamden vrede na den wereldoorlog; den tijd van losgeruktheid, van ontvezeling van hetgeen eens maatschappelijke banden waren; den tijd, die — na een psychische óverspanning — de uitwassen zag verschijnen, als bijv. de universeele danswoede en wat zich voor het nieuwste op het gebied der kunst uitgaf: het dadaïsme; den tijd, gelukkig, óók, dat bezinning doorbrak en dat zij, die niet waren meegesleurd in den roes van het verscheurd Europa en van de volkeren in andere werelddelen, die zich daarbij hadden moeten aansluiten, begonnen te beseffen, dat — zou ooit nieuwe ophouw van beter maatschappelijke toestanden mogelijk zijn — alle ernstige pogingen gericht moesten worden op de bekeering der volwassenen allereerst, en — om herhaling van onheil zooveel mogelijk te voorkomen — op een opvoeding der jongeren in een anderen geest dan die ten deel gevallen was aan de onmiddellijk aan hen voorafgaande generatie.

Vóór het jaar 1914 heerschte welhaast op ieder terrein van het maatschappelijk leven een groote bedrijvigheid: er was een verlangen waar te nemen naar een zich ontwingen en onttrekken aan wat lang als vaste band was beschouwd; de sociaal-democratie zag aan den horizon het goede einde dagen van een grootschen strijd; ouderen als

jongeren waren hierin betrokken en gaven er hun beste krachten aan; bij de jeugd van allerlei stand en aard en slag had de sport bijgedragen tot verdoezeling van tevoren scherp aangeduide grenzen; het scoutisme had zich over de geheele wereld uitgebreid; de vrije uiting in het geestelijke openbaarde zich bij de opgroeienden in het studentenleven in de N.C.S.V., in de V.C.S.B., die internationale aansluiting nastreefden en bereikten; in de kampeerbeweging der studenten- en jeugdkampen; en bij vele ouderen kwam de zucht naar levensverdieping en voldoening aan geestelijke behoeften boven, die bij ons na 1914 ook nog bevredigd konden worden door de bijeenkomsten der Internationale School voor Wijsbegeerte, later ook door de Pallas Athene stichting, en voorts door spiritisme, anthroposofie, astrologie, Christian Scientisme, of door de moderne theosofie en haar uitloopers. Overal dus een streven naar verruiming, naar opheffing van grenzen, naar een voldoening aan behoeften buiten daarvoor reeds zoo lang bestaande, maar in zichzelf misschien te zeer gesloten kringen.

Voor al na 1919 zien wij in meerdere landen hen, die — door alle aanschouwde of vernomen ellende heen — toch niet het vertrouwen in het wereldbestel en in de kracht der menschheid en haar toekomst verloren hebben, middelen beramen om internationaal te geraken tot een werkwijze, waardoor het menschedom weder verder gebracht zou kunnen worden op zijn spiraalweg, die het naar omhoog moet voeren.

Een Engelsche groep van personen heeft de gedachte trachten te verwezenlijken om tot één te brengen, wat gescheiden in de wereld opleefde en zich gewijd had aan de opvoeding der jeugd. Men stichtte *The New Education Fellowship* en opende door de storting van eene aanzienlijke som gelds de mogelijkheid om een wereldbeweging te organiseren, die zich in het verloop van vier jaren zeer ver heeft verspreid.

Na in vrij primitieve omgeving in 1921 te Calais een 100 personen vereenigd te hebben, belegde men in 1923 een grooter conferentie te Montreux, die dezen zomer gevolgd werd door een wéér grootere te Heidelberg.

Tegelijkertijd had men in den aanvang gesticht het Engelsche tijdschrift *The New Era* onder redactie van de zeer begaafde Mrs. Beatrice Ensor, een Fransch *Pour l'être nouvelle* onder Dr. Ferrière te Genève, en een Duitsch *Das werdende Zeitalter* onder Frl. Dr. Rotten te Berlijn (thans Kohlgraben bei Vacha).

In de afleveringen van October en November 1923 van „Volksontwikkeling” heeft Ida Heyermans een verslag gegeven van de bijeenkomsten te Montreux; daar had men — evenals te Calais — tot onderwerp van bespreking: *Education for creative service*.

Het onderwerp der 14 dagen van dezen zomer was: *The release of*

the creative energy in the child. Bij de aan de conferentie voorafgaande propaganda in ons land heb ik gewaagd, den titel te vertalen als: *De vrij-making van het scheppend arbeidsvermogen in het kind.*

Het lijkt mij goed toe, na te gaan, wat wij onder creative service en creative energy hebben te verstaan en wil dit doen door een korte wedergave van enkele der gehouden voordrachten. ¹⁾

Opvoeding — ik spreek hier niet in de eerste plaats van onder-richt — heeft haar doel, verscheiden naar de levensopvatting van den opvoeder. En waar in de wereld zoo veel levensopvattingen en levensbeschouwingen zich kenbaar maken, zou er dus ook van even zoovele systemen van opvoeding gesproken moeten worden.

Ik wil hier echter twee voornamen richtingen noemen, ook omdat deze op de laatst gehouden conferentie scherp in het licht werden gebracht; richtingen, die — hoeveel ze overigens ook gemeen mogen hebben — ten opzichte van het motto van de bijeenkomsten tegenover elkaar stonden bij haar punt van uitgang, en die beleden werden enerzijds door Dr. Martin Buber, anderzijds door Mrs. Ensor en Prof. Marcault.

Wij onderscheiden dan als opvatting:

1e. die, welke het schepsel beschouwt als zijnde: lichaam, ziel en geest, in hun geheel afhankelijk van zijn Schepper — de zuiver christelijke opvatting.

2e. die, welke slechts erkent: lichaam en geest — de geest heerschende over de materie — het menschenkind als drager van een immanente godheid, in hem door de transcendente godheid neergelegd (de modern theosofische idee).

Dr. Buber, voorstander van de eerste opvatting, zocht in zijn voordracht: *Opvoeding en Vrijheid*, achter de woorden: release of creative energy, die volgens hem onschuldig *leken*, een andere beteekenis, waartegen hij stelling meende te moeten nemen.

Het ging om het begrip: „het scheppende” in het kind, den „Urhebertrieb”, gelijk hij het noemde. Allermint wilde hij het bestaan van het verlangen tot „voortbrenging”, tot „doen” ontkennen, het spontane moet tot zijn recht kunnen komen, en dus moet aan de vrijheid ruim baan worden gegeven, maar men doet verkeerd met aan de vrijmaking der spontaniteit de keur van *principe* bij de opvoeding te geven. De Urhebertrieb voert den mensch tot het ding, hij voert den mensch tot zijn werk, maar waar de mensch met anderen werken moet, daar moet hij ook geleid worden door den drang tot samenwerking, en tot

¹⁾ Hier niet weergegeven referaten vindt men voor een groot deel in mijn brieven aan de N. Rotterd. Ct., avondblad van 12, 16, 17 Augustus.

samenwerking dus in zijn jeugd worden opgeleid. De mensch is, voor zoover hij schepper zijn kan, bij dat scheppen de eenzame, gelijk de dichter bij het ontstaan van zijn dichtwerk zich wendt tot het onbekende; tot medeleven, medegevoelen, mede-ervaren komt men zóó echter niet.

En bij het *scheppend leeren* komt men tot het begrijpen van het ontstaan van het ding, tot het ontdekken der wetten, maar het innerlijk zijn der dingen leert men niet; men leert de dingen kennen als object, men leert niet hun „subject” zijn.

Opvoeden en opkweeken is meer dan enkel behoedend toezien; ontplooiing *is* noodig, maar toezien bij die ontplooiing is niet voldoende; tegenover het vroeger bestaand idee, dat in een kind maar alles kan worden ingegoten, mag evenmin nu de opvatting komen, dat alles vrij bij het kind kan en mag uitgroeien. Neen, om den mensch te vormen tot persoonlijkheid is meer noodig dan enkel ontplooiing; *niet* mag ontbreken de invloed van de wereld zijner omgeving en de invloed van een, die hem taakgever is. Er *is* bij de opvoeding te spreken van een legitieme autoriteit; een autoriteit, die „weet, wat ik niet weet”, die „mèt mij is, en mij helpen en steunen wil”. Zoo kan het vertrouwen in een anderen mensch ontstaan, wat in zijn aard iets kosmisch is, terwijl een opgedrongen, illegitieme, autoriteit iets sociaals zou zijn.

Maar de vrijheid bij de opvoeding, die wij voorstaan, — aldus Buber — is niet de tegenpool van het „onder dwang staan”; de tegenpool van het „onder dwang staan” is de „Verbundenheit” de genegenheid, het éénzijn, terwijl vrijheid niets anders is dan de mogelijkheid daartoe. Vrijheid moet *feit* zijn, maar mag geen *cinddoel* worden.

Als de mensch ervaart, wat hij nog nooit ervaren heeft, dat hij zichzelf beleeft vanuit een ander, wanneer de „Umfassung” verschijnt, dan verdwijnt de machtsverhouding, dan verschijnt de liefde, het dialogische; dan staan „het ik en het gij” tegenover „het gij en het ik”. En zóóver moeten wij komen, dat de verhouding tusschen opvoeder en opvoedeling zuiver dialogisch wordt, dan bevindt zich het „wederzijdsche” niet hier in den een en dáár in den ander, maar leeft het reël tusschen beiden; alleen de Umfassung kan hier natuurlijk slechts van den opvoeder uitgaan.

Een werkelijk geven en een werkelijk nemen is meer waard dan alle vrijheid; vrijheid *moet* er zijn, maar zij mag dat slechts zijn als *voorwaarde*.

De opvoeder, die tot anderen in *zijn* wereld in de verhouding van Verbundenheit moet staan, heeft in zich de opbouwende krachten dier wereld op te zamelen, om ze ná schifting en scheiding over te

brengen in hem, dien hij opvoedt. En dan eerst zal zijn opvoeding in onze moeilijke tijden de ware zijn, wanneer hij zich gevoelt, wat hij is: schepsel Gods, dat zelf slechts vorm kan geven, maar niet zelf scheppen kan; de mensch kan niet anders dan zich openstellen voor zijn Schepper, zóó dat het Goddelijke dóór hem werkt; niet anders moet hij kennen dan den roep en de bede: Veni Creator Spiritus; Kom, Schepper, Geest!

Tot zoover Dr. Buher.

Zijn rede veroorzaakte eenige verontrusting, speciaal in de Duitsche gemoederen, die van de uitwerking van deze woorden naar buiten een verzwakking vreesden van den invloed, welken zij gaarne van de conferentie zagen uitgaan; immers de Duitsche pers, die rijkelijk op de vergaderingsdagen vertegenwoordigd was, heeft zich over het algemeen nog steeds niet kunnen of willen opwerken tot het standpunt om een streven naar internationale vereeniging, gelijk het Fellowship voorstaat, te waardeeren en te bevorderen; en men vreesde, dat het nu voorgedragene een gereede aanleiding zou zijn om met schijn van juistheid de nieuwe beweging tegen te werken. Het enthousiasme echter, waarmede Mrs. Ensor een tegenovergestelde opvatting besprak, heeft vermoedelijk voldoende tegenwicht verschaft. Spreekster had tot onderwerp gekozen: *De grondslagen der nieuwe opvoeding* en vestigde er de aandacht op, dat, waar over den nieuwen koers in de opvoeding zoo veel methoden en boeken in den laatsten tijd verschijnen, hij, die zich over de quaestie een oordeel wil vormen, schier verbijsterd dreigt te worden en haakt naar een toetssteen, waaraan hij de waarde der gegeven meeningen en voorstellen kan nagaan.

Zal bij dat tasten en zoeken een houvast gevonden worden, dan zal die zich moeten voordoen in den vorm van een nieuwe filosofie der opvoeding, een nieuwe psychologie en een nieuwe praktijk.

Alle inzicht zal moeten berusten op de grondstellingen:

1e. De ontwikkeling en de groei van het bewustzijn in het individu is een herhaling van die van het ras.

2e. De geest heerscht over de materie.

3e. In het jonge individu zijn de mogelijkheden tot uitgroei van den volmaakten mensch aanwezig.

In de eerste levensjaren overheerscht bij het kind het physische, daarna treedt het geestelijk element krachtiger op, de geest verheft zich tot een gelijk niveau, om daarna haar macht over de materie uit te oefenen en deze te gebruiken als instrument en uitdrukkingsmiddel in de wereld der verschijningen.

Wij hebben dus te onderscheiden:

a. den physischen aard, onderworpen aan de wetten van biologische ontwikkeling en erfelijkheid.

b. den geest, het bewuste leven, die de mogelijkheid bieden tot de ontplooiing van het volkomen menschenkind.

Mrs. Ensor ziet dus als een feit, — dit moge hier opzettelijk herhaald worden — dat in het kind alle mogelijkheden verscholen liggen, maar volgens haar kunnen deze slechts werkelijkheden worden, wanneer remmingen wegblijven, vrije ontwikkeling gewaarborgd is en de uitdrukking vrijstaat door den zuiveren en harmonischen groei der organen op fysiek, emotioneel, intuïtief en intellectueel gebied.

De nieuwe opvoeding zal haar doel bereiken, zoo zij het kind helpt in zijn pogingen om het volle vermogen te verkrijgen om zijn innerlijk naar buiten kenbaar te maken, zoo zij het dus steunt bij de ontwikkeling van al zijn functies, lichamelijk als geestelijk.

Geen scheidsdijwallen mogen er zijn tusschen den jongen, zich ontwikkelenden geest en den algeest, tusschen de individueele psyche en de bron van alle leven.

Echter kunnen vrijgeworden krachten zoowel opbouwend als vernietigend werken en het is dus zaak, ze in zoodanige beddingen te leiden, dat de goede zich vrij kunnen ontwikkelen en versterken, terwijl de slechte moeten worden afgeleid. Daarmede houden verband: de omgeving en de middelen, die men aan het jonge individu heeft te verstrekken.

De zoogenaamde „gevoelige periode“ moet, gelijk die bij het leeren wordt in acht genomen, ook erkend en gezocht worden bij de ontwikkeling van het geestesleven.

Spreekster gelooft slechts in het *goede* als aanleg in het kind; blijft er *slechts* aanwezig te zijn, dan moet de oorzaak daarvan worden nagespeurd, gelijk de arts dit doet bij de ziekten van het lichaam. Dan moet er een geneeswijze gezocht worden, die evenwel niet uit een straf moet bestaan. Hiermede houdt dan verband een noodzakelijke verandering in de opvatting van tucht; daarvoor is aan te leeren zelftucht, in plaats van dat men den delinquent de terechtwijzing eener harde discipline oplegt.

Zal gezonde groei van lichaam en geest gewaarborgd zijn, dan moet er dus gezorgd worden voor:

veel lichaamsbeweging, veel werken in de open lucht, beoefening van handenarbeid en teekenen, rythmische gymnastiek, muziek, dans, voordracht en tooneelspel. Invoering van huishoudelijke werkzaamheden kan noodig zijn. Klasse-onderwijs vervalle zooveel mogelijk, en waar dit blijven moet, mogen slechts kleine klassen gevormd worden. Geen star leerplan of vaste lesrooster mag in een inrichting van opvoeding zijn wil opleggen. Examens moeten zooveel mogelijk worden afgeschaft. Het geschiedenisonderwijs allereerst moet veranderd worden,

zal het kind deel kunnen hebben aan een tot zekere hoogte internationaal gedachte opvoeding.

De nieuwe opvoeding berust verder op het geloof, dat een *nieuwe instelling* der opvoeders mogelijk is, dat dezen bekwaam en genegen zijn om zich één te gevoelen met hen, die een nieuwe aera willen inluiden en er zich van verzekerd houden, dat broederschap onder de menschen méér kan zijn dan een schoone gedachte; dat dit een te verwezenlijken idee is in een nieuwe wereld, waarvoor men het kind heeft rijp te maken, doordat men het de gelegenheid geeft, datgene ten volle te doen opleven en uitgroeien, wat in kiem aanwezig is.

... Met de uitgedrukte wenschen komt Mrs. Ensor dus nader tot de Montessorischolen, het gedaltioniseerd onderwijs, de Steinerscholen en de overige vrije scholen, waarvan Dr. Ferrière als het zuiverste en verstgevoorderde type de Odenwaldschule van Paul Geheeb noemt. (Verscheidene congresleden brachten op een der aan ontspanning gewijde dagen een bezoek aan deze, niet ver van Heidelberg gelegen inrichting).

Dr. Ferrière, over wien ik nu wensch te spreken, is de stoere werker, de schrijver van *L'école active*, *Transformons l'école*, *Projet d'école nouvelle*, *l'activité spontanée chez l'enfant*, *l'autonomie des écoliers*, de man, die niettegenstaande zijn hardhoorrendheid, die hem van elk mondeling verkeer met anderen uitsluit, midden in de beweging voor de vernieuwing van het onderwijs en de opvoeding staat, en door zijn Bureau international des écoles nouvelles, dat aansluiting heeft verkregen bij het welbekende Instituut J. J. Rousseau te Genève, waar Prof. Claparède zijn werksfeer heeft, een band tracht te leggen tusschen hen, die zijn opvattingen zijn toegedaan.

Scholen, die de nieuwe zienswijze in de ontwikkeling van de jeugd voorstaan, kunnen — als zij blijken aan verschillende voorwaarden te voldoen — bij dat Bureau worden aangesloten; zij ontvangen desverlangd daarvan aanwijzingen, hoe in gevallen, waarbij zich bezwaren voordoen, of bij de behandeling van moeilijke leerlingen, vermoedelijk met succès is op te treden. Die aanwijzingen worden opgemaakt naar aanleiding van vragenlijsten, welke zoo zijn ingericht, dat het type van den betrokken leerling zooveel mogelijk uit de ingevulde antwoorden blijken kan.

Allereerst was het voor Ferrière bij de oprichting van zijn Bureau dus noodig, dat hij beschikken kon over een juiste indeeling in karaktervormen, enz.

Hij heeft zich daarvoor door onderzoekingen bij kinderen veel moeite gegeven en kwam tot vrijwel dezelfde indeeling als Jung in Zürich — onafhankelijk van Ferrière — had opgemaakt bij zijn onderzoek van volwassenen.

Waar Jung als grondslag van zijn indeeling neemt: gewaarwording, intuïtie, gevoel en denken; alle op hun beurt geëxtraverteerd en geïntroverteerd, meent Ferrière te moeten komen tot een indeeling volgens een twee-assig stelsel, op de eene as waarvan hij uitzet: het sensorische, imitatieve, intuïtieve en rationeele en op de andere: gevoel, intellect en wil. Door combinatie komt hij zoodoende tot een 12-tal typen.

In zijn congresrede: *Psychologische typen in kind en ras* besprak hij aan de hand van deze groepeerings de fasen van de ontwikkeling van het opgroeiende individu, die parallel schijnen te verlopen aan die van het menschenras door de eeuwen heen, en de onderscheiding in de volwassen individuen onderling.

Bij het kind van 0 tot 6 jaar vinden we het sensorische type, het egocentrische; er is te constateeren verlangen naar voedsel, verdediging, kleeding, enz., gepaard aan de ontwikkeling van tastzin en spierzin.

Van 6 tot 12 jaar verschijnt de behoefte aan leiding en autoriteit, aan orde en begrenzing; het kind aanvaardt de stuwung van anderen.

Van 12 tot 18 jaar vinden we het verzet tegen een autoriteit, het zichzelf willen zijn, het zelf de zaken ter hand willen nemen; de leeftijd komt van het Hollandsche „tusschen servet en tafellaken”.

Van 18 tot 24 jaar heeft de plaats de nieuwe geboorte op geestelijk gebied, de kristallisatie van het eigen wezen; de wensch naar disputeren, naar de vorming van jeugdmilieus.

Voor de volwassenen zouden hiermede overeenstemmen de typen.

a. die verlangen naar goed eten en drinken, naar genoegens en uitspanning — de sensorischen; b. die begeeren in leger of kerk (speciaal de Roomsche-Katholieke) te zijn opgenomen, waar zij autoriteit van anderen vinden — de imitatieven; c. de uitvinders, de paedagogen, zij, die als een soort apostel willen optreden; zij, die de massa willen regeeren, — de intuïtieven, d. de geleerden, de sociale organisatoren, de staatslieden — de rationeele.

Bij de ontwikkeling van het ras zouden in de verschillende rubrieken zijn onder te brengen: a. de primitieve jagersvolken; b. het patriarchale gezin, de oervorm van den antieken stadstaat; c. zij, die renaissance en revolutie voorstonden; d. zij, die gelooven in het solidariteitsideaal der toekomst.

Op godsdienstig terrein zou misschien de parallel te trekken zijn: a. het animisme, b. het katholicisme, c. het protestantisme, d. de godsdienst van den geest.

Geen der vier hoofdtypen behoeft hooger beschouwd te worden dan een ander; wel echter moet ieder trachten, in zijn type het hoogste te bereiken. En waar ieder type natuurlijk gemengd is, ligt

het bij de behandeling van kinderen op den weg van den opvoeder om uit te vorschen, welke trek het meest sprekend is, zoodat men helpen kan om dezen het meest tot ontwikkeling te brengen.

Waar het Bureau des écoles nouvelles raad geeft, wordt er steeds gewezen, dat de verschillende typen ieder op eigen wijze reageeren:

het *a.* type is gevoelig voor belooning en straf;

het *b.* type voor prikkeling van den eeroezucht;

het *c.* type voor een beroep op zijn gevoel;

het *d.* type voor een beroep op zijn gezond verstand.

Is Ferrière in hoofdzaak man van de theorie, een man van de theorie, die tevens midden in de praktijk staat, vinden wij in Dr. Decroly uit Brussel.

In zijn scholen: *Pour la vie par la vie* vindt men de toepassing van zijn methode, tot welke hij kwam — evenals en ongeveer gelijktijdig met Dr. Montessori — door de bestudeering oorspronkelijk van het abnormale kind. Een verschil met Montessori is echter, dat, waar deze een vernuftig en psychologisch juist geheel van leerapparaat bedacht, waarmede de normale leerlingen de gewenschte ontwikkeling kunnen bemachtigen, Decroly voor hetzelfde doel — evenals Dewey en bij ons ook Ligthart — geen ander leerapparaat wil dan het leven uit de dagelijksche omgeving van het kind.

Daar Decroly wegens verblijf in Amerika niet op het congres van dezen zomer aanwezig kon zijn, zette zijn trouwe medewerkster Mlle Hamaide, die op het punt stond om naar Florida te vertrekken, waar zij een Decroly-school zou openen, zijn denkbeelden uiteen in haar voordracht: *Typische vormen van belangstelling*.

Wij stippen daaruit het volgende aan:

Als moeilijkheden om tot een praktische verwezenlijking te komen van het beginsel om zooveel mogelijk de latente krachten bij het kind in werking te brengen, noemt zij:

1e. het onderkennen van de aanwijzingen, die op het ontwaken van de belangstelling duiden.

2e. den invloed van het milieu.

3e. de onmogelijkheid om steeds het kind te kunnen plaatsen in de omgeving, waarin die grondinstincten ontwaken, die in een ideaal-milieu naar boven zouden komen.

4e. het groot aantal der uitingen van belangstelling in verband met individualiteit en leeftijd.

5e. de vraag, welke soort van belangstelling het meest gewenscht is, en welk onderdeel daarentegen in andere baan moet worden afgeleid.

De omgeving, die het meest tot het kind spreekt, is de natuur; niet het klasselokaal met zijn schoolbord en zijn banken, zijn platen en kaarten, al zijn die nog zoo mooi; en waar wij genoodzaakt zijn, de kinderen toch in een dergelijke omgeving te brengen en te onvangen, daar moeten wij dadelijk beginnen, tenminste de natuur te brengen tot hen; de natuur met haar rythme en haar wetmatigheid. Er kan al dadelijk gesproken worden over de wisseling van dag en nacht, over zomer en winter, over de zon, over geboorte en dood daarbuiten. In de natuur heeft de menschheid het eerst verkeerd, dáár heeft haar intellect het eerst moeten werken, dáár heeft zij zich de middelen voor haar bestaan moeten veroveren, dáár heeft zij de werktuigen moeten leeren maken om zich te beschermen tegen gevaren, die haar bedreigden van anderen, zoowel als van wat zij aanvankelijk als hooger machten in die natuur moet hebben beschouwd; dáár vond zij het materiaal voor die werktuigen, dáár het materiaal voor kleding enz.

Uit practische onderzoekingen was het Decroly gebleken, dat als grondoorzaak van het groote verschil tusschen de factoren, die de belangstelling wekken, beschouwd moesten worden: de constitutie, de aanleg, en wat men populair het temperament meent te mogen noemen, welk laatste natuurlijk weer met den psychischen ondergrond samenhangt.

Spreekster zelf zou die twee complexen tegenover elkaar willen stellen, het statische tegenover het dynamische; wij zouden dan het kinderlijk organisme kunnen beschouwen als een motor, waarvan de gang afhangt van de hoeveelheid energie, die hem wordt toegevoerd; en het zou daarbij de vraag zijn, hoe het kind in den toestand gebracht kan worden, dat de gewenschte hoeveelheid energie uit hem zelf omhoog zou komen.

Een zevental punten, die het mogelijk maken om de belangstelling te onderkennen, zal ik hier niet verder noemen. Nadat in voorbeelden in dit verband verschillende kindertypen besproken waren, vertoonde spreekster eenige lichtbeelden van de Decrolyscholen, waaruit duidelijk bleek, hoe het aanleggen van alle mogelijke verzamelingen door de leerlingen wordt aangemoedigd, hoe in de lokaliteiten, die kleine werkplaatsen gelijken, het echte leven in bedrijf en handel wordt nageboofd, hoe dier- en plantenwereld — ook door middel van terrarium en aquarium — in den sfeer van het werk worden getrokken, enz.

Decroly's methode zegt ons o.a., dat wij — om het kind voor te bereiden voor het leven — zorg moeten dragen, dat het dit leven zoo goed mogelijk begrijpt; het omvat: het levende wezen en het milieu. Te bestudeeren is dus: *a.* het levende wezen in het algemeen, en de mensch in het bijzonder; *b.* de natuur en de maatschappij.

Daaruit volgt de noodzakelijkheid van het bestudeeren van: *a.* de functies van het individu en die, welke de geheele soort betreffen; de sociale functies, *b.* de behoeften, die de menschelijke werkzaamheid in de natuur bepalen: de behoefte aan voedsel; die om te strijden tegen de wisselvalligheden van de natuur, het weder; die om zich tegen gevaren en bedreigingen te verdedigen; die om te handelen en te werken met en voor anderen.

Het milieu kan gunstig of ongunstig voor het individu zijn en dus is na te gaan, hoe de mensch op zijn milieu reageert en hoe dit dienstbaar gemaakt kan worden aan zijn behoeften.

Elk punt wordt weer op 3 wijzen behandeld:

Gezocht worden 1e. de voordeelen voor den mensch en de middelen om er partij van te trekken; 2e. de nadeelen en de middelen om deze te vermijden; 3e. de praktische gevolgtrekking omtrent de manier, waarop het kind heeft te handelen in eigen belang en in dat van de menschheid.

Verder worden bij de behandeling twee typen van oefening aangewend:

observatie (hieraan wordt het rekenen verbonden) en

associatie — in den tijd en in de ruimte (wat dus overeenkomt met geschiedenis en aardrijkskunde);

hieraan wordt toegevoegd: concrete uitbeelding: klei- en plasticine-werk, knippen en teekenen; en abstracte uitbeelding: lezen, voordracht, schrijven.

Meerdere onderwerpen, die in nauwer of in meer verwijderd verband stonden met het motto van de conferentie, en die door personen van andere nationaliteit dan de onze behandeld werden, moet ik hier onbesproken laten; ik zou anders nog verslag moeten uitbrengen over de voordracht van Jung; De beteekenis van het onderbewuste voor de opvoeding — waarin hij opvoeding door het voorbeeld, collectieve opvoeding en individuele opvoeding bespreekt, van welke hij, als medicus, voor het kind de collectieve de meest verkieslijke acht — al ziet hij de bezwaren niet voorbij, dat het individu door het opgaan in de massa eenig verlies kan lijden; (hij maakt daarbij de zoo juiste opmerking, dat dergelijk verlies wel eens winst kan blijken voor de verweende en bedorven kinderen!) Ik zou moeten behandelen: de psychologie naar het inzicht van Prof. Marcault, een leerling van Bergson; geestelijke hygiëne bij de opvoeding, de vrijmaking van het scheppend vermogen op het gebied der muziek, op dat van het teekenen, de co-educatie op Bedales (frisch en juist besproken door Powell, den trouwen medewerker sinds jaren van Dr. Badley), de ethiek van

het leiderschap (door Georges Bertier, directeur van de Ecole des Roches, gesticht door Edm. Demoulin — een der eerste voorvechters voor nieuwere opvoeding in Frankrijk), enz. enz.

Liever vermeld ik ten slotte, dat van de 25 Hollanders, die het congres bijwoonden, (in Montreux waren er in 1923 slechts 3) een drietal in Heidelberg het woord hebben gevoerd.

De heer Bolt, directeur van de Pallas Athene school in Amersfoort, sprak over ontstaan en werking van de Internationale School voor Wijsbegeerte en de Pallas Athene stichting, waarna hij een en ander mededeelde over de opvoedingsinrichting, waaraan hij thans zijn beste krachten geeft. Mij dunkt, dat het niet noodig is, daarover hier uit te weiden; de Hollandsche toestanden mag ik wel voldoende bekend achten. Wel moet ik vermelden, dat de rede van den heer Bolt, in keurig Fransch uitgesproken, en de geheele indruk, die zijn optreden en woorden op zijn hoorders maakten, aanleiding gaf tot het op de conferentie ongewone verschijnsel, dat aan het einde van de voordracht een der congresleden, Prof. Katzaroff uit Sofia, opstond om den Hollandschen spreker dank te zeggen voor zijn mededeelingen en de Hollandsche natie geluk te wenschen met het bezit van personen, die zóó de Hollandsche jeugd wilden leiden — welke gelukwensch natuurlijk in dank namens de Hollandsche natie werd aanvaard!

Eveneens werd in het Fransch een voordracht gehouden door Mevrouw Philippi—Siewertsz van Reesema uit Den Haag. Haar onderwerp was: *De praktische intelligentie en de school, aangepast aan de behoeften van de kinderlijke ontwikkeling.*

Mevrouw Philippi — leidster van cursussen voor opleiding van Montessori-leerkrachten — maar tevens — terecht — bewonderaarster van Decroly, besprak als inleiding tot haar onderwerp het spel van het jonge dier, vergeleken bij het spel van het kind, en dus ontwikkelend instinct naast opkomende intelligentie.

Er is op te merken, dat het spel bij het dier voor elke soort bijna gelijk is; dat spel is te beschouwen als een voorbereiding voor de functies van het volwassen exemplaar; het spel van het kind is echter menigvuldig in zijn uitingen; spreekster herinnerde in verband hiermede aan het bekende schilderstuk van den Vlaamschen Breughel, waarop een honderdtal kinderspelen zijn afgebeeld, aan de werken van de Vlaamsche schrijvers de Cocq, Teyerlinck en Chesquière, die tal van kinderspelen hebben beschreven in beantwoording van een prijsvraag van de Académie des sciences flamandes.

De psychologie der dieren (ik herinner hierbij aan het mooie boekje van Prof. Buytendijk) heeft ons de waarde van hun instincten doen

kennen. Het instinct stelt in staat om in gegeven omstandigheden gegeven handelingen te verrichten; in ongewone omstandigheden of voor onbekende problemen geplaatst, geeft dit den dieren geenerlei oplossing; door dressuur kan men het dier tot handelingen brengen, die als ingegeven schijnen door intellect; toch moet men met een dergelijk oordeel zeer voorzichtig zijn.

Aan de hand van lichtbeelden besprak Mevrouw Phillippi de proeven van Köhler met anthropoïde apen op Teneriffe, waaruit men besluit, dat deze wel de z.g. ding-verhoudingen kunnen overzien, een vorm van practische intelligentie, maar dat oordeelvorming ontbreekt.

Schijnt het kind kort na de geboorte nog slechts instincten te hebben, spoedig breken andere verschijnselen door; de sensorische intelligentie ontwaakt; alles wil het kind betasten, speciaal met de in den beginne zoo fijngevoelige lippen; daarna ontwaakt de practische intelligentie. Vóór alle bewuste opvoeding een aanvang neemt, willen de kinderen al lallen, later neurien en zingen, voorwerpen hanteeren, ze verplaatsen, ze laten vallen, ze veranderen, ze gebruiken bij het bouwen; gedeeltelijk is dit ook een oefening der spieren.

Groeit het kind verder op, dan blijft die drang nog lang bestaan, maar daarbij ontwikkelt zich een hooger vorm van intelligentie; de oordeelvorming begint. Giese noemt verschillende vormen der practische intelligentie; de handintelligentie, de technische, de organiseerende, waarna komt de tegenwoordigheid van geest, de menschenkennis, enz. (Stern, die de onderzoekingen van Köhler voortzet, noemt die eigenschap: die allgemeine Fähigkeit des Individuums sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen).

Bij de opvoeding is het zaak, zich aan te passen aan de behoeften, die zich bij het kind openbaren, en de Ecole active, de doe-school, komt aan die behoeften tegemoet.

De taak van de school is, zegt Dewey, de heilige vlam der verwondering brandende te laten en aan te wakkeren; haar taak is: de nieuwsgierigheid, de weetgierigheid haar vollen eisch te geven, haar niet te verstikken door de routine van den opvoeder of door een dogmatisch onderwijs.

Dat de school zich aanpast aan de behoefte van het kind is een biologische noodzakelijkheid, waarvan de waarheid meer en meer wordt erkend. De goed in haar ontwikkeling geleide intelligentie bereidt het kind op de beste wijze voor het leven voor en zal oorzaak zijn, dat het verlangend blijft naar meerdere kennis. Laten wij, zoo eindigde spreekster, na nog vele uitspraken van bekende onderzoekers tot staving van haar woorden te hebben aangehaald, laten wij blijven zoeken naar den wetenschappelijken basis van de opvoedkundige waarheden,

die liefde voor het kind en intuïtie reeds zoolang hebben voorzien en voorvoeld, en zij in de eerste plaats dan onze aandacht gericht op de vorming der leerkrachten, die zich in deze richting moeten gaan bewegen.

De derde Hollandsche spreker, dien ik noem, is Dr. Westerouen van Meeteren, die zijn stem heeft doen hooren op den openingsavond van het congres, toen hij namens onzen Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, officieel de beste wenschen van ons land uitbracht voor het slagen der bijeenkomsten.

In de laatste dagen van zijn ministerschap n.l. heeft Dr. de Visser goedgevonden te besluiten, dat een regeeringsvertegenwoordiger naar het Heidelbergse congres werd uitgezonden. Nederland is daarmede allen anderen landen voorgegaan; Polen, Lethland, Oostenrijk en Frankrijk hebben dat voorbeeld gevolgd. Het spreekt vanzelf, dat die daad van onzen Minister reden gaf tot groote erkentelijkheid.

Ons, aanwezige Hollanders onder de 450 congresleden, deed het veldadig aan, op het podium onze moedertaal te hooren klinken na en voor die van de 29 vertegenwoordigde overige naties. Hoewel de officieele talen voor de volgende congresdagen het Fransch, Duitsch en Engelsch zouden zijn (waarbij een voordracht, in een dier talen gehouden, in de andere twee na afloop geresumeerd zou worden), sprak op dien openingsavond op voorstel van den secretaris van het Bestuur, ieder landsman zijn welkomstgroet uit in de eigen landstaal; en zoo weerklonk na de begroeting van de Badensche Regeering en die van stad en universiteit van Heidelberg, ons Hollandsch tusschen Russisch en Japansch, tusschen Arabisch en Chineesch. Hoe eigenaardig het wellicht ook schijne, juist door deze goed bedachte regeling verbreidde zich een geest van verbroedering onder de vergaderden. Want men gevoelde en begreep, dat — van welk deel van de wereld men ook naar Heidelberg gekomen was — die overkomst een hoogere bedoeling in zich droeg; de wijding van het beste, dat men in zich had, aan de belangen van het nieuw opgroeiend geslacht, dat — volgroeid — een nieuwe wereld vormen zal, als aan onze hand de taak ontnomen is.

INHOUD VAN AFLEVERING 2.

	Bladz.
Wijbrandus Haanstra, door Lize de Haan	33
De literair-ekonomiese afdeling der H.B.S., door J. A. v. d. Hake	41
De „neutraliteit” van ons openbaar onderwijs en het conflict Groen-van der Bruggen, door Ph. Kohnstamm	46
De vrijmaking van het scheppend arbeidsvermogen van het kind door L. van der Wilk	51



OULDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS *TB 3862* **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING
ONDER REDACTIE VAN:**

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



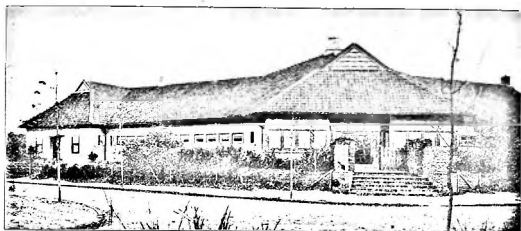
Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Vooraanzicht.

De Pallas Atheneschool

door J. H. BOLT.

De eerste Pallas Atheneschool werd gesticht 1 Januari 1924 te Amersfoort. Zij is een gedeeltelijke kristallisatie van de Pallas Athene Gedachte, zoals die leefde in verschillende personen, die zich sedert 1918 bezig hielden met het grootse en veelomvattende probleem der opvoeding. De beweging is voortgekomen uit de Internationale School voor Wijsbegeerte. Verschillende leraren en kursisten verenigden zich in 1918 op initiatief van de stichter en toenmalige voorzitter, de heer D. J. Reiman Jr., om na te gaan wat men zou kunnen doen ter bevordering van de hervorming onzer stelsels voor opvoeding en onderwijs. De I. S. v. W. voelde zich niet geroepen, het gehele veld der opvoeding te bestrijken en meende genoeg te doen te hebben met het besturen en in stand houden der school.

Daarom werd een nieuwe stichting in het leven geroepen, die zich tooide met de naam van Griekenlands wijste godin „Pallas Athene” en het Apollinies devies „Ken u zelf” tot richtsnoer koos. Hiermee was een beginsel aangenomen, namelijk dat van de noodzakelijkheid ener doorgevoerde zelfopvoeding, die vooropstelt en met zich meebrengt een steeds beter kennen van de wetten, die het leven en 's mensen innerlik beheersen, ten einde te leren ze aan te wenden in dienst en tot heil der mensheid. „Levensverdieping” noemde men dit in de eerste brochure, die van de stichting uitging. En daar heette het:

„Het is een waan gebleken, dat de grofe technische volmaakt-
heid, uitkomst van het ontleedende en samenvoegende verstand,
dat de mechanische wereldbeschouwing waarachtige beschaving zou
brengen.

Waarachtige beschaving is gevolg van een innerlik denkleven,
van levensverdieping.

Het gemis aan levensverdieping, dat tot het huidige verval ge-
voerd heeft en waarbij wij staren op de scherven van een ver-
nietigde beschaving, heeft ook de opvoeding en het met haar
verband houdende onderwijs ontwricht.

Op de puinhopen der oude beschaving zal een nieuwe verrijzen
en, waar de oude beschaving niet steunde op het geestesleven van
de mens en daardoor ten onder ging, zal de nieuwe beschaving
de mens gelegenheid moeten geven zijn *innerlike* vermogens te
ontwikkelen.

De gehele opleiding zal dus veranderd moeten worden. Onder-
wijs en opvoeding zullen een grootse taak te vervullen krijgen.

Waar nieuwe waarden zullen gelden in het economische, in het
staatkundige en in het religieuze leven en de banden met de oude
maatschappij zullen verbreken, daar zal men ook in het onderwijs
veeleer moeten overgaan tot een *omwenteling*, dan zich tot een
hervorming te beperken.

Bij een hervorming is men geneigd oude uitgangspunten te hand-
haven en veranderingen treden dan veelal op in de bijzaken; bij
een geestelijke omwenteling, als hier bedoeld, verlaat men het oude
uitgangspunt en betreffen dus de veranderingen het wezen (het
innerlike), en door het wezen de bijzaken (het uiterlike).

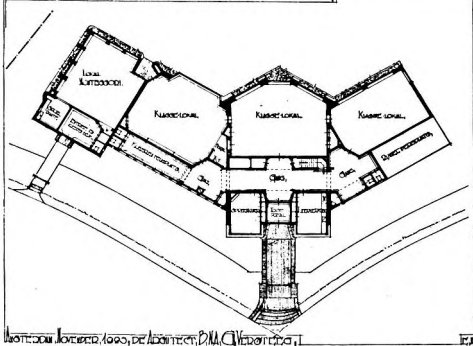
Dan wordt vervuld wat geschreven staat 2 Cor. vers 17: „Het
oude is voorbijgegaan, zie, het is alles nieuw geworden”.

Het comité, dat de eerste brochure had opgesteld om belangstel-
ling te wekken voor het streven der nieuwe stichting, benoemde drie
commissies, die tot taak kregen de bezwaren onder het oog te zien,
die algemeen werden gevoeld en te trachten de middelen te vinden,
welke zouden voeren naar een algehele herziening van onze stelsels
van opvoeding. Deze commissies legden de uitkomsten van hun studie
neer in drie rapporten, één voor het lager, één voor het middelbaar
en één voor het hooger onderwijs. Allen drongen aan op het in het
leven roepen van een instelling, waarin deze drie waren verenigd.
De jonge stichting kreeg met veel moeilijkheden te kampen, ongetwij-
feld door de grootsheid en het veelomvattende van haar opzet.

Er verschenen enige geschriften, in de eerste plaats „De Pallas
Athene Gedachte en een schema voor haar praktische toepassing in

een opvoedings-instituut" en „Nieuwe Beginselen van Opvoeding en Onderwijs", het laatste van de hand van Mej. G. te Winkel, dat ook in het Engels is vertaald. Later werd gepubliceerd een „Algemeen Pallas Athene-leerplan voor de lagere school". Dezer dagen zag het licht: „Opvoeding en Onderwijs in Pallas Athene," geschreven door Mevr. A. E. Talens—Ebbens.

PALLAS-ATHENESCHOOL, TE AMSTERDAM, PLATTE GROND.



Boven het middenlokaal is een soortgelijk lokaal. Daarnaast links is dat voor handenarbeid. De verdere uitbreiding van de school gaat naar rechts.

De Stichting bezit een eigen orgaan, dat op ongeregelde tijden verschijnt.

Hoewel het de bedoeling was, dat eerst de Hoogeschool — niet een universiteit met alle faculteiten, maar een school, die de nodige leergangen zou geven op wijsgerig, psychologies, paedagogies en paedologies gebied, welke bedoeld was als opvoedingsinstituut voor

volwassenen en als opleidingsschool voor aanstaande leerkrachten — zou worden opgericht, kon daaraan om verschillende bezwaren van praktische aard geen gevolg worden gegeven. Bovendien was een soort belofte gedaan, dat de nieuwe scholen spoedig zouden worden geopend. Een groep ouders, die een andere school voor hun kinderen verlangden, drong aan op spoed en zo dreef het leven vanzelf tot de stichting van een lagere school, die toen feitelijk het meest nodig bleek. Een bestuur vormde zich en nam het initiatief voor de oprichting der eerste school.

Na alle bezwaren — en het waren er niet zo weinig — uit de weg te hebben geruimd, na het verkrijgen van een koninklijk besluit, waarbij de „Schoolvereniging Pallas Athene” het recht verleend werd af te wijken van het bij de wet bepaalde leerplan (art. 25 wet op het L.O.), na een groot aantal besprekingen met inspecteur, ministerie en Dag. Bestuur der gemeente Amersfoort, kon eindelijk tot de opening van de school worden overgegaan. Deze was van den beginne af bedoeld als een voorbeeldschool, waarnaar het mogelijk zou zijn andere scholen te hervormen. Daarom moest de Schoolvereniging ook de Rijks- en Gemeentesubsidie aanvaarden en dus de volkomen rijkscontrole. Maar daardoor was ze ook niet geheel baas in eigen huis en moest ze om te beginnen voldoen aan de gestelde eis van tenminste 22 uur per week te besteden aan de vakken a tot en met k.

Maar wel laat de wet volkomen vrijheid wat aangaat de verdeling van de leerstof over de verschillende leerjaren. Dat betekent dus algehele vrijheid van leerstofindeling en ook van methode om ze door de leerling te laten verwerken. Alle roosterdwang is hiermede dus opgeheven, de vrijheid van de klasseleider gewaarborgd en dus ook die van het kind. In de praktijk is gebleken, dat, binnen de ramen der vigerende wet, een vrije ontwikkeling van ons onderwijs mogelijk is.

Hierop mag zeker nog eens de nadruk worden gelegd. Het is een voorrecht, dat we vóór hebben boven alle ons omringende landen, dat wel gewaardeerd mag worden. Iedere school, waar ernstige werkers zijn, kan metterdaad meedoen aan de hervorming van onze stelsels van opvoeding en onderwijs. Ongetwijfeld zullen eerst veel bijzondere scholen vóór moeten gaan, vóór de openbare scholen zullen volgen. Dat is een kwestie van tijd, maar de weg is gebaand, dat is het voornaamste.

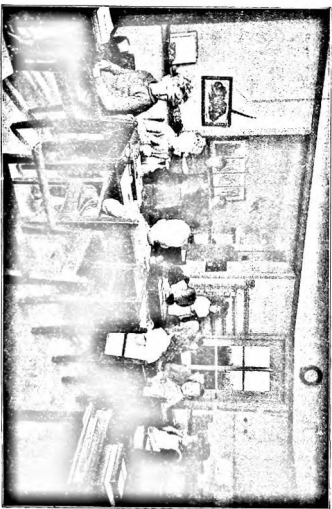
1 Januari 1924 werd de school geopend in een hulpgebouw, dat alles te wensen overliet en waar nog aan alles gebrek was. Uit de aard der zaak volgde een zeer zorgelijk en moeilijk jaar. Maar het nieuwe gebouw werd in het voorjaar aanbesteed en kon met 1 September worden betrokken. Dat was een grote vooruitgang. Het aantal leer-

lingen was ondertussen aangegroeid tot 92 en twee klasseleidsters kwamen ondergetekende te hulp bij de organisatie van de school. Met September '25 was het aantal leerlingen gestegen tot 122 en toen werd een vierde klasseleider benoemd. Terzelfder tijd werd de Montessori voorbereidende school geopend, die onder dezelfde architectuur voor rekening van de „Montessori-Vereeniging" bij de Pallas Athene School was aangebouwd en er nu prakties één geheel mee vormt. Een voorbeeld van samenwerking, dat ongetwijfeld aanbeveling verdient.

Het gebouw ligt aan de buitenkant van Amersfoort tegen de „Berg", omringd door eiken hakhout en in de buurt van dennebossen. Het bestaat tans uit 5 lokalen en een, voor handenarbeid ingerichte, zolder, een keuken en een spreekkamer. De ruimte om de school wordt geheel voor tuin gebruikt. Sportterrein is op twee minuten afstand.

De lokalen zijn groot en licht, in verschillende kleuren geverfd. De leerlingen zitten aan tafels en stoelen en beschikken, behalve over ruimte in een tafellade, over een loket in daarvoor afzonderlijk ingerichte kasten. De vensterbanken zijn laag en dienstig voor velerlei gebruik. Ongetwijfeld heeft de architect, de heer G. Versteeg te Amsterdam, alle partij getrokken van de ligging en de beschikbare ruimte. Architectonies voldoet de school met zijn groot, fors, maar sober dak uitstekend in de omgeving en beantwoordt, voorzover de beschikbare middelen dat toelieten, geheel aan het doel. Op ieder, die de school bezoekt, maakt ze de indruk van een ideale werkplaats voor de kinderen en hun leiders. Toch zijn de kosten van de bouw niet hoger dan van een gewone gemeenteschool met haar eenvormige en kleine lokalen.

Het principe, dat bij de bouw voorzat, is het principe van de nieuwe opvoeding. Deze laatste toch gaat uit van het beginsel, dat ze het kind wil ontwikkelen in zo groot mogelijke vrijheid, op de wijze, die het best voor hem geschikt is en dus in zijn eigen tempo. Ontwikkeling betekent: losmaking van krachten, die sluimeren, fysieke, verstandelijke en zedelijk-aesthetische krachten. Om deze te wekken, oft: opdat deze in de jonge mens gewekt kunnen worden, is er een omgeving nodig, waarin dat mogelijk is. Dan mogen de tere kinderlichamen niet urenlang tot onbewegelijkheid gedoemd worden in zonderlinge martelwerktuigen, die we banken noemen. Dan moeten zij een omgeving hebben, waar de hen omringende voorwerpen berekend zijn op hun proporties. Dan moeten zij kunnen voldoen aan hun ingeboren drang naar activiteit, naar omgang en overleg met hun kameraden. Dan moeten zij omgeven zijn door zoveel mogelijk kunstvolle voorwerpen, zodat in hun onderbewuste voortdurend zuivere beelden worden opgenomen en vastgelegd, voorwerpen, fraai



Kijkje in de laagste afdeling. Op de achtergrond huishoudboekje.

van vorm, kleur en verhouding. Men onderschat nog veel te veel de waarde van een aesthetiese omgeving voor het kind. Hoe de onze, die toch nog lang niet is, wat ze moet zijn, nu reeds werkt, moge uit het volgende staaltje blijken.

De vader van een jongetje van 7 jaar, dat bij ons in de eerste klasse zit, werd benoemd tot hoofd van een school. Op een goede dag ging het kereltje het nieuwe schoolgebouw van zijn vader bekijken. Toen hij een lokaal was binnengestapt, keek ie eens rond, ging toen in een der logge banken zitten, keek nog eens rond en zei toen uit de grond van zijn hart: „Vader, wat heb jij een lelike school!”

De omgeving moet verder zo zijn, dat ze het kind brengt tot zelfwerkzaamheid. Er is, ook hier in Nederland, veel gepraat over zelfwerkzaamheid en ongetwijfeld is er al heel wat werkzaamheid in onze scholen, maar deze is bijna altijd opgelegd, en bovendien zeer eenzijdig. Daarom is ze voor het kind minder belangwekkend. Wel hebben wij in de loop der tijden heel wat middeltjes verzonnen om belangstelling te wekken, maar deze is maar zelden natuurlijk en dus vals. Tot spontane activiteit voert ze zo goed als nooit. En daartoe toch wil de nieuwe opvoeding het kind in de eerste plaats brengen. Allereerst is daarvoor nodig een zuivere belangstelling. Deze alleen is in staat het kind te brengen tot scheppende werkzaamheid. Op onze scholen, zelfs voor het grootste deel op onze universiteiten ook, laat men deze kostbaarste aller menselijke eigenschappen op de meest roekeloze wijze braak liggen, tot schade van het kind, de opvoeder en niet het minst van de samenleving. Want daardoor wordt, ondanks het individualisme onzer dagen, die ontstellende vervlakking in de hand gewerkt, welke we overal om ons heen waarnemen.

Er is een bijna hopeloos gebrek aan oorspronkelijkheid, die onze samenleving zo duf maakt, die de mensen drijft naar cinema, voetbalwedstrijden en danslokalen. Dit kwaad is alleen te keren, door ieder van zijn prilste jeugd te brengen tot de hoogst doorgevoerde zelfwerkzaamheid, welke alleen de maximale mogelijkheid geeft voor spontane aktiviteit.

En nu is er waarschijnlijk niemand in de nieuwe onderwijsbeweging, die dat beter verstaan heeft dan dr. Montessori. Zij heeft heel scherp begrepen waar de grondfout zat en een remedie gebracht. Zij voerde het kind vanaf zijn vroege jeugd tot aktiviteit om het van daaruit te doen komen tot scheppende arbeid. Ongeveer hetzelfde tijd als dr. Montessori was ook een Belg dr. Decroly, tot eenzelfde wetenschappelijk gesteunde paedagogiek gekomen als zij. Zijn werk is in ons land minder bekend en er zijn ten onzent nog geen leidsters en

leiders, die zich met zijn methode geheel vertrouwd hebben gemaakt.

Vandaar dat voor onze school, toen de kans zich voordeed, dat een uitstekende Montessori-leidster zich aan de school wilde verbinden, besloten werd, dat in de eerste leerjaren de Montessori-methode zou worden toegepast.

Voor de overige leerjaren werd de keus gelaten aan de klasleiders zelf. Want dit is één der eigenaardigheden van de P. A. school, dat zij zich niet heeft willen binden aan een bepaalde methode, maar dat, mits de eenheid der school in de geest geen gevaar loopt, ieder die werkwijze mag bezigen, welke hem het best ligt. Ieder opvoeder moet een uitgesproken persoonlijkheid zijn en dan moet hem elke gelegenheid worden geboden, zijn zelfstandigheid en verantwoordelijkheidsg gevoel zoveel mogelijk te ontwikkelen.

Hij wordt in staat geacht zelf te kunnen bepalen, of in overleg met de overige leden van het personeel vast te kunnen stellen, wat voor een bepaalde groep van leerlingen op een bepaald oogenblik het meest wenselijk is, en dus ook, welke methode zal worden toegepast. Het spreekt van zelf, dat niet-voorbereide kinderen niet zo maar in eens à la Montessori kunnen behandeld worden. De innerlike ordening, die velen in de Montessori-methode hebben kunnen deelachtig worden, ontbreekt de anderen ten enenmale en met de hun geschonken vrijheid weten ze niet onmiddellijk wat te beginnen.

Een school, die dus begint met kinderen van verschillende leeftijden, zal goed doen overgangstoestanden te scheppen, waarin de leerlingen geleidelijk tot zichzelf kunnen komen en het juiste gebruik van vrijheid leren, van de vrijheid, die in hoogste instantie is: gebondenheid aan eigen wezen, en voorlopig in de school neerkomt op: gebondenheid aan de schoolgemeenschap, waarvan het kind deel uitmaakt.

En ook in dit opzicht is onze tijd een vruchtbare geweest. In het uit Amerika tot ons gekomen Daltonstelsel ligt een uitnemende grondslag, om onvoorbereide kinderen tot zelfstandig werken en tot spontane activiteit te brengen. Ik mag de beginselen van deze methode bij de lezers van dit tijdschrift voldoende bekend veronderstellen om daarop nader te behoeven in te gaan. Ieder weet, dat het hier gaat om het verwerken van een taak in een bepaalde tijd, hetzij een dag, een week, een maand. De vrijkomende tijd, na het vervullen van de taak, kan besteed worden aan eigen liefhebberijen of aan het beginnen van de volgende taak. Door deze geleidelijk langer te maken en te verzwaren, wordt het kind er vanzelf toe gebracht te leren beter zijn werk te overzien, wordt zijn zelfstandigheid versterkt, zijn speurzin aangewakkerd, zijn vaardigheid om met boeken om te gaan, sterk bevorderd.

En een niet te onderschatten voordeel is, dat hij voortdurend in

kontakt is met zijn kameraden. Een der grootste grieven, die velen hebben tegen de tegenwoordige school is: dat zij de kinderen niet leert samenwerken, dat zij verhindert, dat hun sociale instincten omgezet worden in sociaal besef. Een kwartier per dag op de speelplaats is toch werkelijk een beetje al te weinig. De Pallas Athene School streeft er naar de kinderen juist zoveel mogelijk te brengen tot samenwerking, opdat, wanneer zij later hun rol in de samenleving hebben te vervullen, hun gemeenschapszin niet door hyper-individualisme afgestompt is.

De tegenwoordige scholen zijn merkwaardige producten van onzen tijd: aan de ene kant werken ze de grootste vervlakking in de hand, een tegennatuurlijke gelijkmaking van kinderen met de meest verschillende aanleg, en tegelijkertijd, door hen te isoleren in de school, ondanks alle klasseverband, bevorderen zij de ontwikkeling van het individualisme en dus van de concurrentiegeest, door voortdurende vergelijkingen, door cijfers en rapporten, en door samenwerking te verhinderen.

Daartegen reageert elke „nieuwe“ school, ook de onze. De school moet worden een gemeenschap, waarin ieder individu een plaats heeft en een taak om te vervullen. Hoe jonger men met de samenwerking begint, des te krachtiger zal deze later in de grote gemeenschap tot haar recht komen en wordt de weg gebaad naar een betere maatschappij dan de onze, waar de „maatschap“ maar o zo weinig wordt beoefend.

Behalve te werken voor zichzelf, heeft het kind dus ook te werken voor de schoolgemeenschap. Het heeft tot taak: het onderhouden van het gebouw, tuin en leermiddelen, het maken van voorwerpen in school noodzakelijk, het versieren van de lokalen, het helpen van de zwakkeren, het verzorgen van planten en dieren. Daarom bestaan er natuurlijk veel taken, waarvoor de verantwoordelijke kinderen door de groep, waartoe ze behoren, worden aangewezen en door wie ze ter verantwoording kunnen worden geroepen.

Het gevaar voor onze tegenwoordige scholen bij invoering van het Daltonsysteem is ongetwijfeld, dat, wanneer men niet voldoende oog heeft voor deze kant van de opvoeding, men juist een versterkt individualisme zal verkrijgen, overwegend intellectualisties getint. Te meer als men het oog te zeer gericht houdt op de tegenwoordige school en haar uitkomsten, waar het immers meer gaat om het kénnen dan om het kunnen. En juist tot het laatste moeten we onze kinderen brengen. Zij, die wat kunnen, hebben sluimerende krachten in zich gewekt.

De toestand is nu op dit ogenblik aldus aan de Pallas Athene School: de eerste drie leerjaren, omvattende een groep van 70 leerlingen, is toevertrouwd aan de zorgen van twee leidsters, in twee met elkaar in verbinding staande grote lokalen, waar alles er zoveel mogelijk



Kijkje in de middensectie.

op is ingericht om de Montessori-metode alle recht te doen weder-
varen. Het materiaal is voorhanden langs de wanden en in de kasten.
Ieder kind heeft tot zijn beschikking een stoel en een tafel en een
loket in een grote kast.

In deze grote „kamers” heerst natuurlijk de gehele dag een grote
aktiviteit: in de huishoudafdeling, waar gestoft, geboend, gezeemd,
gewast, gepoetst, gewassen wordt, en de kinderen voortdurend bezig
zijn ongemerkt hun spieren te oefenen, hun bewegingen te ordenen,
hun zin voor netheid te ontwikkelen. Aan de tafels, waar geschreven,
getekend, geveerd, gerekend wordt en met de taaldozen gewerkt. Op
matjes en kleedjes op de vloer, waar het rekenmateriaal voortdurend
gehanteerd wordt, de stokken, de kralen, de cijferkaarten, waar
woorden gelegd worden, diktees gemaakt. Voor de verschillende
borden, waar geschreven en getekend wordt. Individueel of in groepen
geeft de leidster voortdurend „opdrachten” en „lesjes”, geheel onge-
dwongen en natuurlijk, het gunstige ogenblik afwachting, dat een kind
het lesje nodig heeft, omdat het er om vraagt of omdat zij het ogen-
blik gekomen acht om de leerling te brengen tot nieuwe of andere
werkzaamheid.

Er kan zo'n intens heerlijke genoeglikheid in een dergelijke klas
heersen, die de oude school eigenlijk niet kent of misschien alleen maar
kent op sommige verteluurtsjes. En dan wordt de stemming nog door
de onderwijzeres gewekt. Hier scheppen de kinderen deze. En in het
geroezemoes van de klas, dat toch niet storend werkt op de arbeid-
zaamheid, op de konsentratie, klinken af en toe de bellen van het
muziekapparaat of wordt zachtjes een liedje gezongen, ongedwongen
als in een werkplaats.

Individuele arbeid en groepwerk, het één verloopt in het ander.
Voortdurend wordt het kind geprikkeld tot zelf doen, tot zelf zoeken,
tot herhalen om de handeling mechanies te kunnen verrichten.

Ieder werkt in zijn eigen tempo, volgens eigen geaardheid. En dat
is een machtig voorrecht, waarvan men langzamerhand de grote waarde
meer en meer gaat inzien. Tot nu toe liet men het lichaam wel vol-
gens eigen gegevens opgroeien, maar de kinderlike geest heeft men
steeds willen forceren in de ontplooiing van zijn eigenschappen. En
wie niet mee kan in de race, blijft smadelijk achter! Gaven alle vol-
wassenen er zich maar eens rekenschap van, welk een mateloos
kinderleed er ligt in dat „blijven zitten”. In ons systeem is dat leed
gelukkig opgeheven. Wie niet mee kan met het gros, voelt zijn achter-
uitzetting niet. Hij doet eenvoudig langer over het werk dan een
ander. En het deprimerende gevoel van minderwaardigheid wordt
niet opgewekt.

Zoveel mogelijk dient het gevoel bij het kind vermeden te worden van „ik kan 't tòch niet“, of „ik ben tòch te dom“. Er moet een hoopvol vertrouwen zijn en het woord van de leidster is hem een waarborg, dat hij het ook eens zal kunnen.

Er zijn, zoals dr. Arundale eens in een te Amsterdam gehouden lezing zeide, drie grote hinderpalen voor werkelijke ontwikkeling: *vrees, twijfel en traagheid*. Ze spelen een grote rol in alle schoolopvoeding.

Vrees doet de mens ineenkrimpen, zich terugtrekken in zichzelf. En is hij niet tot juist het tegenovergestelde geschapen? Hij is immers een geestelijk wezen, d.w.z. een uitstralend middelpunt van kracht! Vrees brengt de lagere aard naar buiten, en alleen liefde, koesterende, helpende liefde van de opvoeder is in staat ze te bannen. Vrees verlamt, liefde wekt de sluimerende eigenschappen. In het gewone klasseverband met zijn onophoudelijk voortdrijven, met zijn vergelijkende rapporten en al zijn andere nadelen gaat het zwakke kind te gronde aan zijn vrees. Wij hebben in dezen véél goed te maken.

Twijfel aan ons zelf, aan onze krachten, aan ons kunnen, doodt alle initiatief, weerhoudt het gehoorgeven aan de aandriften. Die twijfel moet nooit bij het kind opkomen. Steeds moet hem voorgehouden worden, als hij iets nog niet kan of kent, dat hij het ééns zal kunnen of kennen. „Jij zult het nooit leren“, is een woord, dat een kind nooit toegevoegd mag worden. Alleen vertrouwen in zijn kunnen en zijn aanleg kan het jonge kind over zijn twijfel heenbrengen. Door voortdurend doen, zal hij het vertrouwen krijgen, het inzicht in eigen vermogen.

Traagheid houdt ons in de oude sleur, brengt ons tot futloos nietsdoen. Een traag kind is eigenlijk een contradictio in terminis. Traagheid is niet des kinds, tenzij het ziek of abnormaal is. Alleen belangstelling, die moet groeien tot begeestering doet traagheid overwinnen, waar ze mocht zijn ontstaan. Vandaar dat een der machtigste factoren bij de opvoeding is de belangstelling. Zonder deze wordt niets bereikt. Zij moet gewekt worden. Bij het jonge kind in de eerste plaats door het gelegenheid te geven zich te ontwikkelen door de daad. Deze toch toetst de losgemaakte krachten en wekt weer andere. In een dadenrijk leven moet het kind opgroeien tot volwassene. Daarvoor is in onze school ruimschoots gelegenheid.

Het vierde en vijfde leerjaar omvat een groep van 23 kinderen, die van her en der zijn gekomen. De klasseleider is bezig door een eenvoudig takensysteem, door individuele aktiviteit en groep-werkzaamheden hetzelfde te bereiken wat hierboven is aangegeven.

Deze organisatie is nog te kort in werking (vanaf Sept. '25) om daarop te dezer plaatse reeds nader in te gaan.

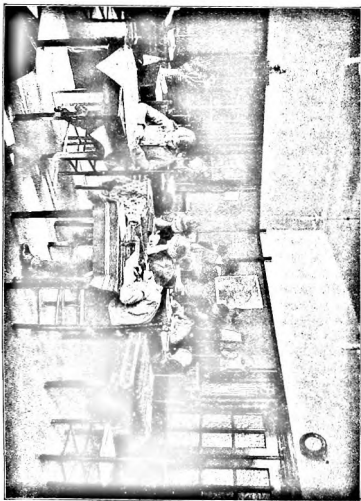
De hoogste drie leerjaren (VI, VII en VIII) zijn tot één groep van 30 kinderen verenigd. Ze werkt aan de hand van een eenvoudig maandtakensysteem, dat veel vrijheid toelaat en waarin op ieder ogenblik wijzigingen kunnen worden aangebracht. In den beginne was het nodig iedere maand een schriftelijk opgestelde taak aan de leerlingen voor te leggen.

Op het ogenblik zijn ze reeds zó aan deze wijze van werken gewend, dat het niet meer nodig is de taak schriftelijk vast te leggen: dit bewijst, dat de leerlingen een overzicht hebben over de leerstof! Men gevoelt, dat deze wijze van werken alléén mogelijk is, als alle leerlingen onder eenzelfde leiding staan voor nagenoeg alle vakken. (éénmanssysteem). Aan de P. A. School zijn alleen afzonderlijke leerkrachten voor Duits, wiskunde en tekenen. Dit heeft verschillende belangrijke voordelen boven de in Engeland meestal gevolgde methode, waar iedere leider een eigen vak en een eigen klas heeft.

In de eerste plaats is de groep meer een éénheid, waardoor de ontwikkeling van het sociaal bewustzijn bevorderd wordt. Als de kinderen verder in voortdurend contact staan met dezelfde klasseleider is er meer kans op intimiteit, op nauwere banden, waardoor het vraagstuk van de opvoeding natuurlijk vergemakkelikt wordt. De kinderen leren elkaar beter kennen, waardoor wederzijdse hulp meer tot haar recht komt. En ten slotte is er een veel grotere mogelijkheid voor de concentratie van leervakken, d.w.z. voor de groepering van verschillende vakken om één concentratiepunt (middelpunt van aandacht, zoals de Fransen zeggen, is veel duidelijker). Dit is bij het vaklerarsysteem zo goed als uitgesloten. In de door ons gevolgde werkwijze kan het zoveel mogelijk worden doorgevoerd. Op de waarde der concentratie behoeft ik hier niet nader in te gaan.

Er is groepwerk en individueel werk. Aardrijkskunde, geschiedenis, lezen en natuurkunde vormen het groepwerk. Taal, rekenen, tekenen, reciteren, de vreemde talen voor een deel, zijn sterk gespecialiseerd. Van deze laatste is het kwantum werk, dat van ieder kind verwacht wordt, ongeveer vastgelegd. Bij twijfel wordt de kwestie individueel behandeld. Hulp wordt voor deze vakken voornamelijk hoofdelijk gegeven. Van tijd tot tijd is een gezamenlijke les nodig over veel voorkomende moeilijkheden.

Diktees worden gedeeltelijk klassikaal gegeven, gedeeltelijk dikteren de kinderen elkaar uit hun eigen taalboeken. In het eerste geval stelt, als regel, één der leerlingen zelf een diktee samen (daarvoor zijn altijd veel liefhebbers) en dikteert het aan de gehele klas, waarna de opsteller de moeilijkheden met de klas bespreekt. Zo nodig grijpt af en toe de klasseleider in. Dit maakt het diktee zeer geanimeerd en soms vol verrassingen.



Kijkje in de hoogste afdeling.

Opstellen worden geregeld gemaakt (één in de 14 dagen is verplicht) over vrije onderwerpen, soms één in verband met het middelpunt van aandacht, hetzij aardrijkskundig, geschiedkundig of natuurhistorisch, maar in de uitwerking zijn de kinderen weer geheel vrij. Ze worden sterk aangemoedigd hun stijlprodukten te illustreren en dat begint reeds aardige resultaten op te leveren.

Het is trouwens interessant op te merken hoeveel meer de kinderen gaan tekenen in het vrije onderwijs dan in het gebonden. Meer en meer wordt alle werk verlucht door schetsen en tekeningen. Dat dit van de grootste waarde is voor de bevordering van de uitingsmogelijkheid van een kind, behoeft hier niet nader betoogd te worden. Zelfs in een klasse, waarvan de leider niet tekenen kan, is dit het geval, wel een bewijs hoeveel meer het wezen en de aanleg der kinderen in het vrije onderwijs tot hun recht komen dan in de oude school, waar de leerlingen alléén aardig tekenen, als ze een onderwijzer hebben, die 't hun voortdurend smakelijk voordoet. Maar hier lokt alles uit: de omgeving, de boeken met platen en vooral — de gelegenheid!

Het groepwerk leidt natuurlijk vanzelf tot de nodige klassikale besprekingen en toelichtingen. Iedere Maandagmorgen wordt gezamenlijk de rooster van de week vastgesteld en het groepwerk besproken, dat gewoonlijk voortvloeit uit het de daaraanvoorafgaande week behandelde. De lessen, die gememoriseerd moeten worden, maken hiervan meestal deel uit. Uit de aard van de zaak heeft het nieuwe onderwijs, als reactie op de voorafgaande periode, de neiging om te weinig waarde te hechten aan het van buiten leren en aan het „kennen” van lessen, ook al in verband met het feit van de sterke specialisatie. Toch is het geheugen een te kostbaar ding om het braak te laten liggen. Aardrijkskunde, geschiedenis en literatuur bevatten waardevolle gegevens om in het geheugen te worden opgenomen. Maar iedere klasseleider, bij lager of middelbaar onderwijs, weet maar al te goed hoe moeilijk het is de kinderen aan het voortdurend goed kennen en vooral verwerken van de lessen te wennen.

Nu hebben én lager én middelbaar onderwijs m.i. voortdurend te weinig aandacht geschonken aan de methode om te geraken tot een goed kennen en grondig verwerken. Men heeft zich te veel met zeer oppervlakkig kennen tevreden moeten stellen, ook al in verband met het te veel aan leerstof. Daardoor juist ook mislukken zo talrijke leerlingen op onze middelbare scholen: ze hebben niet geleerd systematies te werken en het wordt hun meestal niet geleerd. Of, als men het al doet, is er zo weinig controle op het werk, dat de leerlingen al heel spoedig verslappen en hun eigen — gewoonlijk verkeerd — gangetje gaan.

Nu leent ongetwijfeld de nieuwe school er zich bij uitstek toe de kinderen te leren studeren, doordat hoe langer zo meer zelfstandig moet worden gewerkt, ook gestudeerd. En bestaat studeren niet in de eerste plaats in het leren kennen van bronnen, het snel leren opzoeken, het verzamelen en vastleggen van materiaal in methodies verband door overzichten, schema's en uittreksels? Dát hebben wij onze leerlingen bij te brengen. Hierop wordt in onze hoogste leerjaren sterk aangestuurd. In den beginne kost dat natuurlijk nogal wat tijd, maar deze blijkt heel goed besteed te zijn, als men na enige maanden bemerkt met hoeveel meer gemak de kinderen studieboeken, tijdschriften en woordenboeken hanteren, hoe vaardig ze worden in schematiseren en uittreksels maken.

Een aardrijkskundeles b.v. wordt als regel niet besproken. De leerlingen maken er in het net een overzicht van met alle hun ten dienste staande middelen: inspringen, onderstrepingen, tekeningen, steilschrift, het gebruik van verschillende soorten inkt, accolades, schema's. Vervolgens wordt aan het slot een serie vragen geschreven door de leerling zelf, hetzij uit zijn schema, hetzij uit zijn boek (gewoonlijk uit beide) bijeengezocht. Verwacht wordt, dat hij van zijn les tenminste deze vragen kan beantwoorden. Aanvullingen uit andere boeken worden zeer gewaardeerd!

Op de gezamenlike les komt een der leerlingen voor de klas en stelt zijn vragen aan z'n kameraden, die deze wijze van overhoren heel plezierig vinden. Nu blijkt dikwijls hoe slecht en vaag een vraag gesteld is. Dit leert dan weer het scherper stellen van vragen en oefent de zin voor kritiek. Van ieder land leren de kinderen eenschets uit het hoofd tekenen. Na enige oefening gelukt dit bij de meesten heel gemakkelijk. De borden staan natuurlijk altijd ter beschikking van de kinderen. Ik behoeft niet te zeggen, dat er een uitstekend en druk gebruik van gemaakt wordt.

De geschiedenis wordt op soortgelijke wijze behandeld. Soms bestaat een geschiedenisles ook in het schriftelijk weergeven (met behulp van verschillende boeken) van wat de klasseleider heeft verteld, naar aanleiding van aantekeningen, die de 11-, 12- en 13-jarigen onder het vertellen maken.

Ook een leesles wordt altijd eerst in schema opgezet door alle leerlingen en aan de voet voorzien van de moeilijke woorden en uitdrukkingen, die de jeugdige student erin heeft ontdekt en waarvan hij de betekenis heeft opgezocht. Ieder moet in staat zijn naar aanleiding van zijn schema de les te kunnen vertellen en moet ook zijn schema tegen de kritiek van zijn klasgenoten kunnen verdedigen.

Eénmaal per week houden we een reciteerles, zoals we het noemen.



Kijkje in de hoogste afdeling.

Deze vervangt het „technies lezen” van de oude school. Op deze les mag ieder lezen of reciteren wat hij wil, proza of poëzie, van 't blad of uit 't hoofd. Luisteren is niet verplicht. Maar als er wat belangwekkends gelezen wordt of als iemand het heel goed doet, luistert de gehele klas! En waarom zouden ze hun tijd verknoeien met aandacht te schenken aan een vervelend gedicht of aan iemand, die toch niet lezen kan? Kinderen hebben véél gezond verstand! Het is een zonderling amalgame, dat op zo'n les voor den dag komt, maar leerzaam is het, voor kinderen en leider en heel wat interessanter dan de meeste andere leeslessen.

Als deze wijze van werken enige jaren is toegepast, kan het niet anders of de vaardigheid om zich te leren uitdrukken — een der moeilijkst te ontwikkelen eigenschappen in de mens! — moet snel toenemen. De leerling geraakt thuis in zijn litteratuur en geeft af en toe de klasseleider aardige lesjes! Hij werkt met meer interesse en wordt zelfstandiger. Het vernederende, slaafse van buiten leren vervalt daarmee geheel, wat een niet te onderschatten voordeel is en de lessen worden van de kant der leerlingen heel wat levendiger dan gewoonlijk het geval is. Van de klasseleider eist het veel meer takt, zelfbeheersing en geestelijk overwicht dan in de oude school, dat spreekt vanzelf.

De kinderen, die tans in het 7e leerjaar zitten, krijgen praktijken hetzelfde te verwerken als in een 1ste klas H.B.S., zodat hiermee de grondslag is gelegd voor het binnenkort op te richten Pallas Athene Lyceum. Zo voert het leven de mens ongemerkt in de richting waar hij zijn moet. Als hij maar niet te veel zelf wil, vóór zichzelf en óm zichzelf wil, dan brengt hogere leiding hem vanzelf daar, waar het in 't belang van samenleving en evolutie het best is.

Dat wij in de Pallas Athene beweging gaarne een levendig contact zien tussen huis en school behoeft zeker geen nadere bevestiging. Om het te bevorderen hebben wij in de eerste plaats talrijke ouderavonden, waar de aan de school gevolgde werkwijze wordt uiteengezet, gemeenlijk in de verschillende lokalen en aan de hand van leermateriaal of door de kinderen vervaardigd werk. Ook wel worden er voordrachten van algemeen opvoedkundige strekking gehouden.

Verder worden de ouders suksessievelijk op de spreekuren van het personeel gevraagd, met het gevolg: een voortdurende uitwisseling van gedachten over de kinderen, zodat én ouders én klasseleiders zo volledig mogelijk op de hoogte worden gesteld van de geaardheid en vorderingen der leerlingen.

Ten slotte kunnen de ouders de school bezoeken — na overeenkomst — op de uren, dat de kinderen aan het werk zijn.

Door deze maatregelen wordt veel misverstand weggenomen en

nog-aarzelenden dikwijls veranderd in enthousiaste voorstanders van de school.

Ongetwijfeld mogen personeel en bestuur dankbaar terugzien op de twee jaar, die nu bijna achter ons liggen en waarin zoveel werd bereikt. Ons lyceum, zooals ik hierboven al opmerkte, is in voorbereiding. Wanneer ook dit gereed zal zijn, zullen de leerlingen op dezelfde wijze kunnen doorgaan tot aan de universiteit of andere hogere vakschool. Het volgende jaar zal er een tweejarige cursus geopend worden voor de vorming van leerkrachten, voor ouders en belangstellenden. Deze cursus zal berusten op dezelfde grondbeginselen als de school, in het bijzonder op het principe der zelfwerkzaamheid, welke noodzakelijkerwijze zal voeren tot zelfopvoeding. Het nieuwe onderwijs heeft „opvoeders“ nodig, bezield met wijsheid en liefde, beheerst en rein van hart, bereid zichzelf te leiden door innerlijke tucht, door zelfstudie en zelfcontrole. Hun aantal te vergroten is een der idealen van Pallas Athene.

Als deze school zal getoond hebben wat ze waard is, zal het tijd worden ook in andere plaatsen soortgelijke instellingen op te richten, totdat langzamerhand ook rijksscholen en die der gemeenten dit voorbeeld zullen volgen. Geen slaafse navolging zal dit natuurlijk moeten zijn. Iedere school moet haar eigen cachet hebben, in verband met leiders en leerlingen. Zoo min mogelijk moet ze zichzelf vastleggen, opdat de vrijheid van ontwikkeling niet bekort wordt. Dan zal het leven in zijn onophoudelijke wisselwerkingen er het beste uit doen gedijen tot heil der samenleving.

Amersfoort, Nov. '25.

De onderwijzersopleiding in een nieuw stadium

door L. C. T. BIGOT.

De opleiding tot onderwijzer verkeert nog altijd in een allermerkwaardigsten toestand. In de wet op het L. O. is in titel VI art. 139 tot 171 een geheel nieuwe opleiding keurig vastgesteld; in de werkelijkheid is echter van dat alles nog niets te zien. Dat wacht tot tijd en wijlen die regeling zal worden ingevoerd of weer zal verdwijnen, voor men tot invoering is gekomen. We leven — wat de opleiding betreft — nog steeds onder de gewijzigde bepalingen van de wet van 1878.

Gewijzigde bepalingen; zoo zeer gewijzigd echter, dat we gerust kunnen zeggen, dat de opleiding tot onderwijzer gekomen is in een

nieuw stadium. Het zijn de Koninklijke Besluiten van September 1923, die aan onze onderwijzersopleiding een ander aanzien hebben gegeven.

De nieuwe opleiding in de wet neergelegd, is er nog niet. De niet-ingewijde zou daaruit afleiden, dat alles wat de opleiding betreft, nog bij het oude was. En dat is onjuist. De bedoeling van dit opstel is dat nieuwe stadium wat nader te omschrijven.

't Is nog niet zoo heel lang geleden, dat op de meeste dorpsscholen — in de stad ging het anders — als zoo tegen het eind van den cursus in de hoogste klasse de vraag aan de orde kwam, wat de kinderen moesten worden, de keuze ging tusschen de normaalschool of het ambacht. De knappe jongens en meisjes gingen dan naar de nor; enkele — dat waren de bolleboozen — kwamen op de kweekschool. Die opleiding was goedkoop; ze kostte niets en als de jongens of meisjes zoo knap waren, dat ze op een rijkskweekschool kwamen, dan kregen ze een beurs, dan werden ze onder verantwoordelijkheid van den directeur der kweekschool, gehuisvest in zoogenaamde kosthuizen, waarvoor het rijk 500 gulden per leerling betaalde. Na 4 jaar opleiding deden ze examen voor onderwijzer(es), een staatsexamen, waarbij geen kennis gevraagd werd van vreemde talen, noch van wiskunde, noch van letterkunde. Daarna gingen de jonge menschen het leven in en bereidden zich voor voor het hoofdakke-examen, een herhaling en uitbreiding van het onderwijzers-examen.

Dat alles is nu voor een groot deel anders geworden.

Verschillende omstandigheden hebben daartoe medegewerkt.

In de eerste plaats de uitbreiding van het aantal (M)ulo-scholen; de keus gaat niet meer tusschen ambacht of normaalschool, maar tusschen ambacht of u.l.o.-school. Kinderen, die op de kweekschool komen en alleen maar een lagere school met wat extra-bijwerken hebben gehad, zijn zeldzame uitzonderingen geworden. De leerlingen, die zich in de laatste jaren komen aanmelden voor de kweekscholen, hebben bijna allen twee of soms drie klassen van een u.l.o.-school of H.B.S. afgehoopen.

Maar er is meer.

De rijksnormaalscholen, die vroeger over het heele land verspreid waren, zijn of opgeheven of eerst in dagnormaalscholen en daarna in rijkskweekscholen — op enkele uitzonderingen na — omgezet. Had men vroeger zes rijkskweekscholen voor jongens en één voor meisjes, thans zijn er 20 à 30 van zulke scholen voor jongens en meisjes. Konden vroeger de rijkskweekscholen hun leerlingen kiezen uit een groot aantal candidaten, dat zich uit een belangrijk deel van het land (twee of drie provincies) voor die scholen aanmeldde, thans zijn al

die rijkskweekscholen centrale scholen geworden, die hun leerlingen slechts betrekken uit de onmiddellijke nabijheid. Dit proces heeft zich vrij plotseling voltrokken, omdat gebroken werd met het zooveen vermelde beurzenstelsel. Wie zijn zoon of dochter aan een rijkskweekschool wil laten opleiden, moet — als de afstand te groot is, om het kind te laten heen en weer reizen — de kosten van verblijf zelf betalen.

Dat door dit alles de oude rijkskweekscholen in een minder goede positie gekomen zijn, is duidelijk. Wel hebben de directeuren en de leeraren niet meer de zorg voor en het toezicht op de kosthuizen — want die zijn er niet meer — maar het peil van het onderwijs op deze scholen is zonder twijfel gedaald. Het aantal candidaten, waaruit bij de toelating een keuze kon worden gedaan, is sterk verminderd, zoowel doordat er zooveel meer rijkskweekscholen kwamen, als door de vrij hooge kosten der opleiding, waarbij nog vermeld moet worden, dat van elke leerling 40—60 gld. schoolgeld wordt geheven.

En zoo zijn door dit alles de rijkskweekscholen in uiterlijke regelingen geheel gelijk geworden aan alle andere scholen. De thans in opleiding zijnde onderwijzers — enkele nog afslopende beursbezitters uitgesloten — studeeren op de kweekschool en betalen daar schoolgeld. Wonen hun ouders niet ter plaatse of in de nabijheid der school, dan moeten die ouders het verblijf der kinderen aldaar zelf betalen. Precies als bij de medici, de leeraren, de chemici, de ingenieurs, de handelseconomen, de H.B.S. leerlingen enz. De jongelui worden niet meer door het beschikbaar stellen van beurzen en een kostelooze opleiding naar de kweekschool gelokt; de ouders bepalen met het oog op de kansen in het leven in verband met andere omstandigheden, of hun kind tot onderwijzer zal worden opgeleid of niet. En in de meeste gevallen komt het financieel op hetzelfde neer of het kind de H. B. S. of de Kweekschool bezoekt.

Dit is inderdaad een belangrijke verandering, die nog niet door ieder wordt gezien. Heel vaak gebeurt het, dat zij, die op bezuiniging bij het onderwijs aandringen, deze vooral willen zoeken in de onderwijzersopleiding en dan komt de oude voorstelling weer boven, dat de onderwijzers op rijkskosten worden opgeleid. Dat is niet meer waar. Het is voor de onderwijzers volstrekt even waar als voor alle anderen, die ik hierboven noemde; nergens noch op de H. B. S. noch op de Kweekschool is het schoolgeld natuurlijk voldoende om de kosten van het onderwijs te dekken. Wie dus zegt, dat de onderwijzers op rijkskosten worden opgeleid, moet dat ook zeggen van alle bovengenoemde categorieën. De a.s. onderwijzers studeeren evenveel of even weinig op rijkskosten als elke student of elke H. B. S. leerling.

Dit is één kenmerk van het nieuwe stadium, waarin de onderwijsopleiding gekomen is sedert de Koninklijke Besluiten betreffende deze materie in September 1923 afgekondigd.

Wat de opleiding van rijkswege betreft is dus de toestand aldus:

Er zijn over het geheele land verspreid 20 à 30 kweekscholen, meest allen voor jongens en meisjes; een enkele alleen voor meisjes (Apeldoorn).

Deze scholen worden slechts bezocht — op enkele uitzonderingen na — door leerlingen, die woonachtig zijn in de onmiddellijke omgeving. Deze leerlingen betalen allen schoolgeld, zorgen zelf voor hun boeken en hun verplaatsingskosten.

Van gemeentewege worden er kweekscholen onderhouden te Groningen (meisjes), te Amsterdam, Rotterdam, Leiden en Dordrecht (alle 4 voor jongens en meisjes). Ook hier wordt overal schoolgeld geheven.

Het hovenstaande betreft de openbare kweekscholen.

Daarbij mogen we niet nalaten te wijzen op een zeer ernstig, dreigend gevaar.

Er bestonden, zooals gezegd, een zevental rijkskweekscholen; deze verkeeren in goede omstandigheden, wat leerkrachten, lokaliteiten, hulpmiddelen, enz. betreft. De pas tot kweekscholen omgedoopte dagnormalscholen staan in deze opzichten bij de oudere inrichtingen achter. En nu dreigt het gevaar, dat men in plaats van naar boven te nivelleren naar het model der oude kweekscholen, dit gaat doen naar beneden, naar de oude dagnormalscholen. Dit zou inderdaad een zeer groote fout zijn. Daardoor zouden de vele verbeteringen, die de nieuwe regelingen ongetwijfeld hebben gebracht, vrijwel worden te niet gedaan.

De opleiding moet over het geheele land, wat aantal leerkrachten, lokaliteiten, hulpmiddelen, enz. betreft, gebracht worden op het peil van de oude rijkskweekscholen en de goede gemeentelijke inrichtingen.

Hoe staat het nu met de opleiding aan de bijzondere kweekscholen?

Voor hen gelden dezelfde regelen: geen beurzen en een schoolgeld gelijk aan dat van de rijkskweekscholen. Wil men beurzen verleenen, dan moeten die uit eigen fondsen worden bekostigd. De R. K. kweekscholen hebben bijna allen een internaat; van de Christelijke kweekscholen hebben Zetten en de Klokkenberg te Nijmegen een internaat en van de neutrale bijzondere kweekscholen alleen de meisjeskweekschool te Arnhem. Op deze scholen worden de kosten van huisvesting dus gedragen óf door de inrichting óf door de ouders. De scholen met internaat betrekken haar leerlingen uit het geheele land; bij hen

is regel, wat op scholen zonder internaat uitzonderingen zijn: leerlingen, niet woonachtig in de nabijheid der school.

Onder de bijzondere kweekscholen zijn er vele — vooral onder de R. K. — die weinig leerlingen tellen. Deze kleine kweekscholen zijn uit den aard der zaak erg duur. De wetgever heeft echter — ook al weer bij de Koninklijke Besluiten van September 1923 — maatregelen getroffen, om dit euvel der kleine kweekscholen te keeren, d.w.z. de financiële gevolgen voor het rijk sterk te verminderen.

Volgens het Koninklijk Besluit van 11 September 1923 No. 440 wordt de subsidie aan een bijzondere kweekschool volledig uitgekeerd, indien deze school in 5 jaren 90 onderwijzers of onderwijzeressen heeft afgeleverd. Levert ze er minder dan 25 af, dan vervalt de subsidie geheel en levert ze er van 25—90 af, dan wordt de subsidie verminderd met zooveel maal $\frac{1}{30}$ als er minder dan 90 akten zijn.

Daarmee zijn de kleine kweekschooltjes ten doode opgeschreven. Of, als ze nog blijven bestaan, dan geschiedt dit niet op rijkskosten.

Het hovenstaande betreft in zekeren zin alleen de uiterlijke zijde van de opleiding.

Hoe is het thans gesteld met de eigenlijke opleiding?

In tweeërlei opzicht is hierin vooruitgang te constateeren. In de eerste plaats, doordat de vooropleiding is verbeterd; het hiaat in vroeger jaren tusschen lagere school, die op 12 jaar eindigde en kweekschool, die op 14 jaar begon — een hiaat dat meestal doorgebracht werd op de achterste bank van de hoogste klasse — het bestaat niet meer; voorzichtiger is 't misschien te zeggen: het is hooge uitzondering geworden. En in de tweede plaats is het programma voor het examen van onderwijzer(es) en tengevolge daarvan ook de opleiding voor dat examen op hooger plan gekomen. 't Is waar, dat het leerplan van de meeste kweekscholen onder de oude regeling veruitging boven het vroegere programma, maar daar bij het examen voor onderwijzer(es) ook eenige eischen gesteld worden wat betreft de moderne talen, wiskunde en letterkunde — om van uitbreiding van andere vakken niet te spreken — is de opleiding zeer zeker verbeterd. Zooals bekend geacht mag worden, hebben alle kweekscholen in ons land het jus promovendi, het recht om na een voldoende afgelegd eindexamen de akte van onderwijzer(es) uit te reiken.

Dit schooleindexamen heeft pas tweemaal plaats gehad en het mag dus voorbarig heeten er nu reeds een oordeel over uit te spreken; het kan niet anders dan oppervlakkig zijn. Dat de uitslag van dit examen zooveel gunstiger is dan die van het staatsexamen is een zeer natuurlijke zaak; op het schooleindexamen vraagt men naar wat

met de kandidaten is behandeld, op het staatsexamen vraagt men in de verwachting dat de zaak met de kandidaten is behandeld. Wat natuurlijk niet altijd het geval kan zijn. De ervaring van verschillende gecommiteerden en examinatoren, vooral van hen, die ook het oude staatsexamen hebben gekend, is, dat het schooleindexamen het verre wint in diepte en breedte. De tijd zal leeren of deze regeling zal blijven bestendig of niet; met zekerheid kan gezegd worden, dat het schooleindexamen onze kweekscholen — vooral in het laatste leerjaar — verlost heeft van de africhting en het drilsysteem, die onder de vroegere regeling nooit geheel konden worden gemist. Dat er geen uniform schriftelijk werk gegeven wordt, dat is misschien wel de grootste weldaad, die aan het kweekschoolonderwijs werd bewezen. Een belangrijke verandering heeft verder het examen voor de akte van hoofdonderwijzer(es) ondergaan. Was dit vroeger — zooals we reeds zeiden — een herhaling en uitbreiding van het onderwijzers-examen, het is thans op weg iets anders te worden. Het beperkt zich tot zes vakken en voor hen, die bij het onderwijzersexamen reeds examen deden voor wiskunde, tot vijf. Bij verschillende vakken is het mogelijk geworden, dat de kandidaten zelf de onderdeelen kiezen, waarin ze meer gedetailleerd zich voorbereiden: bij geschiedenis een bepaald tijdvak, bij aardrijkskunde een bepaald land, enz. Daardoor en ook door de wijzigingen in het programma is dit examen inderdaad veel verbeterd. Het blijft echter een bezwaar, dat de kandidaten zich voor dat examen moeten voorbereiden, terwijl ze overdag als onderwijzers of onderwijzeressen in de school werkzaam zijn.

Het goede denkbeeld uit de wet-de Visser, om de beide akten te vervangen door één diploma: de bevoegdheid voor onderwijzer(es) is nog niet verwezenlijkt.

Ten slotte willen wij nog wijzen op een drietal ernstige gebreken in onze huidige opleiding.

Wij zeiden zooveen, dat de vooropleiding veel was verbeterd; toch heeft ze nog een groote fout. Deze n.l. dat de leerlingen de school, die op de lagere school volgt — H.B.S. of U.L.O.-school — slechts gedeeltelijk volgen. Wie zijn kind de H.B.S. 3-jarigen cursus laat afloopen, of het U.L.O.-diploma laat halen, loopt onder de tegenwoordige omstandigheden, nu er geen parallelklassen aan de kweekscholen mogen worden gevormd, gevaar voor dat kind geen plaats te vinden in de 2de klasse eener kweekschool. Wil hij zijn kind op de kweekschool hebben, dan moet hij na 2 jaar H.B.S. of U.L.O.-school plaats vragen op de kweekschool. Dat is inderdaad een bezwaar. De oplossing kan hier gevonden worden door de 4-jarige cursus van de kweekscholen tot een 3-jarigen te maken. Een vooropleiding op

de H. B. S. 3-jarigen cursus of volledige U. L. O.-school en daarna een 3-jarige kweekschool met een 2-jarigen vervolgcursus voor de hoofdakke lijkt onder de huidige omstandigheden de beste oplossing.

Een tweede fout is te vinden in het feit, dat bij het examen voor onderwijzer(es) de praktische bekwaamheid van de kandidaten niet wordt onderzocht. In „Het Onderwijs” van 3 October 1925 wordt de praktische opleiding besproken door den heer K. Hoogland, hoofd van de leerschool bij de Amsterdamsche gemeentelijke kweekschool; hij zegt over dit onderwerp o.a. het volgende:

Nu het jus de promovendi is toegekend aan de meeste opleidingsinrichtingen is het examen, om de akte als onderwijzer te verkrijgen, geheel anders geworden dan het vroeger was. De jongelui leggen thans proeven van bekwaamheid af in de verschillende vakken waarin ze les hebben gehad en dus ook in b.v. Fransch, Duitsch, Engelsch, Wiskunde. 't Komt ons wenschelijk voor dat nu ook geëischt wordt een proeve van bekwaamheid af te leggen in de practijk van het les geven.

Daardoor zou toch onwillekeurig dat deel der opleiding in aanzien winnen, niet alleen bij de kweekelingen, maar ook bij de autoriteiten. Dat laatste achten we het voornaamste, want de aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen leggen zich voor 't meerendeel met hart en ziel toe op de voorbereiding van hun werk, die in de leerschool gegeven wordt.

Maar als 't examen ook omvat de practijk van het lesgeven, zullen de autoriteiten er toe komen, rekening houdend met wat mogelijk is, de eischen, wat de andere examenvakken betreft, iets te matigen en bij de beslissing over de al- of niet toekenning der akte, een 4 voor 't een of ander vak misschien willen laten wegvallen voor een 8 voor practijk.

Dan zal veel meer 't oog gevestigd worden op de praktische vorming; dan zal dat deel der opleiding, inplaats van iets bijkomstigs, een hoofdvak worden; dan zal daarvoor gezocht worden naar en zal ervoor gevonden worden ook meer tijd; dan zal Asschepeester een prinses worden.

Wat haar toekomst. Als de autoriteiten zien hoe onvoldoende de praktische opleiding is, dan komt er verandering. Maar zoo lang de akte wordt uitgereikt zonder dat er een onderzoek ingesteld wordt naar de praktische bekwaamheid, zoo lang zullen de opleidingsinrichtingen voor alles 't oog gevestigd houden op „het bijbrengen van de noodige theoretische kennis”. zoo lang zal de praktische vorming Asschepeester blijven.

Zeer ten nadele van het onderwijs.

Het derde bezwaar tegen de huidige kweekschoolregeling is het groote aantal lesuren, dat de leerlingen moeten volgen, — bijna had ik geschreven ondergaan.

Het betreffende Koninklijk Besluit spreekt van 132 uren van 60 minuten voor een 4 klassige school d.i. 33 lesuren per week en per klasse. Daar de Zaterdagmiddag natuurlijk vrij moet blijven en de Woensdagmiddag voor het godsdienstonderwijs wordt gereserveerd, worden de vier „heele” dagen veel te zwaar belast: 6 of 7 volle

uren onderwijs is te veel. Wel vallen daaronder uren voor teekenen, gymnastiek, handenarbeid, handwerken, enz; maar de leerlingen zijn toch gedurende dien tijd gebonden. Als onze kweekelingen ook nog wat voor zich zelf werken — iets, dat toch noodzakelijk is — wordt de 45-urige werkweek ongetwijfeld overschreden. Wij achten dit een ernstig bezwaar op verschillende gronden, waarvan de voornaamste wel deze is, dat onze kweekelingen worden opgeleid in 't foutieve denkbeeld, dat de uitbreiding en verdieping van hun kennis van den docent moet komen in plaats van door hen zelf.

De opleiding is in een nieuw stadium. We hebben gezien, dat deze nieuwe toestand ongetwijfeld voordeelen heeft, maar ook ernstige bezwaren. Het kan nog wel eenige jaren zoo voortduren, maar het vraagstuk moet toch definitief worden opgelost. En die oplossing zal gezocht moeten worden in de richting van de nieuwe opleiding, zooals ze in de wet van 1920 is neergelegd. Het ideaal is ook dan nog niet bereikt. De ideale onderwijzers-opleiding blijft voor ons: de H.B.S. met 5-jarigen cursus en daarop een driejarige zuivere vakopleiding, die besloten wordt met „het” diploma voor onderwijzer.

Partiële leerplicht in de Vereenigde Staten van Noord-Amerika

door Mr. PHILIP J. IDENBURG.

In de nummers van Augustus en September j.l. van het tijdschrift „De Opbouw” schreef Prof. Dr. Ph. Kohnstamm een artikel over „De vorming der breede volksmassa's in den leeftijd der rijpende jeugd.” De schrijver vat zijn betoog samen in een achttal stellingen, waarvan de eerste en belangrijkste luidt als volgt: „De vorming der breede volksmassa's in den leeftijd der rijpende jeugd is het belangrijkste sociaal-paedagogische vraagstuk waarvoor onze tijd is geplaatst. Opgelost kan dat vraagstuk eerst heeten, als wij zullen hebben een behoorlijke vorming (opvoeding, opleiding, onderwijs) met partiëlen leerplicht minstens tot het 18e jaar, voorafgegaan door een voor haar taak berekende school tot 14 jaar. Niet alleen om culturele belangen, maar ook om ons land niet te veel achter te doen raken in den economischen wedstrijd der volken, is zulk een regeling dringend vereischt.” ¹⁾

¹⁾ Overdruk bl. 46.

Nu voor ons land met zooveel nadruk wordt gepleit voor de invoering van den partitelen leerplicht, is het belangwekkend na te gaan, hoe het daarmede in de Vereenigde Staten gesteld is, te meer waar Prof. Kohnstamm zich onder meer op de regeling in Amerika beroept.¹⁾

En dit met recht. De partitiele leerplicht heeft zich in Amerika snel uitgebreid. Wisconsin en Pennsylvania namen hem respect. in 1911 en 1915 in hun wetgeving op. In 1919 volgden hen daarmede 17 andere Staten, terwijl ulto. 1924 reeds in 29 Staten een partitiele leerplichtwet bestond.

In bijzonderheden zijn er tusschen deze onderscheidene wetgevingen uit den aard der zaak velerlei verschillen. Het is noodzakelijk, dat zij zich aanpassen bij de gesteldheid van den Staat, waarvoor zij gelden. De hoofdtrekken hebben de verschillende wetten evenwel gemeen. Dit is eveneens begrijpelijk. Aan al deze stelsels ligt immers eenzelfde bedoeling ten grondslag: om zooveel mogelijk te voorzien in de noodzakelijke ontwikkeling en vorming van de duizenden minderjarigen, die jaarlijks zonder doeltreffende voorbereiding uit de lagere school overgaan in het volle leven van werkplaats en fabriek en dan plotseling van alle stelselmatige opleiding voor hun levenstaak verstoken blijven. Door de invoering van den gedeeltelijken leerplicht hoopt men dezen geleidelijk in te kunnen wijden in het beroep of bedrijf, waarin zij zijn geplaatst en bovendien aan hun algemeene vorming als staatsburgers dienstbaar te kunnen zijn.

Met dit doel hangen de voor de werking der partitiele leerplichtwetten gestelde *leeftijdsgrenzen* samen. Zal de gedeeltelijke leerplicht zijn taak goed vervullen, dan dient hij natuurlijk samen te vallen met de periode van overgang van den minderjarige uit de volksschool in den loondienst en zijn eerste jaren in dien werkkring. Een kind wordt volgens deze leerplichtwetten dus op zijn vroegst leerplichtig, wanneer de arbeidswetgeving toestaat, dat het de schoolbanken verlaat om eenigerlei arbeid te gaan verrichten²⁾. Dit is in geen Staat vóór het bereiken van den 14-jarigen leeftijd geoorloofd. De leerplicht

¹⁾ Eod. bl. 14. Het volgende is ontleend aan het, ook door Prof. Kohnstamm aangehaalde, Bulletin no. 55 van het Federal Board for Vocational Education te Washington: „Compulsory Part-Time School Attendance Laws” van Aug. 1920 en aan door dit lichaam verstrekte gegevens, omtrent wijziging en aanvulling der wetgeving sedert deze publicatie. Wij beperken ons, evenals het Bulletin, tot den partitelen leerplicht voor jeugdige arbeiders.

²⁾ Hieten, als zich in ons land tusschen het einde van den leerplicht en den aanvang van het recht om in loondienst te arbeiden voordoen, zijn in Amerika onbekend.

eindigt, krachtens de huidige regelingen, ten hoogste met het 18de levensjaar. Of tusschen deze beide grensleeftijden twee, drie of vier jaren verplicht gedeeltelijk schoolbezoek vallen, hangt geheel van de plaatselijke regelingen af. Uitbreiding van den leerplicht boven het 18de jaar schijnt voorloopig niet te wachten te zijn, terwijl ook geen Staat er aan denkt om hem reeds vóór het 14de te doen aanvangen. Wat het begin der leerplichtigheid betreft, bestaat veeleer de neiging om den vollen leerplicht tot het 15de jaar uit te breiden, zoodat voor den partiëlen leerplicht nog slechts de tijd van het 16de tot het 18de levensjaar overblijft.

Het aantal lesuren gedurende hetwelk het onderwijs in die jaren moet worden gevolgd, varieert tusschen 4 en 8 uur per week. Vijftien Staten verlangen een school- of cursusbezoek van 4 uur, drie van 5 uur, één van 6 uur en vijf van 8 uur, waarvan één Staat toestaat, dat 4 uur, mits onder degelijk toezicht, in een werkplaats worden doorgebracht. Vijf Staten hebben een minimum van 4 uur met de bepaling, dat dit aantal tot 8 uur kan worden opgevoerd. Meermalen werd in de wetten het voorschrift opgenomen, dat leerplichtige arbeiders, die tijdelijk zonder werk zijn, de school of den cursus dan gedurende ten minste 20 uren per week moeten bezoeken.

Een niet te starre regeling dezer minima blijkt in de practijk gewenscht te zijn. De mogelijkheid moet bestaan, dat de leerlingen naar den aard van hun werk, in het eene deel van het jaar een kleiner en in het andere een grooter aantal lesuren volgen. In landbouw-districten zou het onderwijs dan in hoofdzaak in de stille wintermaanden kunnen vallen. Het opnemen van deze mogelijkheid maakt weliswaar een meer gecompliceerde administratie noodzakelijk, doch anderzijds kan een vrijgevege regeling verschillende bezwaren, welke voor werkgevers zoowel als werknemers aan de toepassing der leerplichtbepalingen verbonden zijn, wegnemen of althans verminderen.

Het kleinste aantal lesuren, dat per jaar verlangd wordt, is 144. De meeste Staten schrijven in het algemeen voor, dat de scholen en cursussen even lang geopend moeten blijven als de gewone volksscholen in het district.

Zoo goed als alle Staten eischen, dat de lesuren zullen vallen in de gewone werktijden van den leerplichtigen arbeider. Men beschouwt dit als vanzelfsprekend. Gewoonlijk bepaalt de wet, dat de school of de cursus zal worden gehouden tusschen 8 uur 's morgens en 5 of 6 uur 's middags. Sommige Staten schakelen den Zaterdag voor het onderwijs uit, terwijl andere daarentegen meenen, dat van de vrije uren op dien dag voor het onderwijs een goed gebruik kan worden gemaakt.

In dit stelsel past de bepaling, dat de verplichte lesuren in mindering komen op het totaal aantal uren, dat een minderjarige wettelijk arbeiden mag. Wanneer de arbeidswet dus een arbeidsduur van 45 uur per week toestaat en de leerplichtwet een school- of cursusbezoek van 8 uur verlangt, behoort het aantal uren, gedurende hetwelk de betrokken arbeiders in loondienst werkzaam mogen zijn, automatisch tot 37 te worden teruggebracht, omdat de tijd van het school- of cursusbezoek als een gedeelte van de 45 uur wordt beschouwd. In de meeste Staten bestaat een dergelijke samenhang tusschen de genoemde wetten.

Ook omtrent de plaats, welke de avondschool in dit systeem dient in te nemen, blijkt practisch eenstemmigheid te bestaan. Slechts enkele Staten eischen het bezoek van een avondschool. In de overige is men van oordeel, dat het bezoek van een avondschool dat van een partitiele dagschool niet mag vervangen.

In Amerika wordt ingezien, dat het uitvaardigen van een leerplichtwet niet baat, indien niet tevens wordt gezorgd voor *geschikte scholen en cursussen*, waar aan den leerplicht kan worden voldaan, en indien geen voorzieningen, betreffende het leerplan daarvan worden getroffen.

Met voorbijgaan van veel, dat nog omtrent de wetten op de partitiele leerplicht in Amerika zou kunnen worden medegedeeld — wij denken aan de bepalingen, betreffende de handhaving der wetten en de sancties, die op hare overtreding zijn gesteld, de vrijstellingen, welke op grond van het bezoek van full-time onderwijsinrichtingen en om andere redenen kunnen worden verkregen, de wijze, waarop de financiële lasten, die uit de uitvoering dezer wetten voortvloeien, worden gedragen, enz. — willen wij op deze beide punten nog in het kort ingaan.

In de meeste leerplichtwetten wordt het aantal minderjarige arbeiders vermeld, waarbij het oprichten van een cursus verplicht wordt. De bepaling van dit aantal is niet gemakkelijk. Immers, voor de uitvoering der wetten is het 't eenvoudigst een hoog aantal te stellen. Doch hoe hoger het benoodigde aantal arbeiders wordt gesteld, des te grooter aantal komt er buiten de werking der wet te vallen, terwijl het toch de bedoeling is deze zoo algemeen mogelijk toe te passen. Naarmate het gefixeerde aantal arbeiders echter lager wordt, wordt de uitvoering der wet voor de daarmede belaste lichamen meeromvattend en ook kostbaarder.

De regelingen loopen op dit punt aanmerkelijk uiteen. Het geringste aantal verlangt Californië, waar 12 toekomstige leerlingen voldoende zijn. Daarop volgen een negental Staten, waar de verplichting tot het oprichten van een cursus bij aanwezigheid van 15 arbeiders, die

onder de wet vallen, ontstaat. Andere Staten verlangen tenminste 20 en 25 leerlingen. Het maximum stelt Massachusetts, waar cursussen slechts vereischt zijn in steden, waar ten minste 200 jeugdige arbeiders te werk zijn gesteld. Soms wordt ook het bevolkingscijfer in aanmerking genomen. Een drietal Staten stelt de oprichting van cursussen verplicht in districten met tenminste 5000 inwoners, waar onderscheidenlijk 20, 25 en 30 minderjarige werklieden zijn, die onder de wet vallen. In het algemeen hangt de bepaling van het minimum van de praktische mogelijkheden in een bepaalden Staat af. Er moet voor de uitvoerbaarheid der wetsvoorschriften worden gewaakt!

Wanneer de bovenbesproken mogelijkheid wordt geopend om dull. season-classes of wintercursussen in te richten, moet het, althans in Staten waar de „county” als administratieve eenheid bestaat, naar het oordeel van het Federal Board for Vocational Education mogelijk zijn om de werking der leerplichtwetten over iederen jeugdigen arbeider uit te strekken.

Het *leerplan* der scholen en cursussen is gewoonlijk eenigermate in de leerplichtwetten geregeld. Zelden ontbreekt daarin de „citizenship-training”, waarvan de noodzakelijkheid blijkbaar sterk wordt gevoeld. Het algemeene beginsel, waarvan bij de opstelling van een leerplan wordt uitgegaan, is, dat het onderwijs zich zooveel maar enigszins mogelijk is bij den dagelijkschen arbeid van de leerlingen moet aanpassen. Het is daarom van belang, dat de wettelijke voorschriften niet te veel in bijzonderheden afdalen, zoodat ruime aanpassing aan de plaatselijke behoeften mogelijk blijft.

Het uitvoerigst zijn de voorschriften van Californië. In zijn leerplichtwet wordt het volgende bepaald:

„Op de plaatselijke onderwijsautoriteiten rust de verplichting, om door de oprichting van cursussen zooveel mogelijk onderwijsgelegenheden te verschaffen, welke zich aanpassen aan de uiteenlopende behoeften van de verschillende personen, die daarvan gebruik maken.

Zij dienen, ter uitvoering van de voorschriften dezer wet:

a. zorg te dragen voor de oprichting en instandhouding van korte cursussen over onderwerpen, die met de positie der leerlingen in den staat of in hun beroep samenhangen, en over onderwerpen, die zich aanpassen aan de werkzaamheden in het huishouden, den landbouw, den handel, het ambacht, de industrie of in eenigen anderen werkkring; bovendien kunnen zij zorgen voor onderwijs in alle leervakken van de lagere, de middelbare en andere scholen;

b. zorg te dragen voor het verschaffen van individueelen raad en van leiding aan al de leerlingen van deze cursussen in maatschappelijke of beroepsaangelegenheden;

c. aan allen, die in een geschoold beroep werkzaam zijn en die aan deze cursussen deelnemen, de gelegenheid te verschaffen om voor dit beroep grootere bekwaamheid te verwerven;

d. aan allen, die in een ongeschoold beroep werkzaam zijn of in een beroep, dat geen gelegenheid tot verdere opleiding biedt, en die aan deze cursussen deelnemen, de gelegenheid te verschaffen om zich voor een geschoold beroep voor te bereiden of voor een werkkring, die mogelijkheid biedt voor verdere opleiding en promotie;

e. zorg te dragen voor onderwijs in huishoudelijke aangelegenheden voor hen, die werk van dien aard behoeven en verlangen;

f. zorg te dragen voor onderwijs in het spreken en schrijven van de Engelsche taal en in de plichten en de verantwoordelijkheid van den staatsburger aan leerlingen van de cursussen, die niet zóóver in het spreken, lezen of schrijven van het Engelsch gevorderd zijn, als bij de voltooiing van de zesde klasse der lagere school in dezen Staat wordt verlangd;

g. behalve in de leervakken, die bestemd zijn om voor andere scholen of cursussen op te leiden, geen uniformen minimum-eisch van bekwaamheid te stellen in eenig vak, dat in de cursussen wordt onderwezen".

Een goede opsomming van de groote mogelijkheden, welke de partieele leerplicht biedt!

Feiten en Pogingen.

Geschiedenis-conferentie.

Op den 7-den November werd te Amsterdam een geschiedenis-conferentie gehouden, die ten doel had te komen tot een eerste bespreking van de noodzakelijkheid van een reorganisatie van ons geschiedenis-onderwijs. In de eerste plaats moest daarbij onder oogen worden gezien hoe dit onderwijs meer dan tot nu toe in dienst ware te stellen van een goede onderlinge verhouding der volken.

Het is niet gemakkelijk in kort bestek de indrukken van deze conferentie weer te geven, omdat zij uit den aard der zaak velerlei zijn geweest.

Er werd gezegd, dat 't een groote fout in den opzet dezer conferentie was, dat de inleiders geen stellingen hadden

gereed gemaakt als handleiding voor de gedachtenwisseling en als middel tot het trekken van conclusies. O. i. werd deze eisch ten onrechte gesteld. De te behandelen materie verkeert weliswaar in de sfeer der belangstelling van onderwijsmannen in al z'n schakeeringen, doch ook nog niet veel meer dan dat. Van 't onder algemeene instemming doorbreken van nieuwe inzichten inzake 't geschiedenis-onderwijs is nog geen sprake: enkele pogingen daartoe kunnen geenszins hogen op een bejegening, die een spoedige algemeene aanvaarding daarvan zou kunnen doen verwachten. Onder zulke omstandigheden zou 't lancereen van stellingen, die immers stevig gefundeerde meeningen bij de ontwerpers veronderstellen, geen zin gehad hebben.

Wij gelooven, dat geen der inleiders tot stellingen gekomen is, omdat zij zelf zich nog slechts schuchter waagden aan 't onderwerp.

Daarom alleen reeds vonden we 't goed gezien van den heer Van Veen, 't onderwerp zoo veelzijdig — volgens sommigen *al te* veelzijdig — op te vatten, om ons te doen zien, hoeveel verschillende kanten aan 't geschiedenisonderwijs te belichten zijn.

Hier sprak de *zoeker*, die wat hij gevonden had, hooft aan zijn publiek tot oordeel en kritiek.

De heer Janse, mede als Van Veen van 't L.O., had tot taak ons te toonen de stadia in de ontwikkeling van de kinderlijke psyche in verband met 't geschiedenisonderwijs. Hij deed dit, vooral ook naar den vorm, op meesterlijke wijze. Toch konden we den indruk niet van ons afzetten, of bij hem niet te veel de *verter* aan 't woord was, die, op grond van ongetwijfeld ernstige studie, ons wilde suggereeren: geef zoo geschiedenisonderwijs en 't kind zal in z'n verschillende ontwikkelingsstadia daarop reageeren, zooals ik U hier schets.

Wij kwamen niet zoo onder den indruk van zijn — ondanks allen eenvoud — suggestieve voordracht, als blijkbaar de vergadering deed. De vorm in elk geval sloot 't geven van stellingen ook voor dezen inleider ten eenenmale uit.

De heeren van 't M. O., Dr. de Boer

en Dr. de Vletter, tapten uit een geheel ander vaatje. Zou het meenderen gegaan zijn als ons bij 't aanhooren van de referaten dezer heeren in vergelijking met die van de beide inleiders van 't L. O., dat wij voortdurend herinnerd werden aan de slechte aansluiting tusschen L. en M. O.? Ofschoon beide geheel verschillend van opzet waren, kwamen de referaten van de heeren van 't M. O. hierin overeen, dat ze beide principieel geheel afweken van die der beide onderwijzers.

En deze vergelijking valt o. i. niet uit in 't voordeel der leeraren M. O. Was bij de onderwijzers 't opvoedend element domineerend, bij de leeraren bleef exameneisch, ondanks lofselijk pogen tot anders willen, de schrikkelijke achtergrond. Dat verklaart o. i. voldoende 't grootte verschil in sentiment tusschen beide paren inleidingen.

Wie naar deze conferentie is gegaan om tastbare resultaten te zien geboren worden, is bedrogen uitgekomen, omdat hij er heenging met verkeerde, d. w. z. onvervulbare verwachtingen. De te behandelen materie was niet zoo eenvoudig, dat aan de hand van een viertal referaten met eenig over 't geheel onbetekenend debat een hervorming van ons geschiedenisonderwijs in grove doch welomlijnde schetsen zou vastgelegd kunnen worden. Met deze conferentie is 't begin daartoe gemaakt. En als zoodanig achten wij haar volkomen geslaagd.

M. J. DE MOOR.



INHOUD VAN AFLEVERING 3.

	Bladz.
De Pallas Atheneschool, door J. H. Bolt	66
De onderwijzersopleiding in een nieuw stadium, door L. C. T. Bigot	83
Partiële leerplicht in de Vereenigde Staten van Noord-Amerika, door Mr. Philip J. Idenburg	90
Feiten en Pogingen.	
Geschiedenis-Conferentie, door M. J. de Moor	95



ouders!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

MB 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 Nieuwenhuyzen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75



Religie en de Rijpere Jeugd¹⁾.

Verslag van een rede van den Heer J. TAL, Opperrabbijn te Utrecht.

Hooggeachte toehoorderessen en toehoorders!

Ik wou, dat ik een componist was. Het is misschien heel begrijpelijk, dat na dit uitnemende spel, dat deze bijeenkomst heeft ingeleid, deze gedachte in mij opkomt. Vanzelf sprekend, dat ik dezen wensch gevoel, omdat wij dikwijls waarnemen, dat componisten *die* dingen, waarvoor de taal tekort schiet, kunnen uitdrukken door hun muziek. En wanneer wij spreken over datgene, wat wij voor onze kinderen gevoelen, dan schiet toch eigenlijk elke menschelijke taal volkomen tekort en dan heeft ook degene, die den grootsten woordenvoorraad bezit en die het best meester is over de taal, ook degene, die, wat hij gedacht heeft, nog zoo uitnemend kan uitdrukken, — dan heeft hier toch iedereen niet voldoende taal-materiaal om te zeggen, wat hij denkt en gevoelt. Ik behoef voor de ouders in ons midden niet uiteen te zetten, wat wij voor onze kinderen gevoelen. Wij zien in hen een verbeterde editie van ons zelf. Wij kunnen, wat wij voor onze kinderen gevoelen, alleen maar uiten door onze daden, door de wijze, waarop wij hen trachten te vormen tot die verbeterde editie van onszelf.

Wat in ons het heiligste en hoogste is, onze relatie met God, dat in de allereerste plaats willen wij — en moeten wij ook — in onze kinderen overplanten. Natuurlijk geldt dit voor die ouders, die deze relatie met God zelf bezitten en gevoelen en daarvan ook de konsekwentie in hun leven trekken. Maar in wezen geldt het moeten ook voor alle anderen. Den ijzeren onafwijzbaren plicht hebben zij van uit alle gezichtspunten, er voor te zorgen, dat ze door het weefsel van hun eigen leven dezen metalen levensdraad der Godsrelatie vlechten, opdat ze dat ook de weefsels der levens hunner kinderen invlechten.

Wat heeft de Godsdienst voor het leven der rijpere jeugd te zijn? Eigenlijk is het foutief, deze vraag zoo te stellen, omdat die vraag, wat de religie voor het leven heeft te zijn — voor alle menschen en leeftijden geldt. Maar zoo behoort de vraag nu eenmaal in het kader dezer voordrachten.

¹⁾ De Rotterdamsche Jeugdraad laat in samenwerking met het Nuts-departement te Rotterdam een reeks lezingen houden over het vraagstuk van Religie en de Rijpere Jeugd.

Wij laten hier het door den spreker gecontroleerde uitvoerig verslag van de eerste lezing volgen. Wij hopen de verslagen der volgende lezingen, te weten van professor Slotemaker de Bruïne, pater Perquin en den Heer Koos Vorriink te kunnen laten volgen.

In de allereerste plaats hebben wij te zorgen, dat de grond-idee omtrent alles, wat religie is, in het leven der rijpere jeugd de stuwkracht tot het goede worde en zij. Wanneer wij de geestes- en gevoelsstromingen der laatste eeuw overzien en hun resultaten beschouwen, weten wij, dat de vorige generatie er anders over dacht en dat onze generatie nóg niet zoo heel vast over deze vraag is; maar dan weten wij ook, dat de stuwkracht tot het goede uit den Godsdienst is voortgekomen en voor een groot deel hééft voor te komen, omdat, wanneer deze grondstuwkracht er is en het menschenlijke leven doordringt, het begrip van het goede werkelijkheid wordt, veel meer dan daar zonder; omdat het zijn levenswater toegestroomd krijgt uit de oerbron van het al-goede en den Al-goede.

Met „het goede” bedoel ik het goede in alles in het menschenlijke leven. In alle verhoudingen: tot God, tot den mensch, tot zichzelf. Dat kan nooit zóó slagen, dan wanneer dit is opgebouwd op den basis van: de mensch tot God. Als die basis in de jeugd wordt gelegd, kan daarop een goed levensgebouw opgetrokken worden.

Wanneer een jeugd doorleefd wordt zonder het bewuste opvoedingsdoel: menschen te vormen, die weten, wat zij willen —; wanneer wij niet het levensgebouw der jeugd zoo bouwen, dat zij begrijpt, dat het eenorsch gebouw moet zijn, dan staat het reeds van te voren vast, dat er geen echt resultaat zal zijn. Het moet eenorsch levensgebouw worden, dat van waarheidsdrang en zedelijkheid en broederschapsgoed doortrokken is; en daarbij hebben wij dan te begrijpen, dat het leven der rijpere jeugd de religie tot bron van levenskracht moet hebben.

Het Jodendom heeft een wezenlijke, karakteristieke eigenschap, die neutraliseerend werkt op iets, dat bij de rijpere jeugd vaak aanwezig is — door velen als iets moois wordt beschouwd, door anderen... anders. Vaak heeft de jeugd in haar rijperen tijd vaagheid in haar levensbegrippen, sterker nog: een mystiek verlangen, een drang naar dweeperij. En daartegenover is het Jodendom in zijn levensvorming heel anders. Het Jodendom is zoo echt concreet — met een onstoffelijken achtergrond, zóó concreet, dat het de grondbeginselen, die het in zijn klassieke literatuur onderwijzen wil, niet in grondbeginselen-vorm leert, maar in den vorm van de concrete levensvoorvallen. Het zweeft niet in hooge sfeeren, maar het staat op den concreten grond. Daarop wil het het ideële leven leeren leven, maar dan ook tot het hoogere opgevoerd! En vandaar dat hoogere, ideële, vergeestelichte, stoffelijke bestaan.

Doordat in de dagen der rijpere jeugd dat onderwijs overal in alle voorschriften aanwezig is, wordt de aandacht van uit het gewone

leven op een hooger plan gericht. Bij de opvoeding van de rijpere jeugd behoort het „leeren“ van het Jodendom zelf uit zijn geschriften. Het bestudeeren daarvan is een groote factor en heel iets anders dan het bestudeeren der andere religies. Het Jodendom zegt uitdrukkelijk, dat de bestudeering van zijn Godsdienstwetenschap niet weggelegd is alleen voor een kring van vakgeleerden, maar vraagt van iederen zoon en iedere dochter, dat het zijn en haar Jodendom volkomen kenne, en eischt met nadruk het zich bezighouden met de geschriften van het Jodendom, opdat zij zich van alle beginselen doordringen. Dat vordert veel tijd, maar het heeft het voordeel, dat deze bestudeering een training is van geest en gemoed. Het leert de kinderen van het Joodsche volk in al hun beschouwingen alles vanuit een hooger gezichtspunt te bezien, het gansche leven met al zijn rijkdom en veelplooigheden, natuur en historie en al, wat daarin gebeurt, omdat zij alles op een hooger plan gebracht hebben. Vanuit het denken des Jodendoms heeft bij hen alles in het leven plaats.

Waar die bestudeering weinig plaats vindt, lijdt het religieuze leven onvermijdelijk. Het verzwakt daar en vermindert, kwijnt en sterft ten slotte weg.

Deze leeftijd tusschen 16 en 23 jaar verdient den naam van den twijfelleeftijd. Ik zeg dit in bitteren ernst. Het ontwakend verstand begint te werken. Het heeft wel — zooals Vosmaer ergens zegt — een bijl en houweel om af te breken, maar nog geen steenen en troffel om op te bouwen. De jeugd breekt af en weet alles beter dan een ander. Dat is haar goede recht in die jaren. Als er dan maar iemand is, die in deze periode helpt! Dat behoeft niet in een dag en nacht, maar langzamerhand moeten al de vragen van dien leeftijd met een ander oog worden gezien. Wij hebben te zorgen, dat in deze twijfelperiode de jeugd niet in haar twijfel blijft zitten. Iets ergers bestaat er niet. Nog liever de absolute negatie, dan het altijd heen en weer geschoven worden. Ook daarom is voor de Joodsche jeugd de studie van het Jodendom zoo belangrijk. Als de jeugd in die studie doordringt onder de oppervlakte, krijgt zij den steun, dien ze noodig heeft.

Wanneer de knaap 13 jaar geworden is en het meisje 12 jaar, hebben ze den aanvang bereikt van de vervulling der Joodsche plichten. Maar ook niet meer dan dit. Wanneer de Jood in het begin van zijn rijpheid reeds voldoende rijp beschouwd wordt om de Joodsche plichten te volbrengen, dan is hij daarom nog niet volwassen. De volle verantwoordelijkheid der daden treedt eerst in met het 20e jaar.

En nu zijn er wel, die beweren, dat dat een beschouwing is, die voor het Oosten gerechtvaardigd is, maar voor de lauwe Wester-

stranden niet; omdat in de Oostersche landen, dus voor het Jodendom uit de oude eeuwen, wiens kinderen daar ginds woonden, een heele massa anders is dan hier — maar ik bestrijd dit!

Wanneer de puberteitsjaren komen en het begin van het seksueele in het leven aan het worden is en groeit en sterker wordt, is de leeftijd aangebroken, dat zich allerlei moeilijkheden vertoonen. Het Jodendom leert dan den ouders, hoe ze echt de vrienden en broeders en zusters hunner kinderen hebben te zijn. Dan is gestadige arbeid noodig; een door een bewusten wil bestuurd verzorgen en koesteren. De echte reinheid dient bewaard te worden; want anders komt de ellende! En die is er reeds lang, vóór ze gezien wordt. Vóór ze uit daden bestaat. En we kunnen niet spreken van „het seksueele probleem”; want er is geen seksueel probleem. En doodéenvoudig dáárom, omdat ieder mensch een seksueel probleem op zichzelf is. Met een liefde-vol oog moeten de ouders het kind blijven leiden.

In de oude bronnen onzer Joodsche litteratuur, in één der geschriften, wier bestanddeelen zeker een 2000 jaar oud zijn, komen massa's wetenswaardige opmerkingen voor in dit verband. Daar is b.v. een oud gezegd, dat ongeveer als volgt luidt (Abot 5: 21):

Als het kind 5 jaren oud is, is de leeftijd gekomen om het fundamente des Jodendoms, den Bijbel, te leeren;

als het kind 10 jaren oud is, is de tijd gekomen het kind de mondelinge traditie te leeren;

als het 13 jaar oud is, is het de tijd, dat het de voorschriften volbrengt;

als het 15 jaar oud is, heeft het de motiveering en de diepere denkbeelden, die achter de voorschriften zitten, te leeren;

als het 18 jaar is, is het geen kind meer; dan heeft de mensch in het huwelijk te treden;

als het 20 jaar oud is, heeft hij de verantwoordelijkheid voor zijn daden te dragen;

als het 30 jaar oud is, is hij de man van de volwassen kracht;

als hij 40 jaar oud is, is hij de man van het inzicht;

als hij 50 jaar oud is, heeft hij den leeftijd bereikt, waarin hij anderen raad heeft te geven;

als hij 60 jaar oud is, heeft hij den leeftijd van den ouderdom bereikt;

als hij 70 jaar oud is, den leeftijd van de diepe grijsheid;

als hij 80 jaar oud is, den leeftijd, waarin hij zijn sterke levenskracht innerlijk gevoelt;

als hij 90 jaar oud is, gaat hij gebukt;

als hij 100 jaar oud is, telt hij niet meer als mensch mee.

Een punt uit deze eigenaardige leeftijdenlijst wil ik even eenig-

zins nader bespreken, n.l. dit, dat 18 jaar de leeftijd van het huwelijk is. Wij kunnen het, ook in onze Westersche maatschappij met haar koelere atmosfeer, betreuren, dat de omstandigheden het met zich meebrengen, dat men niet op 18-jarigen leeftijd huwt. Veel en velerlei ellende zou voorkomen worden, als dat eenvoudige Joodsche woord zijn vervulling zou kunnen krijgen. De jaren op deze levenshoogte zijn van ontzaglijk belang voor de vorming van het geheele leven. Moraal in den engsten zin van het woord moet uit dezen leeftijd worden meegenomen; uit een leeftijd, waarin het kind nog zooveel meer leert; leert humaan te zijn, medelijden te hebben, geestdriftig te zijn voor de waarheid, enz. Dan heeft het uit deze rijpere jaren voor goed gouden sleutels mee gekregen voor al de loketjes, waaruit het leven bestaat.

Uit mijn eigen leven kan ik een aardig voorbeeld noemen, dat zoo goed verklaren kan, welke waarde een zoodanige opvoeding heeft en hoe de daarin en daardoor geleerde dingen als vanzelf sprekend en heel gewoon en dus niet als een lastige plicht ons bijblijven.

Er is een Joodsch voorschrift, dat zegt, van de zuivere winst, dien wij verdienen, één tiende af te zonderen voor liefdadigheid en goede doeleinden; dat tiende hebben we eenvoudig te beschouwen als iets, dat ons niet toebehoort. Het is — in ruimen zin genomen: — een armenkas, die we wel naar ons inzicht kunnen beheeren; maar het is ons eigendom niet. Het behoort aan den arme, aan de armen, aan goede doeleinden, waar geld voor noodig is.

Toen ik jong was kreeg ik ook een weekgeld. Dat begon met één cent per week. Ik spaarde dat op, tot ik 10 centen had en dan ging één cent in een busje voor een of ander weldadig doel. Een tiende behoorde niet tot mijn eigendom. Dat beginsel is mij heel mijn leven bijgebleven. Vanuit mijn jeugd heb ik het gevoeld, dat het anders niet mogelijk is; en daardoor ben ik het altijd als iets geheel vanzelfsprekend blijven doen en doe het nog zoo. Het spijt mij niets, als ik dat tiende afzonder, maar ik doe het met echte vreugde. Het is blijvend geworden. En zoo zijn alle begrippen uit de jaren der rijpere jeugd blijvend voor het verdere leven.

Op de belangrijkheid van de periode der rijpere jeugd wijzen ook een aantal Joodsche litteratuur-stukken in de verklaringen van enkele gedeelten uit den Bijbel. Zoo wordt b.v. bij een strophe uit het Hooglied in de poëtisch-fantastische uitwerking in Agada-denkbelden, bij het vers (1:10): „Schoon zijn uw wangen in de ketentjes, uw hals in den schakeltooi” gezegd, dat de „wangen” de kinderen zijn, die op school zitten en onderwezen worden, en de „tooi om den hals” de oudere leerlingen zijn, die hun hoofd steeds blijven buigen, om

altijd opnieuw te hooren wat de leeraar van het Jodendom te vertellen heeft. Ergens anders b.v. lezen wij: Het Psalmvers (105: 15): „en raakt mijn gezalfde niet aan” — slaat op de kinderen op school. Omdat zij de dragers zijn van de toekomst, mogen de kinderen niet aangeraakt worden. Zoo zijn er talloze dergelijke uitspraken.

Oorspronkelijk was de stand van zaken zoo, dat de ouders zelf den kinderen onderwijs gaven. Iedere vader onderwees leer en leven van het Jodendom aan zijn kind in theorie en praktijk. Het hand in hand gaan van deze beide geeft pas de echte kracht aan het onderwijs. Toen door allerlei economische en politieke omstandigheden — ook de vervolgingen van mijn voorvaders door de Romeinen — dit niet wel meer mogelijk was, werden er scholen gesticht; 't aller eerst voor kinderen van 15 tot 18 jaar. Later werd dat uitgebreid.

En er is een opmerkelijk voorval, dat toont, hoe de Joodsche opvatting was van onderwijs en onderwijzers, van de vorming van de jeugd. Het was in den tijd van ruim twee eeuwen na de verwoesting van Jeruzalem (zoo ± 300 na het begin v. d. Chr. jaartelling), dat de patriarch eens voor een of ander doel boden uitzond naar verschillende steden in Palestina. Zij vroegen, waar de wachters der stad waren, en men wees hen naar de politie. Neen, zeiden de boden, dat zijn de wachters niet. De wachters zijn: de leeraren der kinderen! Dat woord heeft door alle eeuwen heen zijn volle kracht behouden. De wachters zijn zij, die het kwaad middellijk weren door het goede op te bouwen. En dat zijn niet de directe beschermers tegen het kwade. De onderwijzers zijn het, die de stad bewaken!

Omtrent het volbrengen der Joodsche voorschriften door de kinderen hebben wij uitternaard groote ervaring. In het algemeen zijn die ervaringen zóó, dat in die gezinnen, waarin het godsdienstig leven in theorie en praktijk sterk en forsch is, kinderen gewonnen worden, die de Joodsche daad volbrengen en in het leven indragen.

Aan de opvoeding ontbreekt vaak veel. In het algemeen kan men den volgende regel opstellen: De helft van de uitkomsten der opvoeding zit in het individu zelf en de andere helft komt uit de opvoeding voort, uit het voorbeeld der ouders, uit het gezelschap, waarin de kinderen zich bewegen, en uit alles, wat er in huis gezien wordt, uit alles, wat de onderwijzers doen voor het oog der kinderen en terwille van de kinderen. Allerlei andere factoren kunnen ook meewerken, maar het milieu doet ontzaglijk veel. Het argument, dat uit zooveel Godsdienstige gezinnen zooveel ongodsdienstige kinderen voortkomen, kan een tegenhanger vinden in het feit, dat wij het andersom ook talloze malen vinden. Die anderen, uit ongodsdienstige gezinnen tot Godsdienstig leven gekomen, worden vaak juist de sterksten!

Voor één ding hebben wij op te passen in de rijpere jeugdperiode. Het is: een Jodendom van sleur. Dat is een doodend kwaad. Even-goed als een sleur van weldadigheid en van opoffering. Het moet uit het hart komen en bezieling moet er aan ten grondslag liggen.

Als het kind tot den leeftijd is gekomen, waarop het critisch gaat beschouwen en vragen stellen en het merkt dan, dat bij de ouders de bewustheid, de begripszekerheid, de bezieling zoek is, dan zakt bij het kind de bodem weg! Vage, onbestemde twijfelgevoelens en duidelijk geformuleerde vragen stijgen op — bevrediging en beantwoording blijven uit. Dat kan funest worden en dat is veelal funest geworden. De ouders hebben de hooge roeping om hun ouders-ambt te verstaan en er naar te handelen; een leven van daden van bewuste bezieling — bezieling, die ook onder de kalmste levenshouding kan liggen — en van begrip naar beginsel en toepassing der dingen, die ze in hun leven doen en niet-doen.

En dit heeft vooral ook daarom te gebeuren, omdat er een massa invloeden van buiten werken, geestesstroomingen, wisselend met de tijden, uiteenlopend in allerlei richtingen — heden luid toegejubeld, morgen in hun holheid tentoongesteld.

Ik denk b.v. — en de ouderen onder mijn hoorders zullen mij bij dit eerste voorbeeld zeker begrijpen — aan het Multatulianisme! Dat had een geweldige macht over de jeugd, juist de rijpere jeugd. Het heeft tientallen jaren geduurd! Wat moest daar niet een sterk-bewust arbeiden der ouders tegenover staan. En, hoe men er nu over denken moge — dié negatieve verdienste heeft het gehad, dat het teweeg-bracht, dat ouders en opvoeders zich rekenschap zijn gaan geven der dingen, waar dat tevoren niet is gebeurd. Het eischte dringend: geen sleur-eerlijkheid zonder begrip, geen sleur-zedelijkheid zonder begrip, geen.... sleur-relegie zonder begrip! En dat was van in waarheid onmetelijk gewicht. Want wat zich in die periode van 16 tot 20 jaar bij de jeugd vast zet, blijft! en dat hebben we hier in alle mogelijke vormen en graden ten opzichte van massa's daden en gevoelens en begrippen of.... de afwezigheid er van gezien!

Een ander voorbeeld van tijdsinvloed — in 't bijzonder met betrekking tot de Joodsche jeugd. Ik bedoel: de Jodenemancipatie en haar gevolgen.

Tot de Fransche revolutie toe golden wij, Joden, ook in de West-Europeesche maatschappij niet als menschen. En ook Nederland, dat we altijd met zooveel trots „den klassieken bodem der vrijheid” noemen, beschouwde ons toch niet zóó als menschen, dat we ook zoo, gewoon als menschen, behandeld werden. Ge gelooft mij niet? Een paar typeerende staaltjes wil ik u even noemen. In Amsterdam, waar we omstreeks

1600 officieel werden toegelaten, moesten de Joden toch altijd aan de grens van de stad wonen. En in Utrecht werd 's avonds om 10 uur de „boevenklok" geluid en dan moesten alle Joden zorgen, dat ze de stad uit waren!

De Fransche revolutie veranderde dat. Die proclameerde en bracht de rechten van den mensch. Ook van de Joden. Die werden tot menschen gepromoveerd. Wel kwam daar hier en ginds een reactie op, soms een zeer sterke. Maar over 't algemeen lieten die menschenrechten — zij 't dan vaak in theorie — zich niet meer schrappen. En toen gingen de Joden, of veel Joden zich bezig houden met alles uit de West-Europeesche beschaving. Zij mochten nu ineens in de maatschappij hun plaats innemen. Dat was een verademing, maar toen ging het ook vaak, zooals het gaat met iemand, die lang honger geleden heeft en op eens voor een tafel gezet wordt waar een overmatig groot diner met massa's gerechten klaar staat. Daarop volgt niet zelden een sinaal bedorven maag. Deze reactie heeft in het Jodendom doorgewerkt en is nu nog merkbaar. De invloed ervan heeft een eeuw lang gewerkt en begint nu te zakken. De onderschatting van het eigen kostbare bezit in vele kringen bracht teweeg, dat vele kinderen eenvoudig het Joodsche pad verlaten hebben, dat de ouders hadden betreden. En daar bracht die werking in den leeftijd der rijpere jeugd teweeg, dat men zoo langzamerhand van alles, wat het Jodendom opbouwde en er door opgebouwd werd, afzag. Langzamerhand was er in veel kringen weinig overgebleven van de waarde van het Jodendom en zijn kennen der begrippen, gevoelen der idealen, doen der daden.

Zulke tijdsinvloeden zijn er vele. En de kracht, die tegen al het verkeerde hier het meest kan uitrichten, is de eigen bezielde daad. Niet alleen in den eenvoudigen zin van het „voorbeelden trekken". Maar veel ruimer, breeder, dieper. Want er is juist voor de jeugd niets bezielenders, dan wanneer ze ziet, dat de leiders en opvoeders in al het goede met bezieling voorgaan. Goed voorgaan oefent veel invloed meer uit dan allerlei beschouwingen. De met bewuste wil gedane daad van opoffering voedt op; niet de vermaning in woorden. Het voorbeeld van vader en moeder moet het werk doen. Overheerschen moet in deze jaren het bewuste Joodsche leven der ouders. Geen Joodsche daad is er, of er zit een gedachte, een geestelijke inhoud in. Elke Joodsche handeling is doordrenkt met Joodsch gevoel en Joodsche begrippen. Gelijk bij de boomen de sappen door wortels, stam en takken tot in de nerven der bladeren en de uiterste toppen doordringen, zóó is het met het Jodendom en zijn daden, dat als een majestueuse eik geworteld staat op den bodem van verleden en toekomst.

Een gezin, dat Joodsch wil zijn en dat de rijpere jeugd levensvoedsel mee wil geven, moet zelf weten, hóe voor te gaan in alles. De opvoeding ligt in het huisgezin. Vandaar uit heeft de kracht voort te komen, die de rijpere jeugd in staat stelt een echt levensgebouw op te trekken.

Er zijn verschillende oud-Joodsch gezegden, die spreken van de plichten der ouders tegenover de kinderen. Daar komt o.a. ook in voor, dat elke vader zijn zoon een ambacht heeft te leeren! Maar het mag niet een zijn, waardoor hij voortdurend te midden van vrouwen bezig is; een ambacht dus, dat rein is! Het mag ook niet een zijn, dat te veel van zijn inspanning eischt om zich nog met ideële dingen te kunnen bezig houden. Het heeft zóó te zijn, dat het het kind niet belet Jood te zijn, in vollen omvang van het begrip. Te arbeiden heeft de vader hier; en tot God heeft hij te bidden, zijn kinderen te zegenen. Er is tenslotte geen ambacht, waaraan rijkdom of armoede verbonden is. Alles hangt af van Gods besturing. Wij moeten ook het ambacht zóó laten zijn, dat de kinderen er geen tegenstrijdigheid in zien tusschen de leer hunner ouders en het verdere in hun leven, waartoe zij door hun ouders worden geleid. Zoo moest een vader zijn zoon niet ezelrijver laten worden, kameeldrijver, winkelier, barbier, matroos, etc., waaraan — in die oude dagen althans; over het nu laat ik mijn hoorders het oordeel over — oneerlijkheid verbonden was.

Het Joodsche volk is *niet* het volk van den handel. Wij zijn het volk van den landbouw. Wij zijn den handel ingedreven door de eeuwenlange behandeling, die we van de christenvolkeren ondervonden hebben.

Gezorgd moet worden, dat er harmonische eenheid zit in leven en leer en opvoeding der ouders. Geen breuk in het leven! Het scherpe oog der kinderen neemt, eerst onbewust, dan bewust, elke tegenstrijdigheid waar. En als er een halfheid in der ouders leven is, een contradictie van de eene daad met de andere, van woord en handeling, dan is er een breuk! En dat geeft onvermijdelijk een gebrokenheid in de opvoeding! Eenheid in alles! Harmonie in de toepassing der idealen in de praktijk, op elk terrein! Wáár de tegenstrijdigheid zit, of het in eerlijkheid is of zedelijkheid, in menschenliefde of waarheidshuldiging, wáár ook in het religieus-moreele leven — het wreekt zich bitter in de levens der kinderen.

Het geldt een sfeer van harmonie te scheppen, waarin het kind groot wordt. En daar moet sterk het gevoel overheerschen van de verhouding van mensch tot God. Er is een kabbalistische beeldspraak, die zegt, dat er kanalen loopen van God naar iederen mensch en van iederen mensch naar God. Door die kanalen stijgen steeds door

vlammen op en neer. Elke mensch staat met God in relatie en hij kan die relatie tot vurigen gloed doen komen. Ieder vader en moeder heeft de onafwijsbare plicht, hun kinderen te laten zien, dat in hun leven die vlammen branden.

'k Heb eigenlijk nog veel meer te zeggen — laat het genoeg zijn! Laat mij nog even vermelden, dat Sabbath en feestdagen een ontzaglijken invloed hebben op het leven der kinderen — als ze in harmonischen samenhang met het leven en in volledige kracht geleefd en beleefd worden. De herinnering hieraan gaat nooit uit het leven weg, en er gaat buitengewoon opvoedende kracht van uit.

In elken mensch worstelen twee dingen. De neiging naar het goede en naar het slechte. Deze twee machten trekken iederen mensch naar den éénen en naar den anderen kant. Nu komt het er maar in de dagen der rijpere jeugd op aan, *den wil* van het kind te stalen naar het goede; te zorgen met alle middelen en niet het minst met het middel der religie, dat de neiging naar het goede versterkt wordt. Het Jodendom, dat den mensch met allerlei voorschriften opleidt, is er op uit, den mensch steeds te louteren en wil hem door dit alles de kracht van wil geven, opdat hij het goede doe. Dat hebben wij na te streven bij het groot brengen der rijpere jeugd. Warme, bezielde Godsdienstige opvoeding — die vormt de jeugd en die bouwt sterke, mooie levensgebouwen!

Onze jongeren en hun boeken

door IDA HEIJERMANS.

Nu er door mij over bovenstaand onderwerp iets geschreven gaat worden, moet er eerst verklaard waarom het juist in *Volksontwikkeling* gebeurt en op dit oogenblik. Er zijn echter niet veel woorden noodig om uit te leggen, dat er een vitaal verband bestaat tusschen de ontwikkeling van een volk en de boeken, die er gelezen worden. En uit de jongeren groeien de volwassenen. Het hoeft dus niet nader betoogd, dat het onderwerp, door mij gekozen, hier op zijn plaats is.

Maar waarom wordt het *nu* aan de orde gebracht?

In 1918 en 1919 schreef ik twee brochures *Onze Jongeren en de moderne literatuur*, een *pedagogisch-critische beschouwing* en *Onze Jongeren in de moderne literatuur* (Baarn, Hollandia-Drukkerij). Beide beschouwingen hebben zeer veel pennen in beweging gebracht, wat aanleiding had kunnen geven tot een *pro* en *contra*, ten opzichte van mijn betoogen. Het is door mij ongeschreven gebleven, omdat denkbeelden er bij winnen, als alles rustig bezinken kan.

Op het oogenblik echter liggen er naast mij een opstel van den heer W. L. M. E. van Leeuwen, dat *Litteratuuronderwijs en Ethiek* heet en te vinden is in de November-aflevering van *Vragen van den Dag*, en het derde deel van *Onze Letterkunde*, nog niet heel lang geleden bij J. B. Wolters verschenen en samengesteld door de dames A. Gratama en W. L. Boldingh-Goemans.

Deze beschouwing en dat boek zijn voor mij de redenen geworden, die tot schrijven als dwongen.

Want het betoog van den heer van Leeuwen, die leeraar is en als zoodanig door wat hij al vroeger gaf een bekende persoonlijkheid gaat worden, legt de brochures, welke ik schreef, onder het ontleedmes en voegt er eigen opvattingen aan toe. Dit doet hij in 1925, dus wat jaren na den tijd, dat mijn verhandelingen geschreven werden. Daardoor mag de meening geuit worden, dat zij nog steeds wat te zeggen hebben en hen prikkelen, welke van andere meening zijn, tot getuigen. Wij leven toch snel, heel snel en talloze geschriften verzinken elke seconde in de bodemlooze diepte van den oceaan der vergetelheid.

Dus heb ik, toen ik de beschouwing van den heer van Leeuwen tot mij liet komen, de mijne aandachtig overgelezen, omdat voor iedereen, ook voor mij, het leven van dezen tijd groote snelheid heeft, daar de meeningen als op ons aanstormen en ieder oogenblik men gedwongen wordt eigen inzicht aan dat van anderen te toetsen. Het individueele leven is bovendien te vergelijken bij een boom, die altijd door en in den groei breeder en dieper wortelt, omdat de kruin zich spreidt. Als deze bladzijden verschijnen, schrijven we al 1926. Acht jaar verliepen dus tusschen het schrijven van de brochures en dit betoog, acht jaar van de evolutie op opvoedkundig gebied, waarin we zijn, acht jaar, welke voor een paedagogische overtuiging van nu een soort oneindigheid zijn.

Er werd dus door mij gelezen, overwogen, getoetst. De voornaamste bloemlezingen, op onze middelbare scholen in gebruik, die mij toen tot schrijven zetten, omdat de paedagogische opvattingen, welke erin tot uiting kwamen, mij tot bestrijding dwongen, heb ik weer doorgebladerd, de titels der boeken nagegaan, welke mij geen lectuur voor jongeren leken, — ik heb dit alles nauwgezet nog eens gedaan, om, als het moest, eerlijk te bekennen, dat er door mij nu niet meer in 1926 zoo geschreven zou worden, als toen in 1918 en vroeger in *De Vrouw* in gelijken geest. Want voor niemand is het schande te erkennen, dat er in het vliegtuig der denkbeelden ballast is, die over boord kan en moet geworpen worden, of „Oude plunje“, die waardevloos werd.

De eerlijkheid zou ik echter te kort doen, wanneer ik niet zoo gauw mogelijk constateerde: *geen letter zou ik veranderen in mijn betoogen, wanneer ik ze weer schreef. Integendeel: de meening, toen verkondigd, heeft zich nog dieper in mij geworteld.* Weer, bij het doorbladeren der bleemlezingen, welker opvoedkundige beteekenis mij toen verbaasde, ben ik door groote verbazing bevangen geworden. Weer heb ik het mij afgevraagd hoe het mogelijk is, dat een literator, die voor jongeren demonstreeren wil, dat de leuze *l'art pour l'art* onaantastbaar is, daarvoor Jan Steen's dronken vioolspeler kiest om te laten zien hoe mooi die beschonkene weergegeven is. Weer begreep ik het niet hoe de aandacht van de jongeren opzettelijk gevestigd moest worden op boeken, die, hoe knap ook geschreven, geen lectuur voor jongeren zijn, omdat zij hen voeren in de sferen van afschuwelijke ellende, levensmoetheid, hartstocht. Namen hoeven niet genoemd te worden. Er kan daarvoor door mij slechts verwezen worden naar de brochures zelf.

Maar, zegt de heer van Leeuwen, die jongeren zijn geen kinderen meer; zij zitten nu al in de 5e of 6e klasse van de Middelbare School. Zij zullen daar dadelijk student worden. Goed! Toegegeven! Laat er aangenomen worden, dat zij pas de boeken zullen en moeten gaan lezen, als zij 16, 17, 18 jaar zijn. Maar zijn zij dan geen jongeren? Zijn zij dan reeds volwassen? Zijn zij dan niet in den leeftijd, dat prediking van pessimisme het grootste ziele-onheil kan stichten? Moet er dan brandstof geworpen worden op het vuur van den hartstocht, dat altijd uitlaaien wil? Moeten de jongens en meisjes, welke de schoolbanken gaan verlaten, behandeld worden als aanstaande doktoren in de letteren? Heeft het goede lezen niet een ander en hooger doel? Moet — op de beteekenis van deze vraag zal in den loop van dit betoog teruggekomen worden — aan het leven niet het voornaamste worden overgelaten, omdat alle scholen, ook de middelbare, niets kunnen doen dan richting geven, daar zij nooit „klaar” kunnen maken of mogen?

Waarom toch zouden we al onze jongeren dringen en dwingen moeten door de lectuurpoorten van al het ontzenuwende van al onze knappe boeken, die het over alles hebben, dat loodzwaar hangt aan de ziel van de jongens en meisjes, welke door de moeielijke jaren, waarin zij zijn, toch al moeite hebben om niet te verzinken in het moeras, dat trekt naar de diepte wie het voor vasten bodem aanziet!

Hiermee wordt geen literaire struisvogelpolitiek aanbevolen. De boeken zijn er. Ze zijn binnen het bereik van alle jongeren. Maar en mijn brochure en dit betoog bestrijden een literaire opvoedkunde, welke met de autoriteit van de school en den leeraar sommige boeken onder de aandacht van den leerling brengen, suggereeren, dat ze reeds

gelezen kunnen en moeten worden, in plaats van kalm te betoogen: „Wacht nog wat met lezen. Je bent er nog te jong voor. Lees je nu toch, dan weet je, dat er gewaarschuwd is en ben je zelf verantwoordelijk, niet ik.”

Door eigen lange ervaring kan ik getuigen, dat, wanneer er de goede verhouding is tusschen jongeren en school, een dergelijk rustig gezegde indruk maakt.

Ten slotte staat geen enkele tak van onderwijs in geen enkele school op zichzelf, hoort niet zoo te staan. Noch wiskunde, noch literatuur, noch welk vak zijn doel op zichzelf, mogen het niet zijn daar waar de school een organisch geheel is en de leeraren paedagogisch denkende en handelende persoonlijkheden.

Aan mijn eerste brochure gaf ik daarom den ondertitel van *paedagogisch-critische beschouwing*. De boeken en schrijvers werden door mij getoetst aan hun paedagogische beteekenis voor jongeren, alle jongeren, ook die van 16, 17, 18 jaar. Het is het grootte verschil tusschen den heer van Leeuwen en mij. Hij ziet slechts letterkunde, „literatuur” en vindt, dat allen op dien leeftijd alles kunnen en mogen, eigenlijk moeten lezen, omdat zij straks toch het leven ingaan of studenten zullen zijn. Hij vindt, dat „de keuze tusschen schoonheid en zedelijkheid op een jongensschool een minder moeilijik probleem is dan op een voor meisjes,” alsof niet juist met en voor jongens de opvatting gehuldigd moet worden, dat er slechts één maatstaf van zedelijkheid is, voor jongens als voor meisjes. Hij wil „vol meegevoel” met zijn leerlingen allerlei lezen, het licht laten vallen op het mooie in een figuur als van de Meester's *Geertje*. Waarom, waarom, zij er weer gevraagd? Kan er dan niet gewacht worden? Komt eenige leeraar ter wereld in eerbied te kort voor een boek als *Geertje*, wanneer hij er van overtuigd is, dat dit werk nog geen kost voor jongens en meisjes is, *selfs* niet, als zij 16, 17 en 18 jaar oud zijn?

Waarom vindt de heer Van Leeuwen het zoo *natuurlijk*, dat onze jongens boeken lezen als *Malle Gevallen* van Hans Martin en *Phil's Amoureuze Perikelen*? Komen zij er na de lectuur beter uit te voorschijn? Gaat er van al zulke boeken op jongeren niet de allerslechtste beking uit? Laten we toch als opvoeders wakker blijven. De heer van Leeuwen zegt, dat jongens en meisjes op den leeftijd, dat zij al die boeken lezen, slechts droomen van „reine liefde”, dat „de jongen en het meisje, de beteren tenminste, vervuld zijn van reine, ontroerende aanbidding voor hun madonna of ridder.”

Zoo zijn er, zeker! Maar laten wij, opvoeders, dan niet met vuur spelen, niet onze jongeren dwingen te lezen over en van alles, wat den hartstocht aanblaast en de zwakkeren — en er zijn zoo talloos

velen in onzen tijd — den vasten grond onder de voeten weggraaft. We mogen niet aannemen, dat al die jongeren maar heenlezen zullen over alles wat in hen nog meer verwarring zal doen ontstaan, indien zij begrijpen wat zij lezen en begripd lezen moet toch het doel zijn.

In mijn *Onze Jongeren en de moderne literatuur*, werd er op gewezen, dat er veel jongeren in het moderne boek geteekend worden, die den band met het oudere geslacht doorsnijden op oogenblikken, dat het wreed wordt dit te doen. De heer van Leeuwen vindt, „dat deze breuk tusschen het oudere en het jongere geslacht een noodlot is, niet te ontkomen, steeds waarschijnlijk aanwezig geweest, thans gelukkig ook geuit. Moet al het moderne uit ons literatuuronderwijs gebannen worden en de huichelarij worden binnen gehaald? Als het uitgesproken wordt, is een conflict misschien oplosbaar, anders zeker nooit.”

We blijven, aldus redeneerend, in een vicieuzen cirkel ronddraaien. In de verhouding tusschen ouderen en jongeren hoeft er niets van een „noodlot” te zijn. Het door de natuur aangegeven verschil was, is en zal altijd te overbruggen zijn door onderlinge liefde. We bewijzen onzen jongeren toch waarlijk geen dienst, wanneer wij gaan beweren, dat er een *breuk* tusschen twee generaties *moet* zijn, het een onontkoombaar fatum is.

De heer van Leeuwen neemt hier iets als een waarheid aan, wat er geen is. Zoo ook meent hij, dat een dichter zich altijd eenzaam zal blijven voelen. Hij vindt het dus geen verschijnsel aan dezen tijd gebonden, dat zooveel dichters in hun verzen de werkelijkheid ontvluchten en de jongeren meevoeren naar het rijk van het hyper-subiele en hyper-individuele.

Eenzaamheid, stilte, zal ieder zoeken, die met eigen ziel in contact wil blijven, het Eeuwige daarin beluisteren. Maar wie dan niets vindt dan datgeen wat slechts iets beteekent voor de weinige enkelingen, hij is of geen gids voor onze jongeren, of hij bewijst, dat er iets hapert aan onze samenleving, omdat de dichter niet meer uitzingt dat wat in de massa leeft. Alle groote kunst is gemeenschapskunst en onze jongeren hebben dat weer te begrijpen en tot werkelijkheid te maken. Jongeren, die in het boek zelfzucht als zoodanig niet meer herkennen en den dichter, den waarlijk grooten schrijver zouden gaan beschouwen als iemand, welke nooit begrepen kan worden door het volk, de massa, worden en blijven de volwassenen, welke niet weten en voelen hoe arm een maatschappij is, hoe bloedeloos een tijdperk zonder de echte, levende gemeenschapskomst.

Waarom werd het boek van de dames Gratama en Boldingh Goemans de tweede aanleiding voor mij tot het schrijven van dit betoog?

Omdat beide schrijfsters en verzamelaarsters niet vergefen, dat op de scholen voor onze jongeren de literaire opvoeders en letterkundigen, en paedagogen moeten zijn.

Zij bewijzen dit in tweeërlei opzicht.

In haar woord vooraf schrijven zij: „De bewerking van het hoofdstuk *De Romanliteratuur na '80* bracht eigenaardige moeilijkheden mee. Veel werk van literaire waarde uit dit gedeelte is ongeschikt om door leerlingen gelezen te worden of zelfs om met hen behandeld te worden, omdat zij er eerst later rijp voor zijn. In *Onze Letterkunde*, in de eerste plaats een gids voor jongeren, is hiermede rekening gehouden. Tengevolge daarvan kon van groot literair werk wel eens minder gezegd worden dan van werk, dat er uit een schoonheidsoogpunt beneden staat. Uit dien hoofde zijn ook enkele titels van boeken weggelaten. Een lijst van boeken achter in dit deel opgenomen, wijkt eenigszins aan, welke boeken naar onze meening wel door jongeren genoten kunnen worden, al blijft een dergelijke keuze steeds een individueele kwestie.”

Na al hetgeen, hierboven in het midden gebracht, zal er nu niet nog eens uitgelegd moeten worden, dat de meening in dit citaat geformuleerd, volgens mij de eenig geldende mag zijn, welke besprekingen het onderwijs aan jongeren heeft te doordringen.

Het is van de twee verzamelaarsters in ons land met zijn eigenaardige verhoudingen op letterkundig gebied een daad van durf geweest om het beginsel, waar zij van zijn uitgegaan, zoo geheel in hun werk door te voeren. Zij durven te zeggen, dat zij reeksen van boeken in hun geheel niet geschikt voor jongeren vinden, zij durven dit te doen tegenover sommige zeer bekende werken in het bijzonder, zonder nochtans, wat iets vanzelfsprekends is, aan de literaire waarde van al die boeken iets te kort te doen. Integendeel! Zij verzwijgen eigen eerbied en bewondering niet voor al datgene, dat zij toch geen lectuur voor jongeren vinden. Zij durven aan hun werk een lijst van namen toe te voegen, die aangeeft wat volgens haar beiden door de leerlingen kan en mag gelezen worden. Zij durven dit alles te doen in ons kleine land, waar gelijk Borel het ergens schreef, kunst zoo gauw tot Kunst, als iets buiten-het-leven-staande, verbastert.

Toch is er op haar werkwijze, ook uit paedagogisch oogpunt, wat af te dingen. Zij geven veel te veel namen. Men zou tot een respectabel, hoog getal komen, wanneer men al degenen optelde, die in ons land, Vlaanderen en Hollandsch-Afrikaansch sprekend Afrika, volgens haar tot de letterkundigen moeten worden gerekend. Ook tegenover haar beiden moet eraan herinnerd worden, dat geen enkele school,

ook niet eenige middelbare, eindonderwijs geeft. Dat doet het leven, dat volgt, voortdurend, altijd, tot aan het graf toe.

Zij komen met al die lijsten van namen in conflict met het tweede beginsel, dat zij toch willen dienen; dat der zelfwerkzaamheid.

Er wordt toch door haar beiden een stap op den weg gezet, waar zij gaan, die *alle* onderwijs wenschen te doordringen van den zuurdeesem der zelfwerkzaamheid. Haar boek is daarom berekend op het zelf zoeken der leerlingen. Zij willen woord en beeld aan elkander verbinden en hebben ruimte gelaten voor teekeningen en afbeeldingen, door de leerlingen zelf te verzamelen.

Maar, mag er gevraagd worden, als de twee schrijfsters en verzamelaarsters, in het eene de waarde van de zelfwerkzaamheid erkennen, waarom die dan in het andere, waar dit van nog veel grooter belang is, geheel genegeerd?

Reeds werd erop gewezen, dat er veel te veel namen van „letterkundigen” werden opgenomen. Het komt toch er op aan onze leerlingen te leeren lezen en oordeelen, zelf en nog eens zelf. Dit gebeurt niet, als de dames Gratama en Boldingh-Goemans het eigen oordeel telkens geven, telkens zelf prijzen en afkeuren. Zeker, de volwassene, die voor jongeren „gebundeld” wil zien, zal het met die oordeelvelingen in de meeste gevallen eens zijn. Maar dringen de volwassenen zich niet te veel in een letterkunde-boek op den voorgrond, wanneer zij alles willen geven en toch onmogelijk alles kunnen goedkeuren?

Het lijkt, alsof de twee verzamelaarsters geen vertrouwen hebben in het wezen der zelfwerkzaamheid. Ware dit het geval geweest, zij zouden slechts enkele typeerende voorbeelden gegeven hebben van wat zij onder literaire richtingen en stroomingen verstaan en dan heel veel, misschien de meeste, namen hebben weggelaten. In het opnoemen schuilt altijd heel veel willekeurigs. Want waarom moesten die en die namen zwaarwichtig gedrukt en die en die weggelaten?

Het kan niet genoeg herhaald worden, dat het allermeele aan den leerling zelf moet overgelaten worden, den groeienden mensch. Hij moet hebben leeren kijken, denken, waarnemen, voelen; zijn eigen zielekrachten hebben zich te richten; meer niet, maar ook niet minder. Geen enkel onderwijs mag tot een soort encyclopedie onttaarden. De leerling heeft slechts te leeren een encyclopedie met oordeel te gebruiken.

Sommigen zullen wellicht beweren, dat ik, mijn betoog vervolgende, eenigszins ben afgeweken van datgeen, aangegeven door het opschrift dezer beschouwing, omdat ik de methodiek van het literatuur-onderwijs niet geheel heb vermeden. Dit kan echter niet, omdat het hoe en het wat hier in nauw verband met elkander staan. De leerling, die op letterkundig terrein, alles als gesneden koek voor zich krijgt, met

oordeelvellingen van de verzamelaars, met indeelingen, waaraan hij niets meer heeft te veranderen, zal ook later datgeen blijven bewonderen en afkeuren wat hem bewonderd of afgekeurd wordt voorgezet. Het inzicht, dat de leerling zelf oordeelend moet lezen, verheldert bitter weinig boeken, voor leerlingen op literair gebied samengesteld. Is het dan te verwonderen, dat de groote massa der lezers het eigen literaire oordeel richt naar dat van *de* courant, *het* lijfblad?

Hoeveel scholen zijn er, waar eerst verkend wordt wat de leerlingen zelf lezen, in hun eigen vrijen tijd? Op hoeveel inrichtingen van onderwijs wil men werkelijk de psyché der jongeren leeren kennen door na te gaan wat de reflex is van het eigen zieleleven in de zelf gekozen boeken? Waar heerscht die goede verhouding tusschen den volwassene en den jongere, zoodat de laatste den moed heeft eerlijk te bekennen alles wat hij gelezen heeft?

Waar, de boeken van bijv. vóór 1850 buiten rekening gelaten, ofschoon ook daar met hetzelfde beginsel zou kunnen worden rekening gehouden, brengt men met de leerlingen zelf schifting in de massa van het door hen gelezene, worden er met hen zelven de groote lijnen getrokken?

Waar wordt reeds b.v. in de eerste klasse van de middelbare school de zelfwerkzaamheid in het leeren lezen beoefend en voortgezet tot in de hoogste klassen, vanaf het kinderboek tot dat wat tot de lectuur behoort, voor het latere leven alleen bestemd? En wanneer bijv. een broekemannetje een boek noemt, dat alleen een orthodoxe aestheet voor het kind geschikt zou vinden, waarom kan dit dan niet dadelijk, ook al in de aanvangsklasse, met een waarschuwend woord door allen genoteerd worden op de lijst, waarboven duidelijk vermeld staat, dat zij slechts voor volwassenen geldt? Op die wijze zou nooit eenige struisvogelpolitiek gevolgd worden, maar de leerlingen van den beginne af, dadelijk, begrijpen, dat er veel boeken zijn van groote waarde, maar nog niet door hen te verwerken.

Een dergelijke lijst, of catalogus — wat doet de naam ertoe — den geheelen schooltijd door met de leerlingen zelf bijgehouden, gerubriceerd, kan van groote waarde worden, omdat zij èn iets van den leerling zelf geeft èn van den leeraar, in de reeks der schooljaren.

De leeraar, de leider, de voorzitter bij de beschouwingen, moet echter dan zeer belesen wezen, op de hoogte komen of zijn, ook van boeken, voor jongeren geschreven en van die, waarin zij belang stellen. Wie zoo voor de lectuur den leerling tot zelfwerkzaamheid wil prikkelen en zichzelf opvoeden door grootere kennis van kind en jongere, komt er achter, dat er nog andere werelden van lectuur bestaan dan die van onze Nederlandsche, moderne lectuur.

Hij zal natuurlijk aanvullend te werk gaan, maar wellicht zal hij soms zeggen: „neen, dat boek schrijven we niet in. Jullie leest het toch wel, maar ik wilde, dat ik de macht had om van zulke boeken een vuurtje te stoken.”

En misschien vraagt dan wel eens een leerling met den glans van den ernst in de oogen en over het gansche gelaat: „Waarom worden dan zulke boeken geschreven?”

Zulk een vraag, die van jonge lippen komt, stemt tot nadenken en brengt tot den kern van het vraagstuk, dat in zijn oplossing richting wil geven aan lectuur voor jongeren en literatuur-onderwijs.

Het gaat op onze scholen niet om specialiseering en veelweterij. De schrijvers en de doktoren in de letteren van de toekomst moeten als alle anderen er komen tot zelfkennis en ontdekking van eigen gaven. Maar daarvoor is geen onderwijs noodig, dat den jongeren niets spaart, hun alles als opdringt.

„Waarom worden dan zulke boeken geschreven,” vraagt soms de ernstige jongere.

En de ernstige leeraar gaat dan vanzelf zich de vraag stellen: „Waarom zouden onze jongeren ze moeten lezen?” Want het antwoord op de vraag van dien ernstigen jongere dwingt tot verkennen.

Klassikaal en Individueel Onderwijs.

(Dissertatie door Dr. I. A. VALK.)¹⁾

De trouwe lezer van dit tijdschrift zal zich herinneren, dat de vraag: „Klassikaal” onderwijs of wat anders reeds herhaalde malen is aangeroerd of wel opzettelijk is besproken.

In den II jaargang kwam ze aan de orde onder het hoofd „Problemen” ten aanzien van de kwestie over hoeveel tijd in de week de school over de jeugd mocht beschikken. Als antwoord werd het vermoeden, zelfs de waarschijnlijkheid uitgesproken, dat de school meer uren zou vorderen dan tegenwoordig; onmiddellijk stond daarnaast echter dat „de geheele inrichting van het schoolwezen in sterker mate veelzijdig en soepel zou moeten zijn dan nu” (blz. 17), m. a. w. meer vrijheid en zelfstandigheid voor de jeugd.

De III jg. bevat als vervolg op „Problemen” een uitvoerige beschouwing. Eenerzijds wordt daarin aangetoond, waarom de klassikale leervorm zich sterk ontwikkelen moest van den tijd af, dat het onder-

¹⁾ Klassikaal en Individueel Onderwijs door Dr. I. A. Valk bij H. J. Paris te Amsterdam. In vereenvoudigde spelling, dus ook de aanhalingen er uit.

wijs gevoeld werd als een groot algemeen belang, dat de bijzondere zorg der Overheid behoeftte en dat de omstandigheden het eigenlijk „hoofdelijk" onderwijs niet gedoogen.

In hetzelfde artikel wordt evenwel gewezen op de ernstige schaduw-zijden van het klassikaal werken, en in 't bijzonder hierop, hoe die schaduwzijden te duidelijker gezien werden, naarmate het doel van het onderwijs zich anders voordeed en in verband werd gebracht met de rechten van het individu.

Een sterke prikkel tot onderzoek naar den arbeid in de school waren de hevige klachten over de geringe resultaten daarvan en de statistisch geconstateerde groote aantallen „achterblijvers", die den indruk wekten van geestelijk zwakken. Wel werden vertwijfelde pogingen gedaan om door verbeterde methoden en geperfectioneerde handleidingen de schoolklassen op gelijk peil te houden, maar achterblijvers bleven er. Zijn dat de minbegaafden? Het antwoord is al gegeven.

„Menig „dom" kind uit de klasse, blijkt op de speelplaats op de straat, onder zijn kornuiten, in het gezin een pientere baas te zijn. Menigeen, die maar noode het onderwijs schijnt te kunnen volgen, in elk geval niet de resultaten vertoont als anderen, blijkt slechts ongevoelig te zijn voor dat onderwijs en legt op ander gebied veel schrandereheid aan den dag". (III jg. blz. 201).

Het vraagstuk nam ook een ruime plaats in de brochure: „De toekomst van ons volksonderwijs" (IV jg., blz. 206 e.v.), waarin het lossere klasverband wordt aanbevolen als een doeltreffend middel, om één der ergst gevoelde bezwaren tegen de eenheidsschool te ontgaan.

In het uitvoerige rapport over het Daltonisme (V 193 e.v.) in het artikel „In nieuwe banen" (IV 333 e.v.) en in het „Studieplan" (V 274) worden zeer onderscheidene pogingen beschreven, die zich alle kenmerken door éénzelfde streven: de individualiteit van den leerling te prikkelen en te versterken door de toepassing van een zeer los of zelfs afwezig klasse-gareel.

Van bijzondere beteekenis ten opzichte van ons vraagstuk was het Duitsche Rijks-onderwijscongres in 1920, waarover uitvoerige mededeelingen zijn te vinden in III jg. 492 e.v. en IV jg. 120. Met de herinnering aan de militaristische en dressuur-begeerte reputatie der Duitschers deed het veldadig aan te bemerken, hoe de nieuwe geest zich kond deed in uitspraken als de volgende:

„We weten nu, dat elke individualiteit haar eigen ontwikkelingsgang moet gaan en dat de school eerst dan den naam van ontwikkelings-instituut mag dragen, als zij ieder individu de voor hem geëigende middelen ter volle ontwikkeling biedt. Dan krijgen we eerst de goede

formule: *Suum cuique*, ieder het zijne", (III 499, Dr. Kerchensteiner)

„De technische inrichting der school berust op de volgende grondslagen. Alle kinderen, die in een bepaald jaar geboren zijn, hebben dezelfde intelligentie, gelijk arbeidsvermogen, dezelfde vormen van belangstelling, in 't kort beantwoorden aan dezelfde voorwaarden. Ze worden nu allen aan hetzelfde massa-onderwijs onderworpen en de taak des onderwijzers bestaat practisch hierin, de wijde kloof tusschen deze illusie en de werkelijkheid te overbruggen, zoo goed en zoo kwaad als 't gaat, opdat het klasdoel maar bereikt wordt." (IV 122. Prof. Ostwald).

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

Maar daartoe is de eigenlijke schoolarbeid te veel gereguleerd en men komt 1e tot een vermindering van het aantal verplichte uren met daarvoor verplichte leerstof naast een aantal vrije uren, waarin de leerlingen zich wijden aan wat hen aantrekt of 2e tot een geheel vrij leerplan; of 3e tot een zoodanige indeeling van de leerstof, dat niet steeds alle kinderen in eene klasse aan dezelfde leertaak bezig zijn." (IV 128).

Dat zulke denkbeelden de groote meerderheid der Duitsche onderwijzers en leeraars reeds bezielen, blijkt wel uit het feit, dat zoo goed als algemeen deze stelling werd aanvaard:

„Bij het onderwijs der grondscholen moet mogelijk zijn de kinderen in lossen verband in te deelen dan het gewone klasseverband."

Het gaat met ons onderwerp als met zoovele zaken bij het onderwijs: oogenschoonlijk van zeer begrensde belang en eenvoudig van wezen, raakt het allerlei diepgaande vraagstukken, die doorgaans echter eerst na langen tijd als zoodanig onderkend worden.

Het is dan ook verrassend, dat er eindelijk iemand kwam, die zoo zeer de belangrijkheid der zaak begreep, dat hij haar tot onderwerp voor een dissertatie uitkoos.

Laten we er dadelijk dit van zeggen, dat we 't geschrift, dat zich vlot laat lezen, een zeer leerzame verhandeling vinden, die tal van verrassende bijzonderheden geeft, een klaar beeld biedt voor de historische ontwikkeling en op uitstekende wijze het voor en tegen van 't klassikaal onderwijs in 't licht stelt, vooral ook het afwisselend overwicht van het pro of het contra, naar gelang van het tijdsgewricht.

De voorkeur, de grondig gemotiveerde, voorkeur van den nieuwen dokter, gaat uit naar het individualistisch georiënteerd onderwijs, doch hij ziet geenszins de zeer typische verdiensten, de ethische beteekenis van het klassikaal onderwezen worden niet uit het oog: Het samenleeven, dat tot samen-zoeken en onderling helpen noopt. De slotzin van 't geschrift is het beste motto voor de bespreking.

„En op die geest komt het aan; de geest, die, diep voelende het wee der wereld, uit menslievendheid een poging doet om in het grote, gestandaardiseerde massa-bedrijf der volksschool in te grijpen, teneinde het kostbaarste te redden wat de mens bezit: zijn persoonlijkheid; maar hem tevens te geven de wondere zin van deze schat: zijn evennaaste.”

In de inleiding vindt men naast de constatering van het feit, dat het sterk doorgevoerde klasse-onderwijs eigenlijk alleen in de 19e eeuw voorkomt, een onderscheiding van verschillende (10) vormen, waarin het zich in wezen vertoonde en waarvan sommige reeds eenige eeuwen teruggaan. Van bijzondere waarde achten wij in die inleiding de voortreffelijke opmerking, dat we in de historische ontwikkeling drie lijnen onderscheiden kunnen: 1e die der pedagogische denkbeelden van groote wijsgeeren, welke bijna nooit eenigen weerklank vonden tijdens hun leven, soms zelfs eeuwen later pas begonnen gemeengoed te worden; 2e die der wetgeving en verordeningen, welke in den regel veel beter zijn dan de werkelijke toepassing, omdat ze uitgedacht werden door min of meer „verlichte” despoten en 3e die der feitelijke toestanden, welke bijna steeds erbarmelijk waren.

De eerste vraag die hij zich stelt en o.i. juist beantwoordt, geldt den tijd, waarin van een eigenlijke volksschool geen sprake kan zijn en hij toont aan, dat, ongeacht wat voor schoons de bovengenoemde eerste en tweede lijn te zien mogen geven, eerst met 't begin der 19e eeuw de eigenlijke volksschool een aanvang kreeg, toen de Overheid zich zoowel hare inrichting als hare geldelijke instandhouding aantrok. Opmerkelijk is, dat dit overal zoo was en dat voor de geheele beschaafde wereld van toepassing is, wat de Amerikaansche pedagooog zeide: „The idea of universal education is as yet hardly a century old, and it is still much more of an idea than a fact.”

Hoofdstuk I geeft de ontwikkeling vóór de 19e eeuw. Daaruit blijkt hoe gedurende drie eeuwen (16e, 17e, 18e) waarop in verschillende landen van opzettelijk onderwijs geven op wat ruimer schaal sprake is, wel het hoofdelijk onderwijs als regel kon gelden, doch ook velerlei aanwijzingen van klassen te vinden zijn. Ook in ons land; een der aardigste aanwijzingen is het volgende aangehaalde rijmsel van Valckoogh.

„Hoe men vier hondert kinders viermaels daegs sal hooren
 „Dat elck leeringh ontfangt, geen tijdt gaet verloren.
 „Ten eersten sult gij u Kinders deelen aen vier partijen.
 „Ende Hondert in elcke Loco doen vlijen.
 „Knechten en Meyden van een, te hoop ongeleerden en wijzen
 „Dit volbracht, sult uyt elck hondert twee hoorders kiezen
 „Die de wyste sijn, end'u best ghesint
 „Laet die regaerdt slaen op elcken Kindt
 „Of sy overgheseit syn, of sy kennen haer les.“

Men ziet een onderscheiding naar de seksen en de vorderingen met knappe leerlingen als kweekeling. Zóó kon één man de 400 kinderen aan, te allen tijde een hoofdargument voor klassikaal onderwijs.

In een, naar de schrijver opmerkt, opmerkelijkste Schoolverordening uit Duitschland, die van Hertog Ernst de Vrome in 1642, wordt niet alleen klassikaal onderwijs voorgeschreven, doch ook nauwkeurig voor den onderwijzer uiteengezet, die in de Wet dus tevens een hand-leiding vond. Voor het lezen leeren op 't bord bijv. aldus:

An die Tafel lisset er sie sehen und schreibet darauff mit Kreijden erstlich den ersten Buchstaben *a* in der Form, wie er in dem Büchlein unter dem ersten Punct gedruckt da zu sagende: Dieses ist ein *a* darnach saget er, wolle noch einen schreiben und spricht andermal darzu das ist auch ein *a* und dergleichen thut er zum neunnden mal und saget abermal dasz es nur *ein* Buchstab sey. Darnach tritt er von der Tafel zu den Kindern heisset sie auf das Syllaben-Büchlein mit Fingern oder Griffeln zeigen ... (blz. 25).

Zóó kon zelfs een lakei wel schoolmeesteren. Voor het verder lezen kreeg hij nog dieper blik in de kunst, want de kinderen moet hij door elkaar een leesbeurt geven:

Durch disz gute Mittel kan ein Praeceptor einen groszen Hauffen der Schüler (und wenn deren etliche Hundert in einer Classe weren) alle auff einmal regieren, und sie in der Attention und Aufmerckung erhalten. Denn sie müssen sich immer fürchten und alle sorgfaltig und auffmercksam seyn weil sie nicht wissen können welchen der Praeceptor bald jetzt bald hernach fragen werden. (ib).

Op vele plaatsen wilde men er echter niets van weten en werd 't zelfs verboden om ander dan hoofdelijk onderwijs te geven. Honderden plaatsen hadden verordeningen, doch, gelijk reeds gezegd, in de aller-meeste gevallen bleef alles papier en werd op de schromelijkste wijs alle onderwijs verwaarloosd, terwijl alleen voor de zeer welgestelden redelijk onderwijs bereikbaar was.

Natuurlijk zijn deze drie eeuwen ook vol van kleinere of grootere heeren, die wat goeds poogden te doen.

Met voorliefde wordt uit dat tijdvak Comenius besproken, in wiens systeem het klassikaal onderwijs een integreerend deel vormde, doch wiens werk langer dan een eeuw later invloed oefende op de onderwijsleer.

Gelijk te verwachten was, zijn er in de laatste helft der 18e eeuw in alle beschaafde landen ettelijke mannen opgestaan, die door woord en daad de noodzakelijkheid van algemeen volksonderwijs bepleitten en tevens aandrongen op een onderwijs, dat ontwikkeling, kennis en begrip zou brengen, waardoor dus de onderwijzer ook uitleggen en verklaren moest.

Zeer gedocumenteerd toont de schrijver aan, waarom dit het klassikale karakter noodzakelijk maakte. Het „Nut" heeft met zijn „Algemeene Denkbeelden" van 1796 sterk in die richting gepropageerd. Een paar voorbeelden:

„Alle leerlingen moeten daar te boven dezelfde leesboeken en dezelfde dagelijksche lessen hebben, en de onderwijzer behoort zich te vervoegeu bij de klassen, welke hij onderwijzen wil"...

„De Meester zullende de leerlingen van dezelfde klasse of afdeeling gezamenlijk onderwijzen, kondigt zijn voornemen aan, plaatst zich te midden van dezelfde en laat bij beurten, dan den eenen, dan den anderen zijn onderwijs ontvangen" (aanhalingen op blz. 48).

Men ziet, 't ging regelrecht tegen den klassieken schoolmonarch in zijn lessenaar gezeten en die één voor één elken leerling bij zijn troon riep.

In Hoofdstuk II wordt de bloeitijd van 't klassikaal onderwijs geschilderd, tegelijk met de relatief voorbeeldige zorg, die sedert 1798 in Nederland aan 't onderwijs voor allen werd gewijd. De indeeling in klassen werd 't kenmerk eener goede school. De reglementen en wetten, inclusief die van 1806, schreven de indeeling in drie klassen voor, onderverdeeld zoo noodig in „tafels" en „banken". Er was nog wel een groote tegenstand onder de onderwijzers en ouders, doch daartegen werd krachtig geageerd, inzonderheid door het schooltoezicht. Tal van voorbeelden, waaronder vermakelijke, worden van den tegenstand opgegeven, doch tevens van de toenemende doorvoering van de idee.

In den III jg. bl. 232 wordt door P. Hoogland een sprekend voorbeeld daarvan uit Amsterdam gegeven. Trouwens de winst aan tijd, doch vooral aan kosten, die het systeem opleverde, werd herhaaldelijk breed uitgemeten.

Intusschen raakte het kosten-voordeel ietwat in 't gedrang, naarmate het klasse-idee volkomener werd toegepast. Had men aanvankelijk overal één onderwijzer voor een groot aantal kinderen, gesplitst

in klassen, gaandeweg werd het ideaal één onderwijzer voor elke klasse, dat aanvankelijk culmineerde in de zes-klassige school voor zes leeren en zes klasse-onderwijzers en zijn toppunt bereikte in de 12-klassige school, elk van een halfjaar en elke klasse een eigen onderwijzer.

Een interessante trek in deze ontwikkeling teekent de schrijver in de mededeeling, dat jaren achtereen het als een pedagogisch voordeel werd aangezien, wanneer alle klassen in één groot lokaal stonden.

De overbekende Petrus de Raadt roemde dat stelsel nog in 1840 als een prachtgelegenheid ter oefening in het orde houden. Aardig is de aanhaling uit een Engelsch verslag van ongeveer 1836 (zie bl. 64):

"The assemblage of from 600 to 1000 children in one room for instruction on the mixed method has probably led, in Holland, to the adoption of a system of schooldiscipline, for the maintenance of order and silence, which is unrivalled in its success. It is difficult for those who have not witnessed it to believe that conversation may be maintained in a school of thousand children in Holland, in the same tone of voice, and heard with equal ease, as in a private apartment."

Dat was de glorie voor den ouderwetschen schoolmeester; de perfectie van het klassen-verk. Maar . . . elke klasse haar eigen lokaal moest wel 't ideaal worden, naarmate de verhouding tot 't kind zich iets begon te wijzigen, waarover straks nader.

De snelle groei van de nieuwe idee vond zijn grond ook in de wijsgeerige opvattingen der zoogenaamde „Aufklärung", volgens welke alle menschen gelijkelijk voor alle intellectuele ontwikkeling geschikt zijn. De schrijver geeft deze sprekende aanhalingen. (blz. 91).

„Das Axiom", zegt Paulsen, „von dem (die Aufklärung) hierbei ausgeht, ist die wesentliche Gleichheit der menschlichen Natur. Nach der alten Schuldefinition ist der Mensch das animal rationale; also sind alle Menschen von Natur gleich, denn die Vernunft ist sich selbst gleich" en die andere van Prof. Jacotot: „Tous les hommes ont l'intelligence égale". Wel is waar gingen daartegen verschillende stemmen op, doch heel lang bleef die opvatting toch wel de heersche meening.

Het ligt voor de hand, dat de klassikale methode in die opvatting een sterken steun vond, al gaf ze geenszins den stoot tot die methode. De schrijver poneert de stelling, dat die veeleer afkomstig is van „de noodzakelijkheid, die bij het onderwijs tot verklaring noopt" en hij maakt ze zeer aannemelijk.

Doch die groei, zooals reeds is aangestipt, dankte de school ook aan het feit, dat veel grootere aantallen kinderen onderwijs kregen, wat alleen met deze methode van onderwijzen mogelijk scheen.

Toch heeft 't systeem altijd bestrijders gevonden en inzonderheid op zijn nivelleerend karakter. De fictie van intellectueele gelijkheid was zoo evident in strijd met de ervaring, dat er steeds zijn geweest, die zich tegen de te groote eenvormigheid verzetten.

Een andere omstandigheid, die de zegepraal der methode in den weg kwam, was het feit, dat feitelijk ze alleen in de groote plaatsen kon doorgevoerd worden. De dorpsschool, de één-, twee- en driemannsscholen, die er steeds in grooten getale waren en zijn, moesten een andere richting uit. Wel werden zij steeds als minderwaardig gezien, zelfs zijn ze langen tijd „pedagogische jammergestalten” genoemd, maar... bij welk onderzoek ook bleken ze allermint slechter resultaten op te leveren.

De geheele 19e eeuw door heerschte het dogma der voortreffelijkheid van het klassikaal onderwijs, werden de dorpsscholen beklagd en wie zich tegen het Procrustesbed van dit onderwijs verzette, bleef een roepende in de woestijn. De heel groote school met een sterk doorgevoerde splitsing in allerlei klassen van nauwkeurig uitgezochte gelijkbegaafde en met gelijke kennis voorziene kinderen — de Mannheimer school — scheen het nec plus ultra.

Zóó kon het niet blijven. Op duidelijke wijze laat de schrijver zien, hoe gaandeweg in deze eeuw de grootere belangstelling in de zielkunde van het kind tot de erkenning moest brengen van de groote verschillen, die een opvoeding vereischen, welke veel meer op het individu is gericht. Bovendien het groeiend inzicht, dat de opvoedingen onderwijs ook georiënteerd moesten worden in 't bijzonder op de toekomstige taak van het kind, als lid der *gemeenschap*. Dit heeft tengevolge, dat de school, zij 't ook nog lang niet voldoende, gezien wordt als een opvoedingsinstituut. Mocht men zich dan ook wel eens verbeeld hebben, dat de aanbrengring van kennis en vaardigheden *collectief* kon worden aangebracht, van het oogenblik af, dat men in opvoeding zoo goed als in onderwijs het doel der school ziet, legt de *individualiteit* van elk kind den onderwijzer dwingende plichten op. Met instemming schrijven we deswege deze doelstelling over:

„Tot de ontwikkeling van de gezinszin, van het religieuze, ethiese, aesthetiese in de mens moet de school de gelegenheid scheppen, niet tot de bespreking er van. Tot de ontwikkeling, of minstens tot de ontdekking van het kenmerkend individuele in elk kind, buiten en behalve het minimum van traditionele kennis, dat van hem eens als eenheid in de massa getist zal worden, moet de school het brengen. Slechts de volksschool, welke plaats geeft aan het nastreven van persoonlijke, zoowel als gezinsidealen vervult haar plicht in de huidige samenleving. De bestaande volksschool doet dit niet in vol-

doende mate; kan dat bij haar inrichting niet doen. Zij voedt de kinderen gemeenschappelijk op, doch niet tot gemeenschapszin; zij eist, dat een elk zijn werk geheel individueel verricht, doch zij ontwikkelt niet het persoonlijke." (blz. 136).

De beide laatste hoofdstukken, kritiek en moderne methoden, zijn in 't voorgaande reeds gekarakteriseerd. Dat de 19e eeuw tal van proefnemingen tot wat anders heeft gezien, is in den aanvang van dit opstel al gememoreerd. Met bijzondere voorliefde gaat de schrijver vele van deze methoden na en wijdt bijzonder uit over de methoden van Dr. Montessori en van Decroly in Brussel, die beiden als medici en door hun ervaringen bij zwakzinnigen tot behandelingswijzen kwamen, welke een verrassend snelle toepassing verkregen op normale kinderen. Overeenkomst en verschil van beiden wordt in scherpe lijnen aangegeven en ook de zeer verschillende wijzen, waarop zij hun doel bij grootere aantallen trachten te bereiken. Want dit is een vraag van geweldige beteekenis; hoe kan men *elk* individu tot zijn volle recht laten komen in de school, zoodra men *alle* kinderen van een volk het maximum van goed onderwijs wil geven.

Het leeuwendeel der bespreking schenkt de schrijver aan het Dalton-systeem en naar mijn gevoelen volkomen terecht. Het is op zich zelf gemakkelijk genoeg bij den huidige stand der pedagogische inzichten, de ernstige fouten der klassikale methoden aan te geven. De stelling is te verdedigen, dat de individualiteit van 't kind individueel onderwijs verlangt. Doch 't is niet alleen op grond van kosten of wat ook af te wijzen het streven om zooveel mogelijk elk kind afzonderlijk onderwijs te doen verkrijgen, 't is óók noodig de wezenlijke verdienste van het klassikaal werken, van het *samen* werken, *voor elkaar* werken als 't kan, ten volle te erkennen.

Het komt er op aan, gelijk de schrijver zich uitdrukt, met pedagogisch kritisch inzicht te combineeren, hetgeen bij Fröbel, Pestalozzi, Decroly, Montessori en anderen waardevol is en *de voordeelen van de bestaande school te behouden*. Deze synthese komt den schrijver het best geslaagd voor in het geniale denkbeeld van Helen Pankhurst te Dalton, waarom hij nog al uitweidt over de „assignments" als het middel om samenwerking mogelijk te maken van zeer ongelijk aangelegde kinderen, jongens en meisjes inbegrepen.

Van een duidelijk inzicht in de groote moeilijkheid van het *huidige* school- en onderwijsvraagstuk, getuigt de volgende passus.

„De huidige stand van het probleem der co-instructie is zo, dat zeer duidelijk blijkt, dat in de ondulerende lijn der ontwikkeling van jongens en meisjes golfdalen en -toppen niet samenvallen, terwijl ook dikwels de belangstelling en de begaafdheid anders liggen. Bij

een uitsluitend klassikale methode zou scheiding dus geboden zijn, daar anders de ene groep aan de andere opgeofferd wordt. Dat splitsing om een of meer van de hier aangevoerde motieven alleen prakties uitvoerbaar wordt in plaatsen van zekere afmeting, maakt het probleem niet minder ingewikkeld. Met terzijdestelling van mogelijk standenvooroordeel, of bijzondere bedenkingen tegen het samenbrengen der sexen, menen wij aan te mogen nemen, dat om tal van redenen een onnodige splitsing van de jeugd gedurende hun lagere schoolleeftijd vermeden moet worden. Om de aangevoerde redenen kan zo'n gezamenlijke school niet zijn, een instelling met uitsluitend klassikale methoden. De weg naar de oplossing van deze belangrijke vraagstukken leidt naar een organisatie, welke door meer individuele methoden een zekere differentiatie gedooft, binnen een overigens homogene gemeenschap van onderling variërende elementen." (bl. 152).

Deze dissertatie is op het juiste oogenblik verschenen. Moge zij een ruimen lezerskring vinden.

A. H. GERHARD.

Openlucht-scholen voor allen.

door IDA HEIJERMANS.

In een der December-nummers van het *Educational Supplement* van *The Times* staat een artikel, waarin gejuicht wordt, omdat een architect George Widdows na lang zoeken eindelijk een type schoolgebouw heeft gevonden, dat het mogelijk maakt alle kinderen van de frissche lucht te doen genieten, alsof zij buiten waren. De schrijver zegt, dat frissche lucht voor een groeiend kind een levensbehoefte is; onder normale omstandigheden ontsnappen al de jongere leden van een gezin, als het slechts eenigszins mogelijk is, naar den uin, het veld, het park of de straat. De schoolopvoeding heeft echter te dikwijls gemeend, dat de kinderen opgesloten moesten worden al de zonnige uren van een korten dag, in fochtige, slecht verwarmde gebouwen, waar kinderen uren lang moeten blijven zitten in de kapotte schoenen, waarmee zij naar school gingen.

In den tijd, dat de meeste van onze scholen gebouwd zijn, begrepen weinig menschen en zeker niet school-autoriteiten en schoolarchitecten, het verband tusschen gezondheid en beweging, gezondheid en zonne schijn, gezondheid en frissche lucht, of wisten, dat intelligentie en flinke arbeid iets te maken hebben met lichamelijke gezondheid. Zelfs nu staat de praktijk, waar het de verzorging van de gezondheid betreft, voor het schoolkind verre achter bij de wetenschap. Een „kinderkooi“, eens gebouwd, moet jaar na jaar nog mee in de praktijk der

opvoedkunde. Kinderen van het land zijn niet gezonder dan die van de stad, zij slapen in gesloten kamers en leiden een zittend leven binnen muren overdag.

De grootste moeilijkheid om voorwaarden te scheppen voor openlucht-scholen, was tot nu het feit, dat buitenscholen koud zijn. Kinderen gedijen er in, en zwakke kinderen gaan vooruit op een wijze, die aan het wonderlijke grenst, maar leerplan en lesrooster moeten veranderd worden. Dat echter is wat moeilijk voor onderwijzers, die altijd bij het oude gebleven zijn.

Nu echter, gaat de schrijver door, is er door den heer Widdows een stelsel gevonden, dat al voor den oorlog in verschillende plaatsen van Derbyshire wordt toegepast, maar pas na dien oorlog geheel uitgewerkt kon worden.

Aan het artikel is de teekening van de plattegrond van het nieuwe type school toegevoegd en het geïllustreerde bijvoegsel *Home and Classroom* geeft twee kijkjes van de school met de kinderen erin.

Door het soort bouw schijnt het mogelijk te wezen, dat elk ongenoblik een der wanden geheel als weggeschoven kan worden; zoodoende is er de buitenschool, terwijl toch het gewone leerplan kan gevolgd worden. De school is bovendien zoo gebouwd, dat het zonlicht erin komt en toch hinderlijke warmte geweerd kan worden.

Het schijnt voorts mogelijk te zijn geworden, dat alle tocht vermeden is en er toch goed geventileerd kan.

De moeilijkheid voor de verwarming is opgelost door een systeem, dat de buizen van de centrale-verwarming onder den vloer van de schoollokalen doet doorloopen. Er zijn dus geen zichtbare radiatoren, waardoor het mogelijk kan worden, dat de heele wand, waar anders de buizen onder de vensters zijn, als kan openslaan naar de veranda's, waar de schoollokalen op uitkomen.

In het volgend nummer van het Supplement kwam een verslagje van een bezoek, door autoriteiten van een ander deel van Engeland aan de school gebracht. Zij meenden, dat er werkelijk een oplossing was gevonden, waardoor alle nieuwe scholen de weldaad van frissche lucht aan het kind konden brengen. Het verwarmingssysteem schijnt duurder te zijn, maar verdeelt de warmte beter over heel de school en heel de klasse, terwijl er minder plaats voor noodig is.

Ik deel slechts mee wat ik las en zag. Architecten moeten natuurlijk uitmaken of het nieuwe systeem werkelijk goed is en niet kostbaar.

Maar ook in ons land zijn er nog talloze „schoolkooien“, nu niet bepaald gebouwd om frissche lucht in overvloedige hoeveelheid binnen te laten. Ook bij ons zijn kinderen nog te dikwijls gedwongen tot zittend leven lange uren van den dag.

Waar nu het artikel zegt, dat slechts één dag, zoolang de school in gebruik was, alles gesloten moest worden door het ruwe weer en het Engelsche klimaat niet zooveel verschilt van het onze, heb ik gemeend de aandacht op alles te moeten vestigen. Misschien heeft de Engelsche architect iets gevonden, waar we in ons land ons voordeel mee kunnen doen. In elk geval: hij is aan het zoeken naar een oplossing van het vraagstuk gegaan om alie kinderen, dus alle gezonde, en alle onderwijzers en alle leeraars, meer dan tot nu toe geschiedt, frissche lucht te doen inademen. Zijn voorbeeld doet wellicht volgen, zoeken en vinden, — en daarom is het te doen.

Feiten en Pogingen.

De Arend, het bekende clubhuis van het Instituut voor de rijpere jeugd te Rotterdam, heeft in December zijn 25e „Bericht” uitgezonden. Een jubileumsnummer alzoo. De directeur neemt deze gelegenheid te baat om eens een extra wensch uit te spreken:

— — — — —
„Wij hebben een verlanglijst: gedrukt is deze reeds in het allereerste plan voor De Arend, dat nog ouder is dan de naam De Arend zelf, te vinden in Volks-II bladzijde 124 en volgende. Slaat men die verlanglijst eens op, dan blijkt dat we nog niet hebben: een eigen sportterrein, een buitenverblijf en een muziekcorps. De tijd is nu wel daar, dat we ons met ernst er toe zetten moeten, om de laatste van deze wenschen tot werkelijkheid te doen worden. Wat we noodig hebben is een werk, dat geheel en al het karakter heeft van een gemeenschapswerk; waar wel niet alle jongens aan mee kunnen doen, maar waar ze toch allen voor zullen voelen en welks prestaties ze allen zullen beleven als een glorie van het Clubhuis, dat toch ook hún Clubhuis is.

Inderaad is er onder alles wat verleden en heden aan gemeenschapsarbeid hebben geschapen niets dat zoo de eensgezinde samenwerking vereischt als de muziek. In een koor kan het geluid des knoriers overstemd worden, in den reidans maakt hij slechts zichzelf belachelijk — in het orkest echter kan één instrument het gansche effect bederven.

Uit eigen ervaring en door de voorlichting van der zake kundigen weet ik, dat het mogelijk is, om uit jongens, als we op De Arend krijgen, een strijkorkest te recruteeren; de algemeene „standing” van het Clubhuis zou er door worden verhoogd. We moeten beginnen met een troepje van omtrent 20 jongens van ten minste 15 jaar oud. Drie cellen, drie alten en veertien violen. Iedere deelnemer moet een rijksdaalder storten, dien hij verbeurt indien hij drie repetities en studie-avonden in een jaar verzuimt. Het instrument moet hij van het Clubhuis in bruikleen krijgen met recht tot aankoop. Vijf-en-twintig belangstellende lezers moeten er dus zijn, voordat uit deze zaak iets kan worden: en wel veertien, die ieder een viool geven, drie, die een altviool geven, drie die elk een cel schenken, dan een voor de muziekboeken, een die de vioolstanders voor zijn rekening wil nemen, een, die gracieel het salaris van den dirigent wil betalen en twee, die een commissie van toezicht en raad willen vormen. Een leerviool met kist en stok kost ongeveer f 25.—, een alt 40, een cel 50; muziekstanders zijn niet zoo duur maar vallen licht om, aan boeken zal omtrent f 4.— per jaar per lid noodig zijn en over de bezoldiging van een directeur moeten we nog eens praten. Zie hier dan mijn plan: zal 't niet een schoone dag zijn als ons eigen strijke zijn eerste uitvoering voor onze jongens geeft op een Zondagavond? Onze gewone Zondagavond-concerten

zijn ook weer aan den gang: 't blijft toch immer een heel werk om iedere week de menschen er voor bij elkaar te vinden. De belangstelling bij de jongens is steeds verbindingswekkend groot — het beste antwoord, dat ik weet op de vraag van velen „of ze wel iets voor muziek zouden voelen". Zonder eenigen twijfel houdt ons volk van muziek en moet 't mogelijk zijn om het te ontdooien door die muziek. Daarom hoop ik zoo van harte, dat men mijn bovenstaand plannetje, van het begin van een orkest, niet onopgemerkt zal laten voorbijgaan. Ik kan natuurlijk ook niet beloven, dat 't lukken zal, maarer zijn redenen om aan te nemen dat het juist erg goed zou kunnen gaan en dat het een belangrijk beschavings-agens zal blijken. Ik steun hierbij op de resultaten van een landgenoot, Willem van de Wall, op wiens arbeid ik van vriendelijke zijde opmerkszaam ben gemaakt. Van de Wall dan is Director van een „Committee for the Study of Music in Institutions" in New-York en heeft wonderbare resultaten bereikt met muzikale bijeenkomsten in gevangnissen en gestichten. Hij zelf schrijft met onmiskenbaar talent over zijn werk¹⁾ en zie hier nu, in zijn eigen woorden eenige van de *results achieved*; voor zoover wij op De Arend op dit gebied ervaring hebben, durf ik het volmondig bevestigen:

1. The formation of a group gathering for a cultural and intellectual purpose, focussing their attention and efforts on objects of beauty, which make for right proportion or balance, order and morality.

3. The subjugation of so-called difficult characters into sociable fellow-workers.

4. The utilization and development of the higher instincts, desires and impulses for free harmonious discipline.

5. Guidance toward moral progress.

6. Creation of direct happiness contributing toward direct group contentment and order.

1) W. van de Wall, Music in Correctional Institutions, 78-th annual report of the Prison Association, New-York, 1922.

W. van de Wall, Utilization of music in prisons and mental hospitals, New-York, 1924, geill.

En al mogen wij nu in onze eigen verwachtingen al niet zóó ver gaan als deze schrijver en werker (het „so-called" van punt 3 is karakteristiek!) zeer zeker ligt er ook voor De Arend een hoopvolle aansporing in besloten.

W. E. VAN WIJK.

De Brandaris.

Orgaan der ontwikkelingsclub van Ons Huis te Rotterdam. Verschijnt maandelijks October-Juni.

En van de belangrijkste onderdelen van het ontwikkelingswerk dat aan het Rotterdamsche Ons Huis verricht wordt, is het werk in de zoogenaamde „Ontwikkelingsclub". Dit is een vereniging van volwassen mannen en vrouwen, die geregelde bijeenkomsten houden binnenshuis en in de natuur, te land en te water, op excursies en in kampementen met het doel: „*Opbouw der persoonlijkheid door bewustzijn te wekken van onze plaats en taak in de samenleving en het Al*".

Deze club bestaat reeds tal van jaren en telt vele leden die haar gedurende jaren trouw blijven en dat is vooral van groote beteekenis. Immers door de trouw der leden aan hun club wordt de sfeer geschapen, die wij zoo dikwijls jammerlijk in allerlei ontwikkelingswerk missen.

Bij trouw bovendien speelt een mislukte avond of middag, zelfs een mislukte cursus geen vernietigende rol, men grijpt onbewust in zijn herinnering terug naar zooveel wat wél slande en laat zijn club niet om 't eerste het beste kleine ethec in den steek.

Een eigen sfeer en medeverantwoordelijkheid, ziedaar twee factoren, die een ontwikkelingsclub kunnen maken tot een element van levensopheffing, waarop toch alle ontwikkelingswerk ten slotte is gericht of althans behoort te zijn gericht. Uit wat we zoo af en toe van deze Rotterdamsche Ontwikkelingsclub mochten merken, kunnen we besluiten, dat hier in verhouding tot elders veel wordt bereikt.

De club heeft met de uitgave van het boven aangekondigde orgaan een nieuwe stap in de oude en goede richting gedaan. Het uiterlijk — iedere maand een aantal gecyclostileerde foliovelletjes — geeft al dadelijk aan dat we hier te doen hebben

met een gemeedelijk periodiek, waarvan ook de technische verzorging door eigen krachten geschiedt. Dat geeft iets huiselijks, binnenskamers aan 't geheel. Door bekenden geschreven, zoo bescheiden opgediend, zullen deze bladen met heel andere handen ontvangen, met heel andere oogen gelezen worden, dan de krant of de portefeuille waarop men is geabonneerd. Tal van „groepen", zoo ervaren wij bij het doorbladeren van de eerste nummers, maken van deze ontwikkelingsclub deel uit. Van en voor iedere groep worden mededeelingen opgenomen.

Niet minder dan 5 groepen bestudeeren een of ander onderdeel van letterkunde of geestelijk leven. Dan is er een debateergroep, een botaniseer- en vogelstudiegroep, een dansgroep en een toneelgroep. Een leesportefeuille is op komst. Daarnaast worden avonden voor alle groepen te zamen gehouden.

Ook komen in de laatste jaren de leden v.d. Ontwikkelingsclub te zamen met verwante groepen uit Duitschland en Luxemburg. Reeds tweemaal te Brühl bij Bonn, dit jaar naar alle waarschijnlijkheid in een diinstreek in ons land.

De drie tot nu toe verschenen nummers geven een duidelijke blik in de activiteit die de verschillende groepen ontloopen. Kleine filosofische beschouwingen, af en toe een gedicht tusschen den meer zakelijken en refereerenden tekst in verlevendigen het geheel en drukken hun stempel op dit clubblad, zoodat men onmiddellijk voelt: hier bestaan nietslechts losse deelen, maar is ook een geestelijke band.

Wij hebben hier te doen met een mooi stuk ernstig ontwikkelingswerk, dat misschien niet meer dan 100 menschen bereikt, maar zoo ergens, dan geldt hier de qualiteit boven de qualiteit. J. H. Gr.

* * *

Proeve uit de Brandaris.

„In een tijd als de onze, waarin de godsdienst bijna geheel buiten het leven van alle dag is komen te staan, is het een moedgevend verschijnsel, dat onder de steeds grooter wordende buitenkerkelijke menigte de behoefte aan religieuze levensbezinning snel toeneemt. Het is het bewijs dat meer en meer wordt

ingezien, dat de mensch iets meer is dan een met verstand begaafde klomp vleesch. Die religieuze opleving heeft echter een machtigen vijand in de dogmatiek, die evenwel niet alleen bestaat in de kerkelijke dogmatiek. Zij is tweeledig, n.l. de dogmatiek der *erkenning* en de dogmatiek der *ontkenning*. Beide belemmeren zij het zelfstandig denken.

Het is eenigszins lachwekkend te zien grinnen om de sprekende slang uit Genesis, door iemand wiens ongelooft zich grondt op de natuurwetenschappelijke onmogelijkheid van sprekende slangen. Is een *ongelooft*, dat gevestigd is op de onmogelijkheden van de wonderen in den Bijbel, niet even belachelijk en dogmatisch als een *gelooft*, dat van het aanvaarden van dezelfde wonderen afhankelijk is?

Dat ongelooft heeft echter nog een leelijken trek meer, doordat het zich zoo gaarne hult in den mantel der wetenschap of van den vrijdenker, hoewel het noch wetenschappelijk noch vrij in zijn denken is. Zulk een ongeloovige heeft veelal een schooonklinkende machtspraak n.l.: De leer der Evolutie verklaart alles en toont ons een wereld waarin het bovenzinnelijke een overbodige factor is. Weg dus ook met een overbodige religie! Wij zijn nuchter en willen nuchter blijven!

Tegenover een dergelijke nuchterheid past nuchterheid. Ten eerste is de vraag geoorloofd, of Evolutieleer werkelijk wel het afgerond en sluitend geheel is, waarvoor zij gehouden wordt.

Het antwoord moet zeer beslist ontkennend luiden, want op de gewichtigste punten heerscht onder de meest vooraanstaande geleerden onzekerheid en lijnrechte tegenspraak. Een afgesloten geheel is zij dus geenszins en het bovenzinnelijke, dat zij schijnbaar verdreven had, staat weer in volle ondoorgroondelijkheid voor ons, zoodra we vragen naar de oorzaak en de drijfkracht der Evolutie. Want hier laat de natuurwetenschap ons volkomen in het duister, daar zij wel de gevolgen van die drijfkracht, maar niet zijn oorsprong en diepsten aard kan waarnemen; integendeel wordt die steeds onvatbaarder voor het wetenschappelijk onderzoek."

Boekbespreking.

De Gouden Poort, verzameld door prof. R. Casimir. Ds. G. Horreus de Haas en Mr. Hein Willemse, IV, 485 blz. gebonden à f 2.90. J. B. Wolters, Groningen—den Haag 1925.

Van dit boek had ik reeds twee exemplaren gekocht, voordat de uitgever het mij ter bespreking zond. Dit pleit voor de aantrekkelijkheid op het eerste gezicht. Wij kunnen na nadere kennismaking niet anders zeggen, dan dat wij uitgever en samenstellers dankbaar zijn voor dit voortreffelijke werk. Deze Gouden Poort voert tot een ware schatkamer van goede lectuur en mooie gedachten. Wij treden binnen en vinden telkens oude vrienden, die ons aan onze beste oogenblikken herinneren en onbekenden, die aan die goede indrukken nieuwe komen toevoegen.

Dit boek verdient een Volksboek te worden en ik wensch het toe dat het tal van herdrukken moge beleven tegen een lageren prijs, wat niet zeggen wil, dat voor inhoud en vorm de prijs nu al niet reeds billijk mag worden genoemd.

Moderne en oudere schrijvers uit alle landen, treden U hier tegemoet in goede vertaling, begeleid van een enkel snel en goed oriënteerend woord, vertegenwoordigd door een of meer fragmenten uit hun werk.

Deze fragmenten zijn door de samenstellers gekozen met een bepaald doel. Wie boeken leest met het dogma van l'art pour l'art in zijn ziel, kan hier niet terecht. Het gaat hier om l'art pour la vie en dat is meer, alle hooghartige critici ten spijt. Dit boek zal spreken tot den ontwikkelde, zoowel als tot den eenvoudige van geest. Het zal hem op-

bouwende momenten doen beleven en daar heeft onze tijd behoefte aan.

Ik wensch het een oplage toe van 10.000 exemplaren. Dat zou ons vaken goede komen! J. H. Gr.

P. R. Bos-J. F. Niermeyer, *School-atlas der gehele aarde*, 38e druk, gebonden f 7.50. J. B. Wolters, Groningen—den Haag 1925.

Hoewel wij niet gewoon zijn in Volksontwikkeling schoolboeken aan te kondigen, willen wij voor bovengennemd werk een uitzondering maken en er een korte aankondiging van geven, omdat het inderdaad uitgaat boven wat wij in 't algemeen onder een schoolboek i.e. een „school“-atlas verstaan. „Bos“ is langzamerhand uitgegroeid tot een werk, dat ook in studeer- en huiskamer en kantoor een plaats mag vinden en dit met name nu een alphabetisch register met een 15000 namen, het naaslan van onbekende aardrijkskundige grootheden vergemakkelijkt. Het behoeft nauwelijks gezegd te worden, dat de hewerker, de heer B. A. Kwast, gezorgd heeft dat alle kaarten zooveel mogelijk tot op den nieuwsten tijd zijn bijgewerkt. Karakteristiek daarvoor is de kaart van de Zuidoostzee, welke in Juni 1925 aangenomen ontwerpen in beeld brengen. J. H. Gr.

Wij ontvingen voorts van dezelfde uitgeefster *Practische Sociologie*, door J. H. F. Kohlbrugge, deel I Sociale Opvoeding, de mensch in dienst van de maatschappij, deel II De zorg voor het normale kind. Gebonden à f 3.90. Wij hopen hierop later terug te komen.

INHOUD VAN AFLEVERING 4.

	Bladz.
Religie en Rûpere Jeugd, door Opperrabbijn J. Tal . . .	97
Onze jongere en hun boeken, door Ida Heijermans . . .	106
Klassikaal en individueel onderwijs, door Dr. I. A. Valk . .	114
Openluchtscholen voor allen, door Ida Heijermans . . .	123
Feiten en Pogingen.	
De Arend, door W. E. van Wijk	125
De Brandaris, door J. H. Gr.	126
Boekbespreking.	
De Gouden Poort, door J. H. Gr.	128
Schoolatlas der geheele aarde, door J. H. Gr.	128



OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS 7B 3862 **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN :

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



Jan Nieuwenhuyzen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





De middelbare school in de verdrukking

door J. A. VOR DER HAKE.

In een bijdrage in de November-aflevering van 1925 van dit tijdschrift, waarin ik bezwaren opperde tegen een artikel van de heer Bolkestein over de literair-ekonomiese afdeling der H.B.S., heb ik instemming betuigd met deze zin uit het opstel van de heer B.: „dat de bezwaren tegen de kombinatie, welke men tegenwoordig lyceum pleegt te noemen, hoe langer hoe meer blijken.“¹⁾

De redaktie vroeg mij nadere uitwerking van deze zin. Het antwoord luidde: gaarne, maar sta mij dan toe de dingen wat dieper op te halen en te trachten de verschillende naast, maar meer, door elkaar lopende stromingen te schetsen, die, voor mijn gevoel, het tegenwoordig middelbaar onderwijs²⁾ verwarren.

Een poging tot naast elkaar stellen der problemen is 't, wat hier volgt, met een konklusie. Anders nog: een poging tot verklaring van 't feit, dat een directeur van een middelbare school uit deze tijd, die 't een en het ander wil, dikwels niet ontkomt aan 't beklemmende gevoel van te hinken op twee gedachten.

Laat mij, ietwat generaliserend, zo mogen beginnen:

Een vijf en twintig jaar geleden was er bij het middelbaar onderwijs geen kou aan de lucht. Er waren gymnasia met een bepaald leerplan, er waren hogere burgerscholen met een dito dito; er waren aan die scholen docenten, die les gaven, er waren op die scholen leerlingen, die er les ontvingen.

Wat die laatste categorie betreft: in 't algemeen waren er leerlingen op die scholen, die er behoorden, die 't onderwijs konden volgen. Er was, natuurlijk, wel eens een enkele leerling, die niet mee kon; die verdween dan en men hoorde van 't geval verder niet. Er was, tussen

¹⁾ *Volksontwikkeling*. 7de jaargang. blz. 8.

²⁾ Met middelbaar onderwijs en met de middelbare school wordt hier en in het vervolg natuurlijk altijd weer bedoeld: gymnasium, h.b.s., lyceum, h.h.s.

docenten en leerlingen, een zakelijke verhouding. Ik wil niet zeggen: in die tijd waren de leerlingen nummers voor de docenten. Ik geloof zeker niet, dat dat zo was. Stellig werden ook toen de leerlingen door de goede leraren met rechtvaardigheid beoordeeld, met ijver onderzocht, met toewijding behandeld. Maar er was afstand tussen onderwijzer en onderwezene, en, zoals gezegd, de verhouding was meer zakelijk. Het ging b.v. de docent van toen niet aan, dat zo'n jongen ook een voornaam had of op een bepaalde dag in 't jaar ook jarig was, of hij nog een vader en een moeder had, enz. En, omgekeerd, ging 't de jongen niet aan of de leraar getrouwd was, of op kamers woonde, of hij een zoontje had, dat voor z'n gezondheid in 't buitenland was, enz. Daarmee had men, over en weer, niet te maken.¹⁾

Als eerste vijand van die zakelijkheid en die enkel intellectuele waardering is de „menselijkheid” in de oude school en het onderwijs gedrongen, vermoedelijk meegekomen met, voortgekomen uit de „eeuw van het kind”. Dat kan men natuurlijk een geweldige vooruitgang noemen, een ding, dat de school uitermate ten goede is gekomen. Dat is stellig juist. Maar, daarnaast, kan men ook zeggen, dat die menselijkheid voor het onderwijs een achteruitgang betekende.

Want men moet twee dingen niet vergeten: ten eerste, dat het leerplan der middelbare school toen zo was (en nu nog is) ingericht, dat alleen iemand met een zeer behoorlijk verstand het kon afwerken; ten tweede, dat het, voor het handhaven van een eis, altijd beter, althans makkelijker is, dat we van de eigenaardigheden, de familieomstandigheden enz., van de persoon, aan wie we de eis stellen, maar niets afweten.

Geïsoleerdheid — men mag er over denken hoe men wil — betekent toch altijd kracht, zij het eenzijdige. En de geïsoleerde positie waarin destijds zowel jongen als leraar tegenover elkander stonden, gaf meer waarborgen voor een zuivere waardering van het intellect van de eerste, dan de kontakt-positie van tans, uit de menselijkheid geboren, die 't menige leraar moeilijk maakt en hem doet hinken op twee gedachten. Of liever: meten met twee maten, een heel wat moeilijker en waardevoller meten dan de vroegere methode kende.

¹⁾ Natuurlijk was er ook 25 jaren geleden al hier en daar een school waar 't anders was, een directeur, die er anders over dacht, een leraar die anders met de leerlingen omging. Dat spreekt vanzelf: er zijn altijd, in elke periode, op alle terreinen van 't leven mensen geweest, die hun tijd vooruit waren en die, als eenlingen, deden, wat dertig jaren later iedereen deed en heel gewoon vond. Ik zeg dit maar, om tegenwerpingen in deze richting te voorkomen, en herinner er nog eens aan, dat ik in 't algemeen spreek.

Vroeger was er alleen verstand in de school, en er was een verstandelijke rechtvaardigheid. Sinds een twintig jaar is er ook hart in de school gekomen. En daarmee, voor wie het zo zien wil en kan, stellig een rechtvaardigheid op hoger plan. Maar men kan het ook zó zien, dat, tegenwoordig, bij de beoordeling van de capaciteiten van een leerling, de zuiver intellectuele factoren niet meer alleen de doorslag geven, maar ook factoren die uit een andere fakulteit van het menselijk samenstel voortkomen. Kort gezegd: dat de waarde van een leerling mede met het hart en niet enkel met het hoofd wordt beoordeeld. Afgezien van de voordelen, die daaruit voortvloeien, dient erkend, dat de ernstige studie daaronder heeft geleden.

Als een uitvloeisel van de komst van de menselijkheid in de school moet men b.v. ook zien de afschaffing van het toelatingsexamen.

Jonge kinderen (zei 't hart, niet 't hoofd) op 12-jarige leeftijd al een examen doen ondergaan, betekent een maandenlange zenuwspanning, die men voor zulke jonge mensen onvoorwaardelijk moet afkeuren. Bovendien: hoeveel zekerheid heeft men, dat de gezakten zijn afgewezen om onvoldoende kennis; en hoeveel zekerheid, daarnaast, dat de geslaagden niet zijn de op loopjes gedresseerde brutalen? Die zo redeneerden hadden gelijk — tot op zekere hoogte altijd. Zoals tot op zekere hoogte gelijk hebben allen, die beweren, dat men bij geen examen, eindexamen of akademies examen ooit zekerheid heeft, dat de gezakten zakken moesten en dat de geslaagden verdienden er door te komen. Natuurlijk, mathematische zekerheid heeft men nooit. Toch denkt niemand er over, eind- of academische examens af te schaffen, om de doodeenvoudige reden, dat men een maatstaf hebben moet; al zijn de aanleggers ervan, de besten onder hen dan, zelf volkomen overtuigd dat zij, onbewust en ongewild, dikwels dwalen.

De ervaring, die ook een belangrijk woord meesprekt, maakt de rekening op en zegt: alles goed en wel, vergissingen worden begaan, een onrechtvaardigheid ook van tijd tot tijd, maar voor het meten van intellectuele kennis hebben we voorlopig dan toch nog geen betere, al is 't dan een onvolmaakte, maatstaf, dan 't afnemen van een examen. Intellectueel gesproken verschaft dat de survival of the fittest.

Precies: dat deed het toelatingsexamen voor de middelbare school ook. En hoe de zaak op de school verworpen is door de afschaffing daarvan, dat moet toch eigenlijk iedere docent bij 't middelbaar onderwijs toegeven.

Of ik dan 't toelatingsexamen terug wil? Ik ben nog niet aan 't eind van mijn betoog, en aan konklusies maken nog niet toe. Maar dit wil ik hier wel vast zeggen bij 't noemen van die eerste vijand,

die de middelbare school binnendrong, dat alles, wat we de laatste 25 jaren gedaan hebben, steeds was het zetten van nieuwe lappen op een oud kleed. En sinds de eerste jaren onzer jaartelling weten we al, dat dat niet verstandig is. Beter¹⁾ is het zeker om, als men het leerplan onzer middelbare school laat zoals het is en voor 25 jaren was, het toelatingsexamen maar weer in te voeren. Dan wordt er ellende voor een paar maanden — die van de voorbereiding voor het examen — weer ingevoerd, maar ellende voor een paar jaren — het meeslepen op een school, waarop men het toch ten slotte weer moet afleggen — voorkomen. Ellende voor jonge mensen, wel te verstaan. De ellende voor docenten laat ik onbesproken.

De tweede vijand, die de oude school kwam belagen, was de wetenschappelijke, theoretische pedagogie. Die ontkende de puberteit. Daar wist men vroeger niet van. Ook toen was 't misschien wel eens opgevallen, dat jongens in de tweede klasse 't lastigst waren, en dat er daar 't meest bleven zitten. Maar dat aanvaardde men. Die „men“ waren: docenten, ouders en leerlingen. Daar werd dan niet zoveel over gesproken; 't was niet zo buitengewoon belangrijk; in de derde klas ging 't weer goed en in later jaren herinnerde je je vaag, dat je in de tweede klas nog al last gehad had van hoofdpijn en toen was blijven zitten. Nu ja, dat overkwam er meer. Je was er geen minder man in de maatschappij om geworden.

Maar toen begon 't met die puberteit ernst te worden. En uit die ernst werd het lyceum geboren. Dat kwam echter niet alleen; het bracht de „lyceum-gedachte“ mee. Die had een kortstondig bestaan. Er werd wel veel over gesproken, maar weinigen wisten toch eigenlijk wat dat voor een gedachte was. Dat was niet zo'n wonder. Om 't kort te zeggen: de lyceum-gedachte had niet het lyceum niets te maken. De zaak was deze: de vader van het eerste lyceum maakte een schoolvorm, waarin hij tegelijk twee van elkaar onafhankelijke gedachten verwerkelikte: die van het rekening houden met de puberteit en die van een methodiese menselijkheid. De laatste werd naar de school, waarop zij het eerst werd uitgewerkt en toegepast, de lyceum-gedachte genoemd. Maar zij had met het lyceum als zodanig niets te maken. Was de stichter van die inrichting toevallig hoofd

¹⁾ Beter, niet het minst ook om de schoolhoofden de gemoedsrust te bergeven, die de afschaffing van 't toelatingsexamen velen ontnomen heeft. Het is denkkelijk niet al te gewaagd te veronderstellen dat, als men ze in 't hart kon zien, men daar bij de meeste hoofden zou lezen: „Geef ons alseblieft dat examen maar weer terug, want de huidige verantwoordelijkheid is ons te zwaar.“

geworden van de school voor schipperskinderen, dan had men de „School voor schipperskinderen-gedachte" gekregen.

Men hoort nu niet meer van de lyceum-gedachte. Men noemt ze altans niet meer zo. Maar daarmee is ze niet verdwenen; niet anders tenminste, dan zoals het zuurdeeg verdwijnt in het brood. Op allerlei scholen heeft zij doorgewerkt. Aan 't lyceum is zij volstrekt niet inhaerent gebleven, gelukkig. Wel is een bepaald kenmerk enkel van die school en van de naar dit prototype gevormde en genoemde scholen gebleven, het rekening houden met de puberteit. En in verband daarmee, het uitstellen van de beroepskeuze tot het 14de levensjaar. Maar de vraag is het, of het lyceum daarom, om dat laatstgenoemde, weldra zo populair is geworden. Zijn populariteit dankt het waarschijnlijk meer aan 't nieuwe, aan de handigheid van deze schoolvorm.

Zijn aanvankelijke populariteit. Want: is die nu niet een weinig aan 't tanen? Een wonder zou dat allerminst zijn. Want nog eens, men vergete het niet: ook de stichting van het lyceum betekende en betekend niets anders dan het doen van nieuwe wijn in oude zakken, niets anders dan de koppeling van een h.b.s. aan een gymnasium met een verwrongen leerplan. En ook op 't lyceum is al weldra gebleken, dat verstand nodig is om 't af te lopen en dat, met alle menselijkheid, niemand verstand kan maken, daar, waar 't niet van nature is. Vele ouders hebben zich natuurlijk, zeventien jaren geleden, toen het eerste lyceum werd gesticht, op de nieuwe school als op een in de nood redding brengend ding geworpen: nu zou 't gaan met hun kinderen, met welke het op geen enkele andere school ging. Natuurlijk bleef de teleurstelling niet uit. 't Kon niet anders: het lyceum was immers niets anders dan een gymnasium + een h.b.s. als honderd andere? Misschien heeft de stichter ervan toen wel eens gezucht: had ik nu maar alleen een lyceum gesticht en geen lyceumgedachte; want van de laatste beleef ik geen plezier. En misschien heeft dat zuchten vorm aangenomen in het, tekenende, zinnetje, dat ik me uit oude staats-almanakken herinner (de laatste jaren tref ik het niet meer aan), bij de omschrijving van doel en aard van „Het Nederlandsch Lyceum"; dat ouders wel moeten weten dat dit geen school is voor minder begaafde leerlingen!

Aanvankelijke populariteit. Het schijnt, dat de liefde van velen aan 't verkoelen is. Alweer geen wonder. Het lyceum is in zijn ontwikkeling geremd. Natuurlijk deed de stichter, 17 jaren geleden, een eerste stap, die door een tweede, een derde gevolgd had moeten worden. Hij begon aanvankelijk maar te roeien met de riemen die hij had; hij hoopte, dat men hem weldra andere, betere zou geven: *een eigen*

lyceum-leerplan. Die gave bleef uit. Beter: werd hem onthouden en wordt nog altijd de lycea onthouden. Door hen, die heilige huisjes verdedigen. Die geloven, dat de dingen zijn, zoals zij ze zien. Die van oordeel zijn, dat men een eenmaal gegeven schoolvorm niet moet veranderen, al verandert ook alles in de wereld om ons heen. Die 't motto van Staring voor zijn hoofdige boer tot het hunne maken: *Swerving from our father's rules is calling all our fathers fools.*

Nu wordt zo'n tegenstand op de lange duur wel overwonnen. Natuurlijk. Maar: op de lange duur. Intussen zit men en is gebonden aan handen en voeten.

Van die tegenwerking is het in zijn ontwikkeling tegengehouden lyceum wel in zeer bijzondere mate de dupe. Want (en hier beantwoord ik zowel de vraag, waarom de bezwaren, die het lyceum aankleven, meer en meer voelbaar worden (zie blz. 129) als deze: waarom het lyceum van z'n aanvankelijke populariteit heeft ingeboet), als men gehouden is voor het lyceum-gymnasium precies hetzelfde leerplan af te werken als voor het gewone gymnasium, en dat is men voorsnog¹⁾, dan is het laatste te prefereren boven het eerste. Want dat geeft een geleidelijke ontwikkeling, opklimming van uren voor de ene groep van vakken, afdaling voor een andere. En op het lyceum-gymnasium geldt voor de meeste vakken, om 't dan maar eens poëties te zeggen: himmelhoch jauchzend, zum Tode betrübt; niets van oude talen in de laagste klassen, niets anders dan oude talen — men vergeve mij de kleine overdrijving — in de hoogste. Dik op de wiskunde in klasse I en II, een sliertje wiskunde in III en IV, dik op, altans voor de B'S, weer in V en VI, enz. Het lyceum-gymnasium is alleen redelijk goed te krijgen als men — maar daar is veel tegen en de noodzaak blijkt allerm minst — de lyceum-h.b.s. zesjarig maakt. Of de onderbouw één-jarig. Maar dat laatste is torren aan de opzet van het lyceum. De enig goede oplossing is: het eigen leerplan. Daarover straks nog iets.

Toen kwam de derde vijand de oude school bestoken: de democratie, met de afschaffing van het Frans in haar gevolg. Aan wat de afschaffing van het toelatingsexamen al bewerkt had voor de middelbare school, werd de kroon opgezet door die van het Frans. Toen

¹⁾ Men moet mij hier niet tegenwerpen, dat er toch wel vrijheid is tot afwijking. Want die vrijheid is goeddeels theoretisch — te vergelijken met de vrijheid, belichaamd in de minimum-tabel voor een 5-jarige H.B.S., die men wettelijk hebben mag, maar die geen school werkelijk heeft, omdat ze dan niet klaar komt — en anderdeels, voor zover ze prakties toepasbaar is, van weinig betekenis, omdat wet en wetsinterpretatie altijd nog verschillende dingen zijn.

was helemaal het hek van de dam. Toen kwam er meer groen dan rijp op de school — die men liet zoals ze was. Op het laatste lette men vooral. Want daarop komt alles aan. Niet de afschaffing van 't Frans op zich zelf behoeft mal te zijn; over de wenselijkheid of niet-wenselijkheid daarvan kan men denken zoals men wil. Maar dit was het dwaze, dat men het Frans afschafte en toch het leerplan van de middelbare school liet zoals het was. Het is altijd en altijd weer dezelfde kwestie bij alles wat ons in de vorige bladzijden bezighield: men is nu al 25 jaar bezig te modelleren aan de toelating tot de middelbare school en dan aan het zijn op die school — maar aan die school zelf verandert men niets. Behalve in de omgekeerde zin van verzwaren: de natuurkunde op de h.b.s. groeit nog steeds, de B-afdeling van een gymnasium is sinds 1919 zwaarder dan ze daarvoor was. Er is toch niet zo heel veel inzicht nodig om te kunnen zien, dat hier van een omgekeerde evenredigheid sprake is en — dat dat hopeloos spaak moet lopen.

De democratie dan „knapte ons op” met de afschaffing van het Frans en met talloze leerlingen die op de middelbare school niet behoren — omdat hun intellectuele capaciteiten daarvoor niet voldoende zijn. Enkel daarom natuurlijk. De eis: plaats voor de begaafden, behoeft toch zeker in deze tijd niet meer gesteld te worden? Hij wordt door niemand bestreden. Plaats voor de begaafden, uit welk milieu, van welke stand ook. Maar: voor de begaafden.

1918 en de volgende jaren hebben daar echter van gemaakt: plaats voor iedereen, voor jan en alleman. Een heilloos ding. Met de noodlottige gevolgen waarvan Nederland nog lang zal hebben te tobben. Een kwasi-geleerd (school-geleerd dan altijd nog wel te verstaan) jonge mannen- en jonge vrouwen-dom zonder werkelijke eruditie. Het is zoiets als het Indo-probleem voor Indië.

En nu de vierde en laatste vijand, die de middelbare school is komen binnensluipen, de ergste van alle: de twijfel. Vijand namelijk van wie de school willen handhaven, zoals ze was en is; vriend van wie ze anders willen. De ergste. Want och... die andere drie... Als men, als de autoriteiten, er in slagen de middelbare scholen met haar diverse leerplannen onveranderd te handhaven, dan leggen de menselijkheid, de wetenschappelijke theoretische pedagogie en de democratie het wel af. Ze zullen wel moeten. Ze zullen tegen zulk een bolwerk van kennis niet op kunnen. Het toelatingsexamen wordt dan wel weer ingevoerd, de onbekwamen worden zoetjes aan wel weer geweerd, het Frans komt terug en het lyceum wordt dan wel „nae 's landts ghelegghentheyt verduytschet.” Degenen, die h.b.s. en gymnasium het

non plus ultra van schoolvormen vinden, kunnen dan juichen. Ze hebben maar te zorgen dat de rijen der mandarijnen, die de heilige huisjes verdedigen, versterkt, verdubbeld worden en . . . de boel komt wel weer voor elkaar.

Maar . . . laten zij met dat juichen toch nog even wachten. Want de vierde vijand, die wellicht niet te niet gedaan zal worden, omdat hij verlammerender is dan welke andere ook, de twijfel, zal mogelijk de machtigste blijken. De twijfel, de al sterker en sterker wordende vraag: moeten we die middelbare school nu maar al laten zoals ze nu is? Is het nu nodig, is het verstandig, dat we alle nieuwe vondsten, de voortschrijdende ontdekkingen op het terrein der physica, steeds maar weer als leerstof op de h.b.s. bij het bestaande ophopen? Wat moet nu iedere leerling van iedere h.b.s. met zo'n uitgebreide mathematische kennis? Zijn de telkens terugkerende aanslagen tegen de klassieke talen ondernomen, niet een bewijs hiervan, dat velen zich ernstig beginnen af te vragen, of in die aanslagen niet symptomen gezien moeten worden van een veranderende tijd?

Nu dient hier goed onderscheiden te worden.

De verdedigers van de bestaande school zien de aanvallen erop graag en bij voorkeur als uitvloeisel van onze slappe, tot geen waarachtige krachtsinspanning meer in staat zijnde, alles nivellerende, op niets anders dan op gemak en plezier beluste tijd. Het is een dankbaar strijdwapen. Men kan op de instemming van velen rekenen als men zegt: al dat gedoe over de moeilijke wiskunde en de onnodige klassieke talen, het komt uit niets anders voort dan uit die vervloekte sentimentaliteit, die de school is binnengedrongen, en die ons, mede dank zij het verdwijnen van het toelatingsexamen, heeft opgeknapt met al die kinderen, die niet op onze scholen horen, met wier puberteit we dan nog rekening moeten houden, enz., enz.

Het is, zei ik, een dankbaar strijdwapen. Maar het is de vraag, of het een eerlijk wapen is. Want, naar mijn weten, heeft niemand tot nog toe bewezen of ook kunnen bewijzen, dat de aanvallen op het leerplan der middelbare school inderdaad hun oorsprong danken aan wat we dan maar de sentimentaliteit van de jongste kwart-eeuw zullen noemen. En voorlopig behoud ik mij het recht voor om te spreken van een — ongelukkige — coincidentie. Ongelukkig. Want het ware te wensen, dat de verdedigers van het bestaande niet konden gebruik maken van zulk een welkom, voor de hand liggend wapen, dat schijnbaar zoo voortreffelijk bewijst, wat zij bewijzen willen: eerst is de school door de zoetelikeit van deze tijd voor iedereen opengezet, en nu zij, natuurlijk, voor „iedereen” te moeilijk blijkt, nu moet die moeilijke school makkelijker gemaakt.

Het ware te wensen, herhaal ik, dat de aanvallen op het leerplan der middelbare scholen een vijf en twintig jaren eerder gekomen waren dan de „zoetelikhed" en de democratie. Het ware te wensen, dat men bewijzen kon — maar de tijd alleen kan 't doen zien — tastbaar en dadclik bewijzen, dat men óók zelf de zoetelikhed, 't gebrek aan ernst in deze tijd haat, dat men ook zelf de deur tot de m.s. weer op een kier wil zetten, dat men ook zelf een school met ernstige werkers wil, en toch — een school met een veranderd leerplan.

Ik weet het ook wel: men gooit oude waarden niet straffeloos weg. Dat is ook niet geoorloofd. Maar het is evenmin geoorloofd evolutie op de school tegen te houden, omdat men de waarde heeft, en een bruit te noemen, wie verschuiving en groei meent te zien en gelooff, dat geen schoolvorm, welke ook, voor de eeuwigheid gegeven is.

Men moet geen oude waarden zo maar weggooien. Zeker niet. En 't is goed, dat daartegen van hogerhand ook gewaakt wordt. Maar men moet ook, wie de dingen anders menen te zien, een kans geven en niet eigen kijk op de waarheid voor de waarheid houden.

Er is straks gesproken over het lyceum en over de bezwaren van de gymnasium-afdeling in verband met het leerplan. Er is gezegd: nog steeds, niettegenstaande het lyceum nu al zeventien jaren zijn bestaansrecht getoond heeft, is aan deze schoolvorm zijn wettelijke grondslag onthouden. Nog steeds blijft het lyceum een aan elkaar gekoppelde h.b.s. en gymnasium.

Niettegenstaande voor tal van betrekkingen zowel het einddiploma van een h.b.s. als dat der B-afdeling van een gymnasium toegang verleent, waarmede dus gezegd wordt: wij eisen waarborgen van een zeker onderlegd zijn, wij eisen een propaedeuse, welke propaedeuse kan ons niet schelen, niettegenstaande dat alles zijn er mensen, die een gymnasium toch als iets anders blijven beschouwen — o, niet te vergelijken — dan een h.b.s. Het is hun goed recht. Maar het is het goed recht van een ander om zulken ziende blind en horende doof te noemen.

Het is het goed recht van een ander om te spreken van het verdedigen van heilige huisjes; om zich af te vragen: hoe is het toch mogelijk, dat nobele en hoog staande mannen zich zo blind kunnen staren op de alleen-zaligmakendheid van een bepaald vak, kunnen geloven, dat er geen andere weg is, dan de weg, die zij zelf gevolgd hebben, geen andere methode, dan de methode, die zij voorstaan en volgen, geen andere school, dan de school van het heden, waarover aan hen de bewaking is opgedragen.

Ik verdedig mij met kracht tegen het verwijt van barbarisme, als

ik zeg: er zijn toch nog andere waarden in de wereld dan enkel klassieke en mathematiek-fysieke? Telkens en telkens treft het mij weer, als ik mensen ontmoet van middelbare leeftijd, mensen die iets betekenen in de wereld, die werkelijk iets te zeggen hebben, dat zij, als zij over de middelbare school spreken, aandringen op meer studie van de moderne talen, economie, geschiedenis en aardrijkskunde¹⁾. Altijd weer diezelfde vakken.

„Ha ja,” zeggen dan de theoretici, „natuurlijk, daar heb je 't weer: altijd dat praten over vakken, „waaraan je in de praktijk van 't leven wat hebt”, vakken, waarvan je de waarde dadelijk kunt afmeten; maar van de vormende waarde van de klassieken, van 't scherpende, tot logies denken voerende der wiskunde, zien die oppervlakkigen niets. De school is er toch niet om enkel praktische kennis bij te brengen; daarvoor hebben we vakscholen. De middelbare school geeft algemeen vormend onderwijs.”

Jawel, dat is alles goed en wel. Maar dat doet zij dan toch nog al eenzijdig, nietwaar? De hoofzitter-correspondent van het Handelsblad is er toch niet zo verschrikkelijk naast als hij spreekt over: afgodendienst. Men zou zo zeggen: de wiskunde heeft op de middelbare school dan toch waarachtig niet te klagen over miskenning, over te weinig lesuren; en het is weinig minder dan arrogantie, als haar vertolkers, bij monde van hun vereniging „Liwenagel”, ter verbetering, ter volmaking van de verdeling der lesuren in dat vak en van de goede gang van het onderwijs erin gedurende de zes jaren van de schoolkursus, een wijziging voorstellen, die het onderwijs in de aardrijkskunde te na komt.

De middelbare school geeft algemeen vormend onderwijs. Zeker, maar moet dat dan zo verstaan worden, dat zij een zuiver theoreties instituut is, waar het een verdienste is juist vakken te doceren, waaraan men voor de praktijk weinig of niets heeft? Is dit haar doel: te streven naar het zoeken van vakken, aan 't onderwijs waarin men later helemaal niets meer heeft? Zou ze niet misschien ook een klein beetje prakties mogen wezen? En ja — komt heel die theorie van 't „vormend” onderwijs niet misschien voort uit een verkeerde be-

¹⁾ Juist in deze dagen, December 1925, is het weer de hoofzitter-correspondent van het Handelsblad die, naar aanleiding van een bezoek aan de middelbare koloniale school te Deventer, voor anders georiënteerd onderwijs pleit en meer in 't bijzonder zich verzet tegen het tot een afgod verheffen van de wiskunde. En het is onwaardig en ongepast, dat critici menen zulke overtuigingen te kunnen afmaken met opmerkingen als deze: alweer een uitvloeisel van onze slappe tijd; of, erger nog, als deze: de man heeft natuurlijk zelf in z'n jeugd geen wiskunde kunnen leren. Zeker: zoals de waard is, vertrouwt hij z'n gasten.

schouwing van 't verleden? Non scholae sed vitae discimus. Zeker, wij leren niet, omdat onze meesters ons tot leren dwingen, maar wij leren om ons eigen bestwil. Maar zouden de Romeinen met het gezegde niet ook dit bedoeld kunnen hebben: de school moet zich niet toeleggen op 't bijbrengen van theoretiese kennis, maar op 't aankweken van die kennis, waaraan men later in 't leven wat heeft?

De oorsprong van de school kan toch moeilijk anders verklaard worden dan uit de behoefte om kinderen dingen te leren, die zij voor hun leven nodig hebben? Ik houd het ervoor, dat de school toch altijd de bedoeling gehad heeft een instituut voor de praktijk te zijn. En ik houd het er ook voor, dat de mensen, die nu de vorming, de theoretiese vorming op de voorgrond stellen, een tegenstelling scheppen, die er oorspronkelijk niet was.

De vormende waarde van de klassieke talen is „ontdekt”, toen de praktische waarde ging verdwijnen. Maar oorspronkelijk is het doceren van Latijn en Grieks op de scholen een ding van praktische betekenis geweest, omdat geestelijk verkeer in de wereld van toen niet denkbaar was zonder kennis van die talen.

En toen men in die wereld daarzonder wel begon terecht te komen, toen was het moeilijk — wij zijn toch allemaal naar ons diepste wezen behoudend — dadelijk met het getij de bakens te verzetten, en, wat eeuwenlang gedoceerd was, te vervangen door iets anders.

Het was moeilijk, het zou ook onverantwoordelijk zijn geweest; men gooit beproefde waarden maar niet straffeloos weg. De tijd van het weggooiën is zeker ook nu nog niet gekomen. Maar men moet de dingen nuchter willen zien en behoudzucht niet maskeren met leuzen als: de met die van geen ander volk te vergelijken gedachtenwereld der ouden. Dat is theorie. De gedachtenwereld der ouden is geen afgesloten geheel. De gedachten der ouden hebben zich verder ontwikkeld in de volken, die uit en na hen kwamen.

De vormende waarde van de klassieken en van de wiskunde in deze zin (een waarde, tussen haakjes, die de klassieken, in andere zin, dan toch aardig naar beneden haalt: van doel middel geworden!), dat zij de geest tot logies denken voeren, dat zij, door hun moeilijkheden, systematiese werkers kweken, de jonge mens tot geestelijke tucht brengen, hem leren volharden, hem leren de tanden op elkaar zetten om een doel te bereiken, mag stellig niet ontkend worden. Maar gevraagd mag: of andere dingen dat niet even goed kunnen? Men kan ook met Ballard¹⁾ geloven, dat men er, voor 't uit 't hoofd leren van Engelse verzen niets aan heeft, eerst vele Franse uit 't hoofd

¹⁾ Ph. B. Ballard, *The changing school*, London, 1925.

geleerd te hebben en met hartelijke ingenomenheid dit oordeel van hem onderschrijven: we cannot nowadays believe that the best way to write good English is to learn to write bad Latin. We are forced to believe that the best training is an ad hoc training¹⁾.

Er was een tijd, zei ik, toen 't prakties was op de scholen klasieke talen te leren en veel wiskunde. Dat was dezelfde tijd, waarin er tegelijk niets anders te leren was! Want van historie of geografie als wetenschappen, was toen nog geen sprake. Staatskundig leven was er niet of weinig. Met internationale staatkundige verhoudingen hield men zich nog niet op, en de ekonomie stond nog in de kinderschoenen. Het geestelijk kontakt met de volkeren rondom ons was nog niet van die omvang, dat men niet straffeloos een moderne taal niet zou kennen²⁾. Maar dat is alles anders geworden. Nu is 't prakties om ekonomie te kennen of boekhouden of Russies. Het staat iedereen vrij om een profetie te lachen. Ook om deze: dat men over 50 jaar op de scholen geen Grieks en over 100 jaar op de scholen geen Latijn meer zal leren, om de eenvoudige reden, dat er geen tijd meer voor zijn zal³⁾. En ook, omdat de didaktiese waarde, aan 't onderrichten van deze vakken verbonden, op andere zal zijn overgegaan.

Het „non scholae sed vitae discimus” zal waar blijken en blijven: de school zal die kennis hebben bij te brengen, die het altijd wisselende leven vraagt. De leerplannen zullen zich hebben te wijzigen naar de tijd, en het blijft de taak van onderwijzenden de schreden van jonge kinderen behoedzaam, met inzicht, met takt te *leiden* op het terrein van die wetenschappen, welker kennis het leven van elke tijd in 't bijzonder vraagt, en „den jongeling de eerste beginselen *naar den eisch zijns weegs* te leeren.”

Naar de eis zijns weegs.

Wordt het nu, zo gezien, niet begrijpelijk dat de vorige minister van onderwijs a.s. advocaten en rechters kennis wilde doen bijbrengen van die dingen, die zij in hun later leven, in hun loopbaan, ieder ogenblik zouden ontmoeten en nodig hebben; dat hij ze een pro-paedeuse wilde geven voor de paedeuse, die maatschappelijk leven heet; en dat

¹⁾ A. w. p. 167.

²⁾ Nog uit mijn eigen studententijd herinner ik mij levendig, dat, bij de komst van een Engels zending, die in de akademiesteden sprak, een toen zeer bekend theologies hoogleraar verklaarde, dat hij weinig of geen Engels kende.

³⁾ Bedoeld is natuurlijk: Latijn en Grieks als verplichte propaedeuse voor akademiese studie. Dat er altijd mensen Latijn en Grieks zullen blijven leren en zullen moeten blijven leren, spreekt even vanzelf, als dat er altijd mensen zullen blijven, die Hebreuws, Egypties, Assyries, Sanskrit zullen leren, kennen en onderwijzen.

hij daartoe enig begrip van die vakken, die de literair-ekonomiese h.b.s. onderwijst, onontbeerliker achtte dan kennis van het Grieks?

Maar een dergelijke breedheid van blik kan niet begrepen worden door hem, die meent, dat hij geen andere en hogere taak in de wereld heeft, dan te waken voor de zuiverheid en veiligheid van de eigen parochie.

Dit is, wat altijd weer verdrietig stemt: dat ieder, ook in het onderwijs, altijd weer zijn eigen terrein, het eigen erf verdedigt, verdedigt ook tegen de gewaande aanvallen van andere onderwijs-erven uit. Weinigen zien *het* onderwijs, zien *de* eenheid, zien de toekomst. Weinigen hebben de durf om desnoods fouten te maken, om te zeggen: „*één*, twee, drie, in Godsnaam.” En nog minder zijn zover gevorderd in de levenskunst om te durven zeggen: „als het om opruimen gaat, ruim mij en mijn vak dan ook maar op als 't moet.” Wie dat kan, zo één is weinig minder dan een held.

Hoe moet het nu met de middelbare school?

We hebben 't in de vorige bladzijden zó gezien:

Het leerplan is in de laatste 25 jaren niet noemenswaard veranderd. In ieder geval eerder verzaamd dan lichter gemaakt. De toegang tot die school is daarentegen al maar makkelijker geworden en het regelmatig aflopen ervan mede daardoor ondermijnd. Dat dit op mislukking moest uitlopen, is duidelijk. En die mislukking wordt nu openbaar in de waarlik niet meer van de lucht af zijnde klachten over het lage peil van kennis zowel dergenen, die naar de school gaan als van hen, die er afgaan. Blijft de middelbare school, naar haar opzet en leerplan, wat zij voor een kwarteeuw was, dan is er maar één weg mogelijk en broodnodig: zo gauw mogelijk terug van de dwalingen onzes weegs; geen gepraat meer over puberteit; geen sentimentelerig geëxperimenteer met leerlingen, waarvan we toch eigenlijk van te voren heel goed weten, dat ze de school niet zullen kunnen volgen; weer invoering van het toelatings-examen; en dan: handhaving van strenge eisen. Dan hebben we de geleerden-school weer terug van vroeger. Maar — dan draaien we haar tegelijk uit het leven — dat anders gegroeid is, anders georiënteerd nu, dat andere eisen stelt en een andere school wil.

We kunnen nu eenmaal de historie niet wringen terug op de weg, waarvan zij juist afkomt. Wij zullen ons naar dat anders gegroeid zijn hebben te voegen. En hoe eer hoe liever. Wij moeten los van die dwang van hen, die alle jonge mensen in één keurslijf willen persen, los van die waan, die de suprematie van bepaalde vakken wil proklameren en doen eerbiedigen. Wij moeten durven experimenteren

met differentiatie. En zodoende school en leven, die uit elkaar dreigen te groeien, weer bij elkaar brengen. Wij moeten wel kennis eisen, en een behoorlijke ook, maar niet één bepaalde. Wij moeten onze leerplannen anders gaan inrichten. En bij de inrichting daarvan rekening houden met wat het physiologies en psychologies onderzoek ons intussen geleerd heeft over de puberteitsverschijnselen bij jongens en meisjes. Wij moeten ook wel een toelatingsexamen hebben. Maar één met „mental tests” en niet één, dat getuigenis aflegt omtrent de meer of minder op loopjes gedresseerdheid. We moeten zien, dat we de al of niet geschiktheid voor voortgezette studie ontdekken; de aanwezigheid van parate kennis kan ons koud laten.

En op die school moeten we laten werken en hard laten werken.

Ze moet ook in deze zin gekeerd zijn naar de nieuwe tijd, dat we de jeugd voorhouden, dat er geen zoo dwingende eis in het leven is, als de eis van het werken en dat de wereld van tegenwoordig kapot gaat aan de genotzucht, de frivoliteit, de slapheid, de bandeloosheid en tuchteloosheid, die nu hoogtij vieren.

We moeten er streng zijn met redelijkheid. Maar — er de menselijkheid toepassen, die we ook uit de laatste kwarteeuw kennen. Want naar die zakelijke verhouding van vroeger kunnen we ook niet terug. We moeten er zijn, leraren en leerlingen, over en weer, als mensen, die weten, dat ze elkaar niet onverschillig zijn, maar die, als het er op aankomt, op elkaar kunnen vertrouwen en rekenen.

Het kon in die scholen van vroeger zo koud zijn — figuurlijk gesproken. En ik geloof, dat er in mensen geen warmte kan geboren worden in een omgeving, waarin men bevriest.

We moeten de geest op de school een woonstee geven, waarin hij huizen, en van waaruit hij zijn weldadige invloed verspreiden kan. „In the school there are things that matter and things that do not matter; and, in view of what I have said above, foremost among the things that matter we must place the spiritual atmosphere. It is as hard to see as the physical atmosphere, and as easy to feel. It pervades and permeates all the activities of the school; it determines the relationship between teacher and taught; it regulates the development of the children's emotions; and it makes the difference between a happy school and an unhappy school. If the spiritual atmosphere be wrong nothing else can be right. If the spiritual atmosphere be right nothing else can be irremediably wrong”.¹⁾

Baarn, December 1925.

¹⁾ Ballard, *The changing school*, p. 325.

Religie en de Rijpere Jeugd, II ¹⁾

Verslag van de rede van Prof. Dr. J. R. SLOTEMAKER DE BRUINE van Utrecht.

Waarde Vrienden!

Ik moet tot U spreken over het onderwerp: „Religie en de Rijpere Jeugd.” Dat zal wel beteekenen, dat ik spreken moet over het verband tusschen die beiden. Maar ik begin niet met het verband, doch met elk van die twee deelen op zich zelf, in de hoop, dat het verband vanzelf wel naar voren komt. Ik vraag dus eerst: Wat is religie . . . en daarna: Wat is rijpere jeugd?

Ten eerste: wat is religie? Ik behoud dat woord, zooals het mij is opgegeven, dat eenigszins vaag klinkende woord. Ik zeg niet: „Godsdienst”, waar sommige menschen zeer bepaalde gedachten bij krijgen; ik zeg nog veel minder: „Christendom, Jodendom, Boedhisme, Protestantisme, Roomsche Katholicisme”. Ik spreek over religie, zonder nadere bepaling. Wat is dat dan?

Het komt mij voor, dat religie bedoelt zich te stellen tegenover drie dingen, die zich in de menschheid regelmatig naar voren dringen: Materialisme, mechanisme, intellectualisme.

Wat is materialisme? Het is de overtuiging, dat alles wat zich openbaart aan geestesuitingen of aan geestelijke uitingen, volkomen kan worden verklaard uit de materie.

Wat is mechanisme? Het is de overtuiging, dat ook het heele menschenleven in elkander zit zooals een machine; dat er werkt: oorzaak en gevolg, onontwikkbaar.

Wat is intellectualisme? Het is de overtuiging, dat wij de dingen buiten ons in de allereerste plaats moeten begrijpen met onze rede, onze hersenen, ons verstand.

Nu is er een tijd geweest, waarin eigenlijk alle menschen, die meefelden, materialist, mechanist, intellectualist wilden zijn. Zij zeiden: wij moeten die dingen verklaarbaar hebben uit de stof; wij moeten weten, dat de gang der dingen mechanisch, dus naar vaste wet gaat: wij moeten de dingen intellectueel ontdekken, doorschouwen, begrijpen, bewijzen, verstaan.

Onder religie versta ik nu het merkwaardige feit, dat tegenover de drie stroomingen, die ik heb genoemd, zich iets in de menschenwereld naar boven wringt, dat tegen die drie dingen positie kiest. Dat van geen materialisme-alleen wil weten; er moet iets zijn, dat meer is, dan alleen uitvloeisel dier materie. Wij moeten de overtui-

¹⁾ Tweede lezing over dit onderwerp, zie Januari-nummer van V. O.

ging hebben, dat wij als menschen meer zijn dan een correct loopende machine. Intellectueel ook niet alleen; er is meer in ons dan alleen onze hersenen, die willen begrijpen en verstaan. Er is in ons iets van teederheid, zooiets dat ontroerd kan worden, iets van diepte in ons gemoed.

Ik zeg dus dat religie in ieder geval vraagt om iets geestelijks, om iets van vrijheid en om iets van zielsonfroering.

Wat is rijpere jeugd? Het is de jengd, die begint zich bewust te worden van wat wij willen en kunnen. Zij ligt dus achter den eersten en den lateren kleuterleeftijd, toen wij de dingen nog namen zooals zij kwamen. Vóór ons uit ligt de bezadigde, kalme leeftijd der oude heeren. De rijpere jeugd staat daar tusschen in. Zij zegt: wij willen ontdekken wat eigenlijk ons leven drijft en niet meer naief zijn. Wij willen ons ook bewust zijn van wat wij kunnen.

Dat is rijpere jeugd; hetgeen dus beteekent: ik wil een ideaal hebben, iets dat mij van enthousiasme vervult, iets waarbij ik omhoog gebeurd wordt, iets waarbij ik vooruit gestuwd word.

Behalve dat ideaal wil ik hebben een doel. Ik wil weten waarvoor ik werk. Ik neem alles niet zomaar aan, omdat het nu eenmaal zoo komt. Ik voel mijn ontwakende levenskracht. Ik voel de kracht om mij ergens aan te wijden en dat ergens in te leggen.

En eindelijk: ik wil vrijheid hebben. Wat er in mij is, moet er uit. Ik wil de mogelijkheid hebben van uitbreiding. Oude menschen zeggen, dat wij overmoedig zijn. Maar het is slechts het besef, dat er iets in ons zit, dat ruimte en werking zoekt.

Zoo ongeveer is rijpere jeugd.

Wat is dan het verband tusschen die beide, religie en rijpere jeugd?

Dat verband kan niets anders wezen dan een winst voor de rijpere jeugd. Indien wat ik gezegd heb, waar is, moeten alle jonge menschen grijpen en haken naar religie. Want om te beginnen, dat ideaal dat er zijn moet, dat enthousiasme, waardoor wij ons willen gedreven weten, dat wordt door de religie bijzonder klaar gevuld. Dan beschrijf ik niet alleen maar cirkels in de lucht. Maar dan is datgene wat mij aan idealisme bezielt, gevuld. Ik krijg een bepaald ideaal en een bepaald idealisme.

In de tweede plaats: ik krijg een doel. De religie zal U een doel geven. De stof en het stoffelijke, dat is niet het doel; daar zijt gij te goed voor. Centen, dat is niet Uw doel; een best middel, maar niet Uw doel. Een positie in de wereld is niet het doel. Voor dat alles zijt gij te goed.

Religie zegt tot iemand: gij wildet weten, waaraan gij Uw werkracht kunt wijden? Hooger op! Hooger op!

Ten derde: Vrijheid. Nu durf ik nog niet zeggen, dat ik het schema kan volhouden. Dat religie gevuld idealisme geeft en een gevuld doel geeft, staat vast. Dat religie vrijheid geeft . . . dat had ik nog nooit gehoord, zal men zeggen.

Wanneer religie en rijpere jeugd bij elkaar hooren en krachtens beider karakter naar elkaar toe moeten groeien; wanneer het algemeene proces in onzen tijd zich zeer bepaald ook hier voltrekken moet, omdat de tijd waarin wij leven, een religieuze tijd is, dan moet de rijpere jeugd dus ook naar religie streven. Voor de rijpere jeugd is religie normaal.

Als ik zeg wat religie niet is, krijg ik voor mij het gevoel, dat ik praat over een tijd die vijftig jaar achter ons ligt. Daar was toen onder de grooten van ons geslacht zeer veel besef, dat wij van uit de materie alles moesten kunnen verklaren. Er was veel besef, dat wij het mechanisch en langs de wet van oorzaak en gevolg aanvatten moesten, en dat wij met de hersenen verstandelijk alles moesten doen. Men vroeg toen naar bewijzen en anders geloofde men iets niet.

De jeugd van dien tijd leerde dat ook, want de jeugd doet het na wat anderen aangeven. Die tijd is voorbij. Wanneer men de geestes-ontwikkeling der menschen bestudeert in en buiten de religie, dan is het opvallend zooveel plaats als er in tal van kringen is voor iets geestelijks en niet alleen voor iets materieels. Dan is het merkwaardig, hoeveel besef er thans is, dat wij menschen meer zijn dan een machine. Dan is het vooral merkwaardig, dat het intellectualisme zeer op den achtergrond treedt en dat nu het gemoed op allerlei manieren zijn rechten herneemt. Dus moet de rijpere jeugd dat nu ook gevoelen, als zij kinderen wilt zijn van Uw eigen tijd.

Ik kan nu niet de vraag beantwoorden: hoe komt het toch, dat de tijd nu een zoo geheel ander cachet vertoont? Daarvoor is de tijd thans te kort, al is het onderwerp belangrijk genoeg, om er eens een avond aan te besteden.

Wel moet ik echter nog een en ander zeggen over wat ik zoo straks liet rusten. De kwestie van: religie, rijpere jeugd en vrijheid. Want als het waar zou zijn, dat de rijpere jeugd religie zoeken moet, omdat haar idealisme moet worden gevuld, omdat zij een levensdoel behoeft en omdat zij . . . zich zelve de boeien moet aanleggen, dan zullen wij als jonge menschen nog even wachten.

Is het waar, dat in den grond van de zaak religie beteekent: „Binding”? Is het waar, dat religie beteekent: de menschen worden daardoor zóó gebonden, dat zij daardoor tegelijk worden: conservatief? Geremde menschen; menschen die altijd aanloopen achter de

feiten; die altoos merken, wat er gisteren is gebeurd en die niet leven bij wat morgen staat aan te breken?

Het bezwaar waarvan ik sprak, is er een, dat in één geval zeker niet bestaat; het is er één, dat in een ander geval misschien wel bestaat. Wanneer is het in elk geval niet waar, dat er in religie iets zit, dat conservatief maakt? Dan, wanneer wij pantheïst zijn. Dat beteekent dus: dan, wanneer wij gelooven aan een wereldgeest of kracht of grond, maar zóó, dat deze niet staat los van de wereld of tegenover die wereld, maar zóó, dat de wereldkracht, ziel en grond niet te denken is los van die wereld en dat de ontwikkeling daarvan tegelijk is die van de wereld en omgekeerd. Waarbij natuurlijk de religie niet kan binden en niet kan remmen.

Maar als men nu religie heeft zooals ik haar heb, waarbij men gelooft aan een God, een persoonlijk God, Die Zich met deze wereld bemoeit, gelijk Hij haar heeft geschapen en Die buiten en boven deze wereld in Majesteit woont? Als men spreekt van Hem, Die Koning en Heer is; van Hem, Die er was toen de aanvang der dingen aanbrak, van Hem, van Wien de dichter sprak:

Wie is het, Die zoo hoog gezeten, zoo diep in het grondelooze licht, van tijd nog eeuwigheid gemeten, noch ronden zonder tegenwicht, bij Zich bestaat, geen steun van buiten ontleent, maar in Zich Zelfen rust en in Zijn Wezen kan besluiten, wat in en om Hem onbewust kan wankelen, draait en wordt gedreven om het één en éénig middelpunt....

Als die God God is en als Hij dus het voorwerp der religie is, dan kan de religie binden en conservatief maken.

Ik begin niet te vragen wat jonge menschen denken van deze stelling; ze zullen het daarmede wel eens zijn. Vrome menschen, niet waar? zijn wanhopig conservatieve menschen. Zachte lieve menschen, maar die altijd achteraan komen. Vrome menschen, die zeggen: dat is waar ook, wij gaan doen aan sociale dingen.... 25 jaar, nadat iedereen aan sociale dingen ging doen. Daar schijnt in religieus zijn iets te werken van een soort oogkleppen-methode, zooals bij een paard. Het schijnt dat er in de religie iets is, waardoor de menschen altijd geneigd zijn te zeggen: „Ja maar”; af te keuren, het enthousiasme te dooden.

Men wenscht geen religie, die bindt! Wat moet men dan doen, als men tegenover dit verschijnsel staat? Twee dingen kunt gij er mee doen: er op schimpen en het begrijpen. Het eerste is het goedkoopst; het begrijpen is de verstandigste manier. En nu schimpen de menschen liever, dan begrijpen. Men zegt dan: Godsdienst is uitgevonden om ons te boeien; het is een slimmigheidje van een paar menschen, die uit den band springen.

Heel billijk vind ik die verklaring niet en ik zie onze jonge menschen aan voor veel te goed om hiermede tevreden te zijn.

Niet schimpen dus, maar verklaren. Het is waar, dat er in religie een element is, waardoor men heel gemakkelijk zich gebonden, geboeid kan voelen.

Als ik nu weet, hoe dat komt, misschien dat ik dan wel tegelijk de genezing heb gevonden. Het komt hierdoor, dat ik inzie Wie boven mij staat, uit Wien mijn leven is, naar Wiens wet mijn leven moet worden ingericht, zoodat ik niet op eigen gelegenheid in de wereld ben; maar zóó, dat ik telkens vraag: „Heer, wat wilt Gij, dat ik doen zal?”

Hierin zit iets, dat bindt; maar is dat juist niet goed? Want alles hangt af van het Wezen, van Hem aan Wien wij gebonden zijn; en dan van ons, die gebonden worden. In die binding toch kan de grootsste vrijheid schuilen.

Ik geloof, dat een religieus mensch niet „anarchist” kan zijn. Als ik dat woord noem, denk ik aan een geestesbeweging; aan deze grootsche gedachte, dat eigenlijk de menschheid en ieder mensch apart zich op het schoonst zou ontplooien en zich met het oog op het geheel het best zou openbaren, wanneer geen enkele regeering, geen enkele macht boven ons stond. Dat dus alles zou geschieden naar ons eigen innerlijk.

Ik geloof niet, dat in dezen zin een religieus mensch „anarchist” kan wezen, omdat ieder religieus mensch met zich draagt het voortdurende besef van Hem, aan Wien wij zijn gebonden. Ik behoef dat niet te bedekken.

Er is een religie, in het geloof aan een God, die ons leven leidt, niet alleen iets waardoor wij zijn gebonden; daar is bovendien in iedere zoo opgevatte religie ook een element van „conservatisme”. Ik bedoel dat nu natuurlijk niet in socialen en politieken zin. Maar hoe komt dat? Dat hangt ook onmiddellijk samen met de religie. Wanneer wij, geschapen als deel van een groot geheel, daarin meegroeien, dan houden wij het zeer scherpe besef, dat wij niet in staat zijn om morgenochtend een nieuwe wereld te maken. Vooral bij de rijpere jeugd is er eigenlijk een onophoudelijke drang om een nieuwe wereld te maken. Ik zeg daar geen kwaad van, omdat er in de oude wereld veel is, dat eigenlijk diende opgeruimd te worden. Maar dat gaat zoo maar niet. Wij zijn in een geschapen wereld, waarin zóó oorzaak is en gevolg, dat wij altoos het verleden met ons omdragen. Een religieus mensch is een historisch mensch. De historie slepen wij met ons mee, al kunnen wij ook uit de historie naar nieuwe werelden op reis gaan.

Ik kan het niet beter duidelijk maken, dan door te herinneren aan

het begin van onzen Bijbel. Daar staat: „God schiep hemel en aarde. De aarde was woest en ledig. En God zeide: daar zij licht, en daar was licht.” Met andere woorden, het ontstaan der dingen wordt ons zóó verklaard: God schiep een wereld als chaos. God zeide: daar zij licht. Daar was licht en het werd een geordende kosmos.

Wie nu radicaal vooruitstrevend is zonder religie, die meent allicht, dat hij dien chaos ook mag maken. Eerst opruimen, eerst afbreken en dan zeggen: Er zij licht. Maar om dát te kunnen zeggen, moet men God zijn. En die dat niet is en dat niet kan, mag ook geen chaos maken. Hier zit een stuk conservatisme in.

Als het nu echter waar is aan den eenen kant, dat alle religie heeft een binnend, conserveerend element, is het toch ook waar, dat dit bindende en conserveerende niet hetzelfde is als boei en stilstand. Waarom is het niet hetzelfde als stilstand? Hierom, omdat juist de ervaring bewijst dat het anarchistisch leven en het onhistorisch leven geen toekomst heeft en op een bepaald oogenblik omzwaait in zijn tegendeel.

In anarchistische streken toch is de dwingelandij noodig gebleken. En het uiterste radicalisme werd op zijn beurt vervangen door zeer sterke reactie. Indien iemand waarachtig vooruit wil, behoeft hij dus de religie niet los te laten. De historie doet ons juist benauwd zijn voor anarchisme en radicalisme, uit het oogpunt van vooruitgang.

Als ik gebonden zijn zal, dan is het mogelijk, dat ik in die gebondenheid vrij ben. Dat hangt er maar vanaf aan Wien ik ben gebonden, wat het Wezen is aan Wien ik mij bind en wat het wezen is vna mij, die wordt gebonden.

Hier staat voor ons God, Heer, Koning, Majesteit. Daar neem ik niets van terug. Ik zeg óók: Rechter, Oordeelaar, Een Die niet alleen de dingen in het leven riep, maar Die de ontwikkeling schouwt en beoordeelt met Zijn Heilige norm en veroordeelt. Dan is het conservatisme al gebroken.

Gij kent bovendien het woord: „wedergeboorte”. Gij mensch, zooals gij nu zijt en U ontplooit, gij zijt op den verkeerden weg. Indien uit Uw leven iets worden zal, dat de moeite waard is, dan moet gij wedergeboren; dan moet er in Uw ziel iets anders worden. Welnu, zoodra iemand gelooft aan wedergeboorte, kan hij niet meer conservatief zijn. Dan ligt in zijn ziel het beginsel van een absolute omzetting.

Als ik gebonden ben aan iemand, die met mij zelf volkomen verwant is, terwijl ik gebondene, volkomen verwant ben aan Hem, Die mij bindt, dan voel ik niets van dien band; want dan is gebondenheid tot natuurlijkheid geworden.

Wij vinden een wet iets bindends en dikwijls gruwelijk hinderliks. Een Psalmddichter zeide tot zijn God: „Hoe lief heb ik Uw Wet.” Over dat woord moet gij eens nadenken. Dat is een wet, dus geen anarchisme; ik heb die Wet lief, dat is geen gebondenheid. Als de Wet buiten mij en binnenin mij hetzelfde is, dan op dát oogenblik is de gebondenheid weg en het conservatisme verdwenen.

Het doel. Nu is God doel. Weet gij, wat dat beteekent, als God doel is van ons leven? Dat beteekent, dat ik het niet ben en anderen ook niet. Vraag eens wat er in het middelpunt van ons denken en willen en streven staat. Bij vele menschen staat „ik”. Het draait alles om „ik”. Alles groepeerd zich om „ik”. En dat maakt het leven allerellendigst egoistisch. Dat wordt een leven met oogkleppen. Wat groeit er eigenlijk bij ons aan levensstemming, als ik leef voor „Ik”. Is dat een vrij leven?

Voorts kan men zeggen: ik leef voor de menschheid. Inderdaad, leven voor de maatschappij; een ideaal hebben om iets te zijn voor hen, met wie ik in aanraking kom, dat beduidt wat. In vergelijking met die „Ik”-menschen is het zelfs heel veel. Maar er is nog een derde doel: „God”. Dát is het hoogste.

Wanneer de menschheid gediend wordt, maar om Gods wil. Wanneer al mijn streven geleid wordt door de begeerte om Hem te verheerlijken. Wanneer al de drijving in mij daarheen stuwt, dat Hij zal glansen. Vraag dan eens, hoe uw leven er uit gaat zien; hoe de eenvoudigste dingen een glans verkrijgen.

Dan is het niet meer belangrijk om te vertellen, dat gij maar een eenvoudig mensch zijt. Want dat eenvoudige leven is één van de middelen ten dienste van een geweldig, een allerhoogst doel en daar kan het voor gebruikt worden.

Hoe kan men aan jonge menschen iets toonen, dat meer een doel heeft, hun leven grooter en voller maakt dan God! Tegenover Wien de heele kwestie van klein of groot er niet toe doet! Onder Hem is alles klein en in dienst van Hem is alles groot. De groote heerlijkheid is, dat ik Hem dien. Hij zal uitmaken, of dat hier zal moeten of hiernamaals.

Om dit alles behoort religie bij de rijpere jeugd.

Hoe kan iemand daarbij anders dan enthousiast worden? Nu pas is het de moeite waard om te leven!

Maar als iemand nu zegt: doel en enthousiasme is wel in orde: doch die vrijheid? Welnu, luister.

Van ons doel en ons enthousiasme kunnen we alleen genieten, als wij bevrijde menschen zijn. Want gij kunt nu wel praten over vrij-

heid. Maar daarvoor moet men vrijheid hebben. En het is niet zeker dat, wanneer van iemand God wordt afgenomen als de bindende Kracht, dat hij dan vrij is. Het kon wel eens zóó zijn, dat er in hem zelf een bindende kracht zit, waar hij vrij wat meer last van heeft dan van God. Hartstochten, slechte, lage, gemeene dingen. Zijn jellui vrij? Ik dacht, dat niemand vrij was. Tenzij hij bevrijd wordt. De boeien behoeft ik niet in den hemel te zoeken, want er zit een boei bij ons zelf. Laat ik dus vragen, of ik bevrijd worden kan. Een jong mensch moet óók verlost worden. Ik voor mij zeg: door Christus. In elk geval: verlost worden. Als gij een vrije mensch wilt worden, moet gij een bevrijder hebben. En gij moet . . . onderkoning worden.

Dat bedoel ik zóó. Wij kunnen zeggen: ik jongmensch wil koning zijn, baas over mijn eigen leven. Begin er niet aan, want het gelukt u niet. Het hoogste, waartoe een mensch kan komen is: onderkoning. God-Koning. Ik denk hierbij aan de schoone geschiedenis van Jozef in Egypteland. Hoe hij na de uitlegging der droomen in den tijd van den hongersnood geroepen wordt, om voor den Pharao te verschijnen. Nadat Jozef uit de gevangenis is gehaald, zegt de koning tot hem: zonder u zal niemand in gansch Egypteland zijn hand of zijn voet bewegen. Gij zult rijden op een koninklijken wagen. Gij zult dragen een gouden keten en als gij door het land gaat, zal men voor u uit roepen: kniel! Alleen dezen troon zal ik hooger zijn dan gij.

De grootste heerlijkheid in de religie nu is, dat God zegt: ik ben God en gij zijt onder-koning.

Als gij zóóver zijt, hebt gij geen last meer van banden, want dan zijt ge werkelijk vrij. En ook dáárom behooren religie en rijpere jeugd bij elkaar.

De „Engendaalschool” ¹⁾

door Ir. FELIX ORTT.

Ten opzichte van het onderwijs verkeert Soest in een zeer gunstige positie.

Behalve de openbare en de confessioneel-bizondere lagere scholen, die elke belangrijke gemeente met gemengde bevolking bezit, en de U. L. O. inrichtingen die hierbij aansluiten, verkeerden de ingezetenen

¹⁾ Geleidelijk hopen wij in Volksontwikkeling verschillende artikelen te brengen over scholen, waarin nieuwe opvoedkundige principes in practijk worden gebracht.

Na de Pallas Athene School in het Decembern timer 1925 brengen wij U thans met toestemming van den schrijver „de Engendaalschool” te Soest, welke artikel van Felix Ortt reeds eerder is verschenen in „De Wegwijzer” driemaandelijksch geïllustreerd tijdschrift voor Soest en Omstreken, uitgeave van Jef Hinderdael te Soest.

in de gelukkige omstandigheid, dat de nabij gelegen, en met lokaaltrein, bus of fiets gemakkelijk te bereiken plaatsen Baarn, Amersfoort en Utrecht, in Lyceum, H.B.S. en Gymnasia, Middelbaar Technische School en Universiteit, om slechts de voornaamste te noemen, de volle gelegenheid tot ontwikkeling der voort-studeerende jeugd bieden.

Maar Soest zelf kan zich voorts nog verheugen in het bezit der mooie Nijverheidsschool, die, boven op de Eng. in het zwaartepunt der gemeente gelegen, de zoo nuttige en welkome gelegenheid biedt om onze jongens den solieden ondergrond voor vakkundige arbeiders te verschaffen.

En naast al deze voorrechten bezit ook Soest de Engendaalschool, die niet alleen ter plaatse, maar ook in ons geheele land, ja tot ver over de landsgrenzen bekend is. Om deze reden achten wij het niet misplaatst, de bespreking van merkwaardige personen en instellingen in onze gemeente met de Engendaalschool te beginnen.

De Engendaalschool is, wat men kan noemen een „Humanitaire” School, zooals er in ons land reeds vroeger een was opgericht te Laren door Professor Van Rees. De later tot stand gekomen Pythagorasschool te Ommen en de Pallas-Atheneschool te Amersfoort kunnen ook als scholen van verwant karakter beschouwd worden.

De bedoeling van een „humanitaire school” is, den kinderen, naast de noodige kundigheden, ook de gevoelens van rechtvaardigheid en medegevoel bij te brengen ten opzichte van onze gevoelende medeschepselen, menschen en dieren.

Dit wordt allereerst bereikt door den geest der school, en slechts in de tweede plaats door den inhoud van het gegeven onderricht. De geest der school wordt in humanitaire richting geleid doordat het Schoolbestuur daarop bij de aanstelling van onderwijzend personeel in de eerste plaats de aandacht vestigt. Zoo komt geen onderwijzer voor een benoeming in aanmerking, tenzij hij of zij, naast alle andere vereischte eigenschappen van bekwaamheid en karakter, een oprecht dierenbeschermers, en als consequentie daarvan ook vegetariër en anti-militarist is, en verder geheelonthouder en niet-rooker.

De gezindheid der onderwijzers in deze opzichten zal onwillekeurig de kinderen beïnvloeden. Er worden geen bepaalde lessen in dierenbescherming gegeven, en nog veel minder wordt er propaganda gemaakt voor geheelonthouding of vegetarisme, wat anders allicht tot ongewenschte conflicten met de ouders zou leiden. Maar wel wordt, waar het pas heeft en ongezoekt kan geschieden, op het nadeelige van alcoholgebruik gewezen, en aangetoond hoe ongezond en gevaarlijk het rooken voor kinderen is; daarbij wordt het effect van deze waarschuwing niet teniet gedaan doordat de kinderen straks na den

schooltijd getuige kunnen zijn dat de onderwijzers lustig loopen te dampen.

Ook wordt, bij de keuze van leerstof en de daaraan vast te knopen gesprekken, liefde tot en medegevoel met de dierenwereld gewekt; soms geeft een dier zelf, dat op de school verdwaalt of door de kinderen wordt meegebracht, daartoe aanleiding. Zoo is b.v. geruimen tijd een jonge leeuwrik, die door tegen een telefoondraad te vliegen, een vleugel verloren had, door de kinderen verzorgd en opgekweekt. Dat zulke kinderen straks geen honden of katten met steenen zullen gooien en geen vogelnesten uit zullen halen, ligt voor de hand; en wanneer een vreemd kind op school komt en soms andere neigingen zou hebben, worden die spoedig door de overmachtige publieke opinie der andere kinderen in betere banen geleid.

Bij het geschiedenisonderwijs wordt de vredelievende gezindheid gekweekt, door meer den nadruk te leggen op de vredes- dan op de oorlogshelden, en meer op de cultuurgeschiedenis dan op die der vorsten en staten.

Naast deze humanitaire beginselen wordt het onderwijs — dat aansluit aan de inrichtingen van voortgezet lager- en middelbaar — geleid in den geest van Jan Ligthart. Groote aandacht wordt gewijd aan de individueele eigenaardigheden der kinderen, aan persoonlijke karaktervorming; het geheele onderwijs is daarop ingericht. Het onderwijs dat in handenarbeid gegeven wordt, is aan dit streven ook dienstbaar; het is tot steun der andere leervakken, wat in den geest van Ligthart's concentratie ligt; bovendien leidt het de kinderen op tot aankweeking van eigen initiatief en zelfverklaamheid, en valt dan ook bijzonder in den smaak. Ook de schooltuintjes — ieder kind heeft zijn eigen tuintje en mag dit bewerken en bezaaien naar eigen smaak — werken in dezelfde richting.

Dan ook wordt er veel aandacht gewijd aan de algemeene ontwikkeling der kinderen, om ze een breder blik te geven dan alleen het aanleeren der vereischte vakkundigheden kan verschaffen. Vooral in de hoogste klassen krijgen de kinderen veel te hooren wat hun in hun later leven van dienst kan zijn: wij kunnen daartoe wijzen op het natuurkunde-onderricht in den geest van Dr. Minnaert, waarbij de zelfwerkzaamheid der kinderen op den voorgrond komt; ook de beginselen der scheikunde, der kennis van het menschelijk lichaam, der voedingsleer, worden aan de leerlingen bijgebracht, terwijl, waar mogelijk, ontwikkelende uitstapjes worden gedaan, fabrieken bezichtigd enz.

Dit individueele onderwijs is natuurlijk onvereinigbaar met te groote klassen, en de aantallen leerlingen welke de tegenwoordige wet aan de onderwijzers toekent, zijn hiertoe te groot. Dit bezwaar is slechts te verhelpen door de medewerking van „assistenten“, waartoe

de wet thans gelegenheid biedt. Doch de bezoldiging der assistenten en de aanschaffing van leermiddelen voor hand- en tuinarbeid vereischt geldelijke offers. De schoolgelden zullen derhalve eenigszins hooger moeten zijn dan die van andere lagere scholen welke deze voordeelen missen. Maar dit bezwaar voor de ouders is toch niet van dien aard, dat ze daarom aan hun kinderen de voordeelen van dit humanitaire onderwijs behoeven te onthouden, daar de schoolgeldheffing proportioneel is naar het inkomen. Het blijkt dan ook dat de school door kinderen van alle rangen en klassen der maatschappij bezocht wordt, dat zij dus allerminst een „standenschool” is. Alleen blijken, praktisch gesproken, de alleruitersten weinig of niet vertegenwoordigd: de allerrijksten niet, omdat de ouders in staat zijn hun kinderen door middel van auto naar een dure standenschool in een naburige gemeente te brengen, en dit allicht zullen doen zoo zij (ten onrechte) vreezen dat hun kinderen door die van minder beschaafde gezinnen in het vloeken of leelijke woorden zullen worden ingewijd. Dat de taal der kinderen op geen enkele school, dus ook niet op een humanitaire, zeer gekuischt is, is waar, maar dat op dure scholen, waar alleen kinderen van rijke ouders gaan, dit wél het geval zou zijn, is zeer zeker illusoir.

En de allerarmste kinderen in deze gemeente staan gewoonlijk weer onder invloed der eischen van confessioneele diaconieën, zoodat zij meer in de banen der bijzondere lagere scholen worden geleid.

Al is de „Engendaalschool” krachtens haar organisatie onder een schoolbestuur een „bizonde” school, in den geest is zij meer een openbare. Want in de bedoeling van het schoolbestuur beoogt zij het ideaal te benaderen waaraan eenmaal de openbare school zal moeten beantwoorden, als de omstandigheden toelaten dat Rijk en Gemeenten niet langer op de opvoeding van het jonge volkje behoeven te bekknibbelen.

De Engendaalschool is dan ook neutraal op godsdienstig gebied: namelijk wat genoemd kan worden „neutraal in den goeden zin”. De Christelijke godsdienst wordt niet doodgezwegen; niet wordt angstvallig elke toespeling daarop vermeden — integendeel. Bij 't naderen van het Kerstfeest wordt het Kerstverhaal verteld of voorgelezen en worden ook bij den Kerstboom godsdienstige Kerstliederen gezongen, maar dit in zoodanigen geest dat niemand, noch Jood, noch atheïst, er aanstoot aan kan nemen. Niet zwijgen waar het eigen overtuiging betreft, maar ontzien en eerbiedigen van de overtuiging van anderen — dat is de praktijk van het neutraliteitsbeginsel op de Engendaalschool.

De Engendaalschool is in 1913 door het bestuur der stichting „Chreestarchia“¹⁾, den heer en mevr. van Mierop—Mulder, destijds ingezetenen van Soest, opgericht. Aanvankelijk was het gebouw der school op de terreinen van Chreestarchia, achter de hoeve „Engendaal“ aan de Bosstraat, opgericht, in een omgeving van bosch en heide, voor de kinderen vrij en gezond, met heerlijk speelterrein. Maar door de groote toename van het leerlingental, dat de honderd overschreden heeft, werd de oude school te klein, en is door gelukkige overeenstemming met het bestuur der Nijverheidsschool en tegemoetkomende medewerking der Gemeente bereikt, dat nu de Engendaalschool de beschikking heeft over de lokalen der Nijverheidsschool, welke deze voor haar eigen doel alleen des avonds noodig heeft.

De eerste periode harer ontwikkeling heeft de school onder de beproefde leiding gestaan van Mej. J. M. Telders, die acht jaren lang al haar krachten aan dit niet gemakkelijk pionierswerk gegeven heeft, en nu nog, als „werkzame-onderwijzeres-in-rust“ onze Gemeente bewoont, en zich voornamelijk aan de ontwikkeling van het Fröbel-onderwijs wijdt.

Reeds spoedig ondervond de jonge humanitaire school de waardeerende belangstelling van den internationaal bekenden Vlaamschen pedagoog Edward Peeters, toenmaals leider van het Bureau International de Documentation Educative te Oostende. Hij bezocht meer dan eens de school, stelde zich volkomen op de hoogte van ideaal en praktijk, en vond een en ander belangrijk genoeg om in de buitenlandsche pedagogische tijdschriften er melding van te maken, zoodat we o.a. zelfs in een Finsch tijdschrift beschrijving met afbeeldingen der oude school aan de Bosstraat kunnen aantreffen. Ook in later jaren hebben meerdere bekende pedagogen de school bezocht, o.a. de heer en mevrouw Ferrière uit Genève en Leopold Katscher uit Zwitserland.

Thans staat de Engendaalschool sinds een viertal jaren onder de bezonnen en doelbewuste leiding van het hoofd den heer A. van Asselt. Beide genoemde eigenschappen zijn noodig, bij een school die pionierswerk verricht; dat wil zeggen: die de kinderen van de nieuwste vooruitstrevende inzichten der pedagogiek wil doen genieten, zonder daarbij tot voorbarige en gewaagde proefnemingen over te gaan, waarvan de kinderen de dupen zouden zijn.

Zoo is het een der eerste bedoelingen van den heer van Asselt om de kinderen op te voeden tot innerlijke tucht: om het oude systeem van schoolschen dwang en straffen te vervangen door het kweken van plichtsbef. Dit is een proces dat voor de opvoeding der kinderen in de hoogste mate heilzaam is, maar dat zeer zeker ter ver-

¹⁾ „Chreestarchia“ beduidt: „de heerschappij van het Goede“.

wezenlijk veel zorg en moeite kost. Slaafsche tucht en bandeloosheid zijn ongetwijfeld de Scilla en Charybdis der schoolopvoeding. Het is dan ook alleen aan de toegewijde, tact- en inzichtsvolle medewerking van de onderwijzeressen der lagere klassen te danken, dat er ook in de hoogere klassen eigenlijk niet gestraft hoeft te worden; dat de kinderen zich vrij en gelukkig voelen — wat ieder bezoeker der school onmiddellijk opvalt — terwijl toch de tucht en het ontzag voor de onderwijzers niet ontbreekt.

In dezen zelfden gedachtengang is de invoering van het nieuwe Daltonstelsel, waarbij door het opgeven van bepaalde taken de zelfwerkzaamheid en het verantwoordelijkheidsbesef der kinderen heilzaam geprikkeld worden — een proef die ook door het schoolhoofd met behoedzaamheid genomen en geleid wordt en tot dusver goed voldoet. Ook andere verschijnselen, zooals b.v. het feit dat onder de oudere kinderen een vereeniging tot dierenbescherming is opgericht, waartoe spontaan, zonder daartoe gericht aandrang, alle kinderen der hoogste klasse zijn toegetreden, getuigen van den geest dien de school in hen gekweekt heeft.

Er is en blijft natuurlijk nog veel te wenschen en te verbeteren over, maar steeds wordt door de onderwijskrachten in overleg met het Schoolbestuur naar meerdere volkomenheid gezocht. Daarbij wordt gestreefd naar medewerking der ouders — want immers alleen door harmonische samenwerking van school en gezin zijn goede vruchten te verkrijgen. Op ouderavonden worden verschillende onderwijs- en opvoedingsproblemen behandeld en wordt daarover van gedachten gewisseld; daaronder kwamen o.a. voor: het vraagstuk der sexueele opvoeding, belooningen en straffen, de voordeelen van onderwijs in handenarbeid, het vraagstuk van het onderwijs in Bijbelsche geschiedenis op neutrale scholen, enz.

Het houden van ouderavonden is in de schoolwereld een instelling van jongen datum, waarvan het belang door de ouders pas langzamerhand wordt ingezien. Maar de beteekenis ervan voor de kinderen is niet te onderschatten. Het ware te wenschen dat op zulke avonden geen ouders, die maar eenigszins tegenwoordig zouden kunnen zijn, wegbleven; dat zij het als een plicht tegenover hun kinderen beschouwden, deze gedachtenwisselingen en beraadslagingen in het belang der opvoeding van hun kinderen bij te wonen. Op dit punt blijft nog wel wat te wenschen over; maar het ernstig streven van het schoolhoofd is, deze avonden zoo aantrekkelijk mogelijk te maken.

Ook dient volledigheidshalve nog gemeld, dat de Engendaalschool aansluit aan inrichtingen van U.L. en M.O. en reeds tal van haar kinderen zulke inrichtingen van voortgezet onderwijs met succes bezoeken.

Bovendien is de bedoeling de hogere klassen der Engendaalschool zoo in te richten, dat kinderen, die liever de school niet verlaten, alle door hen gewenschte kundigheden, zoowel wiskunde en vreemde talen, kunnen verwerven.

De gemeente Soest mag zich verheugen in het bezit van een zorgvol geleid „pedagogisch laboratorium”. Meerdere ouders hebben zich in onze gemeente gevestigd om hun kinderen van dit onderwijs te doen genieten; in binnen- en buitenland wordt met belangstelling de verdere ontwikkeling van deze vrijere inrichting in het onderwijs gevolgd; en de schrijver van dit overzicht stelt er dan ook een eer in, als assistent aan de Engendaalschool werkzaam te zijn.

Een tehuis met gematigde vrijheid voor meisjes

door Mr. G. T. J. DE JONGH, Kinderrechter te Amsterdam.

Het gaat hier om een categorie van meisjes, die we niet anders dan negatief kunnen omschrijven. Het zijn de meisjes, die géén kind meer zijn en toch nog niet tot de volwassen vrouwen gerekend kunnen worden, de meisjes, voor wie wel gevaren dreigen, maar die toch allerminst onzedelijk of misdadig zijn.

Het gaat om de meisjes van een jaar of 15—20, aan wie geen voldoende leiding wordt gegeven, waar geen behoorlijk toezicht op wordt uitgeoefend en die slechts sinds 1922 als een afzonderlijke klasse door de wetgeving worden erkend. Voor de jongens van deze categorie wordt behoorlijk gezorgd en dit is niet geheel onverklaarbaar als men weet, dat de oudere wet nagenoeg uitsluitend tegen misdadige kinderen inging en de verhouding van crimineele jongens tot misdadige meisjes 14—1 is. Dit ligt echter wel gedeeltelijk hieraan, dat de soort van handelingen waaraan de jongen met misdadige aanleg zich bezondigt van dien aard is, dat hij met de justitie in aanraking komt, terwijl het meisje den dans ontspringt. De jongens van deze soort gappen en stelen, de meisjes nemen de voorbereidende stappen in de richting van de prostitutie. Van maatschappelijk standpunt gezien, is dus de verhouding 14—1 zeer gesflatteerd. Het opgroeiende meisje, dat 's avonds het toezicht van de ouders kan ontvluchten en meestal tegen betaling in natura: een taartje en een glas bier, familiariteiten van mannen toelaat, heeft toezicht noodig. Sinds de invoering van de kindervetten van 1922 worden dergelijke gevallen onder gezinsvoogdij gesteld en de gezinsvoogd(es) heeft tot taak, zoo mogelijk met zachten drang, het kind tot haar plicht en een ordelijke levenswijze te brengen en

gaat het niet met zachten drang, dan beschikt hij (of zij) over de middelen, om ouders en kinderen te dwingen zijn (hare) raadgevingen op te volgen.

In dat laatste geval kunnen de kinderen voor drie maanden in een Observatiehuis geplaatst worden, of voor een jaar in een gesticht.

De toepassing van deze wetsbepalingen brengt ons dus niet in de eerste plaats in aanraking met de meisjes, die zich vergrijpen aan een andermans eigendom, maar met hen, die gedrongen door lust naar vermaak, uitgaan met jongelui, laat in den nacht thuiskomen en meestal onder den invloed van zucht naar opschik en mooie kleeren, al heel gauw terecht komen op den weg naar ontucht en prostitutie, waarvan, zelfs als het meisje nog maar in het begin, geen terugweg meer bestaat.

Het aantal „gevallen meisjes” (zooals de vakterm luidt) dat gered wordt in dien zin, dat ze levenskrachtige, gezonde, nuttige vrouwen worden, is zoo gering, dat men hiermee nauwelijks behoeft te rekenen. Verloren schaamtegevoel, een bedorven reputatie, gevoegd bij een karakter met weinig weerstandsvermogen, behooren tot die dingen, die zich zelfs niet ten naastenbij laten repareeren.

Wil men vele van deze ongelukkige vrouwen redden, al was het maar om den funesten invloed, die het heele instituut van de min of meer clandestiene prostitutie op ons maatschappelijk leven heeft, dan moet men er vroeg bij zijn. Men moet ingrijpen, vóórdat het jonge meisje er aan gewend is haar avondvermaak als hoofdzaak en haar werk als bijzaak te beschouwen en zoolang ze nog een zekere orde en regelmaat in het dagelijksche leven op prijs stelt.

Over de middelen om dit te bereiken, gaat het nu; woorden en redeneeringen brengen ons niet nader bij het doel. Doelmatigheid is de hoofdzaak. De juiste maat van strengheid is die, die zich in elk bijzonder geval aansluit bij de graad van ongebondenheid van elk kind. Het meisje moet voelen dat het geen strafmaatregelen zijn, geen dwang, geweld of wraakneming. Langzamerhand zal ze moeten leeren erkennen dat de leiding, die ze in het begin allicht verafschuwt, tot haar eigen bestwil dient. Deze leiding dient in de eerste plaats individualistisch te zijn. De aard van de kwaal moge niet al te veel verschillende vormen aannemen, de oorzaken zijn hemelsbreed verschillend. Met karakter en vroegere omstandigheden dient de nieuwe omgeving, wil ze goed doen, rekening te houden. Tot nu toe hadden we geen andere keus dan thuis blijven in de oude omgeving of opname in een gesticht.

Nu is gestichtsverpleging in een aantal gevallen noodig en nuttig. Het beteekent geruimen tijd — de directeur van een van onze belangrijkste gestichten sprak van drie jaar — leven in een gestichts-

atmosfeer, in een speciaal wereldje. Een nonnetje vertelde me eens, dat de meisjes gereed gemaakt werden voor den hemel. Maar ook voor de aarde? vroeg ik haar. In het gesticht is geen verleiding, daar zijn geen snoepafels en geen sigaretten, geen bioscopen, geen dansgelegenheden, daar is geen enkel manspersoon, die eens „een giyntje” maakt. Van ijdelheid is er geen sprake, de gestichtsuniform is zelfs geen zeer verre familie van de creaties van Hirsch. De meeste gestichtskleding heeft aan de vrouwelijke gratie grondig lak. In een gesticht zijn ook geen zorgen, de benauwenis en angst om het weer aanbreken van broodlooze dagen, kent men er niet. De meisjes worden er goed verzorgd en vriendelijk behandeld. Ze leeren er vrouwelijke bezigheden verrichten, maar ze leeren er niet de levenskunst.

Ze leeren er niet, standvastig te zijn tegen de verleiding. Ze leeren er de sleur van de deugd, niet de aangename gevolgen van een geregeld, ordelijk leven.

Ze leeren — en dit lijkt mij zoo belangrijk — niet de mate en de aard van toelaatbaar plezier. De mate van opschik en afleiding, die in het geheel geen schade doet, integendeel een prikkel is tot regelmatig werken en hygiënisch leven, ook in overdrachtelijken zin bedoeld. Zooals men iemand met een hartkwaal zeker zou vermoorden, wanneer men verlangde, dat het resultaat van de geneesmethode was, dat hij met kans op winnen aan een hardlooperij kon meedoen, evengoed is het in de meeste gevallen niet noodig, van het losbandige meisje te vergen, dat ze alle behoefte aan plezier geheel onderdrukt. In een Belgische home de semi-liberté, trof ik tal van meisjes aan, die daar vertoefden, nadat ze het gesticht verlaten hadden, met de bedoeling om haar Weltfremdheit af te leeren. En met voldoening noteerde ik, dat de ervaren directrice ons plan, om de meisjes direct in een dergelijk tehuis onder te brengen, veel verkieselijker vond.

Ik wil hier niets afdoen aan de verdiensten van de gestichtsdirecties met hun staf van ambtenaren en zusters. Ik waardeer hun werk wellicht meer dan gij zelf en ik wensch niets af te dingen op de gestichtsverpleging. Ik bedoel niets meer dan wat er staat, namelijk dat gestichtsverpleging niet doelmatig is en zelfs verkeerd voor een aantal meisjes, dat niet zoo verdorven is, dat ze een dergelijke diep in hun leven ingrijpende tucht noodig hebben. Over de anderen, die wel hieraan behoefte hebben, wordt hier niet verder gesproken.

Laat ik het nog eens duidelijk zeggen: Het beste vind ik 't, de kinderen bij hun familie te laten, desnoods onder gezinsvoogdij en met de bedreiging: oppassen of er worden andere maatregelen genomen. Dat dit het beste is, spreekt wel vanzelf.

Maar er zijn gezinnen en gezinnen. En als men eens een Woensdag

in de presidentskamer van de rechtbank zit, waar een dertigtal personen,¹⁾ die de huwelijksband wenschen te verbreken, een bezoek komen brengen, dan begint men te vermoeden, dat er allicht het een en ander hapert aan het algemeen huwelijksgeluk.

En in het rapport van de kinderplicht over 1924 lezen we: „Van de verwaarloozingsgevallen bleken 54 ongegrond en 167 van weinig beteekenis. Van de overige, 293, loopend over 715 kinderen waren 168 als ernstig te beschouwen.

Als oorzaken waren de volgende te noemen, welke evenwel dikwijls samengingen: dronkenschap van den vader 69 maal, dronkenschap van de moeder 16 maal, onzedelijk leven van den vader 18 maal, onzedelijk leven van de moeder 79 maal, onzedelijke handelingen van de vader met zijn kinderen 13 maal, slechte verstandhouding tusschen de ouders 68 maal, ongeschiktheid of onmacht tot opvoeden 50 maal.”

Ook dit geeft ons de overtuiging, dat de verhoudingen in vele gezinnen niet bevorderlijk zijn voor den moreelen opgroei van de kinderen.

Uit het verslag van mijn eigen spreekuur van laatstleden Zaterdag — 21 Nov. 1925 — licht ik de volgende drie typische gevallen.

a. Moeder niet geheel toerekenbaar. 17 jarige dochter, onlangs bevallen, vertoeft in een inrichting. De jonge moeder is ook niet geheel normaal. Ze is 's nachts onzindelijk en kan het in geen enkel dienstje uithouden. De jonge vader, beroep „danseur”, komt met de jonge moeder binnen en vraagt mijn toestemming tot een huwelijk. Hij is thans zonder betrekking.

b. Een nieuw span. Jongmensch, ontslagen uit zijn betrekking wegens leugen en bedrog, heeft de vorige week f5.— verdiend met straathandel. Zestienjarig meisje staat onder gezinsvoogdij, een morsebel in folio met een nieuw vessebont om de hals. Wenschen te huwen, daar het meisje zwanger is. Ze vertelt me lachend, dat het een ongelukje is.

c. Jongen van 16 jaar, schoenmakersleerling, verdient f5.— per week. Een ongedisciplineerd nummer, waarmee de gezinsvoogd de grootste moeite heeft. Wil trouwen met zijn meisje dat zwanger is.

Van de nakomelingen van deze paren kunnen we niet anders dan zeer hoogg gespannen verwachtingen hebben.

Een oogenblik later tracht een vader, weduwnaar, zich te verantwoorden tegenover de beschuldigingen van zijn kinderen, dat hij dronken thuis is gekomen en zijn zoon met een mes heeft gedreigd. De dronkenschap geeft hij toe, niet de bedreiging met het mes. Al jarenlang verdrinkt hij zijn salaris en de huishouding wordt staande gehouden, dank zij de heldhaftige oudste dochter. Maar hoeveel meisjes

¹⁾ Dit is de oogaal over 14 dagen.

laten onder zulke omstandigheden de moed niet zinken en gaan de straat op om scènes en ruzies te ontloopen. In een stad is het niet zoo moeilijk om een behaaglijker omgeviag te vinden dan zoo'n thuis. En als zulke meisjes op het breede pad raken, wie onzer werpt dan de eerste steen op haar? Natuurlijk is niet „alles en altijd" te voorkomen, maar toch zeer veel.

Aan zulke meisjes, die nog niet gevallen zijn, en voor wie dus een gestichtsverpleging ongemotiveerd ja schadelijk is, moet een uitweg geboden worden, vóór zij de rubicon oversteken. Wij trachten thans niet de straatmadelieven te redden, die reeds in de wol geverfd zijn en geen prijs meer stellen op haar goede naam. Neen, het zijn de jonge zwakke kinderen, die we in de moeilijke puberteitsjaren gelegenheid willen geven haar goede kant tot zijn recht te laten komen. Daarom is een rustig, kalm tehuis noodig en een vriendelijke directrice, die het leven kent, en de meisjes helpt als ze een verkeerden kant opgaan. Geen gesticht dus, maar een eenvoudig pension, waar de bewoonders hun eigen kamertje naar eigen smaak kunnen versieren en waar ze de eenzaamheid kunnen vinden en de rust, noodig voor inkeer tot zichzelf.

Wij bepleiten hier ook geen observatiehuis. Een observatiehuis is een quarantaine-inrichting, waar de patient wordt onderzocht en naar een geneesinrichting doorgestuurd. Gelukkig is men in de laatste jaren vrij algemeen gaan inzien, hoe noodig deze inrichtingen zijn, al willen wij ons niet ontveinzen, dat het nog wel eenigen tijd zal duren, voor de autoriteiten het nut er van ook voor meisjes zullen inzien. Want hoeveel meisjes komen nu bij ontbreken van een dergelijke inrichting op een verkeerde plaats? En zit zoo'n kind eenmaal in een voor haar niet passende inrichting, dan eerst is Leiden voor goed in last.

Wij bepleiten thans tehuizen, die cenigszins te vergelijken zijn met de Engelsche homes for working-girls. Daar heerscht groote orde en tucht, maar eenig verband met de justitie bestaat niet.

Een Brusselsch meisje, dat aldaar in een home de semi-liberté vertoefde, antwoordde op de vraag, waar ze woonde, nogal snibbig: „In een gewoon pension, mijnheer. Wat dacht u wel?"

In de straat waar het stond, had ook niemand er erg in dat het iets anders was. Kwamen er dames om een kamer vragen, dan antwoordde de directrice, dat er toevallig geen kamer vrij was.

Het eten was er huiselijk en eenvoudig. Op Zondag verschaftte het tehuis zoetigheden, anders koopen de meisjes die toch maar zelf. Overdag gaan de meisjes naar hun werk: atelier, fabriek of kantoor en 's avonds zitten ze bij elkaar en naaien hun eigen kleeren. De directrice houdt een oogje in 't zeil, dat die niet te opzichtig worden. Ze doen een spelletje, soms komt wel eens de vriend op bezoek bij een

meisje dat verloofd is. Ze gaan wel naar de comédie, de bioscoop, kortom het leven is er als in een gezellige familie. In de practijk is gebleken, dat het het beste gaat met 25 à 30 meisjes. Geregeld bezoeken de meisjes hun verwanten en worden door deze bezocht. De directrice staat tegenover de meisjes in de verhouding van een moeder tot haar dochters. Dat het niet makkelijk is een vrouw te vinden met levenservaring, menschenliefde en ruimte van geest, die het vertrouwen van deze jonge wezens weten te winnen, is vanzelfsprekend.

In Brussel verkozen alle meisjes zonder uitzondering werk op een atelier, fabriek of kantoor boven een dienst. Tegen de eerste twee had de directrice geen bezwaar, mits de keuze door haar na onderzoek werd goedgekeurd. Want al zijn er nog vele inrichtingen, waar mannen en vrouwen tamelijk onordelijk samenwerken, in sommige fabrieken heerscht tegenwoordig een strenge werkverdeling en stipte orde. De directies hebben in de moeilijke jaren wel geleerd, dat ze er groot voordeel van hebben, als hun werkvolk zich ordelijk gedraagt. Op kantoren is de toestand minder gunstig. De omgang met heeren van hooger stand levert voor de meisjes ontegenzeggelijk groote gevaren op.

Verder heerscht er in ons Tehuis natuurlijk strenge tucht. Te laat komen, al te rumoerig zijn en dergelijke, worden met kleine boetes gestraft. Maar deze tucht behoeft niet hinderlijker te zijn dan op een goede kostschool en ik stel me zelfs voor, dat men veel van deze dingen kan regelen door instelling van een zelfbestuur.

De Brusselsche ervaring leert dat het zich niet loont, met balsturige sujetten om te modderen. Wie niet luistert naar zachten drang, wordt prompt, maar geruischloos verwijderd. Opstandigheid en slecht humeur zijn besmettelijk. Voor haar, die zich niet willen onderwerpen, is er immers een plaats in een strengere inrichting. Want de pensionnaires staan allen onder gezinsvoogdij en de kinderrechter kan haar in een dergelijke inrichting laten opnemen, indien de voogd hem dat voorstelt.

In de meeste gevallen is de bedreiging echter al effectief en heilzaam.

En nu, last not least: de kwestie van de dubbeltjes. We moeten natuurlijk op een vrij groot tekort rekenen. De meisjes, die een normaal loon verdienen, kunnen natuurlijk een behoorlijk bedrag afstaan aan kostgeld, b.v. 50 % of 60 % van hun loon. De rest wordt gedeeltelijk gespaard en bestemd voor kleeren, enz. Maar dit kostgeld kan natuurlijk niet de salarissen van de directrice en haar assistente dekken. Ook moet het tehuis, wat stand en inrichting betreft, aan redelijke eischen voldoen.

Doch hierop mag de oprichting van meerdere tehuizen niet afstuiten. Want we hebben er meerdere noodig. Groote inrichtingen zijn uit den boeze, al was het alleen maar, omdat ze onvermijdelijk

een staf van personeel behoeven. Het is veel beter, dat enkele nieuwelingen met de leidsters de huishoudelijke bezigheden verrichten, dan dat men er meiden en knechts op na houdt. Men schept zoo gelegenheden tot vertrouwelijheid, die moeilijk anders te scheppen zijn. Menige volwassen vrouw zal zich herinneren, hoe ze er onder het kopjes wasschen toe kwam haar moeder dingen te vertellen, die anders te moeilijk geweest waren.

Geloof ge nu ook niet, dat het onze plicht is te zorgen, dat menig luchthartig meisje een beter tehuis krijgt dan bij haar dronken vader en slons van een moeder?

Deze meisjes kunnen geholpen worden; juist van deze categorie slaagt een zoo groot percentage. En bedenk eens van wat een afschuwelijke soort van ellende ze gered worden, wanneer ze op tijd uit hun lichtzinnige omgeving met slechte vrienden worden gehaald.

En welk een grooten dienst bewijzen we aan de maatschappij, aan onze eigen samenleving. Welaan, de tijd van aarzelen en overwegen ligt achter ons. De nieuwe dag is aangebroken, de arbeid wenkt.

Zij wenkt met een hoopvol gelaat; want voor tal van jonge meisjes — aanstonds moeders van nieuwe gezinnen — zal een beteren tijd aanbreken. Die roepstem geldt ook u. Ook gij hebt een taak te vervullen en uw deel op uw schouders te nemen.

Amsterdam, Nov. 1925.

Boekbespreking.

T. van Buul: *De negen en negentig rechtvaardigen en andere opstellen over Opvoeding en Onderwijs*. Uitg. C. A. J. v. Dishoeck te Bussum, f 3.50 geb. f 4.50.

De heer van Buul is een fijne geest. Dat is gebleken uit zijn keurige leesboeken-serie Zonneschijn en dat blijkt ook weer uit dezen bundel van twaalf paedagogische opstellen. Nu en dan doet hij denken aan Jan Ligthart, al zijn zijn stijl en zijn woordenkeus niet zoo tintelend, — ook aan Gunning, al is zijn werk minder gedegen, niet zoo inhoudrijk. Maar bij alle verschil is er ook de groote overeenkomst: de groote liefde voor het kind en het diepe inzicht van het hooge belang van alle opvoedingswerk. Ook al is men het niet met van Buul eens — zijn opstel over het paed-

agogische van de spot bevat m.i. zeer bestrijdbare stellingen — dan komt men toch onder den indruk van den ernst, waarmee hij zijn standpunt verdedigt en de oorspronkelijkheid, waarmee hij de dingen zegt.

Zijn opstel Mijn horloge — opgenomen in Het Kind jg. 1915 — lijkt mij een model van paedagogische voorlichting. Zijn artikel over Godsdienstonderwijs? met de scherpsinnige stelling: name: Geen godsdienstonderwijs, maar Godsdienstige opvoeding, is m.i. van groote beteekenis. Het Gidaartikel van 1906, over het leesboek der lagere school, waarin met klem werd opgekomen voor een leesboek, dat geen andere bedoeling had dan de kinderen te leeren lezen, — een opstel, dat van belangrijken invloed geweest is, wordt in deze verzameling herdrukt. Het opstel over „Johan“, een

karakteristiek van een zijner oud-leerlingen, geeft niet alleen een goed portret van den jongen, maar vermeldt ons ook hoe het met dien knaap verder gegaan is. Ter typeering van van Buul's schrijftrant citeer ik hier het slot van dit opstel:

„Maar wat werd er uit dezen rusteloozen, beweeglijken geest?" vraagt men. „Is hij maatschappelijk goed terechtgekomen?"

Gelijk een goed historicus betaamt, wil ik deze van zooveel belangstelling getuigende vraag naar het verder lot van onzen held beantwoorden met de nauwgezelheid, die het kenmerk van den kroniekschrijver behoort te zijn.

Welnu, deze woelwater, deze waaghals, wien men een loopbaan op zee of een pionierswerk in de Koloniën zou hebben gegund, deze haantje-de-voorst, deze jongen van Jan de Wit... is schoenpin geworden. Deze beweeglijke onrustige geest, die droomde van een zwerversleven vol avonturen, zit achter de schoenlapperstafel en ziet den ganschen dag door het opgeschoven raam niet meer dan twee vierkante meters blauwe lucht. Deze Nimrod, die leeuwen en tijgers had willen dooden, poetst zorgvuldig de randen van dameslaarsjes; en zijn heldendaden bepalen zich tot het inslaan van spijkers en het kloppen van zoolleer. Deze Cartouche, die de wegen onveilig had willen maken en schoone reizigers ontvoeren, bezit geen ander wapen dan zijn schoenmakersels, belt

netjes aan uw woning, ontrangt beleefd glimlachend het geld voor de reparatie en met een nederig tikje aan zijn pet zegt hij: „Dank u wel en bij gelegenheid alsjeblijft."

Droom en verwezenlijking, romantiek en realiteit. Welk een klove, ook in dit kinderleven!

Nochtans! hij zag er geenszins ongelukkig uit, toen ik hem de laatste maal ontmoette. Zijn oogen straalden van levenslust en blikten nog even onbeschroomd rond, als toen hij bij mij in de klasse zat. Misschien zucht iemand: Jammer toch van dien jongen, dat hij schoenmaker moest worden. Daartegenover plaats ik: Heerlijk voor den schoenmakersstand, dat men ook daar zulke frissche, onvervaarde naturen vindt. Waar zou het naar toe, als enkel dooie dienders schoenmaker mochten worden? Deze jongen kan een groot man worden in zijn vak. Hij zal zijn gild tot eere strekken". — Het citaat is wat lang, maar het overnemen van zoo'n bladzijde geeft meer ter karakteriseering van dit boek dan een uiteenzetting van de vele goede eigenschappen, die deze bundel heeft. Het is een boek voor ernstige ouders, die graag door een ernstig man willen voorgelicht worden; zij zullen gaarne naar hem luisteren. Nergens is dorheid, overal tintelend leven. Onze Nutsbibliotheken doen een goed werk, als ze de lectuur ervan in vele gezinnen bevorderen. BIGOT.





INHOUD VAN AFLEVERING 5.

	Bladz.
De middelbare school in de verdrukking, door J. A. van der Hake	129
Religie en de Rùpere Jeugd, II door Prof. Dr. J. R. Slotemaker de Bruine	143
De „Engendaalschool" door Ir. Felix Ortt	160
Een tehuis met gematigde vrijheid voor meisjes door Mr. G. T. J. de Jongh	156
Boekbespreking.	
T. van Buul: De negen en negentig rechtvaardigen en andere opstellen over Opvoeding en Onderwijs, door Bigot	162



OULDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS *TB 3862* ONTWIKKELING

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN :

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





De Nederlandsche Reisvereeniging

door Mr. M. J. v. d. FLIER.

De Nederlandsche Reisvereeniging bestaat bijna twintig jaren en zag in dien tijd haar ledental in voortdurend sneller tempo toenemen, zoodat dit thans de veertigduizend overschreden heeft. Zelfs de oorlogsjaren, die zoo voor één vereeniging dan toch zeker voor deze funest konden heeten, vermochten den groei alleen te belemmeren, maar niet te stuiten.

Die groei wijst er op, dat zij reden van bestaan heeft. Verklaard wordt die groei echter uitsluitend uit het beginsel, dat ten grondslag ligt aan de N.R.V. Dit beginsel; dat tot de oprichting geleid heeft, beheerscht nog steeds de vereeniging.

Het is dan wel allereerst noodig om dit beginsel nader te bezien, wil men de beteekenis dezer vereeniging leeren kennen.

* * *

In den loop der negentiende eeuw kwam een toenemend verzet op tegen de wijze, waarop zich het industriele proces, voortgevloeid uit de invoering der machine, voltrok. Men zag in de landen, waar de machinale beweegkracht meer en meer werd toegepast, een aanzienlijk deel der bevolking voortdurend in maatschappelijken welvaart achteruitgaan. Het aantal dergenen, die teruggedrongen werden tot de grens van het minimum, noodig voor de instandhouding van het individu zonder vooruitzicht om ook maar iets meer dan dit volstrekt noodige te verdienen, nam steeds toe.

Niet weinigen kwamen zelfs aan gene zijde van die grens en gebrek met al de vreeselijke gevolgen daarvan deed zijn intrede in menige familie, die in vroegere generaties steeds in eigen onderhoud had weten te voorzien.

Waren velen, vooral in de eerste helft der 19de eeuw, van meening, dat de handhaving der menschelijke vrijheid elk ingrijpen in dit proces verbood, een reactie zette zich in, welke een geheel andere voorstelling van het vrijheidsbegrip had.

Deze reactie dijde zich uit tot wat men thans noemt de sociale beweging. En deze beweging is zeer breed geworden. Zij omvat menschen, wier opvattingen buitengewoon ver van elkander verwijderd zijn, ja haar breedte is zoo groot, dat niet velen meer gevonden worden, die zouden durven verklaren zich van haar afzijdig te houden.

Bij alle verscheidenheid in uitingen is het gemeenschappelijk motief, dat de stuwkracht dezer beweging opwekt, gemakkelijk te onderkennen. Dit motief toch is de begeerte om voor zooveel en zoover mogelijk de voorwaarden voor het verkrijgen van een menschwaardig bestaan te schaffen, of beter gezegd om de bestaande belemmeringen tot het verkrijgen van een menschwaardig bestaan ter zijde te schuiven. Want nog meer in het negatieve — in het opheffen van belemmeringen — schuilt de samenhang in de beweging, dan in het positieve: het scheppen van voorwaarden voor een beter bestaan.

Gaat men nu het historisch verloop dezer sociale beweging na, dan valt te constateeren, dat zij de eerste — en langen tijd voornaamste — resultaten opleverde in de dusgenaamde sociale wetgeving in engeren zin, derhalve in het scheppen van wettelijke bepalingen tot beperking van overmatig geoordeelde exploitatie der fysieke arbeidskracht. Als voorbeelden hiervan ten onzent mogen genoemd worden de arbeidswet, de veiligheidswet, de steenhouderswet.

Daarop volgde een tweede phase, waarin bovendien gestreefd werd naar een grootere continuïteit in de bestaansmogelijkheid voor het arbeidersgezin, de z.g. sociale verzekeringswetgeving, waarvan in ons land de ongevallenwet en de invaliditeitswet het gevolg waren.

Wordt op deze wijze allereerst gezorgd voor de instandhouding van het lichaam dergenen, die uit eigen kracht daartoe niet meer in staat waren, zoo richt zich alsdan — en nu begint de derde periode — de aandacht op de schrikbarende geestelijke verarming, waarin een goed deel der bevolking is teruggeslagen.

En het dient gezegd — met groote energie wordt aan het werk getogen om hierin verbetering te brengen.

De Staat schept de mogelijkheid om voor weinig of geen geld de kinderen een zekere hoeveelheid kennis en ontwikkeling bij te brengen: zelfs worden de ouders door de leerplichtwet tot medewerking gedwongen; vak- en ambachtsscholen, landbouw- en huishoudscholen, cursussen, herhalingsonderwijs — de nieuwe phase in de sociale beweging toont een haast eindeloze verscheidenheid.

Het past met niet anders dan groote dankbaarheid al die mannen en vrouwen te gedenken, die aan al dit werk medegearbeid hebben. Daar is aldus uit miljoenen levens heel wat angst voor het overleven van het dagelijksch brood uitgebannen.

Toch was bij al dit werk een groote eenzijdigheid te constateeren. En die eenzijdigheid schijnt mij toe vooral hierin te bestaan, dat altijd en altijd door gestreefd werd naar een zoo nuttig mogelijk effect.

Al het hier signaleerde stond en staat in het teeken der nuttigheid.

Die sociale wetgeving, die verzekeringswetgeving, dat onderwijs, ja ook dat onderwijs was en is inderdaad verbazend nuttig, en werd dit te meer, toen niet louter beperking werd gezocht bij den arbeider in engeren zin, maar allen, die er van konden profiteeren, mede in den kring der belangstelling werden getrokken.

Maar de mensch kan niet alleen bij wat nuttig is bestaan; 's menschen leven houdt daarvoor een te rijke verscheidenheid in.

Ieder menschelijk wezen bergt in zich, naast het noodzakelijke ver-
verlangen tot instandhouding van het eigen lichaam, een drang naar
geluk.

En wil een mensch zich harmonisch ontwikkelen, dan moet behalve eten en drinken hem ook het verwerven van geluk geboden worden.

Al te lang is dit niet of te weinig begrepen geworden en liet men den minder bedeelde en ook den misdeelde naar eigen inzicht bevrediging zoeken in genot, surrogaat van geluk, welk surrogaat uit motieven, die eer het tegenovergesteld dan sociaal mochten heeten, rijkelijk ter beschikking werd gesteld.

Jarenlang was voor een groot deel der bevolking de kroeg de eenige plek, waar althans mannen genot, althans tijdelijk, konden vinden; een enkel vuurwerk of illuminatie bij feestelijke gelegenheden, een ongebreidelde kermis telken jare een week in het voorjaar, — den tijd, da alle knoppen sprongen — maar dat was ook al. Aan vrouwen en kinderen werd niet gedacht. Integendeel wanneer in de zich steeds uitbreidende groote steden de baldadigheid der jeugd grooter en grooter afmetingen aannam, dan werd in zuiver repressieve of ten deele ook preventieve maatregelen — het straffen of verwijderen uit de omgeving — genezing gezocht, zonder te beseffen dat deze baldadigheid voor een niet gering gedeelte voortsproot uit het gemis van kindergeluk, dat toch met wat goeden wil — men denke aan onze speelterreinen, onze vacantiëkolonies, schoolreizen enz. — zoo gemakkelijk te verschaffen ware geweest.

* *

Het is thans anders geworden. De oogen van velen zijn opengegaan.

Ook het streven om ietwat geluk aan anderen te brengen, is onmiskenbaar in de hedendaagsche sociale beweging te bespeuren. In hoofdzaak is het de jeugd, die hiervan de voordeelen ervaart, gelijk een ieder, die het hedendaagsche vereenigingsleven volgt, weet.

Dit streven brengt een nieuw element in de sociale beweging en wel het persoonlijke, het individueele. Hier baat geld noch wet; hier is allereerst vereischte voor dengeen, die aan dit streven wil deelnemen, om zich zelf, zij het ook voor een klein gedeelte, aan anderen te geven.

Wij zien de waarheid hiervan overal en bij allen — ook bij ons zelve. De vader, die mooi speelgoed medebrengt, maar met zijn kind — zij het ook voor korten tijd — niet medeleeft en zich steeds van het kinderspel afzijdig houdt, weet niet hoe geheel anders en echt gelukkig het kind reageert, dat met zijn vader te zamen en bij even groote belangstelling zijnerzijds het simpele gezelschapsspel speelt, zoo juist door dezen medegebracht en bij het eerste vrije moment gebruikt.

Daar zijn door alle geslachten heen gelukkig! vele mannen en vrouwen geweest, die dit volkomen verstaan hebben; daar zijn in de negentiende eeuw onder de leidende figuren in de sociale beweging ook enkelen opgestaan, die zich zoo volkomen, maar tevens zoo krachtadig gegeven hebben, dat hun voorbeeld velen, ja duizenden en duizenden tot navolging heeft gestrekt.

Een van dezen wil ik hier noemen, omdat hij ook voor onze vereeniging van zoo groote betekenis is geweest. Ik bedoel Arnold Toynbee, de man met het brooze lichaam, maar met een vurigen geest, die reeds op 33-jarigen leeftijd zijn strijd gestreden had. Maar zulk een goeden strijd, dat de door hem op zich genomen taak overal en allerwege door anderen is overgenomen.

Toynbee was daarom zulk een bij uitstek belangrijke figuur, omdat hij niet slechts met alle kracht die in hem was, betoogde, dat de mensch, die daartoe in staat was, geluk moest brengen aan de sociaal misdeelden, maar ook hoe dit moest geschieden en zulks met zijn eigen voorbeeld illustreerde. Het kwam hierop neer — thans weet een ieder het —, dat degene, die door opvoeding en anderszins zelf meer levensgeluk ervaart en zich harmonischer ontwikkeld heeft, persoonlijk anderen, die tot wat ik zooeven noemde de sociaal minder bedeelden behooren, opzoekt en begint met van dat meerdere levensgeluk, van die meerdere levensvolheid om niet, louter ter wille van die anderen mede te deelen.

* * *

Het beginsel, dat het leven van dezen eenigen man beheerschte, is thans algemeen bekend. Na zijn dood hebben zijn leerlingen te midden van een groote bevolking van over het algemeen zeer misdeelden hun tehuis gesticht aan de Commercial Road in het East End van Londen en nadien zijn, in alle bijkans meer of minder belangrijke plaatsen

dergelijke Tehuizen, vaak naar hem Toynbeetehuizen genoemd, verzezen. En in al deze tehuizen en ook steeds meer daarbuiten kon men menschen aanwijken, die ieder op zijn eigen terrein trachten het beginsel van Toynbee — hetzelfde beginsel dat door de besten van alle tijden is beleeden — in praktijk te brengen.

Het is nu dit beginsel, dat aanleiding tot de oprichting van de Nederlandsche Reisvereeniging is geworden, gelijk de aanschouwing van de toepassing van dit beginsel in den eigen oorspronkelijken Toynbee Hall de gedachte heeft doen ontstaan, die de Nederlandsche Reisvereeniging deed geboren worden.

* *

Het reizen, het zoeken van ontspanning in de natuur, maar ook het zoeken naar geestelijke verfrissing en verrijking in de aanschouwing van natuur en kunst, dit reizen, dat in de 19de eeuw zulk een merkwaardig belangrijke plaats in het leven van steeds meer menschen ging innemen, was tot niet zoo heel lang geleden door het overgrootste deel der menschen beschouwd als toch eigenlijk uitsluitend gereserveerd te zijn voor degenen, die over een tamelijk ruime portemonnaie konden beschikken.

Deze opvatting was niet onverklaarbaar. Het doorbrengen met zijn gezin van de vacantie in het buitenland, het maken van echte ontspanningsreizen door andere landen op de wijze zooals men dit in den regel placht te doen, kostte inderdaad veel geld. Tusschen dit feit en de gedachte, dat het aldus natuurlijk en goed was, was de afstand niet groot.

Hieraan deed niets af, dat zij, die zich de weelde van het reizen konden veroorloven, heel goed wisten, hoeveel levensvreugde, hoeveel verfrissing en verrijking van hun geestelijk leven zij aan het reizen te danken hadden.

Het lag nu geheel in de lijn van de Toynbeegedachte, om te trachten dit prachtige middel tot vermeerdering van levensvreugde onder het bereik te brengen van die grootte groep menschen, die zich daarvan voor immer uitsloten achtten.

Tweeërlei was daarvoor noodig. Vooreerst een beheersching van de techniek van het reizen, van de reiskunst, waardoor het mogelijk kon worden de tot dusver noodig geachte reissom tot voor ondeskundigen ongeloofelijk geachte bedragen in te krimpen — maar dan en vooral menschen, die zelf de vreugde aan het reizen verbonden, zuiver doorvoelend en doorgevoeld hebbende, bereid waren om in die vreugde hun medereizenden te doen deelen, door zich zelve in dit opzicht aan hen te geven.

De Toynbeevereenigingen vormden daartoe reisclubs onder de menschen, onder wie zij arbeidden. Voor de leden van zulk een club werd dan een groepsreis georganiseerd, die dank zij haar coöperatief karakter, waaraan alle winst en elke overbodige uitgaaf vreemd was, ongekend weinig kostte, terwijl onder de Toynbeevolgingen de een of ander, die daartoe geschikt was, als leider optrad.

Ook in ons land ontstonden in Amsterdam en Den Haag zulke Toynbeekreisclubs. Was het te Amsterdam de bekende Toynbeeman Tours, die de eerste reisclub stichtte en dan jaren lang ook als practicus het leiderschap op zich nam, te 's-Gravenhage volgde Mr. Kerdijk, later gesecondeerd door de heeren G. J. D. C. Goedhart en Mr. Dr. Ant. van Gijn — in 1896, niet minder dan Tours door naastenliefde en socialen zin gedreven, diens voorbeeld met een eerste tweedaagse tocht naar Utrecht en verder tot op den Grebbe- en Darthouzerberg.

Bijkans tien jaren later was men ten onzent op dit gebied niet veel verder gekomen. Wel waren de reizen ietwat uitgedijd, en gingen de leden der Toynbeecclubs tot naar Bingen of de Ardennen bij een reisduur van vier dagen, maar het aantal reizen en het aantal deelnemers was van nagenoeg nog geen beteekenis, gelijk ook de Toynbeecclubs zelve van weinig beteekenis waren. Dit was hieruit te verklaren dat de Toynbeebeweging zich ten onzent in hoofdzak beperkte tot wat gemeenlijk onder de arbeidende klasse wordt verstaan en de nog zoo jonge, doorgaans zeer opstandige arbeidersbeweging, niet bijzonder met den arbeid der Nederlandsche Toynbeevrienden sympathiseerde, terwijl het feit dat de Toynbeebeweging neutraal was, in Christelijke kringen veelal zoo niet wantrouwen, dan toch afzijdigheid ten gevolge had. Veel breeder hadden de Toynbeevolgingen in Engeland hun taak kunnen uitoefenen. Zich geenszins bepalend tot de arbeiders in engeren zin, hadden zij zich ook het bestaan van ambtenaren, onderwijzers, neringdoenden aangetrokken en zoo kon het gebeuren, dat de Toynbee Travelling Club te Londen in 1905 een groepsreis voor ambtenaren en onderwijzers naar Rome organiseerde die veertien dagen duurde en ... in totaal niet meer kostte dan voor den alleenreizende het retourbiljet 2de klasse Londen-Rome.

Deze reis is beslissend geweest voor het ontstaan der Nederlandsche Reisvereniging. Nog herinnert zich schrijver dezes zijn verbazing, toen hij te Londen Toynbeehall bezoekend, daar ingelicht werd aangaande deze reis, die toen ter tijd juist gaande was.

De leider der groep, daartoe aangezocht, verliet op den terugtocht zijn groep en reisde over Den Haag, alwaar hij mij, hetgeen een raadsel leek, onthulde.

Duidelijk betoogde hij in zijn uiteenzetting, dat om dergelijke reizen

voor zoo weinig geld te kunnen doen slagen, noodig waren een groote organisatie met veel leden, daar zoo ergens, dan bij hotel- en vervoerwezen het massale element de normale prijzen voor het individu in buitengewoon groote mate zou kunnen doen reduceeren, terwijl voorts beschikt moest worden over zaakkundige, maar tevens van den echten Toynbeergeest doordrongen leiders.

Dit onderhoud deed de gedachte ontstaan om in Nederland een Reisvereniging te stichten, die, aan deze beide eischen voldoende, in staat zou worden een groot gedeelte van degenen, die thans hiervan uitgesloten waren, van het reisgenot te doen genieten.

Ter uitvoering dezer gedachte werd — het spreekt wel haast van zelf — aansluiting aan het bestaande gezocht om alreede een begin te hebben en aldus werd contact verkregen met de Toynbeereisclub in Den Haag en haar leider A. Pieters, de man, die sedert 1903 het werk van Kerdijk op dit terrein overgenomen had en met groot succes.

Op 24 Februari 1906 had een bijeenkomst dezer club plaats, waarbij schrijver dezes zijn denkbeelden uiteenzette en nog dienzelfden avond zegde het overgroot gedeelte der ruim vijftig aanwezigen toe, tot de nieuw op te richten Nederlandsche Reisvereniging toe te treden. De weinige tegenstemmers begrepen te recht, dat de nieuwe vereniging den ondergang, althans het ontnemen van de groeikracht van de eigen vereniging betrekende; de nieuwe vereniging streefde er van het eerste moment naar een enkele, groote, zooveel als mogelijk was omvattende organisatie te worden, waardoor de bestaande afzonderlijke clubs hun reden van bestaan als van zelf zouden verliezen.

* * *

De opzet der vereniging is breed genomen. Zij begreep dat, om haar doel zoo goed mogelijk te bereiken, niet volstaan kon worden met het organiseeren van coöperatieve reizen, maar dat ook een voorbereiding die verder gaat dan een louter technische, zoo mede een verdieping van het reisgenot in zijn herinnering zeer noodig was.

Aldus heeft de vereniging in haar statuten de mogelijkheid opengesteld tot het oprichten van afdeelingen met het doel, dat in de eerste plaats deze afdeelingen de taak van de wat ik zou willen noemen de geestelijke voorbereiding van het reisgenot en de geestelijke verdieping van het ondervonden reisgenot zouden ter hand nemen.

Bij de voortgaande groei der vereniging zijn later ook andere met het doel in meer verwijderd verband staande werkzaamheden ter hand genomen, maar altijd bleef de hoofdarbeid dier vereniging zelve, geconcentreerd op de organisatie der groepsreizen en het verkrijgen

van een goed leiderscorps en die der afdelingen op — wat men zou kunnen zeggen — de verhooging van het gevoelseffect der reizen.

* * *

Bezien we nu de wijze waarop de reizen georganiseerd worden nader.

Aanvankelijk werd hier volle vrijheid gelaten aan het initiatief dergenen, die zich voor het leiden van groepsreizen geroepen gevoelden, en zorgde het Bestuur der Vereeniging slechts voor propaganda en controle.

In den beginne was het zeer moeilijk om geschikte leiders, die zich voor het reiswerk bereid verklaarden, te vinden. Veel is de vereeniging in dezen verplicht aan den reeds genoemden heer Pieters, die jarenlang voorzitter der vereeniging is geweest en heel wat reizen geleid heeft.

Mettertijd werd dit gemakkelijker en nam het aanbod toe, maar daarmede het kaf onder het koren.

Want niet allen, die zich voor het leiderschap opgaven, waren bezielde door den echten Toynbeegeest. Er waren er, die de geheime bedoeling hadden om op kosten der groep een reisje te maken en het humanitaire motief slechts als dekmantel gebruikten. Het Bestuur begreep het gevaar, dat hierin voor de jonge vereeniging school en ging al vrij spoedig over tot de toepassing van een preventieve controle door de instelling van een commissie voor de reizen. Tot deze commissie moest voortaan een ieder, die zich voor het eerst als leider opgaf, wenden om aan haar verlof te vragen. De commissie stelde dan een onderzoek in, van den uitslag waarvan de al of niet toelating afhing.

Tot op den huidigen dag bestaat deze commissie en oefent zij nog steeds dit toezicht uit.

Er is nog een andere controle op de leiders, een controle, die onfeilbaar op den duur de vossen in schaapsvacht doet uitvallen. Ik bedoel de controle der deelnemers.

Het is merkwaardig hoe snel de deelnemers begrip krijgen of de leider al dan niet van het goede hout gesneden is.

Eigenlijk is dit ook heel begrijpelijk. Iemand, die als leider der N. R. V. optreedt, presenteert zich als te handelen uit zuiver altruistische motieven en dus uitsluitend als leider op te treden om zich daardoor ten dienste van zijn groep te stellen. Niet, dat hij zelf ook geen genoeg in de voorgestelde reis mag hebben. Integendeel. Wij wenschen niet aan slachtoffers van hun plichtsgevoel het leiderschap toe te vertrouwen. En zeer zeker is het niet slechts geoorloofd, maar ook gewenscht, dat de leider zelf ook door en van het reizen

geniet. Maar altoos dient toch bij hem te onderkennen zijn, dat hij zich zelf niet en nimmer zoekt, maar zich achterstelt, zoo noodig verloochent ten bate van de groep en derhalve om der wille van de groep het leiderschap op zich genomen heeft.

De leden der vereeniging — en ook de candidaatleiders — weten zeer goed, dat alleen personen, die aan deze voorwaarden voldoen, voor het leiderschap in aanmerking mogen komen. Blijkt nu de leider, eenmaal toegelaten, *niet* aan deze voorwaarden te beantwoorden, zoo vaart hij onder valsche vlag, hult zich in een hem niet passend schoon gewaad.

Op reis komt al spoedig de ware Joseph voor den dag — telkens opnieuw geeft zulk een leider vat op zich. In stede van zich achteraf te stellen, eerst voor de leden zijner groep en dan voor zich zelf te zorgen, ziet deze leider al spoedig door de leden ontdekt, dat de mooiste coupéplaats in den trein, de beste slaapkamer in het hotel en niet het minst het aardigste gezelschap onderweg door hem voor zich wordt opgeëischt. Aan dit laatste euvel vooral heeft al menig een zijn leiderschap moeten inboeten. Niets werkt zoo ontstemmend en druist zoo lijnrecht in tegen den geest, die den leider moet bezielen, wanneer de leider een duidelijken voorkeur voor een of meer leden van zijn groep aan den dag legt en de anderen, waaronder vermoedelijk juist de geestelijk minst bedeeiden, links laat liggen.

In den loop der jaren is een niet onaanzienlijk aantal van zulke leiders afgevloeid.

En het dient geconstateerd, dat onder dezulken verschillenden waren, die al was het reeds alleen door hun intellectuele ontwikkeling, hiervoor zich hadden moeten hoeden.

Het is een der merkwaardige ervaringen in den arbeid aan den opbouw der vereeniging opgedaan, dat de hooge verwachting, die in den beginne gekoesterd werd van de medewerking van het intellect, zoo bitter weinig vervuld is.

Het moreele niveau — en daar gaat het hier om — bleek naar onze ervaring hooger bij de meer eenvoudigen van ontwikkeling en maatschappelijke positie. En klopt dit eigenlijk niet met de ervaring van een ieder, die in intellectuele en andere kringen verkeert? De normen voor wat goed en kwaad is, zijn onder de intellectuelen zeker niet sterker ontwikkeld dan onder de meer eenvoudigen, alleen behoeft een zekere beschaving voor de ruwheid in de uitingen van kwade driften, en is het meer het donker, waarin de kat geknepen wordt.

Geenszins wordt hiermede bedoeld de medewerking van intellectuelen voor den verderen uitbouw onzer vereeniging te weren. Zij zullen van harte welkom zijn en zij zullen zeer veel goed kunnen doen.

Alleen — het zij een waarschuwing voor een ieder, die zich op het simpele feit, dat hij tot de intellectueelen behoort, wil laten voorstaan. Dat feit zegt — ons ten minste — niet veel.

Verheugend is intusschen het verschijnsel, dat vooral in de laatste jaren ons leiderscorps zich zeer uitbreidt en thans reeds ongeveer drie honderd personen telt. Verheugend ook is het feit, dat steeds meer jongeren zich als candidaatleider opgeven, met name uit de studentenwereld verschillende aanvragen tot ons komen.

Vraagt men wie alzoo tot onze leiders behooren, dan is het antwoord, dat zij voortkomen uit alle kringen der maatschappij, het meest uit onderwijskringen. Ook dit is natuurlijk. Hij die met kinderen kan omgaan, kan ook met volwassenen omgaan. Goede onderwijzers zijn dan ook in den regel goede leiders.

* *

Bespreken wij thans de groepsreizen zelve. Nog steeds is het systeem, dat de leden, die te zamen een groep vormen, aan reissom uitsluitend wat de reis als zoodanig met inbegrip van wat de reis den leider zou kosten, betalen.

De leider zelf wordt dus vrij gehouden, maar ook niet meer — alle winstbejag voor hem is strikt uitgesloten en de leider, die zich aan dit voorschrift bezondigt, wordt onvoorwaardelijk uitgesloten,

Ook de vereeniging beoogt niet uit de groepsreizen winst te maken. Slechts vordert zij een gering percentage van de reissom tot bestrijding van de door haar ten behoeve der reizen gemaakte kosten. De consequentie van dit stelsel wordt ten volle aanvaard: wanneer achteraf blijkt, dat de reissom te hoog gecalculeerd was, wordt het overschot aan de deelnemers gerestitueerd. En wanneer een deelnemer onderweg aan bepaalde tochten niet deelneemt, wordt, voor zoover maar eenigszins mogelijk, hem het voor deze tochten in de reissom gereserveerde bedrag eveneens teruggegeven.

De groote economische kracht van het reizen in groepsverband bestaat in het bedingen van reductie op hotel- en vervoerprijzen en in het verkrijgen van andere faciliteiten, als plaatsreserveering in treinen, restaurants, enz. enz.

Niet het minst ten einde deze kracht hooger op te voeren, is de vereeniging in 1912 begonnen een eigen centraal bureau op te richten tot voorlichting der leiders en tot behulpzaamheid bij organiseren der reizen. Eerst na den oorlog is dit Centraal Bureau krachtig ontwikkeld en sedert 1924 gevestigd in het eigen gebouw der vereeniging aan de Anna Paulownastraat 48 te 's-Gravenhage. Aan het Centraal Bureau zijn thans een 21-tal ambtenaren verbonden onder een Directeur, als hoedanig de Heer Pieters sinds 1923 functioneert. Hier worden

overeenkomsten getroffen met ondernemers van hotels en van vervoermiddelen, plaatsen besproken voor de groepen, de geschiktste routes uitgezocht en talloze werkzaamheden meer verricht, alle ten doel hebbend om inderdaad de reisgroepen zoo economisch mogelijk te doen reizen.

Hier ook worden de ingekomen gegevens van de volbrachte reizen nauwkeurig onderzocht, geschift en gerangschikt, waardoor de beschikking wordt verkregen over een schat van gegevens op reisgebied. Onder de leiding van een zeer bekwaam oud-spoorwegambtenaar ontwikkelt dit gedeelte van het Centraal Bureau zich sedert korten tijd op werkelijk buitengewone wijze. Als van zelf mochten zijn diensten niet beperkt blijven tot de groepen, maar werd het ook den afzonderlijken leden mogelijk gemaakt daar voor hun reizen baat te vinden. Het aantal leden dat zich om reisinformaties tot ons Centraal Bureau wendt, stijgt dan ook bij den dag.

Een zeer groot voordeel dezer organisatie is, dat zij de anders verspreide kracht onzer vereeniging op een bepaald oogenblik voor een bepaald doel kan concentreren in positieven zin door te bewerken, dat een zeker aantal groepen achter elkander een hotel bezoeken, dat met de vereeniging in een aangename zakenrelatie staat; in negatieven zin: door aan plaatsen die min of meer afzetterspraktijken er op na houden, de voordeelen van het bezoek door onze groepen te onthouden.

Bij den toenemenden groei onzer vereeniging ontstond in het Bestuur den verklaarbaren drang om omvang, duur en tijd der reizen niet uitsluitend meer aan het particulier initiatief der leiders over te laten.

Toen bij gelegenheid van het 5-jarig bestaan in 1911 der vereeniging een eerste groote groepsreis van bijna 300 deelnemers gevormd werd, die onder leiding van den Heer Pieters een 6 $\frac{1}{2}$ daagsche reis naar Zwitserland (Bern, Meer van Genève en Vierwoudstedenmeer) voor f 56.86 per persoon maakte en deze reis groot succes had, kwam de gedachte op om dergelijke reizen van Bestuurswege in volgende jaren systematisch te organiseeren. Het was een goede gedachte en aan de uitvoering daarvan mag zeker niet in de laatste plaats de snelle groei onzer vereeniging worden toegeschreven.

Deze nieuwe groepsreizen, betiteld als „vereenigingsreizen”, hadden het eerst plaats in 1913.

Zij verwekten bij deelnemers en leiders groote geestdrift. Bij deze groote groepen was men toch eigenlijk eerst in staat om de reissom zeer sterk te verminderen en het doel der vereeniging te benaderen. Dat het mogelijk was om voor f 47.50, logies, voeding en vervoer, alles inbegrepen, een zesdaagsche reis naar Zwitserland te maken, aldaar te toeven in Luzern, de Rigi te bestijgen, tot Göschenen de Gotthardt-

baan af te leggen, het woeste Schöllingerdal door te wandelen, over de Brunnigpas te sporen, de grootsche Aareschlucht door te wandelen — wie kon het gelooven alvorens hij de aankondiging van deze reis gelezen had?

Met één slag werd door deze reis aan vele duizenden onzer landgenooten het perspectief geopend om ook eenmaal het wondere land van bergen en meren, dat Zwitserland heet, te aanschouwen. En wij kunnen zeggen, vele duizenden hebben den hun gewezen weg gevolgd en met behulp der vereeniging ook inderdaad het te voren voor hen niet weggelegde genot gesmaakt.

Eenmaal ook zelf de organisatie van groepsreizen ter hand genomen hebbende, begreep het Bestuur het groote voordeel, dat dit werk voor de leden tengevolge kon hebben. En aldus breidde zich deze werkzaamheid van het Bestuur dusdanig uit, dat voor het jaar 1926 in het jaarboekje niet minder dan 247 reizen aangekondigd staan, die van Bestuurswege georganiseerd zijn.

Een belangrijk bestanddeel dezer reizen vormt de groep vacatiehuisreizen. Hier wordt beoogd een bepaalden tijd op een zelfde plaats door te brengen, van waar telkens verschillende uitstapjes worden gemaakt, terwijl de vertrekkende groep onmiddellijk door een nieuwe wordt opgevolgd. Hierdoor wordt tegemoet gekomen aan de wenschen van vele leden, die niet zoo zeer van het telkens van plaats tot plaats trekken, terwijl anderzijds van den hotelhouder, die gedurende geruimen tijd zijn hotel door een vast contingent onzer leden bezet ziet, uiteraard voordeelige condities zullen te bedingen zijn.

Ook aan de individuele leden, speciaal de familie werd gedacht. In 1920 richtte de vereeniging de zomerhuisstichting op, die door haar zelve bestuurd wordt. Deze stichting huurt in ons land en ook in vele plaatsen daarbuiten geheele perceelen of gedeelten van perceelen, die zij dan weer voor matigen prijs ter beschikking onzer leden stelt.

Al heel spoedig na de oprichting der vereeniging moest de vraag onder de oogen gezien worden, hoe de voor de leden bestemde berichten aan deze mede te deelen. Aanvankelijk behielp men zich met circulaires, doch al spoedig besloot men een orgaan in te stellen. Het eerste nummer verscheen op 4 Juni 1907.

Het kwam elke maand uit en — kostte den leden niets extra. Sedert Juli 1922 wordt dit orgaan tweemaal per maand uitgegeven en kost nog steeds niets extra.

In dit orgaan worden nu alle aangekondigde reizen, verdeeld over een groot aantal rubrieken, opgegeven en verder artikelen en korte berichten van allerlei aard voor onze leden van belang medegedeeld, terwijl tevens het orgaan het afdeeliningsnieuws bevat.

In vroeger jaren werden ook nog verslagen der uitgevoerde reizen opgenomen. In den laatsten tijd kampt het blad met steeds grooter gebrek aan plaatsruimte, waarom besloten is naast dit orgaan nog een maandblad uit te geven, dat dan meer uitsluitend aan het toerisme gewijd zal zijn.

* * *

Het wordt thans tijd om het terrein der algemeene vereeniging te verlaten en het arbeidsveld der afdeelingen nader in oogenschouw te nemen. Gelijk reeds vroeger betoogd is, hebben de afdeelingen tot taak het werk der vereeniging aan te vullen en te verdiepen.

Er zijn thans 23 afdeelingen, verdeeld over de plaatsen Alkmaar, Amersfoort, Amsterdam, Apeldoorn, Arnhem, Bussum, Delft, Dordrecht, Gouda, 's-Gravenhage, Groningen, Haarlem, Hilversum, Leeuwarden, Leiden, Nijmegen, Rotterdam, Twenthe, Utrecht, Walcheren, Zaanstreek, Zutphen, Zwolle.

Dit aantal staat binnenkort te vermeerderen, daar besloten is tot de oprichting van nieuwe afdeelingen in Maastricht en Breda¹⁾, en vermoedelijk nog andere plaatsen zullen volgen.

De afdeelingsbesturen plegen des winters avonden te organiseeren, waarop voordrachten, meestal verduidelijkt door lichtbeelden, worden gehouden over onderwerpen, met het doel der vereeniging in verband staande.

Vaak treedt een der bekende leiders zulk een avond op en bespreekt dan de door hem geleide reis. Deze avonden trekken gewoonlijk veel bezoekers. Deelnemers aan de behandelde reis met familie en bekenden komen wel in de eerste plaats, maar naast hen ook vele anderen, die gaarne iets naders willen vernemen omtrent streken en plaatsen, die ook hen lief zijn.

Soms is het de historie, die bij de voordracht vooral — soms is het de kunst, die aan een nadere beschouwing onderworpen wordt, maar bijkans altijd is toch het onuitgesproken doel het ervaren reisgenoot te verdiepen of van een nog te maken tocht het inzicht in het schoone van natuur en kunst te verhelderen.

Maar bij deze en soortgelijke voordrachten blijft het niet.

Een zeer belangrijk werk der afdeelingen is het organiseeren van groepsgewijze bezoeken aan de merkwaardigheden in de plaats en haar omgeving en dan zoo veel mogelijk onder deskundige leiding.

Hier b.v. in Den Haag gaan herhaaldelijk groepen naar onze Musea, waar zij het voorrecht hebben door den directeur zelf of andere deskundige personen te worden rondgeleid. Ook elders is het bij bezoek aan belangrijke gebouwen of instellingen vaak de directeur

¹⁾ Inmiddels geschied.

of een ander deskundig ambtenaar, die welwillend de leiding op zich neemt.

Niet alleen de merkwaardigheden van kunst en wetenschap worden tot voorwerp van bezichtiging en onderzoek, menige tocht wordt ondernomen naar nuttige instellingen, b.v. electriciteitsfabrieken, telefooncentralen, groote fabrieken. En al weder vindt het Afdeelingsbestuur deskundigen bereid om de groepen bij hun bezoek de zoozeer verhelderende voorlichting te geven.

Natuurlijk wordt ook het schoone in de natuur niet vergeeten en menige wandeling wordt georganiseerd in de onmiddellijke omgeving der stad, waarbij al weder deskundigen, meest onderwijzers, de wandelaars op veel belangwekkends opmerkzaam maken, wat anders hun oog zou ontgaan.

Aldus werkt ook de afdeeling ijverig mede om in het meest zoe eentonige sleurleven van degenen, die hun leven anders gevuld zien met de worsteling om het dagelijksch brood, momenten van verfrisching te brengen, die aan het eigen leven en dat der omgeving ten goede komen.

Als bewijs van het ernstig streven der afdeelingen om het reisgenot meer te kunnen ervaren moge dienen, dat in menige afdeeling cursussen in vreemde talen worden georganiseerd, die veelal een niet gering deelnemers tot zich trekken.

(Wordt vervolgd).

Religie en de Rijpere Jeugd III. ¹⁾

Verlag van de rede van Pater N. PERQUIN, O.P. te Rotterdam 30 Dec. 1925.

Geacht Bestuur, Dames en Heeren.

Het onderwerp, dat mij voor deze geachte vergadering ter behandeling werd gevraagd, is het heerlijkste waarover ik zou kunnen spreken. Religie en Rijpere Jeugd is mij als Katholiek Priester uit de ziel gegrepen; en juist het feit, dat ik als zoodanig werd uitgenoodigd, maakt iedere verdere inleiding voor mij overbodig. Andere sprekers hebben vóór mij het woord gevoerd en al mogen hun beginselen de mijne niet zijn, en al mag mijne jeugdleiding, die de jeugdleiding bedoelt te zijn van de Katholieke Kerk, van de hunne afwijken — de liefde tot de jeugd brengt ons allen te zamen en wij waardeeren, ondanks iedere opvatting, elkanders werk. — Mogen mijne woorden de jeugdorganisatie der Roomsche Katholieke Kerk verduidelijken en aan Uwe verwachtingen beantwoorden.

¹⁾ Derde lezing over dit onderwerp, zie Januari- en Februari-nummer van V. O.

„Godsdienst“ is de deugd, waardoor wij aan God de verschuldigde eer bewijzen om wille Zijner verhevenheid. Het zou mij te ver voeren, wanneer ik de begrippen mijner thesis stuk voor stuk zou moeten bewijzen. Fundamenten als het Godsbestaan, de Openbaring, de Godheid van Christus, het Goddelijk Gezag der Heilige Schrift, de Goddelijke Stichting der Katholieke Kerk en de Goddelijke Overlevering, worden door mij natuurlijk dezen avond als feiten aanvaard en de verdediging daarvan kan ik dezen avond niet op mij nemen, daar dit op een ander terrein thuis behoort. Mij is geen geloofsverdediging gevraagd, maar te spreken over Religie en Rijpere Jeugd. Dit nu kan voor mij niets anders zijn dan de invloed van den Katholicken Godsdienst in de vorming der Rijpere Jeugd.

Wat het begrip „Rijpere Jeugd“ betreft — al is de St. Josephsgezellenvereniging hier in ons land de oudste, de grootste, de beste organisatie der Rijpere mannelijke Jeugd — moet ik dezen avond onder Rijpere Jeugd samenvatten alle vormen van Katholiek Jeugdwerk.

Dames en Heeren.

Geen tak van Jeugdorganisatie is der Katholieke Kerk vreemd, maar Jeugdorganisatie is bij haar op de voornaamste plaats zielzorg. De Jeugdorganisatie beoogt versterking der religie, is middel om den Godsdienst inniger te kunnen beleven. Gelijk het bovennatuurlijk Geloof het godsdienstig bewustzijn der volwassenen sterkt in den strijd des levens, voedt 't de jongeren in de onstandvastige jaren van den overgangleeftijd op, en schroomt zich geen moeite naar het woord van den grooten Meester: „Laat de kleinen tot mij komen, want hunner is het Rijk der Hemelen.“

Jeugdorganisatie is zoo oud als de Katholieke Kerk zelf. Het wonderbaar aanpassingsvermogen der Katholieke Kerk naar het karakter van ieder volk, naar de nooden van iedere eeuw, naar de eischen van iederen stand, naar de begrippen van iederen leeftijd, naar den aard van iedere sexe, wortelt juist in ons heilig Geloof, in de Openbaring Gods. De Katholieke Kerk is niet onze Heilige Vader, de Paus, noch de Bisschoppen, noch de Priesters alleen; ze is de vereeniging van alle gedoopten, die onder gehoorzaamheid aan den Paus te Rome, de ware leer van Christus belijden. Ik zal uit den aard der zaak natuurlijk alleen de Katholieke uiteenzetting van het onderwerp geven. Wijl wij op aarde zijn om God te dienen en daardoor in den Hemel te komen, en hoe wij God moeten dienen, vooral door Christus ons geleerd is, moeten wij 1^o alles gelooven, wat God ons heeft geopenbaard; 2^o alles onderhouden, wat God ons heeft bevolen; 3^o de genademiddelen gebruiken, (in het bijzonder de H.H. Sacramenten) die God ons heeft gegeven. In het licht van deze waarheden straalt het

Jeugdwerk der Katholieke Kerk in bovennatuurlijken glans. Voor haar blijft iedere vorm van Jeugdorganisatie slechts middel, om den mensch te voeren naar zijn eeuwige bestemming. Maar ook geen enkele vorm van Jeugdorganisatie is haar te min, om daardoor onze meisjes en jongens te leiden naar den Hemel. Toen onze Katholieke Kerk, na eenige eeuwen van catacombenleven, ongeveer 100 jaar geleden weer burgerrecht verkreeg in ons land, was de eerste zorg naast kerkenbouw: stichting van scholen. Millioenen en millioenen hebben de Katholieken, werkman en patroon, uit eigen middelen samengebracht, om onze jeugd naar bovengenoemde beginselen op te voeden.

Waar de tijdgeest ook later om vroeg: lichamelijke ontwikkeling en hygiëne, beroepskeuze en vakopleiding, drankbestrijding en aspirant-vakorganisatie, zorg voor achterlijke en gebrekkige jeugd, voogdijraad, zorg voor schippers- en woonwagenkinderen, middelbaar en hooger onderwijs, alles greep de Katholieke Kerk in moederlijke zorg aan, maar maakte het ondergeschikt aan haar beginselen en voedde ons daardoor juist op tot de vrijheid der kinderen Gods.

Het zal iederen jeugdleader wel gaan als mij, wanneer een jongen of een meisje zich in de Vereeniging komt aanmelden. Het onbevangene van een groot geworden kind ontroert. Hoopvolle verwachting straalt uit hun oogen. Zij komen om vriendschap en ontspanning, om raad in beroepskeuze, om bescherming en voorspraak. Nieuwsgierig blikken zij rond en verwachten een onbekende wereld van niet-te-ontleden illusies. Heerlijke oogenblikken van een jeugdleader, die met een ontvankelijke ziel kan praten, maar ook, welk een verantwoordelijkheid. Hij weet, dat de droeve werkelijkheid ook deze ziel zal beroeren en dat hij de roeping heeft, deze jeugd te leiden naar het geluk. Ontroerender heb ik dat moment nooit gevoeld, als in het versje:

„Du bist wie eine Blume
So hold und schön und rein
Ich schau dich an, mit Wehmut
Schleicht mir ins Herz hinein.

Mir ist, als ob ich die Hände
Aufs haupt dir legen sollt,
Betend, dat Gott dich erhalte,
So rein, und schön, und hold!“

Heinrich Heine.

Wat zal er van het groot geworden kind worden? Als het zich onvoorwaardelijk aan ons overgeeft voor het grootste deel, wat wij er van maken! Hoe voornaam ze zich ook voordoet, jeugd zoekt

steun. Groote monden (neemt U mij niet kwalijk, maar vooral hier in Rotterdam geldt dat) kleine harten.

En waar thuis, de geheiligde haard van opvoeding, het vermogen ontbreekt de rijpere jeugd te binden, te leiden, te begrijpen, zoekt deze buitenshuis wat ze bij vader en moeder, helaas, missen.

Ook de kinderen der normale gezinnen zoeken vriendschap, ontspanning, ontwikkeling. Wij moeten hun het brood breken en hen als dorstige herten voeren naar de bronnen onzer ontwikkeling, sterkte, volharding, energie, levenskennis, zielerust.

Wat is nu het opvoedingsstelsel der Katholieke Kerk? Vooreerst eischt de Katholieke Kerk, dat de opvoeding zal omvatten elke bron, elk middel van geestelijk en verstandelijk welzijn. De opvoeding moet zich uitstrekken over de geheele ziel en elk vermogen der ziel; elke kracht die in het verstand woont, moet regelmatig worden ontwikkeld. Elk redelijk mensch zal moeten erkennen, dat dit de ware manier van opvoeden is. Wat zoudt ge zeggen, wanneer men iemand alles met de handen liet doen, hem leerde steeds zijn handen te gebruiken, maar hem nooit liet loopen? Gij zoudt zeker zeggen, dat hij een kreupele met sterke armen van dat kind maakte! Of ook, wanneer zijn handen steeds vastgebonden bleven en hij alleen zijn voeten kon gebruiken? Wat zou er van zulk een kind terecht komen? Zoo is het ook met het verstand.

Het kind moet geheel worden opgevoed. Niet het eene ten koste van het andere. Doch dit is niet alles. Vooral moeten worden opgevoed hart en wil. Zij behooren immers bij de opvoeding der ziel en zijn veel gewichtiger dan de opvoeding van het verstand. Waarom? Omdat de opvoeding van hart en wil den grondslag vormen van het menschelijk zedelijk bestaan. De ontwikkeling van het verstand zal niemand goed of eerlijk, luisch of gehoorzaam maken. Wanneer iemand goed kan lezen en schrijven en ontwikkeld is, dan is dat nog geen bewijs, dat hij een eerlijk man zal zijn. Is iemand een knap zakenman, dan kan dat maar al te dikwijls een reden zijn, om erg voorzichtig met hem te zijn. Dat bewijst, dat de opvoeding, die iemand rein, milddadig, eerlijk, trouw maakt, veel meer werkt op hart en wil dan op het verstand. Daarom zegt de Katholieke Kerk: Ik moet eerst op den wil en de genegenheden werken. Ik moet de ziel vormen en haar vermogens ontwikkelen. Ik moet op ziel en wil het stempel drukken der Goddelijke gelijkvormigheid. En terwijl ik opvoed en van eenen kant hart en wil vorm, wil ik van den anderen kant het verstand verrijken met kennis en wetenschap, het lichaam sterken om beter de ziel te dienen, om zodoende een verstandig, gezond en tevens een heilig mensch van dat kind te maken.

De prille jeugdijaren gaan we voorbij; deze vallen buiten mijn stof. Ik bepaal mij dus tot de Rijpere Jeugd. Iedere keer dat er een nieuw veld voor het verstand wordt geopend, gaat dit door de religie hand aan hand met nieuwe genaden voor het hart en voor den wil; want evenals kennis de opvoeding is van het verstand, zoo is de Goddelijke genade de opvoeding van het menschelijk hart. Nu kom ik aan het voornaamste van mijn thesis, nl. waarop het geheele systeem der opvoeding bij de Katholieke Kerk rust, de kwestie van de genade. Wat beschouwt de Katholieke Kerk als Goddelijke genade. Daaronder verstaat zij de bovennatuurlijke gave, verdiend door Jezus Christus, welke God ons geeft tot onze zaligheid, zonder onze verdiensten. Nu geeft God aan alle menschen, wie het ook is en waar hij ook woont, minstens zóveel genade, dat zij zalig kunnen worden. De genade alleen is dus niet voldoende, maar de menschen moeten met de genade medewerken. Ieder mensch heeft zijn gebreken, zijn fouten. Men kent ze en men wil ze verbeteren. Tracht U zelve te hervormen, zegt de Religie, en bidt om Gods Genade, en iedere keer, dat men in die fouten vervalt, vernedert de mensch zich voor God en smeekt Zijn bijstand af, luistert naar de raadgevingen van den biechtvader, wapent zich tegen de aanleidingen van z'n fout, tegen de gevaarlijke gelegenheden; en al zal hij misschien zijn geheele leven blijven tobben met de neiging tot een of ander kwaad (wat niet het kwaad is), zoo wordt de voortdurende strijd tot zelf-overwinning later juist zijn grootste kroon in den Hemel. Zouden wij geen eerbied hebben voor zooveel meisjes en jongens uit de Rijpere Jeugd, die door tal van middelen zich zelf zoeken te verbeteren en een of andere verkeerde neiging trachten uit te roeien? Zoo zijn er velen, die zich iederen dag in een bepaald deel van hun karakter versterken.

Welk een zegeningen kan de Religie over de Rijpere Jeugd uitstorten, die tegen neigingen strijdt als snoepzucht, luiheid, oneerlijkheid, afgunst, ontevredenheid, enz. De Rijpere Jeugd wordt zoo gemakkelijk bewogen als het ranke riet. Zij wil gaarne over alles oordeelen, waar de oudere zwijgt; gaarne van alles proeven, waarvan de ouderen nog den bitteren nasmaak in den mond hebben. Sodoms-appelen plukken ze zoo gaarne, en zetten hun tanden in asch en gruis. Het gaat de Rijpere Jeugd zoo vaak als de Fransche letterkundige Paul Verlaine: „Als een driftig kind greep ik naar den druiventros der zinnelijke genieting, maar 's avonds? Met besmeurde ziel wierp ik mij neder, de vertwijfeling nabij!” Of als Byron, die op 30-jarigen leeftijd schreef: „Mijn leven is reeds in het tijdperk der gele bladren, de vrucht, de bloem des levens is voorbij. Niets blijft mij over dan de worm, de wroeging en de smart. (Spreker memoreert dan een

artikel, dat onlangs van de hand van Mr. Israel de Haan in het Handelsblad is verschenen, over zijn reis naar het H. Land.)

„Mij drijft de onrust. In Jerusalem als in Amsterdam ben ik de diepgekwelde mensch.

Weer bevangt mij de stilte van hun klooster,

Gangen en zalen zoel van 't Heilig Huis.

Waarom vind ik geen troost bij hunnen Trooster?

Overal gast . . . en nergens thuis!”

St. Augustinus zegt: „Ons hart heeft geen rust op aarde, tot het uitrust in U. Te laat heb ik U liefgehad.” Het is diep medelijden, als ik de lijdensklacht van Adama van Scheltema voordraag:

„En ik ging menigen weg

Van macht en bezit en zoo velerlei schoonheid,

Gestreed door zoo menige vreugde,

En zoo menig, menig geluk —

En toch nimmer tevreden,

En zoo langzaam ellendig,

Want zij maakt mij zoo eindeloos moe,

Die vreeselijke vraag:

Waartoe? — Waartoe?”

Velen der Rijpere Jeugd voelen zich „nergens thuis”. „Zij zijn zoo eindeloos moe.” „Vertwijfeling is in hun hart.” „De bloem des levens is voorbij.” En dat in den lentetijd, in den tijd der illusies! Waartoe? Waartoe onze jeugd moest gaan? Naar het eenige, eeuwige leven, „dat zij U kennen, den eenigen waarachtigen God, en dien Gij gezonden hebt, Jezus Christus.” Joh. XVII, 3.

„Miserere, God en Heere,

Neem mij aan;

Laat mijn duister toch den luister

Van Uw licht verstaan.

Hef mijn zwakheid tot de strakheid

Van Uw kruis;

Uw erbarmen zij mij, arme,

't Veilig thuis!”

Dit versje van Felix Rutten geeft sterk weer de mentaliteit, die wij willen hebben, dat zij bidden en dat zij werken. Wat de niet-Christelijke wereld goeds beoogt, wij willen het ook; maar wij willen de jeugd opvoeden tot de kroon op alle leven, die Jezus geven zal aan hen, die in dit leven Zijne komst verbeiden.

Wie met succes wil arbeiden, moet de psyche der moderne jeugd

begrijpen. Het geweldig proces der beruchte vlegeljaren, als velen een drang naar verre landen in zich gevoelen. Zij zijn onrustig als de trekvogels in den Herbst. Het onbeperkt vertrouwen, de naïviteit der kinderjaren neemt een eind. De persoonlijkheid laat zich gelden. Het kind begint zich afkeerig te toonen van gezag, evenals een jong volk, waarin het nationaliteitsbesef ontwaakt. Dan komt voor ons Katholieken de Godsdienst. Hij, die zijn leven offervaardig veil heeft voor anderen, hetzij in onderwijs-inrichtingen, ziekenverpleging, hetzij in apostolischen zielenarbeid, geeft zich, niet om een weekloon, maar om zich zelve en anderen op aarde gelukkig te maken en vóór te bereiden voor den Hemel.

De Religie prijst de Heiligen van alle standen, van alle leeftijden der Katholieke Kerk en der Maatschappij als de edelste helden der wereldgeschiedenis. Hun leven, niet opgesierd door allerlei legenden, niet omgeven door Romantiek, maar historisch zuiver, zooals de wetenschap ze schetst. Wij moeten de jeugd leeren, dat onze Heiligen aan dezelfde gevaren bloot stonden als zij, dikwijls tobden met hun eigen karakter als zij, maar door gestadige zelfheiliging en zelftucht streefden naar het volmaakte. De Religie is waakzaam als ouderen met satanische vreugd de kinderzielen besmetten. Als zich bij ouders voordoet onkunde, domheid, gemis aan verantwoordelijkheid, schaamte en gebrek aan durf aan den anderen kant. Het eigen zieleleven moet worden geleid, zoodat de Religie een steun wordt naar het woord van St. Paulus: „Ik kan alles door Hem, die mij versterkt“.

De Religie veredelt de drang tot daden bij de Rijpere Jeugd en maakt haar propagandiste voor al het goede. De Religie tracht de aspirant-vakorganisatie als een strijdmiddel in de banen der Goddelijke waarheid en onder de Goddelijke wet der liefde te leiden: „die, bereid zich zelve altoos voor de belangen van anderen op te offeren, voor den mensch het zekerste tegengif is tegen 's werelds hoovaardij en de ongeregelde eigenliefde“ (Paus Leo XIII in de encycieliek „Rerum Novarum“).

De Kath. Kerk veroordeelt ten sterkste de uitwassen der kleding bij onze meisjes. Zij dult in haar omgeving geen jonge vrouwen, die een ergernis zijn voor onze jonge mannen. De Kath. Kerk matigt de sport van onze jongens. Al dult zij den voetbalsport op Zondag, zij verbiedt dien ten strengste op den Zondagmorgen vóór 12 uur. Onze vereenigingen schorsen en royeeren iedereen, die misdoet door ruwe taal, vloeken of andere vergrijpen.

De Religie waarschuwt tegen de dansgelegenheden, waar vele Katholieken aan verslaafd zijn. „Bals zijn als paddestoelen: de beste deugen nog niet.“ (St. Franciscus v. Sales).

De Religie voedt de Rijpere Jeugd op tot zelfheiligheid, zelftucht, gehoorzaamheid aan de ouderen en hun gezag en veroordeelt het systeem van kostgangers in de ouderlijke woning. Zoolang een kind thuis woont, staat 't onder gezag van vader en moeder, en zijn de kinderen verplicht, het door hen verdiende geld af te dragen en behoorren zij goed te vinden wat vader en moeder hun volgens leeftijd en omstandigheden voor zakgeld geven. Maar vóór alles moet gaan het gebed tot God in den Hemel. Wij kunnen zaaien en ploegen, maar God moet wasdom geven.

Men moet luisteren naar de eeuwige waarheden van het hiernamaals, veel bidden en zich zelven leeren kennen. Wij voeren onze jeugd naar de Retraitehuizen, om eenige dagen van afzondering in gebed door te brengen. Wij voeren de jeugd naar de Heilige Mis, het onbloedig offer van Christus. Onze jonge menschen moeten dikwijls communiceeren, om Jezus Christus te ontvangen, Dien wij aanbidden, en Die ook voor onze jeugd gezegd heeft: „Die Mij eet, zal door Mij leven!”

Gelukkig leeft het grootste gedeelte der Katholieke Jeugd, ondanks de verleidingen, geloovig en rein en onderworpen aan het gezag. In den tijd, dat de jongen en het meisje hun zieleleven het moeilijkst uitspreken, leidt de Religie in het Heilig Sacrament der Biecht.

De Religie wijst er op, dat de verloving bij overeenstemming van karakter moet leiden tot een huwelijk, tot een Heilig Sacrament door niets te ontbinden, want wat God bindt, zal de mensch niet scheiden. Het Huwelijk is een Heilig Sacrament. Alle huwelijkskruis kan worden gedragen, mits we door het gebed putten uit den Goddelijken levensbron der genade. Dit is het verheven werk in de opvoeding der Rijpere Jeugd. Als basis het Katholieke Geloof, arbeidend midden in de werkelijkheid. Daarom staat de Priester aan het hoofd van elke R. K. Jeugdorganisatie. In hem stelt de jeugd een onbeperkt vertrouwen, hefgeen zijn verheven staat aan de jeugd inboezemt, als plaatsbekleeder van God, maar de priester zal zich altijd beschouwen als helper van de ouders. Niet de jeugdorganisatie is voor ons het ideaal van het opvoedingssysteem. Neen, vóóran het gezin, maar daarnaast onze Jeugdorganisatie. De Jeugdverenigingen spelen geen kerkje apart, maar de Jeugdorganisaties willen de beste kinderen van de Moederkerk vormen, want een goed kind der Kerk is het beste kind thuis.

In Juli 1922 stelde de „Bond ter Behartiging der Belangen van het Kind” een onderzoek in naar den vooruitgang of achteruitgang in het geestelijk en zedelijk gehalte der Rijpere Jeugd. Er was een klacht, dat de geestelijke en zedelijke gesteldheid volgens sommigen zooveel

minder was dan vroeger. Het treft mij nooit aangenaam, wanneer men zoo sterk te keer gaat tegen het tegenwoordige geslacht en zegt: „Het was vroeger veel beter“. Over het algemeen houd ik niet van dergelijke klachten. Wij moeten vertrouwen hebben in onze Jeugd. Zouden wij nu denken, dat het 25 jaar geleden zoo veel beter was dan op het oogenblik? Nemen wij juist de energie niet weg, wanneer wij maar voortdurend blijven prijzen het voorafgaande en het tegenwoordige kapot maken? Onze jeugd leeft in veel meer gevaren dan 25 jaar geleden. Zij hebben gemakkelijk praten, die in kleine plaatsen wonen of een intiem familieleven hebben gekend. Zij hebben geen woningen als pakhuizen gekend, waar weinig of niets wordt gezien van de zon en de natuur. Het komt in het rapport sterk naar voren, dat wij de ellende achter den rug hebben van de oorlogsjaren.

In 1922 was men in den tijd van meerdere verdienste van de Jeugd. Het grootste gedeelte van onze ouders zeide: „Wat je verdient, behalve het kostgeld, houdt het maar in je zak!“ Ik heb een 19-jarigen jongen man gekend, die per week over de f 100.— verdiende en toen hij één week werkeloos was, had hij geen geld om aan zijn vader en moeder kostgeld te betalen. Het rapport stelt de volgende vragen: Is het Uw overtuiging, dat het geestelijk en zedelijk gehalte anders was dan 25 jaar geleden? Hoe zijt ge daartoe gekomen? Indien anders, is er dan vooruitgang of achteruitgang? Welke oorzaak bestaat er voor die verandering? Meer dan 100 antwoorden zijn op deez vragen ingekomen en de bond stelde de antwoorden als volgt samen:

1) Er zijn belangrijke verschillen. 2) Tot die overtuiging is men gekomen door den ontwikkelingsgang van de menschheid, aan welks wijzigingsproces de jeugd niet is ontkomen. 3) Er zijn teekenen van vooruitgang zoowel als van achteruitgang.

Er zijn een paar dingen, die mij sterk bevredigen. Er zijn teekenen van vooruitgang en achteruitgang. Voor den achteruitgang noemt men behalve den oorlog, de vele gemakkelijkheden enz., de eenzijdige verstandelijke ontwikkeling, het onderwijs, dat niet voldoende rekening houdt met de geheele menschelijke natuur. Nu noemt het rapport als de groote bemoeidigingsfactor: grootere belangstelling ten opzichte van den Godsdienst, als reactie op het materialisme in de tweede helft der 19e eeuw, de algemeene drang naar organisatie, enz.

Daarnaast kwam te staan de enquête der Katholieken. De conclusie der Katholieke enquête was over de geheele lijn vooruitgang. Verdieping van Godsdienstig leven, bewust medeleven met zijn tijd, zeer opvallende vooruitgang in onze zuiver Godsdienstige vereenigingen. Het is verblijdend, dat wij als Katholieken zoo tevreden kunnen zijn. Voor mij bestaat er geen mooier werk dan mijn gezellenwerk. Wan-

neer ik spreek over mijn gezellenvereeniging, dan is dat voor mij het ideaal van iedere organisatie, omdat ik het mooie en edele daarvan heb leeren kennen, nl. de verdieping van het Godsdienstig leven. Bij onze jongens ontwikkelt zich een gelukkige geest van zelfstandigheid.

Wij hebben bij onze jongeren gezien méér levensernst: over het algemeen zijn zij oprecht, betrouwbaar en gaan vooruit in beschaving. Zij beleven meer en meer den juisten Katholieken zin, die naar boven brengt alles wat goed en edel is, en laat vallen wat als ijdele leuze moet worden beschouwd.

Er is ook een ander gedeelte, en dat andere gedeelte is niet scherper te formuleeren dan aldus: Zij willen twee Heeren dienen. Zij worden aangetrokken door de hedendaagsche genotzucht. Zij zijn lid van dansclubs en vereenigingen tot vermaak, zij gaan vroeg verkeerend aan, droomen van uitgaan en pretjes enz. Wij als Katholieken beschouwen deze moderne zucht naar plezier als een groot gevaar. Wilskracht is noodig en voor alles moet de Katholieke gemeenschap hiervan overtuigd zijn, anders zullen we heel weinig vrucht meer zien. Onze gezellenorganisatie telt in ons land bijna 10000 jonge menschen en in geheel Europa 120000. Voor mij is een ideaal alles waar je hard voor werkt en wat je lief hebt. Wij moeten de psyche van onze moderne jeugd niet van minder gehalte beschouwen dan 25 jaar geleden. De Katholieke Jeugd van dit oogenblik im grozen und ganzen is beter dan de Katholieke jeugd van vóór 25 jaar.

Welke factoren daartoe hebben medegewerkt, daar blijven wij buiten, maar het feit is te constateeren. Dat is een hoopvol teeken.

Wij hebben voor ons zelf een doel, maar moeten ook iedereen helpen in het goede. Niemand mag ons te min zijn en niets mag ons te zwaar zijn om te streven naar het geluk. De jeugdleiding in de Katholieke organisatie is individueel. Juist omdat ik practisch jeugdleider ben, kan ik uit respect voor mijn stadgenooten geen greep doen uit het particuliere leven van hen, die aan mij zijn toevertrouwd. Het gemoedsleven van de jeugd is broos als glas, teeder als een bloem. Zij komen tot ons zwak, maar oprecht, om helderheid te zoeken voor hun duistere ziel. Velen komen om leed te vertellen en willen vertroost worden. Velen komen om vragen te stellen, die thuis niet begrepen worden. Kortom zij zoeken bij ons het geluk. Wij menschen van ondervinding, wij moeten de jeugd leiden tot het geluk. De jeugd heeft er recht op, het is de drang der natuur.

Het geluk bestaat niet in rijkdom.

Het is moeilijk voor een rijke om den Hemel in te gaan. Het geluk bestaat niet in schoonheid. Na een paar jaren gaat het voorbij. Het geluk bestaat niet in een lang leven. Niet dat deze dingen als

zoodanig verkeerd zouden zijn. Al die dingen zijn goed, mits ze ondergeschikt zijn aan de belangen der eeuwigheid. Wat baat het den mensch, zoo hij de geheele wereld gewint en schade lijdt aan zijne ziel. Alles is ijdelheid, behalve God te beminnen en Hem alleen te dienen. Wij moeten door de verachting der wereld naar het Rijk der Hemelen streven. Van zich zelven niets houden en van anderen steeds goed en hoog denken, dat is het ware geluk; tevreden ons best doen en onze plichten nakomen, onze hulp zoekende bij den Almachtige. De Godsdienst alleen kan onze jeugdige menschen gelukkig maken.

„Het leven is een krijgsbanier, door goede en kwade dagen, gescheurd, gevlekt, ontvallen schier... kloekmoedig voorwaarts dragen. Men tuimelt wel en wonden krijgt men dikwijls, dichte en diepe... 'ten vlucht geen weerbaar man, die wijgt of hem de dood beliepe! Het leven is geen vrede hier, geen wapenstilstand vragen, Het leven is de kruisbanier tot in Gods handen dragen!”

Ik heb gezegd!

Guido Gezelle.

Tentoonstelling „Het spel van het kind”.

door M. E. H. SANDBERG-GEISWEIT v.d. NETTEN.

An deze tentoonstelling ligt ten grondslag de waarneming van het kind in zijn spel, in de verschillende perioden van zijn ontwikkeling.

Zij wil aansluiten, aan de verzameling van vrij en spontaan kinderwerk ¹⁾, waarvan het museum voor ouders en opvoeders in 1926 in verschillende steden tentoonstellingen organiseerde.

Beide tentoonstellingen zijn de praktische uitkomst van de nieuwe koers, die het museum in de laatste jaren uitgaat.

Baseerde het vroeger in hoofdzaak zijn werk op de *ervaring* en trachtte het de uitkomsten van deze binnen het bereik van velen te brengen, nu heeft het dezen weg niet verlaten, doch daarnaast een anderen weg ingeslagen, gebaseerd op de *waarneming*; beide wegen voeren naar hetzelfde doel; — wanneer men wat ervaring en waarneming ons leeren kennen, aanschouwelijk maakt, in het museum —, dan leidt dit tot veredeling en verdieping van het inzicht van ouders en opvoeders, tot wetenschappelijker opvatting van de gezinsopvoeding.

Hiermede sluit het werk der vereeniging zich aan, aan de nieuwe psychologische en opvoedkundige richting, waarbij de opvoeder een

¹⁾ Geïllustreerde beschrijving van deze tentoonstelling te bekomen na toezending van postwissel van 55 ct., Surinamstraat 44, 's-Gravenhage.

andere plaats dan vroeger inneemt, of waarbij — beter gezegd — het accent anders ligt, omdat de houding van den volwassene tot het kind zich heeft gewijzigd.

Het richtingsgevoel in het kind is het steunpunt, waarvan in *den nood der tijden, de waarde werd beseft*. Daaruit volgde als vanzelf het inzicht, dat *leiding geven daarin bestaat, den ander te helpen tot diepere bewustvoording van den weg, dien hij gaan moet*.

Om dit te kunnen doen is waarneming noodzakelijk van het kind in zijn vrije uitingen, en in zijn spel; bovengenoemde verzamelingen geven een schat van materiaal.

De tentoonstelling: *„het spel van het kind”* is een poging om, wat men bij kinderen waarneemt, in onderling verband te zien, de be tekenis en de waarde van de drijfveeren beter te begrijpen, en dus bewuster de omgeving van het kind tot een werkelijke hulp voor het kind in te richten.

Bij het verzamelen heeft men dus aan de kinderen gedacht, niet aan wat volwassenen mooi vinden, en die speelzaken bijeengebracht waar het hart van het kind naar uitgaat. Allen, die zich hun eigen jeugd herinneren, allen, die wel eens getroffen zijn geweest door de aandachtige uitdrukking op het gezicht van het kind verdiept in zijn spel en die weten hoe een kind dat speelgoed het liefst heeft, waarbij een ruime plaats wordt gelaten aan de zelfwerkzaamheid, hoe gaarne het met papier, wol en hout zijn eigen speelgoed maakt, zullen op deze tentoonstelling¹⁾ bij menige afdeling zeggen: „dat is juist wat wij zoeken;” want deze tentoonstelling is ontstaan uit de praktijk van het kinderleven.

Reeds voor eenige jaren kwamen enkele moeders bijeen, om te trachten, een verzameling speelgoed aan te leggen, getoetst aan bovengenoemd beginsel; de hulp van meerderen werd gevraagd; er werd een groepenverdeeling gemaakt naar wat men in het gezin had waargenomen bij het kind vanaf 5 maanden, dus vanaf het eerste oogenblik, dat het daadwerkelijke belangstelling in zijn omgeving toont, dat het grijpt naar iets, tot 15 jaar ongeveer. Voor deze groepen werden nu in de gezinnen, in winkels, volstrekt niet alleen in speelgoedwinkels, alle voorwerpen, speelgoederen, gereedschappen, materialen, enz. bijeengebracht, ook foto's van spelende kinderen, en zoo langzamerhand met de hulp van velen [ik ben altijd opnieuw onder den indruk ervan, hoeveel vriendelijke en hulpvaardige menschen er in de wereld zijn] de verzameling stuk voor stuk uitgezocht en bijeengebracht, totdat zij te 's-Gravenhage 7 kamers vulde.

¹⁾ Een gedeelte van deze tentoonstelling werd aangekocht en te Zwolle en Utrecht geëxposeerd.

Toen de plannen reeds hun voltooiing naderden, werden zij getoetst, speciaal ook wat de groepenverdeling betreft, aan deskundig wetenschappelijk inzicht en aan het boek van Stern: *„Die psychologie der frühen Kindheit“*; het bleek, dat op enkele kleinigheden na, deze opbouw, rustende op de waarneming in het gezin, de toets der vergelijking kon doorstaan. Voor de formulering van de toelichting bij de groepenverdeling werd voor een deel het bovengenoemde boek van Stern gebruikt.

De *groepenverdeling*, die zich dus aansluit aan de psychologische ontwikkeling van het kind, is de volgende, waarbij wij tevens in gedachten een rondgang over de tentoonstelling maken.

I. Het eerste Spel.

„De eerste spelen van het kind zijn tot zijn eigen lichaam beperkt.” De tentoonstelling begint dan ook met foto's van kinderen, die met hun handjes en voeten spelen. ¹⁾

„De ontwikkeling van het spel doorloopt gelijke fazen, als de verovering van de ruimte: van het eigen ik uitgaande, breidt het kind zijn werkzaamheid in concentrische kringen over een steeds grootter gebied uit.” ²⁾

II. Hanteeren en onderzoeken.

„In de tweede fase van het „alleen spelen” wil het kind de dingen om zich heen trachten te beheerschen.” „Het kind speelt met alles wat hem in de handen komt.” ³⁾

a. Voorwerpen uit één stuk waaraan het kind zich ontwikkelt.

„De eenvoudigste voorwerpspelen zijn die, waarin het voorwerp in zijn wezen onveranderd wordt gelaten...”

b. Voorwerpen, die door het kind zelf veranderd kunnen worden.

b 1. Reeks voorwerpen van zeer eenvoudige samenstelling, waarmee het kind voornamelijk dezelfde bewegingen herhaalt.

Het zijn zeer gewone dingen, maar juist die, welke het kind gaarne heeft, waarop het zijn aandacht concentreert, waaraan het zich ontwikkelt. Zoo zijn er b.v. de verschillende soorten van doosjes, die het zoo gaarne opendoet en sluit, de verzameling kleine voorwerpen, die het zoo gaarne hanteert, stil als een muisje, zonder zich om iets anders te bekommeren.

¹⁾ Vele mooie foto's werden op de tentoonstelling ingezonden door den heer G. Hisgen, Zeestraat, 's-Gravenhage.

²⁾ Stern, blz. 224.

Na eenigen tijd doen zich 2 vormen van spel voor, *vernien* en *opbouwen*.

b 2. *Vernien*:¹⁾ *plaat, voorwerpen*.

„De drijfveeren van de vernielzucht moet men noch te zwaar noch te licht aanslaan.”

a. Het kind *hanteert de voorwerpen* en oefent op hen zijn krachten uit...

b. Het bewustzijn *oorzaak te zijn*, dat zooveel vreugde geeft, komt nergens op zoo eenvoudige wijze tot uiting als bij het vernien.

c. Het *onderzoekt de samenstelling* en zoekt zijn weetgierigheid te bevredigen.

d. Het ontdoet ongeschikt en te gecompliceerd speelgoed van het bijkomstige en brengt het tot *een eenvoudigen vorm terug*, die meer ruimte geeft aan zijn verbeeldingskracht.²⁾

b 3. *Samenstellen en opbouwen*.

Bouwstenen, mozaïkspel, legprenten, zand- en waterspelen enz.

Bij deze spelen komt de scheppende drang in het kind voor het eerst tot uiting.

„De vreugde van oorzaak te zijn, die zich blindelings uit in het vernien, versijnt zich nu, eennerzijds tot een vreugde in geestelijke inspanning, wanneer het strijdt met de moeilijkheden, die het zich zelf stelt, anderzijds tot een macht- en scheppingsvreugde, wanneer het hem gelukt, de voorwerpen een nieuwen vorm te geven.”³⁾

III. Afbakening van de ruimte.

Reeds vroeg doet zich bij het kind, door den wensch de omgeving te kunnen beheerschen, de behoefte gevoelen aan een afgesloten ruimte, waar het zich thuis voelt. Daarom kruipt het kind gaarne achter de kachel of onder de tafel, achter het overhangend tafelkleed. Hoefijzerkussen, box, speelhuisje enz.

IV. Bewegingsspelen.

„Een nauwelijks te bevredigen drang naar bedrijvigheid brengt het kind er toe in de eerste levensjaren, het grootste deel van den tijd, dien het wakker doorbrengt, speelbevingen uit te voeren, die ondanks het schijnbaar doellooze, toch een groote waarde hebben tot oefening van behendigheid, kracht en uithoudingsver-

¹⁾ Het vernien komt lang niet bij alle kinderen voor.

²⁾ Stern, blz. 225.

³⁾ Stern, blz. 226.

mogen, kortom voor de zich steeds meer uitbreidende heerschappij over het lichaam....¹⁾

Platvorm met trapje, dennestam, touwladder en verschillende spelen.

V. Orde, vaste plaats.

Bij de meeste kinderen doet zich in een bepaalden tijd van hun leven, sterk de behoefte gevoelen, dat de voorwerpen op dezelfde plaats zullen liggen, waar zij gewend zijn deze te zien, en ook den wensch hun bezittingen in een eigen besloten ruimte weg te bergen; liefst een met kleine laden.

Daarom zijn in deze afdeeling opgenomen:

Kistjes, bakjes, kastjes, verzamelkist enz., alles wat deze behoefte aan orde en vaste plaats kan ondersteunen, niet alleen tot bevordering van uiterlijke netheid, maar ook tot ondersteuning van de organisatie van den geest, die zich ook door deze behoefte uit.

VI. Zelf iets voorstellen. (Een rol op zich nemen.)

... Elke ontwikkeling van de ziel — in individu en menscheid — volgt bepaalde wetten van geleidelijkheid, waarbij de primitieve en grovere levensvormen aan de meer samengestelde en gedifferentieerde voorafgegaan en daarom toont het spel van het kind veel overeenkomst met wat men vindt op lagere trappen der ontwikkeling van de menscheid".²⁾

De gewichtigste motieven voor de keuze van de rol, die het kind op zich neemt, zijn echter: *nabootsing* en *vooroeffening*; het geeft de voorkeur aan die rollen, die overeenkomen met de in kiem aanwezige, doch zich eerst later ontwikkelende instincten.

Ook wordt hier vaak reeds het onderscheid tusschen jongens en meisjes openbaar; niet alleen dat het spel van den jongen wilder is, maar reeds bij kinderen van drie en vier jaar komt een geheel elementair onderscheid van richting der belangstelling, in de wijze van spelen, naar voren, die alleen kan berusten op een verschillend instinct, dat diep in het wezen van den mensch wortelt.³⁾ Het meisje speelt in hoofdzaak „huis", de jongen „openbaar leven".³⁾

De jongen wil bij voorkeur de dingen beheerschen, als stuurman, machinist, chauffeur, enz. Bij het meisje is er meestal minder verscheidenheid: het verzorgingsinstinct drijft haar steeds weer tot de pop.

¹⁾ Stern, blz. 224.

²⁾ „ blz. 121.

³⁾ „ blz. 231.

„Daarlegenover staat: dat de differentieering van den innerlijken aanleg tusschen mensch en mensch nergens zoo vrij tot uiting schijnt te komen als in het spel van het kind, omdat het een voorafschaduwing van de toekomstige ontwikkeling van het individu is" ¹⁾ (zooowel wat karakter als verstandsaanleg betreft). Let op nabootsing en fantasiespelen. Het zijn dezelfde woorden, doch elke stem heeft een eigen klank.

- a. Indianenpak, tramconducteur, charadekist, enz.
- b. poppen, planten, tuintje.

VII. Arbeid.

„Men moet eerst een omgeving voor het kind scheppen, waarin hij zelf de bezitter van een en ander wordt, waar zijn geest zich kan verrijken met kennis en ervaring, berustend op werkelijkheid". ²⁾

Zoo is het kind dat een eigen *huis* heeft, dat bezems bezit en huishouddoeken, vaatwerk, zeepjes, waschtafels en meubelen gelukkig in de verzorging al dezer dingen. Zijn verlangens komen tot rust, en de vrede die daaruit voortkomt, opent zijn scheppenden, innerlijken werkzaamheden den weg tot expansie." ³⁾

- a. *Gereedschap voor huishoudelijk werk*, dat op de maat van het kind toch zeer stevig en in alle opzichten bruikbaar is. ³⁾
- b. *Timmergereedschap*.
- c. *Tuingereedschap*, enz.

Reeds op vierjarigen leeftijd kan de eerste grondslag van samenwerken en helpen gelegd worden, of verminkt, al naar men de hulpvaardigheid van het kind aanvaardt of terugwijst.

VIII. Het samenspel. ⁴⁾

„Wat de gezelschapsspelen betreft, kan men duidelijk verscheidene ontwikkelingsfazen onderscheiden, die overeenkomen met de spelen der natuurvölker. De meest elementaire drijfveer van alle gemeenschapsleven en ook van het gezamenlijk spel is de

1. nabootsing.

Langzamerhand ontstaan door een bepaalde orde

2. in het spel *de rijdansen* en aanverwante spelen.

Alle kinderen doen in deze spelen hetzelfde.

De groepeerings der woorden, de melodie, de bewegingen van het lichaam richten zich naar hetzelfde rythme, waardoor „een primitief aesthetisch vreugdegevoel" teweeg wordt gebracht.

¹⁾ Stern, blz. 220.

²⁾ Zelfopvoeding, blz. 236 van Dr. Montessori.

³⁾ Inz. van de firm. 't H. Ph. Sweerts en M. A. v. d. Zandt, beiden te 's-Gravenhage.

⁴⁾ Men leze Stern, blz. 234 e.v.

„De rijdans is het eerste samengesteld kunstwerk, dat muziek, dichtkunst en dans tot één aesthetisch geheel verbindt.”¹⁾

Zie de speelliedjes, ook het Duitsche Ringel, ringel, Rosenkranz”.

3. Langzamerhand ontwikkelt zich bij de deelnemers van de speel-gemeenschap een verschil in de handeling, en begint het werke-lijke *met elkaar spelen*; de medespeler mag niet nabootsen, en ook niet zijn eigen spontane speellust volgen, maar heeft een bijzondere opgaaf te volvoeren.

Hier begint in het spel een factor te komen belangrijk ook voor het latere gemeenschapsleven.¹⁾

Speelliedjes met meer samengestelde handeling.

- Langzamerhand ontwikkelen zich dan de voorstellingen, waar-bij elk kind zich in een bepaalde rol inleeft: moeder en kind,
4. dokter en zieke, koopman en kooper, en hieruit ontstaan weer de *charades* en *tooneelvoorstellingen*.

Poppenspel, charadekist, enz.

- „De eerste vorm van gemeenschapsspel laat een *naast elkaar spelen* zien, dan een *met elkaar spelen*, daarna ontwikkelt zich een *tegen elkaar spelen*, dit zijn de *krijgs- en strijdspelen*.”¹⁾

5. Het wil mij voorkomen, dat deze nu langzamerhand schijnen
6. over te gaan in *sport*: voetbal, tennis, croquet, korfbal en in
7. *gevelschaps spelen*.

De volgende afdeelingen van de tentoonstelling staan minder in onderling verband dan de vorige: zij vormen elk op zichzelf een toelichting, een bewijs van wat hier is gezegd.

- IX. *De historische afdeling* doet zien „dat de wetten van de innerlijke ontwikkeling zich met zulk een kracht doen gelden, dat ook bij kinderen uit verschillende tijdperken en landen²⁾, niettegenstaande alle tegenstrijdigheden der omgeving op bepaalde leeftijden, altijd weer dezelfde speelinstincten gewekt worden”.³⁾ Zie bewegings- en krijgsspelen, ook spelen die regelmatig met de wisseling der jaargetijden wederkeeren.

Toch is er een verschil in het speelgoed van vroeger en nu. Zooals in vroeger tijden de kleeding der kinderen dezelfde was als die der volwassenen (zie de platen), zoo was het speelgoed een nabootsing van hun meubels.

¹⁾ Stern, blz. 234.

¹⁾ Later wordt een buitenlandsche afdeling aan de tentoonstelling toegevoegd: zie nu reeds de zeer beknopte Indonesische afdeling en het speelgoed uit Stuttgart van de Waldorfschule.

²⁾ Stern, blz. 220.

De ouderwetsche kindermeebels met hun typische kunstvolle vormen, sober en toch verzorgd tot in alle bijzonderheden, spreken van de liefde voor het interieur, voor het leven dat zich voor een groot deel binnen de muren van het huis voltrok.

Er was meer traditie en beperking, veel grootere soliditeit; vele geslachten speelden met dezelfde meubeltjes, maar het speelgoed was meer de vreugde van de financieel bevoorreenchten, er was minder aanpassing en differentieering volgens de behoefte van het kind, omdat er minder objectieve waarneming was, en nog niet de erkenning van de eigen, zelfstandige plaats van het kind in het grooter geheel van huisgezin en gemeenschap.

Wij kunnen en willen niet terug, maar vooruit naar een combinatie van aanpassing door: waarneming, beperking, schoonheid van vorm en kleur, en waar noodig soliditeit.

- X. De afdeeling *Verlanglijsten* kan, wanneer zij wordt uitgebreid, een typisch middel tot kinderstudie worden.

*Onderscheid tusschen verschillende leeftijd, jongens en meisjes (één kind begeerde altijd maar één voorwerp) komt hier vaak (niet altijd) aan het licht.

- XI. Een plastisch antwoord op de verlanglijsten is de afd. *Dierbaarheden*, die te zien geeft aan wat, in een bepaalde periode van zijn leven, het geheele hart van een kind hangt en waar het „meêleeft.”

Enige poppen en dieren, die misschien meer dan iets anders op deze tentoonstelling beelden en herinneringen uit het kinderleven ons voor den geest brengen.

- XII. *De verjaardag*. Deze afdeeling staat in verband tot de twee vorigen; zij geeft een verzameling, die doet zien dat het mogelijk is elk kind een vreugde te bereiden, wanneer men weet wat te kiezen. Er zijn nog kinderen, die op hun verjaardag niets krijgen, of alleen snoepgoed; wij willen het laatste (al gelooven wij niet dat de weg tot het hart gaat door de maag) niet onderschatten, (wie herinnert zich niet de geneugten van zoethout, en pepermuntstaaf) — toch geven we in de meeste gevallen de voorkeur aan iets blijvends.

Verzameling van voorwerpen, die 10, 15 en 25 ct. kosten.

Menschen met kleine beurzen, ouders van groote gezinnen, Vereenigingen, die kinderfeesten op St. Nicolaasdag en Kerstmis organiseren, kunnen hier ideeën opdoen.

Deze afdeeling is een illustratie van het spreekwoord: „een kinderhand is licht gevuld”.

Er is wel aan gedacht het kind vreugde te bereiden, maar dit dan zóó verstaan, dat de grootste en diepste vreugde van een menschenleven het gevoel is van tot zijn bestemming te komen en dat dit vreugdegevoel reeds tot het kind komt in zijn spel.

Denkt niet, dat wij de beteekenis van het spel overschatten. Al kan men in zekeren zin van het spel van het kleine kind zeggen, dat het zijn doel in zichzelf vindt, zoo kan men in dieperen zin toch ook het spel noemen: „de instinctieve zelfontplooiing van ontkiemenden aanleg, de onbewuste vooroefening van toekomstige belangrijke functies“. ¹⁾ „Zoo wonen in het spel van het kind doelstellingen, die ver boven het moment van de speelbedrijvigheid in het heden uitgaan, en die het spel tot een belangrijk fundamenteel middel in dienst van veel wijdere levensroeping stellen.“ ¹⁾

Hieruit volgt dat het niet onverschillig is hoe de speelomgeving van het kind is, en dat wij moeten trachten in elke gevoelige periode, „wanneer het kind aan iets toe is“, hem de middelen tot ontwikkeling, noodig in die periode, te verschaffen.

Gelukkig is het zoo gesteld, dat dit meest zeer eenvoudige middelen zijn, die met wat goeden wil en vindingrijkheid in het bereik zijn van velen.

Mogende tentoonstellingen, die binnenkort te Amsterdam, ²⁾ en waarschijnlijk Arnhem en andere plaatsen gehouden zullen worden, u dit bewijzen.

¹⁾ Karl Groos, zie W. Stern blz. 213.

²⁾ In de 2de helft van April in „Ons Huis“ te Amsterdam. Aanvragen te zenden aan het secretariaat: Surinamestraat 44, 's-Gravenhage.



INHOUD VAN AFLEVERING 6.

	Bladz.
De Nederlandsche Reisvereeniging, door Mr. M. J. v. d. Flier	166
Religie en de Rijpere Jeugd, III, door Pater N. Perquin	178
Tentoonstelling „Het spel van het kind”, door M. E. H. Sandberg—Geisweit v. d. Netten	188



ouders!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

17B 3862

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Neutrale of gedifferentieerde Jeugdbeweging?

Een beginselvraag van jeugdwerk

door Prof. PH. KOHNSTAMM.

De verslagen van de Arend over het tweede en derde jaar van zijn bestaan ¹⁾ hebben de groote verdienste het vraagstuk van volksontwikkelingswerk principieel aan de orde te hebben gesteld. Want inderdaad raakt het daar gezegde geenszins „uitsluitend de jongens en hun stand of kring of klasse“, maar „iedereen of bijkans iedereen“. ²⁾

Bij alle erkenning van deze verdienste heb ik tegen de in het eerste jaarverslag door Dr. v. Wijk uiteengezette puberteitstheorie zeer ernstige bezwaren moeten ontwikkelen in De Opbouw van Aug. 1925 ³⁾ want ik was (en blijf) overtuigd, dat de daar uitgesproken denkbeelden een groot gevaar opleverden voor het ontwikkelingswerk onder de jeugd, ja zelfs voor een nog belangrijker goed, de democratische gedachte zelf. Natuurlijk kon ik daarbij nog niet rekening houden met het derde jaarverslag, waarin Dr. v. Wijk zijn meening nader toelicht en, althans naar mijn meening, zoo principieel wijzigt, dat van een tweede editie der theorie gesproken moet worden, een tweede editie, die eigenlijk een nieuwe theorie moet heeten. Of liever, waarin de heer Van Wijk weer ongeveer terugkeert tot de oude gangbare theorie der puberteit, waaraan hij in zijn eerste stuk zoo radikaal scheen te gaan tornen.

Daar gelijk ik reeds in den aanhef zeide, vermoedelijk geen onderwerp kan worden genoemd, zóó centraal voor de organisatie van volksontwikkelingswerk als het door Dr. van Wijk aan de orde gestelde probleem, zij het mij vergund in de volgende bladzijden opnieuw mijn standpunt uiteen te zetten naar aanleiding van de toelichtingen en wijzigingen van het derde jaarverslag.

¹⁾ Volksontwikkeling Oct. 1924 p. 1—22 en Aug.—Sept. 1925 p. 325—353.

²⁾ I. c. p. 330.

³⁾ De vorming der breede volks-massa's in den leeftijd der rijpende jeugd § 2.

Het tweede jaarverslag — en dus mijn Opbouw-artikel — stelde de zaak ongeveer aldus. De puberteit is de tijd der geslachtelijke rijpheid, het einde der geslachtelijke „ontwikkeling” dus. Gelijktijdig daarmee of bijna gelijktijdig is de verdere lichamelijke groei tot zijn natuurlijk einde gekomen. Tot nu toe heeft men gemeend, dat dan het belangrijkste deel van den geestelijken groei eerst aanvangt, en voor een klein deel der menschheid is dit ook juist. Maar voor den meerderheidsjongen geldt dit niet, zijn geestelijke groei is afgelopen als de puberteit bereikt is, ja dikwijls al daarvoor. Vandaar ook, dat de meerderheidsjongen van 15 jaar of ouder een geestelijk doode slungel is, evenals de meerderheidsmensch trouwens, in tegenstelling met dienselfden jongen eenige jaren vroeger, als „leuk, ferm schoolkind.”¹⁾

Leest men nu het derde jaarverslag, dan kan men bij oppervlakkige beschouwing meenen, dat het daar ongeveer gelijk gezegd wordt. We lezen daar:²⁾ „Ik houd dan den groei van den aardschen mensch voor ten minste drievoudig. In drieërlei opzicht is er groei, volwassenheid en afsterving: te weten lichamenlijk, geslachtelijk en geestelijk. De volgorde van volwassen- worden is voor de meerderheid: geestelijk, geslachtelijk, lichamenlijk, voor velen geslachtelijk, geestelijk, lichamenlijk en voor de weinigen: geslachtelijk, lichamenlijk, (of omgekeerd)”³⁾ geestelijk.

Dit lijkt inderdaad vrijwel hetzelfde, maar het is de facto een terugnemen van alles wat er zoo radikaal als nieuw werd geponeerd in het tweede jaarverslag. Want het woord *geestelijk* heeft hier een geheel anderen zin gekregen dan daar. Stond het daar in de tweedeeling voor psychisch tegenover somatisch (lichamenlijk waarvan geslachtelijk een onderdeel is) in de nieuwe driedeeling is geestelijk slechts één van de onderdeelen van het psychische leven. Met andere woorden de tweedeeling van het tweede jaarverslag omvatte den geheelen mensch; de driedeeling van het derde echter is met opzet onvolledig (vandaar de schijnbaar onschuldige woorden „ten minste” in den eersten zin); zij gaat aan het allerge wichtigste in den mensch voorbij en de puberteitstheorie van den heer v. Wijk in haar tweeden vorm laat zich dus over dit verdere deel van de mensche lijke ontwikkeling niet uit.

Dat het daarbij niet om een kleinigheid gaat, blijkt echter wel heel duidelijk als wij terloops op p. 334 te weten komen, wat *niet* onder de theorie in haar tweeden vorm valt. „Zij (de theorie) gaat

¹⁾ I.c. p. 5.

²⁾ I.c. p. 330.

³⁾ Zoo staat er; vermoedelijk is bedoeld: geslachtelijk, lichamenlijk (of omgekeerd lichamenlijk, geslachtelijk) en dan geestelijk.

aan het eigenlijke zieleleven voorbij. Wat men onder zieleleven te verstaan heeft, is niet gemakkelijk onder woorden te brengen; maar we moeten het toch probeeren, wegens het belang dat dit onderdeel voor het geheel heeft. Het uit zich in de hoogste menschelijke gevoelens, b.v. die voor schoonheid, recht, religie.

We hebben hier met ontwikkelbaarheden en niet met aanleerbaarheden te doen en in dien zin zal ook het allergebrekigste ethische werk, dat wij voor onze naasten doen, op resultaten kunnen bogen."

Het is voorwaar geen geringe beperking! Onder geestelijk leven verstaan we dus nu alleen de aanleerbaarheden! En we begrijpen in eens waarom het op p. 5 van het tweede jaarverslag kenmerkend is voor den slungel van 15 in tegenstelling met het leuke, ferme schoolkind van 13, dat voor hem de Wolga en de Weichsel geen „concrete begrippen" meer zijn. Weliswaar begrijpen we niet meer waarom er op p. 15 van het tweede verslag strijd werd gezien tusschen de waarnemingen in de Arend en de gangbare puberteitstheorie. Want de heldenvereering waarover Stanley Hall het heeft, en die daar wordt geciteerd, zal toch wel behooren tot de „ontwikkelbaarheden van het zieleleven" en niet tot de „aanleerbaarheden van het geestelijk leven".

Bekijken we nu, gewapend met de nieuwe definitie en, als gewaarschuwd mensch er twee waard zijnde, de praestaties en mogelijkheden van den meerderheidsjongen nader, dan blijken die volgens het derde jaarverslag verbazend mee te vallen. Hij kan inderdaad — ik wil niet zeggen van alles — maar dan toch heel wat, van de dingen die „ontwikkelbaar" zijn: „Er wordt gewandeld, gefietst, gezwommen, getuiniert, getimmerd, hout gesneden, gedebatteerd, werk verschaft, gecorrespondeerd."') Me dunkt een jongensleven dat, behalve den arbeid voor het dagelijksch brood, ook maar de helft van deze bezigheden omvat — mits goed gedaan — is wel besteed; er is eerder een fevel dan reden van beklag. Maar al deze dingen „moet hij leeren door ervaring en gewenning" (p. 340). Tot de aanleerbaarheden komt hij niet meer: „Aan den meerderheidsmensch kan men na zijn 14de jaar geen geestelijk bezit meer bijbrengen" (p. 340). Maar thans weten we wat dit „geestelijk bezit" beteekent; er behoort *niet* toe het terrein van schoonheid, recht, religie. Dat is ontwikkelbaar. Ook niet wat een ambachtsschool biedt (p. 340) of wat geboden wordt door „een standaard van plichtsbetrachting, van werkzaamheid, van orde, van betamelijkheid" (p. 339). Wat is „geestelijk bezit" dan wel, dit gebied van het al of niet aanleerbare, maar niet

1) l.c. 348.

ontwikkelbare? „Wetenschappelijke zin is niet aanleerbaar (p. 338). En nog iets behoort tot de „geestelijke" vermogens: Grootere feitenkennis, „het schenken van een Liter in een maatje, waarmede de leeraren van ons middelbaar onderwijs zich een groot gedeelte van hun tijd ophouden" (p. 338). Trouwens niet alleen daar: „Een heel groot gedeelte van onze lesgeverij, zelfs aan onze hoo gescholen, is een totaal zinledige, vruchteloze tijdvermorsing" (p. 338).

Tot zoover Dr. van Wijk in zijn derde Jaarverslag. Hoe hebben wij te staan tegenover de aldus gewijzigde theorie?

* * *

Ik kan in dit nummer van Volksontwikkeling niet het geheele vraagstuk door Dr. van Wijk aan de orde gesteld, ter sprake brengen. Het is immers duidelijk dat uit zijn beschouwingen, als zij juist zijn, leering te trekken valt niet alleen voor het jeugdwerk, maar ook voor het werk onder volwassenen. En nu heb ik juist voor het a.s. Nationaal Congres voor Ontwikkeling van Volwassenen een praeadvies geschreven dat, met de andere prae-adviezen, in het Meinummer van dit tijdschrift zal worden opgenomen, en waarin deze consequenties worden besproken. Om herhalingen te voorkomen, moet ik dus niet alleen voor de toepassing op den arbeid onder volwassenen, maar ook voor een nadere bespreking van de opvattingen omtrent de psychologie der massa, die er aan ten grondslag liggen, naar dat prae-advies verwijzen. Hier wil ik mij bepalen tot eenige opmerkingen over het jeugdwerk, die voortvloeien uit het aanvaarden van het feit, dat zuiver wetenschappelijke belangstelling een geesteshouding is, die slechts bij een kleine minderheid wordt gevonden.

Want inderdaad, ontgaan van de biologische aankleeding, die nog is blijven bestaan, komen de beschouwingen van den heer van Wijk, die ik in de voorgaande bladzijden resumeerde, neer op het constateeren van dit feit, en over dit feit heerscht, naar ik meen, niet slechts eenstemmigheid tusschen den heer van Wijk en mij, maar tusschen allen wier psychologie niet is blijven steken in de sfeer van intellectualisme, die een halve eeuw geleden overheerschend was.

In het genoemde praeadvies heb ik getracht dit feit wat nader te ontleden en te omschrijven, en vervolgens een tweetal consequenties daaruit te trekken voor het ontwikkelingswerk onder volwassenen. Die consequenties betreffen de noodzakelijkheid van zelfwerkzaamheid en zelfbestuur in het ontwikkelingswerk eenerzijds, de wenschelijkheid van differentiatie naar levensbeschouwing, dus het afwijken van de lijn der „neutraliteit" anderzijds.

Ten opzichte van de eerste verwijs ik daar naar het voorbeeld

door den Bond van Amsterdamsche Speeltuinverenigingen gegeven. Ik wil hier op dit punt niet verder ingaan. Maar het even aan te stippen scheen mij noodig, omdat een van de middelen, waardoor wij het werk massaal kunnen maken, naar het mij voorkomt, juist die zelfregeering en zelfwerkzaamheid is en daarvan tot nu toe in De Arend weinig gebruik schijnt te worden gemaakt ¹⁾.

Uitvoeriger wil ik daarentegen ingaan op het tweede punt, dat vermoedelijk den meesten tegenstand zal wekken, mijne voorkeur voor „principieele“, dat is naar wereldbeschouwing gedifferentieerde jeugdorganisatie. Al ontken ik geenszins, dat er een breede schare van jongens, met name in onze groote steden, rondloopt, die vermoedelijk door geen andere methode te trekken is dan die in De Arend gevolgd, voor velen schijnt mij toch juist hier de zwakke plek van Dr. van Wijks systeem te liggen, dat met de bedoelde verschillen op geenerlei wijze rekening houdt.

Misschien zal men mij tegemoet voeren, dat toch juist in den door mij zooeven genoemden Bond van Amsterdamsche Speeltuinverenigingen die differentiatie eveneens ontbreekt.

Maar wie dit zou zeggen, zou toonen, daarbij over 't hoofd te zien het groote verschil tusschen een jeugdbeweging en een beweging in dienst van het schoolplichtige kind. Dat men kinderclubs kan leiden zonder dat men vraagstukken van wereldbeschouwing aanraakt, geef ik natuurlijk grif toe. Al blijft toch ook hier de moeilijkheid, dat dan de godsdienstige vorming weer door een ander milieu of door een andere organisatie (Zondagsschool) moet worden ter hand genomen. Maar aan den anderen kant is het bijeenbrengen van kinderen uit verschillende kring, en misschien nog meer dat van hun ouders, voor de versterking van het nationale element in de opvoeding van zóó groot gewicht, dat men over dat bezwaar mag heenstappen. Immers aan het kind zelf dringen zich de vragen, die de differentiatie der wereldbeschouwing ten gevolge hebben, slechts in zeldzame gevallen op. Van het kind zelf gaat dus de aandrang naar die differentiatie niet uit.

Dit wordt anders in den puberteitsleeftijd, althans voor velen. Dan komen de religieuze en maatschappelijke vragen los, naar algemeen wordt geoordeeld. Ik mag thans immers weer zeggen, dat men *algemeen* zoo oordeelt, want de uitzondering, die Dr. van Wijk scheen te vormen, is vervallen, nu wij weten dat deze soort van vragen het zieleleven en niet het geestelijk leven betreffen. Vandaar ook dat het

¹⁾ Immers al vormen „de jongens van de kamer“ (p. 350) een eerste begin van werkelijk zelfbestuur met zijn gevolgen kan hier toch nog niet worden gesproken.

werk onder de rijpere jeugd in ons land vrijwel geheel van „princiepale” vereenigingen uitgaat. En het zou zeer de vraag zijn of de speeltuinvereenigingen ook op dit terrein zouden slagen. Zij toonen trouwens weinig neiging zich naar die zijde uit te breiden; een van hun leiders zeide mij nog kort geleden, dat hij voor hun organisatie juist om deze reden daarin niet veel toekomst zag. „De neutrale vereeniging is voor de rijpere jeugd te slauw, ze heeft niet genoeg „pit”, was zijn meening.

Ik sluit mij daarbij aan. Niet natuurlijk in dien zin, dat alle of de groote meerderheid der oudere jongens en meisjes bewust zouden verlangen naar een principiele en door hen zelf mee bestuurd jeugd-vereeniging.

Ging men daaromtrent een enquête of stemming houden onder de gasten van De Arend, dan zou buiten eenigen twijfel blijken, dat de overweldigende meerderheid gematigd-onverschillig tegenover alle groote wereldvragen staat, daaraan „lak heeft”. Maar die uitkomst zou heel weinig beteekenen.

Niet of de jongens uit zichzelf zich bewust worden van die behoefte, maar of van een sfeer die een eigen stempel heeft, op den duur niet veel grooter werfkracht uitgaat onder overigens gelijke omstandigheden, is de groote vraag.

Maar, zoo hoor ik al menigen beangsten lezer zeggen: Wat wordt er op die wijze van de volkseenheid, van de tolerantie? De sfeer van „naastenliefde” wordt op die wijze immers juist een van vijandschap. Moet die nu nog maar verder worden aangewakkerd?

Mijn antwoord is tweeledig. Vooreerst meen ik dat een jeugd- en volksontwikkelingsbeweging van massaal karakter een zaak van zóó geweldige beteekenis is, dat ik geen oogenblik aarzel als ik de keus heb tusschen een gedifferentieerde of geen beweging, de eerste te kiezen. En wij moeten ons duidelijk maken, dat inderdaad niet geheel zoo scherp, maar toch zóó ongeveer de vraag dient te worden gesteld. Want elke massale beweging moet aanknoopen aan wat er werkelijk leeft in de massa; anders heeft zij geen kans van slagen. En in de massa leeft *niet* het humanistische ideaal der 18e eeuw. Afgezien van de vraag of het daar ooit zal leven, kunnen wij met zekerheid constateeren, dat dit nog altijd slechts de levenshouding representeert van een kleine groep van „intellectueelen” (welke naam hier inderdaad zeer passend is). Maar wel leeft, natuurlijk niet onder de allerlaagste lagen der bevolking, maar in de groote massa van ons volk, belangstelling voor de groote godsdienstige en maatschappelijke vragen. En deze geven altijd — juist om hun geweldige

diepte en de noodzakelijkheid er toch positie in te kiezen — aanleiding tot partijvorming.

Daarmede ben ik aan het tweede deel van mijn antwoord toe. Ik vrees die partijvorming niet; ik acht het alleen van groote beteekenis, dat zij met inzicht tot stand komt en dat de groepen met inzicht worden geleid. De overdreven vrees voor sectarisme, voor partijorganisatie, is ook nog een verschijnsel uit het tijdperk dat aan democratie en parlementaire regeering vooraf ging. Wie als 20e eeuw voor het eerst met politieke geschriften uit het midden der vorige eeuw kennis maakt, zal met verwondering ontwaren met hoeveel bezorgdheid men dan „partij-schappen“ wil weren. In 't bijzonder de liberale voormannen achtten een georganiseerd verband tusschen kiezers van gelijke politieke overtuiging hoogst gevaarlijk. Wat heeft Groen er niet o.a. van Fruin over moeten hooren, dat hij de beginselvragen, die door de volksvertegenwoordigers geheel vrijmachtig dienden te worden beslist, door politieke programma's en verklaringen maakte tot beslissing van de kiezers zelf. Dat, afgezien van alle andere redenen, die er voor pleitten, op deze wijze een geweldig stuk volksopvoeding, opvoeding tot staatsburgerschap, werd bereikt, zag men niet in. Wil men het doel: belangstelling in de publieke zaak, dan moet men ook de middelen willen, d.w.z. verdeeldheid ten opzichte van de beste wijze waarop die zaak gediend behoort te worden. *Niet* partij kiezen beteekent eenvoudig laauwheid en onverschilligheid. Maar dat wil geenszins zeggen, dat wèl partijkiezen noodzakelijkerwijs haat en vijandschap met zich meebrengt. Ik ben eerder van het tegendeel overtuigd. Onbekend maakt onbemind. En degeen die heelemaal niets weet van de meeningen zijner medeburgers, leeft meestal volstrekt niet met hen in vriendschap, maar integendeel in een vaag en onbestemd, maar daarom juist zeer intensief gevoel van vreemdheid en onbehagelijkheid, waartoe natuurlijk de toch altijd bestaande en niet weg te praten belangentegenstellingen te meer aanleiding geven.

Het gaat hiermede juist als met het — trouwens nauwverwante — gebied der vakorganisatie. Meent men werkelijk, dat onder de ongeorganiseerden ten opzichte van den „patroon“ een vriendelijker stemming, een houding van beter begripen en meer waardeering te vinden is, dan onder de vakvereenigingsmannen? En nu zijn toch de vakvereenigingen allerminst als pacifistische organisaties bedoeld. Integendeel. Zij zijn er om *belangen* te verdedigen, om strijd te voeren en zij wakkeren dan ook, of zij voor of tegen ontwapening zijn, vaak genoeg den oorlogsgesest op hun gebied aan. Maar een organisatie voor Volksontwikkeling, van welke richting ook, dient niet allereerst

een materieel belang; zij heeft een geestelijk doel: de waarheid te dienen. En zelfs al wordt de waarheid met fanatisme gediend, dan zal dat nog altijd minder vijandschap wekken op den duur dan wanneer men alles in vaagheid laat. Al ware het alleen door de reactie en de gezonde kritiek die elk fanatisme wekt.

Maar natuurlijk is het beter — al ware het alleen omdat fanatisme en waarheid slecht bij elkaar passen — dat de volksoontwikkeling wordt geleid door bezadigde en oprechte waarheidszoekers dan door fanatici. En de vraag is: wat dezen kunnen doen om het gevaar te keeren, dat ongetwijfeld ligt in organisaties, gedifferentieerd naar wereldbeschouwing. Ik heb het reeds gezegd. Het gevaar ligt niet in inzicht, maar in gebrek aan inzicht. Ik bedoel volstrekt niet, dat alle verschil van opvatting en alle strijd zouden worden voorkomen als men elkaar van weerskanten kent, maar zij zouden tot het volstrekt noodzakelijke minimum worden beperkt. Men kan, ook al heeft men zelf een vaste overtuiging, zeer goed de niet minder vaste van een ander waardeeren. Ja ik ga verder en beweer, dat men alleen op die wijze tot werkelijke waardeering van anderer overtuiging kan geraken. De echte vijandschap ontstaat juist uit het niet-begrijpen, dat de ander van zijn standpunt uit evenmin van meening kan veranderen als wijzelf; de grootste moeilijkheid ontstaat altijd — gelijk ik herhaaldelijk in bijeenkomsten van jeugdleiders kon constateeren — als er een groep is, die de anderen wil dwingen tot haar standpunt over te komen en meent dit te kunnen bereiken door zoogenaamde neutraliteit, door verdoezelen of verminderen van verschillen, die de ander toch heel goed weet dat blijven bestaan. Wederkeerig begrip echter en waardeering bij verschil van meening, komt er altijd dan, als men er van uitgaat dat de ander evenmin zijn standpunt kan en mag loslaten als hij het van ons mag vergen. Ook dat hebben de conferenties, bijv. die van het Ned. Jeugdleidersinstituut duidelijk getoond.

Daarom houd ik — juist met het oog op de verdraagzaamheid en het wederkeerig vertrouwen — niet een zoogenaamd „neutrale” jeugdbeweging voor het ideaal, al ware zij mogelijk. Maar een jeugdbeweging, die duidelijk voor haar beginselen uitkomt en die durft af te grenzen tegen anderen. Mits zij dan tevens zoo wordt geleid, dat men niet het contact met volksgenooten van andere overtuiging schuwt, maar op gezette tijden zoekt, gelijk op de bedoelde conferenties. Herhaaldelijk is daar juist van de zijde der meest besliste en principiele organisaties verklaard: Wij groeien naar elkaar op. Juist omdat wij omlijnde denkbeelden hebben, kunnen wij begrijpen dat gij ook de omlijning van de uwe niet wilt laten varen. Zoo ontstaat echte tolerantie, niet de schijn ervan die eischt dat ieder eigenlijk kleurloos zij.

Op den duur acht ik het zelfs mogelijk — maar het zal nog lang duren voor het wederzijdsch vertrouwen zoover is — dat men niet alleen de leiders, maar op gezette tijden en bij bepaalde gelegenheden ook de clubs en afdelingen zelf in kleiner of grooter verband samen brengt ¹⁾. Zoo alleen kan ontstaan wat toch alleen echt nationaal bewustzijn uitmaakt: een onderlinge band met erkenning van de scheidslijnen die feitelijk in een volk nu eenmaal bestaan, ja zonder welke een volk geen levende gemeenschap zijn zou. Nog veel te veel heerscht de opvatting, alsof differentiatie in een gemeenschap een kwaad, ja een onverdeeld kwaad ware. Het is dezelfde geest, die in het vraagstuk der nationaliteiten de eenige oplossing ziet in cosmopolitisme en niet weet te onderscheiden tusschen chauvinisme en een gezond nationaal bewustzijn.

Ik ben overtuigd dat voor den niet-theoretischen geest, d.w.z. voor de groote massa van elk volk, alle hogere kultuur uit moet gaan van het besef van het eigene, het bijzondere. Alleen wie daaraan vastknoopt heeft kans de geesten, of om met Dr. van Wijk te spreken, de „zielen“ te winnen van hen, die zich tot zuiver wetenschappelijke beschouwing van mensch en wereld niet aangetrokken voelt. En zeer in 't bijzonder geldt dit in den leeftijd van de puberteit, met haar felle emotionaliteit, haar bewogenheid en gebrek aan evenwichtigheid, haar sterke sympathieën en antipathieën.

En jeugdwerk, dat met deze eigenschappen onvoldoende rekening houdt, zal altijd beperkt blijven tot kleine groepen; de massa zal het niet vermogen te winnen.

¹⁾ Naar mijn meening vormt dit gemengde systeem van afzonderlijke groepen, die toch ook samen komen in grooter verband, ook de beste oplossing voor een ander vraagstuk van differentieering, n.l. die der seksen. Ik geloof dat op den duur volledige coeducatie in de jeugdvorming evenmin gewenscht en houdbaar is als volledige scheiding der seksen. Maar ik laat dit punt rusten, omdat het valt buiten ons onderwerp.

De Nederlandsche Reisvereeniging

door Mr. M. J. v. d. FLIER.

II (Slot).

In het eerste gedeelte van dit artikel heb ik getracht den lezer een, zij het in groote trekken geschetst beeld van onze vereeniging voor oogen te stellen. Ik wil thans nog enkele beschouwingen aan ons vereenigingsleven wijden.

Onze Vereeniging is een vereeniging, die in de eerste plaats rechtstreeks voor haar leden werkt, de dingen komen in de tweede plaats. Dit brengt eigenaardige moeilijkheden met zich mede, niet het minst in verband met onzen landaard.

Van stonde aan is de bedoeling geweest, om naast het collectieve ook het individueele element tot harmonische ontwikkeling te brengen. De oprichting der afdelingen met hun in hooge mate zelfstandig leven, drie der grootste afdelingen bezitten zelfs rechtspersoonlijkheid, de instelling van de vele commissies, aan wie een zeer groote mate van vrijheid tot het volgen van eigen inzicht wordt gelaten, is hiervan een uiting. Naar mate de vereeniging grooter werd en het aanvankelijke karakter, toen alle leden elkander kenden en zich als in een onder-onsje gevoelden, te loor ging, werd de taak tot het besturen eener zoodanige organisatie moeilijker.

Immers de gemiddelde Nederlander gaat niet slechts prat op zijn zelfstandigheid, maar doet vaak gaarne juist anders dan een ander.

Al zijn er wel eens moeilijke momenten geweest, het grondbeginsel waarop de vereeniging gebouwd is, bleek ten slotte krachtig genoeg, om deze moeilijkheden te overwinnen in dien zin, dat de eenheid bewaard bleef.

In den loop der jaren zijn een tweetal strijdpunten naar voren gekomen, waarachter een diepgaand verschil van levensbeschouwing school.

Het eerste betrof de verhouding der vereeniging tot de zich ten onzent nog in primitief stadium van ontwikkeling verkeerende arbeidersbeweging.

Er waren er in de vereeniging, die zeer gaarne in sneller tempo, dan het geval was, ook in arbeiderskringen het denkbeeld wilden doen post vatten, dat het reizen niet langer buiten hun bestaanskring behoefde te blijven.

En om deze propaganda kracht bij te zetten en de arbeiders meer tot zich te trekken, poogden zij een statutenwijziging te verkrijgen, die het mogelijk zou maken aan collectieve lichamen, dus in de eerste plaats arbeiders- en vakvereenigingen, op voordeelige wijze als lid tot de vereeniging toe te treden.

Anderen wilden van geen bevoorrechtiging weten en redeneerden, dat de reisvereeniging voor ieder onder gelijke finantieele voorwaarden moest openstaan.

Na een niet altoos zonder heftigheid gestreden strijd, overwon de laatste opvatting op de algemeene ledenvergadering in 1913.

Het gevolg hiervan was, dat de arbeiders zich van onze vereeniging afwendden en de stichting van een afzonderlijke arbeidersreis-

vereeniging werd voorbereid, welke stichting inderdaad plaats vond in 1920.

Achteraf beschouwd is deze beslissing mogelijk zoowel voor de vereeniging als voor de arbeiders gelukkig geweest. De tijden zijn ten onzent niet rijp, dat patroons, kleinpatroons en vrije neringdrijvenden, die een groot contingent onzer vereeniging vormen, zich ongedwongen met arbeiders tot een gezelschap formeeren. Het zij voldoende om dit feit te constateeren, daar het hier de plaats niet is een verklaring van dit feit te beproeven.

Gezegd mag echter worden, dat tusschen beide organisaties een vriendschappelijke verhouding bestaat. Waarom ook niet? Beiden worden gedragen door hetzelfde beginsel en zoo ergens geldt voor hier, dat al mogen zij getrennt marchieren, zij zeer gaarne vereint schlagen willen.

Een tweede principieel verschil van opvatting aangaande de richting waarin zich onze vereeniging moest bewegen, openbaarde zich in de vaststelling der contributie.

De oprichters hadden zich voor oogen gesteld, het geldelijk bezwaar aan het lidmaatschap verbonden zoo gering mogelijk te maken, ten einde daardoor den groei van het ledental zoo min mogelijk te belemmeren. Zoo werd bij de oprichting de jaarlijksche contributie bepaald op f 0.50 en, toen het orgaan werd uitgegeven, verhoogd tot f 0.75.

De algemeene stijging van het prijsniveau, of wil men liever de daling in de waarde van het geld als gevolg van de oorlogsperiode, eischte natuurlijk een herziening van de contributie.

De oorspronkelijke voormannen der vereeniging en velen met hen wenschten het oude beginsel onverzwakt te handhaven en dienovereenkomstig in een verhooging tot slechts f 1.25 per jaar (waarbij dan een eenmalig entrée van f 0.50) te bewilligen; de tegenstanders wilden aanmerkelijk hooger. Zie ik goed, zoo was het hoofdmotief bij deze tegenstanders, om het algemeen peil onzer leden te verhoogen en meer „heeren en dames” in de vereeniging te krijgen en voorts over ruime middelen te beschikken, niet het minst om behoorlijke kapitaalvorming mogelijke maken. Daartegenover maakte — als ik het zoo zeggen mag — de oude garde met alle haar ten dienste staande kracht front. Zij meende te voorzien, dat, zoo inderdaad de contributie aanmerkelijk werd opgevoerd en dienstengevolge ook het element van „heeren en dames” zou domineeren, het sociale element uit de vereeniging zou verdrongen en zij ten slotte zou teruggebracht worden tot een vereeniging van menschen, die coöperatief wilden reizen en meer ook niet.

En zij meenden ook, dat, wanneer het ideaal aan de vereeniging werd ontnomen, op den duur noodzakelijk door onderlinge verdeeldheid de vereeniging uiteen zou vallen.

Wat het financiële betreft, zoo kon zij aantoonen, dat op een enkele uitzondering — als gevolg van niet te voorzien omstandigheden — sedert vele jaren elk jaar een batig slot had opgeleverd, hetwelk bij het kapitaal gevoegd werd. Overigens hechtte zij minder aan een groot kapitaal dan aan een groot aantal leden, overtuigd dat dit laatste van meer beteekenis was bij het verkrijgen van gunstige bepalingen op reis-technisch gebied.

Waar ik mij zelf van ganser harte reken tot die oude garde, mag ik het gelukkig noemen, dat zij dezen strijd tot op heden met groote beslistheid heeft gewonnen en slechts een naar verhouding geringe minderheid op de algemeene vergadering in dezen oppositie blijkt te voeren.

Tot nu toe heeft de ervaring alle pessimistische beschouwingen omtrent het financiële beleid aan een dergelijke inderdaad wel uittermate lage contributie verbonden, gelogenstraft. Niet slechts dat de uitgaven bij het tot pl.m. f 100.000 toegenomen budget door de inkomsten gedekt worden; geregeld blijft een overschot, dat aan het kapitaal kan worden toegevoegd.

Een derde belangrijk punt, dat hier niet onbesproken mag blijven, is de vertakking die in den arbeid, door de vereeniging op zich genomen, heeft plaats gevonden.

De hier boven aangeroerde strijd betreffende de houding tot de opkomende arbeidersbeweging aan te nemen had tengevolge, dat een afzonderlijke arbeidersvereeniging is opgericht. Reeds in 1914 was de oprichting geheel voorbereid en stond reeds een Bestuur gereed om de nieuwe vereeniging te leiden. De oorlog brak uit en men had in arbeiderskringen vooralsnog wel wat anders te doen dan aan het organiseeren van reizen te denken.

Nauwelijks was de oorlog voorbij, of het onderbroken werk werd weder opgevat met het gevolg, dat in 1920 de Nederlandsche Arbeiders-reisvereeniging geboren werd. Was in 1914 het mogelijk geweest om voormannen van verschillende richting in de arbeidersbeweging bereid te vinden op dit terrein samen te werken, na den oorlog bleek de leiding vrijwel uitsluitend te zijn overgegaan in handen van dusgenaamde moderne arbeiders.

Een volgende vertakking had plaats in 1923, toen kort na elkander werden opgericht een Roomsche-Katholieke en een Christelijke Reis-vereeniging. Gegeven de Nederlandsche volksaard was deze splitsing reeds lange jaren te voorzien: het is alleen te verwonderen, dat zij zoo lang is uitgebleven.

Tracht men zich objectief rekenschap te geven van deze laatste

splitsing, dan meen ik, in aanmerking nemende de organisatie onzer vereeniging en de opvatting van het Bestuur, dat zij niet noodig was.

Immers het Bestuur der Nederlandsche Reisvereeniging ging steeds uit van de opvatting, dat men op het gebied van reizen de meest mogelijke vrijheid moest laten.

Wanneer nu Protestantsche of Roomsch-Katholieke elementen het vormen van reisgroepen uitsluitend van gelijkgezinden gewild hadden, zoo ware daar zeer zeker in de Nederlandsche Reisvereeniging gelegenheid voor geweest. Zoo goed als Joodsch ritueele reizen mogelijk waren, zoo goed had een geestelijke gelegenheid gevonden met een groep geloovigen van zijn professie te samen onder de vlag der Ned. R. V. een reis te organiseren. Het heeft echter niet zoo mogen zijn.

Napraten is doelloos en leidt tot niets. Op elk gebied van het Toynbeewerk ziet men ten onzent deze splitsing gelijk op zoo veel ander gebied zich voltrekken. En ik denk meermalen aanden Engelschman, die m.i. den spijker op zijn kop sloeg en ons volk juist karakteriseerde.

Toen ik n.l. jaren geleden de Landbouwkolonie van het Leger des Heils te Haxley in Engeland bezocht en rondgeleid werd door een hooggeplaatst officier van het Leger des Heils, ontspan zich een gesprek over het werken op sociaal gebied in Engeland en in Nederland.

Ik vertelde hem toen, dat bij ons zeker niet minder dan in Engeland aan sociaal werk gedaan werd, maar dat hierbij als regel, scherp van elkander gescheiden organisaties en personen optraden naar gelang zij behoorden tot Christelijken, d.w. z. orthodox Protestanten, Roomsch-Katholieken en Modernen, waarbij dan weer de Christelijken meermalen uiteen vielen in Ned. Hervormden en Gereformeerden en de Modernen in Socialisten en Syndikalistten. Groot was de verbazing van den Engelschman, toen hij dit alles vernam. Maar ten slotte op mijn vraag, hoe het in Engeland was en of daar geen geloofsverschillen waren, antwoordde hij: „Zeer zeker, die zijn er bij ons. Maar bij sociaal werk laat men zich hier als regel leiden door den algemeen christelijken geest van naastenliefde. En dan zie ik het verschil tusschen Uw volk en het mijne bij dusdanig werk, dat men bij U altijd opzoekt waarin men van elkander verschilt en bij ons waarin men met elkander kan samen werken.”

Ik had er niets op te antwoorden of aan toe te voegen, maar kreeg in mijn later leven vele malen de gelegenheid om de juistheid van deze karakteristiek te erkennen.

Intusschen men versta mij niet verkeerd. Ik weet, dat de voor mannen in de N.R.V. tegenover deze splitsing heel rustig staan.

Wil men nu eenmaal naast elkander in stede van te samen hetzelfde doel nastreven — welnu, als dit doel maar zooveel mogelijk benaderd

wordt, dan stemt dat hen, die waarlijk gelooven in het beginsel onzer vereeniging, toch gelukkig. Immers het staat niet aan ons om aan anderen den weg voor te schrijven, wel staat het aan ons om met alle kracht ons beginsel te propageeeren en ons van harte te verheugen, dat dit beginsel ook in onze zustervereenigingen de leidster is.

Het gaat deze drie vereenigingen goed. Ook bij hen mag een krachtig en opgewekt leven geconstateerd worden. Het is een glorierijk feit voor de N. A. R. V., dat zij, nadat reeds te voren enkele malen betrekkelijk groote groepen van arbeiders Zwitserland bezocht hebben, hieraan met taaië energie heeft vastgehouden en ook reeds menig arbeider dit wonder land heeft binnengeleid.

De Roomsche-Katholieke reisvereeniging heeft uitnemend werk ge-presteerd bij het organiseeren der reizen naar Rome in het jubeljaar en de Christelijke Reisvereeniging ontwikkelt groote kracht in haar vereenigingsreizen.

Het is te hopen dat er tusschen de zusterorganisaties steeds een vriendschappelijke samenwerking blijft bestaan, opdat allen daarvan de voordeelen genieten.

Niet het minst aantrekkelijke in het leiden onzer groote vereeniging is hierin gelegen, dat het arbeidsveld zoo uitgebreid, maar tevens nog zoo volkomen onbewerkt is. De blik richt zich in de eerste plaats naar Ned. Indië. Reeds zijn de eerste maatregelen genomen om ook daar ons werk ter hand te doen nemen en het is te hopen, dat spoedig tastbare resultaten worden verkregen.

Daar is voorts de uitbreiding van ons werk onder de jeugd. Hier is veel en uitermate belangrijk werk te verrichten. En ook voor dit werk worden de grondslagen gelegd. Hier opent zich een groot perspectief om jeugdige menschen, tot studenten inclus, ook een hooger genot bij te brengen, dan wat gemeenlijk door sport en dans wordt geboden, voorts het organiseeren van jeugdreizen onder deskundige leiding, uitwisseling met jonge menschen uit andere landen, — ik roer hier slechts enkele zaken aan.

Voor dit werk wordt ons de medewerking toegezegd van eerste krachten uit onderwijsgebied, terwijl de vereeniging reeds zelve be-zezen heeft voor dit werk in staat te zijn.

Immers verleden jaar heeft zij zich op verzoek van v. d. Bergh's fabrieken belast met het organiseeren en leiden van een groep van tachtig jongens en meisjes, die op kosten dezer fabriek een reis mochten maken naar Zwitserland.

Ieder, die eenige ervaring in den omgang met kinderen heeft, weet dat dit een uitermate moeilijk en delicaat werk was. En geen wonder,

dat bekende paedagogen als Prof. Casimir hun stemmen waarschuwend tegen dit werk verheven.

De vereeniging heeft dit werk niet alleen aangedurfd, maar, het mag gezegd worden, schitterend volbracht. De tachtig kinderen hebben een der mooiste gedeelten van Zwitserland bezocht; zij zijn op de Rigi geweest, hebben de Axenstrasse en de Schöllengenas bewandeld, waren op de Rütliweiide en bij de Tellskapelle, bezochten Luzern en zijn gletschergarten, bevoeren het Vierwoudstedenmeer in alle richtingen en de geheele reis heeft acht dagen geduurd.

Insiders waren niet bevreesd, dat het verkeerd zou loopen. Wij beschikten over uitnemende leiders, echte paedagogen van de daad en over een uitstekende outillage op reistechnisch gebied en het spreekt vanzelf, dat voor een dergelijke reis de beste krachten aan het werk werden gezet.

Voor de buitenwereld mag intusschen deze reis als proef gelden. En wij willen aan de waarde van deze proef niets afdoen. Zij heeft het besluit doen rijpen om ook de jeugdbeweging centraal en universeel aan te vatten.

Bij de uitbreiding van ons werk doet zich ook steeds meer de behoefte gevoelen om ons werk geestelijk te verdiepen en aldus steeds meer een waarlijk cultureele vereeniging te worden. Het tijdschrift, dat spoedig naar wij hopen, van vereenigingswege het licht zal zien, moge eveneens hiertoe medewerken, ook de populair-wetenschappelijke toelichtingen op de programma's van onze meest bekende reizen; ook onze bibliotheek, onze collectie lantaarnplaatjes; onze groep vakreizen ingesteld tot verrijking van de kennis van vakgenooten. (Smeden gingen reeds naar Sheffield; straks zullen klassiek gevormde leeraren onder leiding van een gymnasii conrector naar Athene gaan; een soortgelijke reis naar Rome is in voorbereiding en het staat te zien, dat vele andere dergelijke reizen zullen volgen.)

Dit is wel noodig, niet het minst als tegenwicht tegen de neiging van zoovelen om meer een pretkarakter aan de vereeniging te geven. Zeker, dat de afdelingen af en toe een feestelijke bijeenkomst organiseren, wie zal zich hiertegen keeren? Dat ook de vereeniging zelve haar bestaan feestelijk gedenkt — wie die dit niet zal billijken. Maar zoo ergens dan dient hier zelfbeheersching betracht. Begint eenmaal een vervlakking van het beginsel, wordt het onmiskenbaar bestaande verschil tusschen vreugde en pret uitgewischt, dan beweegt de vereeniging zich op een hellend vlak, waarvan het eind de ontbinding is.

Gelukkig wordt dit allerwege in onze vereeniging begrepen. Treffend was de groote en algemeen doorwerkende reactie enkele jaren geleden

tot uiting gekomen tegen de neiging van onze jaarvergadering steeds meer tot een gelegenheid tot pret maken te verlagen. Mogelijk is de reactie teorsch, te puriteinsch opgetreden en kunnen straks de teugels ietwat gevierd worden, het feit ~~dezer~~ reactie pleit onmiskenbaar ten gunste van de levende kracht van ons beginsel.

Merkwaardig is ook de stuwkracht van een groote afdeeling uitgaande om toch vooral niet de goedkoope, ja zeer goedkoope uitstapjes en kleine reizen te verwaarloozen. Bij de groote uitbreiding onzer vereeniging is ook de omvang en de aard onzer reizen zeer toegenomen. En er zijn bij de eenvoudige reizen van beperkte omvang van vroeger ook reizen gekomen, die zich uitstrekken naar verre landen, — zoo dit jaar naar Amerika — en ook reizen met meer levensgevaar en niet denkbeeldig is, dat de reizen van het oudste type in verdrukking zouden komen. Geconstateerd mag worden, dat de overgroote meerderheid onzer reizen, ook zoo zij zich al uitstrekken naar streken, die ver weg liggen, een eenvoudig karakter blijven dragen. Als voorbeeld noem ik reizen van een duur van 19 dagen naar Noord-Afrika, die nog geen f 200 kosten en die toch ten volle beantwoorden aan de geijkte term van Baedeker: „Billig and gelobt”.

Ik ben thans aan het einde van mijn taak gekomen. Het zou gemis aan deferentie tegenover Hoofdbestuur en Algemeene Vergadering zijn, om de denkbeelden aangaande onze toekomst in het Dagelijksch Bestuur geuit maar nog niet in besluiten omgezet, reeds hier uiteen te zetten. „Beidt Uw tijd” geldt ook voor hen, die in de eerste plaats geroepen zijn om deze vereeniging te leiden.

Alleen mag verwacht worden, dat de feestelijke herdenking van het twintig-jarig bestaan onzer vereeniging dezen zomer op den top der Rigi, het oord waar zoo heel onzer leden zoo ontzaglijk genoten hebben, een openlijk getuigenis zal worden van de groote kracht, die er van het beginsel onzer vereeniging uitgaat en van de groote vreugde en dankbaarheid niet enkel der leden, die daar hun levensvreugde zagen vermeerderen, maar ook van degenen, die mogen medewerken aan den opbouw van dit zuivere Toynbeewerk.

School en Radio

door P. L. VAN ECK Jr.

De redaksie-sekretaris van dit tijdschrift, de heer Hovens Greve, vroeg in de VIe jaargang, blz. 193 vgg. de aandacht voor de kwestie, de radio dienstbaar te maken aan de volksontwikkeling. 't

Zij me veroorloofd, dit onderwerp hier noch eens ter sprake te brengen.

De twee enigzins verwante, wonderbaarlike uitvindingen, die diep hebben ingegrepen in 't leven van onze tijd, zijn de film en de radio; waarvan de laatste, nu noch maar in 't begin-stadium van ontwikkeling, 'n op 't ogenblik noch niet te berekenen invloed op de menselijke samenleving belooft te verkrijgen.

Ook de school heeft de invloed van beide te ondergaan, omdat ze zich niet mag — en ook niet kan — afzijdig houden van grote gebeurtenissen in 't leven der mensheid. Ik schreef niet mag en niet kan; want al zou ze aanvankelijk misschien neiging gevoelen, dat nieuwe te negeren — zoals in die school in München waar, toen er voor 't eerst 'n zeppelin boven de stad manoeuvreerde, de leerlingen niet naar buiten mochten gaan om dat wonder te aanschouwen: 't stond immers niet op de rooster! — al heel spoedig zal de school, al-of-niet gedwongen, 't op de rooster plaatsen: omdat 't leven onweerstaanbaar is.

Natuurlijk hangt 't van allerlei omstandigheden af, op welke wijze de school meent, zich met 't nieuwe te moeten bemoeien. Wat film en radio betreft kan ze volstaan, met deze beide als *leerstof* invoeren; en 't komt me voor dat dit iets zo van-zelf-sprekends is, dat niemand daartegen iets zal hebben in te brengen.

Anders wordt 't, als men de genoemde uitvindingen als *leermiddel* voor de school zou willen gaan aanwenden. Dan komen er voor- en tegenstanders, die mekaar op didaktische en pedagogische motieven gaan bestrijden. De strijd vóór en tegen de bioscoop voor de school is, ondanks de praktische ervaringen waarop men zich in deze al kan beroepen, noch niet uitgevochten. Die vóór en tegen de radio voor de school zal wel binnen korte tijd ontbranden, en dan waarschijnlijk in sommige opzichten met de eerste parallel lopen. Laat ik één ding noemen: bij beiden bestaat groot gevaar, haast schreef ik: 't niet te vermijden gevaar, van 't *lijdelijk* opnemen van gezichts- en gehoorsindrukken; om 't anders te zeggen: van 'n zich verwijderen van de pestalozziaanse „aanschouwing“.

Maar 't is niet m'n bedoeling in dit artikel 't vóór en tegen van film en radio als leermiddelen te behandelen; maar wel, om de lezers opmerkzaam te maken op de betekenis die de radio voor de school, misschien ten dele al heeft en verder eventueel zou kunnen krijgen. Waarbij dan noch 'n blik geslagen zal worden op 't grotere gebied van de volksoontwikkeling in 't algemeen.

Ik zal dit doen aan de hand van 'n dun boekje, van nog geen honderd bladzijden; uitgegeven door 't „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, dat te Berlijn is gevestigd.¹⁾ Dit instituut organie-

¹⁾ In de IVe jaargang van dit tijdschrift, blz. 390 vg., deelde ik enige bijzonderheden aangaande dit instituut mee.

zeerde van 6—8 Oktober 1924 'n leergang over „Rundfunk und Schule“, en in 't boekje, eveneens onder deze titel verschenen, ¹⁾ zijn de toen gehouden voordrachten, 't zij in uittreksel 't zij volledig, gepubliceerd. Hier zal ik er een-en-ander uit aanstippen; terwijl ik bij 'n paar beschouwingen, die me voor de vraag naar de betekenis van de radio voor school en volksontwikkeling 't belangrijkste voorkomen, wat langer zal stilstaan.

Voorop gesteld zij, dat verschillende sprekers er met nadruk op wezen dat, daar de radio-praktijk noch jong is, 'n bespreking ervan dus noch min of meer spekulatief moet zijn; en dan ook meer moet worden aangemerkt als 'n aanleiding tot nader onderzoek en nadere overdenking, dan als 'n uiteenzetting van prakties deugdelijk gebleken opvattingen en beschouwingen. Wel meende de spreker die de openingsrede hield, ²⁾ dat voor de school, voor onderwijzers en opvoeders, de tijd van afwachten en terughouding ten opzichte van deze uitvinding voorbij is; en dat er moet worden aangepakt om die dienstbaar te maken aan de jeugdontwikkeling. Dat is in Duitsland door 't bestuur van de rijkspost gebeurd: deze heeft de radio in dienst gesteld van de volksontwikkeling en van de iedee der volksuniversiteit. De radio in Duitsland kan dan ook al op 'n belangrijke ontwikkeling wijzen: 't aantal radiohoorders wordt er op ongeveer 1 miljoen geschat. En zo voortgaande, zal die, evenals voor eeuwen de uitvinding der boekdrukkunst, door 't verschaffen van geestelijk voedsel aan talloos velen, 'n grote omvorming in 't geestelijk leven met zich brengen. Over de ganze aarde wint de gedachte veld, om de radio in dienst van 't onderwijs te stellen. 't Is haar roeping „de geestelike nood, die door de ekonomiese verarming is ontstaan, te verzachten; en voor alle standen en leeftijden 'n opwekking te worden, hun leven op 'n hoger plan te brengen“

Er staan in 't boekje enkele voordrachten, die zich voornamelijk met de techniek van de radio bezig houden, waarover ik dan ook hier verder kan zwijgen.

Toch komen ook in deze referaten wel opmerkingen of uiteenzettingen voor, die ook uit 'n oogpunt van volksontwikkeling van belang zijn. In de voordracht over *das deutsche Funkwesen* wordt o.a. uiteengezet, op welke wijze de duitse rijkspost de „Unterhaltungs-rundfunk“ heeft georganiseerd; waarbij deze dienst zich heeft kunnen spiegelen aan de fouten en gebreken die in 't buitenland, met name in de Verenigde

¹⁾ Bij Julius Beltz in Langensalza, 1925.

²⁾ Ik acht 't niet nodig hier de namen van de verschillende sprekers te vermelden: we mogen wel aannemen dat ze allen der zake kundig waren.

Staten en in Engeland, bij deze aangelegenheid aan den dag zijn getreden. In de overigens geheel technische bespreking van die *fysikalischen Grundlagen des Rundfunkwesens in der Schule*, wordt in 't begin gewezen op de grote moeilijkheid, om uit de overvloed van wetenschappelijke en technische problemen, voor de verschillende scholen leerstof te kiezen, waardoor 'n overzichtelijke en grondige behandeling van de radio wordt verkregen. En te meer is dit noodzakelijk, omdat deze stof zozeer de belangstelling van de jeugd trekt, blijkend uit 't geestdriftig knutselen tot 't samenstellen van ontvangtoestellen. Maar 't gevaar voor zelfoverschatting en oppervlakkigheid is hierbij niet denkbeeldig; terwijl alleen de school degelijk werk kan leveren, en door haar methodies onderwijs de stof tot 'n blijvende winst voor de leerling kan doen worden, z'n kennis er wezenlijk door kan verrijken.

De leiding die de leerling hierbij van de school vraagt, moet de onderwijzer hem ook *kunnen* geven. En dat zowel theoreties als prakties. Vandaar dan ook, dat een van de voordrachten de vraag behandelt betreffende die *Ausbildung des Lehrers im Funkwesen*. Daarbij komt, volgens deze spreker, dat 't vooral voor Duitsland van zoveel belang is, dat de radio in de school ijverig wordt beoefend. Want de leer der trillingen en golven zal in de toekomst voor de techniek in 't algemeen van grote betekenis worden; en 'n hoog ontwikkelde techniek is voor 't duitse volk juist *de* levenskwestie. Bij de opleiding van de toekomstige onderwijzers zal hiermee dan ook rekening gehouden worden. Maar ook de tegenwoordig werkzame onderwijzers zullen zich zo spoedig mogelijk 't noodzakelijkste van deze kennis moeten eigen maken. Nagegaan wordt, waarin dat minimum zal moeten bestaan; waarna de vraag wordt gesteld, hoe de onderwijzer zich deze niet onaanzienlijke kennis en vaardigheden zal moeten verwerven. 't Doelmatigst worden speciale leergangen voor onderwijzers geacht.

Alles wat ik hier uit verschillende voordrachten heb aangestipt, is, hoe belangrijk op zich zelf, m.i. toch noch maar 't eenvoudigste onderdeel van 't onderwerp *school en radio*. 't Heeft toch bijna uitsluitend de radio als leerstof op 't oog; en wie zal willen ontkennen dat deze op de school behandeld moet worden! Er zal hier hoogstens enig verschil kunnen bestaan omtrent 't wat en 't hoe, omtrent omvang en methode.

't Andere, de radio als leermiddel, is voor de algemene volksonwikkeling van veel groter belang; maar ook veel moeilijker op te lossen. Terwijl hier bovendien min-of-meer ernstige meningsverschillen zullen blijken te bestaan.

Van de voordrachten was er één gewijd aan *Rundfunkdarbietungen*

in der Schule; terwijl 'n tweetal zich bezig hielden met de radio en de volksontwikkeling in 't algemeen. Walther Günther, 'n bekend schoolman, behandelde 't eerst genoemde onderwerp; waarbij hij uiting van de opvatting, dat de radio — die in de school als hoorarbeid z'n intrede zou doen — wat z'n sosiale zijde betreft: z'n werking op de massa, heel goed voor school en opvoeding 'n leermiddel kan zijn of worden. Op 't ogenblik is dit noch niet 't geval, doordat de radio ten opzichte van 't kind noch geen planmatige ontwikkelingsarbeid heeft verricht. Er zal moeten groeien 'n radio-metodiek. „Deze is er noch niet, en zal er in lang ook noch niet zijn, vooral doordat tot nu toe de radio ook theoretisch noch niet op de verschillende leer-vakken en de afzonderlijke delen van de leerstof is toegepast.”

De spreker wijst dan op proeven die met radio genomen zijn voor 't aanleren van 'n vreemde taal (i.c. 't nederlands). Gebleken is daarbij de grotere mogelijkheid van 't leren horen en spreken. Maar onderschat is de medewerking van 't oog bij 't leren spreken. Immers, 't aflezen van de lippen zal altijd een hulpmiddel moeten blijven bij 't leren van 'n vreemde taal.

Vervolgens wordt vluchtig nagegaan in hoever de verschillende leer-vakken „door de radio verlevendigd, aangevuld, vanuit geheel nieuwe gezichtspunten aangepakt, in 't algemeen veranderd zouden kunnen worden”.

't Godsdienstonderwijs is daarbij 't eerst aan de beurt, en hier maakte spreker de opmerking, dat 't grote gevaar van de radio voor deze stof is: 't *enkel* opvangen, opnemen, 't zuiver passief blijven. 't Komt me zo voor, dat dit niet alleen voor 't godsdienstonderwijs geldt, maar voor alle onderwijs — voor 't ene vak zal dit van wat meer gewicht zijn dan voor 't andere — zowel in als buiten de school. En zo opgevat, gaat 't radio-onderwijs feitelijk heel sterk in tegende richting, waarin zich alle schoolhervorming van onze tijd beweegt: 't bevorderen van de *aktieve* deelname door de leerlingen aan 't onderwijs. Ik kom hierop noch wel terug bij 't onderwerp radio en volksontwikkeling.

Wat 't lezen en 't literatuur-onderwijs betreft, hierbij kan men door middel van radio 'n stuk naar den eis laten voordragen. Zo kan men 'n bekend schrijver, 'n beroemd redenaar, 'n groot toneelspeler laten horen. Maar de bijzondere bekoring van 't zien blijft achterwege; meende de spreker hierbij te moeten opmerken. En ik geloof eraan te mogen toevoegen: ook 't persoonlijk kontakt, door dat zien gewekt, de — laten we maar zeggen — mystieke wederzijdse invloed die er van spreker en hoorders op elkaar uitgaat (zoals Kees Meyer dat onlangs zo overtuigend heeft uiteengezet). Zodat ik geneigd zou zijn

te menen, dat 't voor 'n klas kinderen van meer betekenis is, als hun onderwijzer hun 'n gedicht voorleest, dan dat ze dit per radio door 'n specialist of andere beroemdheid horen voorlezen — al zal dan ook hun onderwijzer dit minder, desnoods veel minder „musterhaft“ doen!

De spreker wees ook noch op 'n moeilijkheid die zich daarbij voordoet: hoe zich 't gehoorde ten nutte te maken? Zo zonder meer, is 't voor 'n schoolklas niet voldoende: er zullen besprekingen moeten volgen; en 'n herhaling. Maar 'n herhaling door de onderwijzer moet noodzakelijk afvallen na de voordracht door 'n kunstenaar. Beter zou 't dus zijn, de radio-voordracht als slot van 'n bespreking te doen plaats hebben. Maar de spreker verklaarde, er zich niet aan te wagen, om een plan opstellen voor 'n juist doen in- en aansluiten van de radio bij 't onderwijs.

Bij 't geschiedenis-onderwijs zou men per radio de mensen kunnen laten horen, die „geschiedenis maken“. Dat echter zijn tijdgenoten; en zo is er dus eigenlijk geen sprake van geschiedenis-onderwijs. Ook zou men per radio bekende historici over bepaalde onderwerpen kunnen laten horen (dit natuurlijk voor oudere leerlingen). Dit is dan echter ook minder 'n kwestie van geschiedenis-onderwijs, dan wel een van geschiedbeschuwing. „Daarbij kan de radio 't gevaar voor vervlakking sterk vermeederen, en in plaats van middel te zijn tot ontwikkeling en tot opwekking daartoe, meer 'n middel worden tot 'n nieuw snobisme, als al vroeg de mening pleegt te ontstaan, dat men dit of die immers al kent.“

't Zelfde wat gezegd is van 't geschiedenis-onderwijs, geldt ook voor dat in de staathuishoudkunde en staatsinrichting.

Bij de natuurwetenschappen bepaalde de spreker zich tot 't stellen van 'n aantal vragen; zo ook bij de aardrijkskunde. Alleen ziet hij voor deze de mogelijkheid, bepaalde onderdelen van de stof door radio-voordrachten te doen aanvullen.

Tekenen en gymnastiek vallen wel ten eenmale buiten de radio.

Rest noch de muziek. 't Voornaamste wat de spreker hierbij opmerkte, was iets gelijksoortigs als bij 't lezen: de radio maakt 't mogelijk dat de kinderen „vorbildlich“ zingen horen. Eigenlijk was dit niet z'n voornaamste opmerking; want deze betrof de mogelijkheid, om op 'n hogere trap van 't verstaan van muziek, met behulp van de radio te naderen tot de grote kunst. Dit wordt dan echter 'n zaak van volksontwikkeling, die boven de school uitgaat.

Gebleken is wel dit, dat wat met de radio tot nu toe voor de school beproefd is, noch geen aanleiding heeft gegeven tot overgrote geestdrift voor dit leermiddel; terwijl we voor 't overige m.i. 't best doen, met onze verwachtingen niet al te hoog te spannen.

Van de twee voordrachten, die betrekking hadden op de radio en de volksontwikkeling, gaf de ene 'n stukje praktijk. Deze toch behandelde de *Aufbau der Hans Bredow-Schule für Volkswissenschaften und ihr Ziel*. Deze school is 'n soort van volksuniversiteit per radio, die in Julie 1923 geopend werd. Ze ontleent haar stof aan 't beroepsen in 't algemeen aan 't maatschappelijk leven. „Deze stof wordt door mannen uit theorie en praktijk behandeld, die als autoriteiten in hun vak, niet als dogmatici, maar in 'n levend scheppen en herscheppen 't onderling verband verklaren, en over de nieuwste onderzoekingen en ervaringen spreken. Deze arbeid wordt opgehelderd door de berichten en 't laatste nieuws betreffende 't dagelijkse gebeuren; wat 'n ideaal aanschouwingsmiddel is.” Op deze, m.j. 'n beetje dikdoenerige — „in lebendigem Schaffen und Nachschaffen” per radio! — omschrijving van de grondslag der Hans Bredow-Schule, volgt 'n uiteenzetting van de organisatie ervan. Eigenaardig is daarbij, dat de school voor 't nederduits 't fundament is geworden, waarop de andere afdelingen van de H. Br.-Sch. rusten. Deze is dus geworteld in nederduitse bodem. De leerstof van de school voor 't nederduits is de „Heimatkunde”, in ruime zin genomen.

Daarop volgde de school voor landbouwkunde, die bedoelt is als 'n aanvulling van de vakscholen; en die de landbouwer alle middelen geeft ter verbetering van de arbeidsmethodes, en ter volmaking van z'n handgereedschap. Met de school voor muziek wordt beoogd, 't begrip van de meesterwerken aantebrenge en te verdiepen. De school voor talen, die met engels is begonnen, zal spoedig met spaans en de noorse talen volgen. De leerstof is hier 't dagelijkse leven in al z'n schakeringen, en de literatuur. Nauw daarmee verbonden is de school voor de handel. Overigens is de hele H.-Br.-Sch. noch in haar eerste ontwikkeling; en is dit alles dus noch maar 'n deel van de kultuurarbeid, die deze inrichting zich voorstelt per radio te verrichten.

't Komt me voor, dat de radio op 't gebied der algemene volksontwikkeling beter werk zal kunnen doen, dan in de school; waar veel meer behoefte bestaat aan persoonlijk kontakt tussen spreker en hoorders — hoewel 't ontbreken hiervan ook voor volwassenen 'n nadeel van de radio zal blijven. Daardoor toch ontbreekt, behalve 'n zekere sfeer, in 't bijzonder ook de gelegenheid tot 't stellen van vragen. In school is daarvoor dan altijd noch de onderwijzer; maar bij de algemene volksontwikkeling moeten de hoorders in dat opzicht geheel onbevredigd blijven.

De laatste voordracht had der *Rundfunk und das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* tot onderwerp. De spreker begon met eraan te herinneren, dat 'n eeuw geleden de eerste lokomotief de

afstanden op onze wereld kwam verkleinen. Voor 'n menseleeftijd begon de film 't mogelijk te maken, dat we ook 't leven kunnen zien dat door ruimte en door tijd van ons gescheiden is. En in de allernieuwste tijd is de radio gekomen, die in massa en op ongedachte wijze de mensen akoesties met elkaar in verbinding brengt. En meer dan lokomotief en film — die op hun eigen terrein blijven — grijpt de radio in 't individuele leven in; doordat die binnendringt in onze huiskamers, „und mechanisirt uns Unterhaltung und Hausmusik im Familienkreis durch Massendarbietungen, entpersönlicht das Heim durch Vergemeinschaftung auch des intimen geistigen Lebens.“ Hiermee is, dunkt me, op kernachtige wijze de grote schaduwzijde van de radio voor ons geestelijk leven aangeduid. Daarom ook heeft de radio tegenstanders, die zich van haar afkeren; zoals ze zich hebben afgekeerd van de film (al lijkt deze me in bedoeld opzicht noch gevaarlijker toe). Vandaar dan ook dat de opvoeding hier tot taak heeft, deze technische wonderen zorgzaam, „of vruchtbaar te doen zijn voor de teedere wonderwereld van 't innerlijke leven, of deze ertegen te beschermen“. En hiervoor wordt nu ook de medewerking ingeroepen van 't „Zentralinstitut f. Erz. u. Unterr.“, die deze, in verband met 't doel van z'n bestaan, dan ook verleent. Want dat de radio iets voor de school is, lijdt volgens deze spreker geen twijfel; en hij ziet de betekenis ervan hierin, dat de radio „nieuwe psychiese voorwaarden voor 't leren“ schept. Wel zal 't Zentralinstitut zich op gematigde wijze van de radio bedienen, om zich dierekt tot de leerlingen te wenden. Immers, evenmin als boek of leermiddel, mag ook de radio zich plaatsnemen tussen onderwijzer en leerling. Daarbij komt noch, dat de radio iets is voor de massa, terwijl de leerling individuele behandeling nodig heeft. Vandaar dan ook, dat in 't algemeen de radio *via de onderwijzer* tot de leerling moet komen, voor zover ze 'n middel is — en in 't bijzonder voor de onderwijzers en de ouders in kleinere steden en dorpen — tot vorming, verruiming, en verdieping van hun eigen geestelijk leven.

Met noch één uitspraak uit deze laatste voordracht wil ik dit artikel besluiten, na de lezing van 't hele boekje aan belangstellenden te hebben aanbevolen. 't Is deze: „Evenals trein en film, maakt ook de radio slechts hun oppervlakkig, die zich laten vervlakken.“

Welnu; wie 't gevaar kent, kan er zich eerder voor wachten dan wie er zich niet van bewust is. Ook kan hij anderen ervoor waarschuwen, of hun ertegen beschermen.

Religie en de Rijpere Jeugd IV ¹⁾.

Verslag van de rede van den heer KOOS VORRINK, van Amsterdam.

Geachte Vergadering!

Als ik eerlijk op moet biechten, moet ik bekennen, dat ik met groote aarzeling de uitnoodiging heb aanvaard om hedenavond het aangekondigde onderwerp voor U te behandelen. Ten eerste omdat er mij in den tijd, waarin wij leven, wat al te veel met dat woord „Religie” wordt gekoketteerd; en voorts, omdat al te gemakkelijk gesproken wordt over allerlei combinaties van dat woord. Het zal dan ook niet de bedoeling zijn om hier te gaan redetwisten over begripsbepalingen.

In dezen kring bevinden zich ook positief dogmatisch geloovigen, die in zelf-verzekerdheid geneigd zijn hun schouders op te halen over het vage, zoekende, worstelende, wat het kenmerk is van de ondogmatische menschen van onze dagen.

Het is de groote vraag, kunnen zulke menschen elkaar benaderen. Zijn er niet zoodanige afgronden van misverstand, dat het elkaar verstaan eigenlijk utopisch moet worden geacht. Bijna elk woord van hetgeen ik dan ook zeggen zal, zal bij velen klinken als een ketterij.

Voorts dient men niet te vergeten, dat ik spreek namens de Socialistische Jeugdbeweging. Deze bezit geen uitgesproken religieus karakter. Haar leiding is zelfs zeer beslist tegen het aanvaarden van dit etiket. Zij is niet meer religieus en niet minder, dan de bruisende stroom van nieuw leven, die zich alom baan breekt als een geestelijke vernieuwing van ons verworpen maatschappelijk en individueel leven. Deel van dit volle, rijke leven van vernieuwing wenschte zij te zijn en niet een starre ge-etiketteerde sekte. Toch wil ik tot U spreken, omdat Uw Bestuur mij uitnoodigde. Gij zult mij daarbij willen veroorloven U te verzoeken mijn beweringen aan te vullen met de uitdrukking: „Naar mijn meening.” Dan ben ik er zeker van dat niemand zich aan mijn betoog behoeft te stoeten.

Wanneer ik U nader zou willen zeggen, waarover ik wil spreken, dan zou ik gaarne het onderwerp eenigermate willen wijzigen en wel als volgt:

„De Jeugdbeweging als religieuze reactie tegen den geest van den tijd”.

Van den geest van den tijd moeten wij eerst iets verstaan en dan moeten wij pogen in de historie terug te dringen en gaan verstaan hoe die geest zich heeft ontwikkeld. Dan moeten wij terug naar de middeleeuwen. De middeleeuwen, waarin de menschen in bepaalde vaste banen leefden, in bepaalde vaste verhoudingen waren opgenomen. Het waren de tijden maatschappelijk gesproken van feodalisme en gildewezen, geestelijk gesproken van de Katholieke (Algemeene) kerk.

¹⁾ Vierde lezing over dit onderwerp, zie Januari-nummer van V. O.

Daar is gekomen de tijd na de middeleeuwen, die de banden, welke als knellend werden gevoeld, heeft verbroken. Een tijd, waarin wij de aarde grooter zien worden, waarin het gezichtsveld zich verwijdt. Een tijd, waarvan de naam is: de Renaissance. De wedergeboorte, van den vrijen individueelen mensch. Uit de gebondenheid van de middeleeuwen ontwikkelt zich het vrijheidsbegrip van de Renaissance, wat beteekent, de geboorte van den individueelen mensch. De vrije geest aanvaardde de oude geloofsdogma's, die wetenschappelijke dogma's waren, niet langer. Daarop volgde een snelle ontwikkeling van het menscheeljk geestelijk leven. Eerst de duizelingwekkende ontwikkeling der natuurwetenschappen en dan van de techniek als vorm van praktische toepassing dier natuurwetenschappen. De geestelijke ontwikkeling van den mensch als beheerscher van de stof. En daaruit vloeide voort het kapitalisme, als maatschappelijk stelsel, en het intellectualisme als geest van den tijd. „De mensch staat voor niets.” Een drietal opvattingen kenmerken de kapitalistische geest van den tijd. Ten eerste: het begrip van „geluk”, is congruent geworden met een zoo ruim mogelijke bevrediging van zooveel mogelijk stoffelijke behoeften. Ten tweede, wordt geacht dat die mensch de meeste kans op geluk heeft, die over de meeste stoffelijke middelen beschikt. En ten derde, is voor het verkrijgen daarvan elk middel geoorloofd, waardoor men niet regelrecht met den strafrechter in aanraking komt.

Onze moraal is koopmansmoraal in den meest slechten zin van het woord. Ik herinner me de kruidenier, die omdat alle concurrenten hetzelfde doen, de rijst van acht, tien en twaalf cent uit denzelfden bak schept. Van kapitalistische zedelijkheid valt dan ook eigenlijk maar alleen in ironischen zin te spreken, we moeten aannemen dat er bestaat onzedelijke zedelijkheid. Voor geld is alles te koop. In de oorlogsjaren is gebleken dat zelfs de Godsdienst te koop is, waar Gods zegen werd afgesmeekt over de wapens aan beide zijden der grenzen. De wetenschap was eveneens voor geld te koop. De wetenschap toch was bereid zich in dienst te stellen van de vernietiging van alle menscheeljk waarden. En alle dagen kunnen wij zien dat ook de zedelijkheid voor geld te koop is. Als voorbeeld daarvan moge dienen, dat in de etalage van een drogistaak een meisje voor Kukirol-reclame dient, onder wier rokken een paar wassen voeten uitkomen, waardoor de menschen voor het venster staan te gnuiven en de schunnigste opmerkingen worden gemaakt. Elders loopt een man op stelten met hoogen hoed op het hoofd en langen jas aan en die man is goed genoeg om op deze wijze de winst te vermeerderen van het bedrijf, dat hem exploiteert.

Het kan niet anders, of in deze wereld, waar voor geld alles te koop is, zijn ook ons onderwijs en onze opvoeding van dezen geest doordrongen.

De verhoudingen van ons huidige maatschappelijke leven hebben eigenlijk hun doorbraak gekregen op het oogenblik, dat de groote Fransche revolutie het verleden ten val bracht. Deze revolutie heeft haar strijd gestreden onder de schitterende leuzen van vrijheid, gelijkheid en broederschap. Wij verkeeren in de gelukkige positie, dat wij aan die leuzen niet al te vaak worden herinnerd. In Frankrijk

verkeert men in de netelige positie, elk uur van elken dag tegengrijnsd te worden van de muren der openbare gebouwen door die leuzen. In hoeverre hebben zich deze nu verwezenlijkt?

De vrijheid beteekent niets anders, dan dat de kapitaalcrachtige klasse uitsluitend optreedt. De vrijheid van den arbeider is practisch deze: een keus tusschen hongerdood of zich overgeven. Van een algemeene maatschappelijke gelijkheid is heelemaal niets te merken en over de broederschap zullen wij het zwijgen maar toedoen. Bij zulk een verwaarloozing moest de menigte wel houdingloos worden en ondanks onze technische beschaving en onze wetenschappelijke vooruitgang, moeten wij constateeren, dat de cultuur, in den zin van een gesloten volksgemeenschap, is ondergegaan. Onze beschaving kan alleen nog maar individualistisch geacht worden en draagt een streng klasse-karakter.

Wanneer gij de moeite doet om in onze groote musea eens te zien naar de volkstafereelen uit vroeger eeuwen, ziet gij nog het levende volksleven. Een atmosfeer van innerlijke gebondenheid is het, die uit deze schilderijen tot U spreekt. Het was de tijd, waarin het volksfeest, het volkslied en de volksdans nog levende krachten vormden.

De vaste waarheden van de Katholieke (algemeene) kerk werden na de middeleeuwen doorbroken door het Protestantisme en daaruit ontstond een eindelooze versplintering. De menschheid werd gebracht in een roes van intellectualisme. Anderzijds ondermijnden de steeds scherper wordende maatschappelijke tegenstellingen het gezag van Christendom en kerk. De kerk koos maar al te vaak de zijde der heerschende klasse, terwijl toch de sociale werkelijkheid in zoo bittere tegenstelling was met de primitieve en zuivere zedelijkheidsbegrippen van den eenvoudigen mensch. De vraag naar de zedelijke rechtvaardiging van gewelddadige machtsuitoefening van den eenen mensch over den anderen leeft bewust of onbewust in breede lagen der menschheid. En voor alle ernstig levenden is de wereldoorlog een uitbarsting geweest, die ook hen de vraag heeft gesteld, waartoe de beschaving van onzen tijd eigenlijk voert.

Samenvattend zou ik het vorige aldus willen formuleeren: de algemeen geldende waarheden worden niet langer erkend; onze tijd is materialistisch en individualistisch; de geest der ontleding heeft de besten en de scherpzinnigsten zoodanig aangetast, dat alleen twijfel hun deel geworden is en daardoor missen zij de kracht, die zij behoeven om als leiders eener volksgemeenschap op te treden. De besten van ons geslacht leven nu als vereenzaamden. Wij kunnen dus spreken van een geestelijken nood.

Ik zou de menschheid van onzen tijd in drie categorieën willen onderscheiden. Ten eerste de groep der conservatieven. Zij, die de oude wet, het koste wat het wil, willen handhaven. De laatste maanden hebben ons ten opzichte daarvan iets geleerd inzake het geval Dr. Geelkerken. De vasthoudenden hebben een scherp oog voor de behoefte der menigte aan gebondenheid en zij zeggen terecht, dat als men aan veranderen begint, men wel het begin maar niet het einde weet. Zij zeggen: wij moeten kunnen vasthouden aan een onaantastbaar levensbeginsel en dat is juist de diepe ondergrond van dezen meeningsstrijd.

Vervolgens is er de groote menigte, die niet meer vatbaar is voor de oude waarheid, die zich daarvan heeft afgewend, maar die er geen nieuwe voor in de plaats heeft gekregen; die houdingloos en onverschillig geen zedelijke wet erkent en haar heul zoekt bij het meest verachtelijke uit de wereld: „het fatsoen". Dat is de horretjes-moraal, die vraagt: wat zal mijn buurman er van zeggen? En die niets uit eigen innerlijk nastreeft.

En tenslotte zijn er de revolutionairen, die gelooven in het eeuwig worden van het leven en met al de kracht waarover zij beschikken, de baan willen vrijmaken voor een komende nieuwe wet.

Ik kan het niet anders voelen, dan dat er een diepe, innerlijke overeenstemming is tusschen conservatief en revolutionair. De erkenning van de noodwendigheid van de wet verbindt hen.

Nu de Jeugd. De jeugd treedt op als zelfstandig werkende factor, als revolutionaire kracht, in die tijden, wanneer er is een scherpe tegenstelling tusschen den geest van den tijd en den fundamenteelen aanleg van de jeugd zelve.

De geest van onzen tijd is analytisch, verstandelijk, vormelijk, materialistisch en individualistisch. Het behoort tot het diepste wezen van de jeugd te zijn: synthetisch, intuïtief, spontaan, idealistisch en collectivistisch.

In tijden van cultureelen opgang aanvaardt de jeugd met geestdrift het ideaal der anderen. In tijden van cultureelen neergang breekt in groote felheid de strijd tusschen oud en jong los. Zulke tijden van strijd zijn tevens de tijden van geestelijke en zedelijke vernieuwing. Onze tijd is zoo'n tijd. Het beste deel der jeugd staat in openlijken strijd met den geest van den tijd.

De jeugd krijgt op onze scholen steenen voor brood. Wat ik zelf heb ervaren toen ik als onderwijzer werd opgeleid. De lesjes-leerderij was het groote doelwit van het streven. Van geestelijke waarden was geen sprake. Wanneer bleek dat we belangstelden in en kennis namen van literatuur die buiten de exameneischen viel, werd ons toegevoegd: „Bemoei je niet met die dwaasheden; denk liever aan je sommen". Het is hetzelfde als met het zoogenaamde dorre vak „wiskunde". Op lateren leeftijd heb ik eerst de wiskunde leeren waardeeren als iets anders dan een domme en onpractische sommetjes-makerij.

Deze intellectualistische waanzin, deze verderfelijke concurrentie-zucht zijn nog altijd overheerschend in onderwijs en opvoeding. Ik herinner in dit verband aan de blueband-reclame-actie, waarbij een aantal jongelui in de gelegenheid werd gesteld reisjes te maken. In paedagogische kringen is dat als een toekomst-mogelijkheid gekenmerkt. Aan die reisjes namen natuurlijk deel, zij die in den school-concurrentie-strijd vooraan stonden. De verstandelijke vermogens zullen wel uitmaken wat iemand waard is, of hij voor een belooning in aanmerking zal komen. Dat Nederlandsche paedagogen hieraan hun naam kunnen verbinden!! Ik dacht waarlijk dat wij verder waren, want het kind, dat nu eenmaal van de natuur niet zooveel verstandelijke vermogens heeft meegekregen, maar wel gaven van geest en gemoed,

dat kind zijn bekwaamheden worden niet gemeten. Deze kunnen niet beloofd worden, dan alleen in het zelf worden van een persoonlijkheid. Het moet uit zijn met de aanbidding van het intellect. Het intellect moet zijn onze dienstknecht en het wapen in de hand van hogere geestelijke en zedelijke geboden, die richting aan ons leven zullen gaan geven. Daarom vind ik het zoo verfoeilijk, dat de hoogepuntjes-jagers beloofd moeten worden met buitenlandsche reizen.

De oerkrachten van gevoel en verbeelding en intuïtie breken zich thans baan in de jeugd, die zich deze mechanistische behandeling niet meer laat welgevalen. De jeugd trotseert daarbij den spot van de menschen, die meenen dat zij zich hoonende opmerkingen daarover kunnen permitteeren. De jeugd uit de jeugdbeweging kan dat alles trotseeren, omdat zij gewonnen heeft de sterkende kracht van het persoonlijk beleefde gemeenschapsleven. Zij wordt gedragen door de idee der kameraadschap. Het gemeenschapsleven, zooals het zich thans ontplooit, is de bron van een nieuwe daadkrachtige ethiek. Want het is ondenkbaar, onbestaanbaar zonder een sterke innerlijke tucht, zonder een gevoel van verantwoordelijkheid voor het geluk van elkander en van ieder afzonderlijk; het is ondenkbaar zonder de wederzijdsche eerbied voor elkanders persoonlijkheid. Het gemeenschapsleven richt het oog van het eigen bijzondere op het algemeen bindende. Langs dezen weg heeft het den enkeling aan zichzelf ontdekt. Tegenover het zelfzuchtig „Ik“, wordt gesteld de drang om aan de gemeenschapseischen te voldoen. De liefde vereent, de zelfzucht verdeelt.

De hoogste uiting van het gemeenschapsleven komt uit in het feest. Het feest is de irrationele levensuiting bij uitnemendheid.

Wat is er van het feest geworden? De behoefte er aan is onuitroceibaar en er worden veel pogingen aangewend om feest te vieren, maar het is niet zeer verheffend wat hierbij te voorschijn komt. Onze Nationale feestdagen geven daarvan blijk. In eigen kring constateeren wij, dat daarbij volkomen op den achtergrond is geraakt de gemeenschappelijke handeling en dat onze feesten ontaard zijn tot bloote luister- en kijkspelen.

In de jeugdbeweging wordt dat beter. Ik verwijs hierbij naar den film der A. J. C. naar aanleiding van haar Pinksterfeest. Het zal den opmerkzame daarbij opgevallen zijn, hoe dat feest eigenlijk iets was, waaraan de gansche gemeenschap deelnam. Er is wisselwerking tusschen publiek en spelenden en soms is er geen sprake meer van publiek, want allen doen mee.

Zoo is het ook met ons Kerstfeest (Zonnewardfeest). Den avond voor Kerstmis komt de troep feestgangers met fakkels het huis op den Paaschheuvel binnen. Den volgenden morgen wordt de Kerstboom gekapt. In optocht, liederen zingend, de bijdrager met een rood lint versierd, trekken zij er op uit. Als een kring om een uitgezochten boom is gemaakt, wordt deze omgehakt en naar huis gedragen. De Kerstkoningin wordt op den stam gezet en op den heuvel bij Vierhouten wordt de boom geplant.

U voelt, hoe hier de inwerking op gevoel en verbeelding alles van deze handeling uitmaakt. In het gewone leven blijven daarvan zekere invloeden over. Het feest baant ons den weg naar nieuwe

traditionele vormen, die voorbereidingen kunnen zijn van een nieuwe kultuur, van een hernieuwde gesloten volksgemeenschap. Wij zullen het ons steeds indachtig moeten zijn, dat de massa niet denkt in begrippen, maar dat zij voelt door symbolen, waardoor de menschen in staat worden gesteld boven zich zelf uit te stijgen. Geen verstandelijke redeneering, geen ten uiterste gevoerde persoonlijkheidskultus, zal de massa ooit beroeren. Het instinctieve eenheidsverlangen der menschheid vermag zich niet te manifesteren op grond onzer sociale en geestelijke gebrokenheid. Maar waar het feest zijn sociale functie herneemt, daar is de mogelijkheid van een nieuwe symboliek, waarvan het feest de hoogste drager is.

Wat thans aan alle horisonten baan breekt, wat spreekt uit de jeugdbeweging, uit het werk van een George Duhamel, een Wies Moens, uit de theoretische geschriften van een groeiend aantal cultuurfilosofen, uit de houtsneden van een Frans Masereel, dat alles betekent een verlossing uit den banvloek van het mechanisch verstandelijke zoowel als van het verstand conventioneel en zoo is een nieuw geslacht genaderd tot de eerbiedige erkenning van het wonder.

Een Amsterdamsch Professor zeide: „Wij staan voor niets”. Deze man is in den volsten zin van het woord reactionair, want de roes heeft uit. Geen mensch die deze dwaasheid nog onderschrijft.

Wij zijn razend knap geworden en wij lachen om het Heidendom, dat het onweer toeschrijft aan het geweld van Thor's hamer. Wij gevoelen weer iets van de innerlijke ontzetting die den natuurmensch aangrijpt bij een losbarstend onweer. Wij beklagen den stakker, wiens ziel ontoegankelijk zou zijn voor het groote wonder van den zonsondergang.

Wij wijzen de Wetenschap niet af, want de waarachtige Wetenschap brengt ons nader tot het wonder, zelfs tot het wonder van het wonder zelf. Wij zijn verlost van den banvloek van de overheersching van het intellect.

Wat heeft dat alles nu met Religie te maken? Alles en niets. Alles indien men bereid is eerbied voor het levensmysterie te aanvaarden als het diepste wezen der Religie. Niets, indien men in het leven slechts erkent haar in het Godsdienstig dogma verstandten vorm. Ik hecht niet aan het woord Religie, omdat het vaak een etiket is. Al te lichtvaardig wordt er mee omgesprongen. Wij leven in een harden tijd. Midden in het leven zelf moeten de groote vraagstukken omtrent de toekomst der menschheid worden uitgevochten en zelfs de verdieping der persoonlijkheid is niet anders denkbaar, dan in de worsteling met deze groote vraagstukken. De Jeugdbeweging, welke ik hier vertegenwoordig, staat midden in den strijd onzer dagen. Niet gedreven door intellectualistische motieven, maar gegrond op het conflict tusschen het diepste wezen der jeugd en de materialistische rekengeest van onzen tijd. Zij vecht daarbij om de erkenning der hoogere levenswaarden, niet alleen van het individu, maar ook en zeker niet minder van de gemeenschap. Het zedelijk samenbindend karakter van alle Religie erkent zij te behooren tot haar meest eigenlijke wezen en haar streven kan op grond daarvan ongetwijfeld als Religieus worden gekenmerkt.

Dus worden begrepen als een Religiöse reactie tegen den geest van den tijd.

Religie kan geen zaak van propaganda zijn. Dat kan alleen het dogma, de verstarde vorm der Religie. Stellig streift de menschheid een nieuwe religieuse eenheid tegemoet. Niet onze tijd kan over haar vorm oordeelen. Deze zal organisch groeien uit het geheel onzer sociale, geestelijke en zedelijke gesteldheden. Een beweging kan niet anders doen, dan het puin en vuil, dat de zielen bedekt, pogen weg te ruimen, zoodat elke ziel kan stralen in haar oorspronkelijke schoonheid.

Feiten en Pogingen.

Ontwikkelingsraden ¹⁾.

II Het denkbeeld der Ontwikkelingsraden, dat door Prof. Casimir in de Opbouw van November 1918 is ontwikkeld, heeft tot nu toe weinig instemming gevonden. Voor zoover ons bekend, is men slechts in twee plaatsen tot oprichting van een Ontwikkelingsraad overgegaan en wel te Deventer en te Delft.

De Ontwikkelingsraad te Deventer is van de gedachte van Professor C. sterk afgeweken en is een Vereeniging voor Volksonwikkeling geworden, die te Delft heeft zich meer aan de grondgedachte gehouden en is opgeheven! Voorwaar het denkbeeld scheen meer succes te verdienen. Wij hebben den oud-secretaris te Delft gevraagd ons hierover nader in te lichten en ontvingen van hem de volgende samenvatting.

De Ontwikkelingsraad te Delft, opgericht op 1 April 1920, werd wegens gebrek aan belangstelling opgeheven op 30 November 1925, nadat in het jaar 1923, '24 en '25 slechts weinig werk door den Ontwikkelingsraad werd verricht.

De jaarverslagen over de jaren 1920, '21 en '22 geven een juist beeld van de richting, waarin getracht werd werkzaamheden te verrichten, uit welke jaarverslagen wij het onderstaande mededeelen.

Teneinde samenwerking te brengen tusschen verschillende vereenigingen, die te Delft ontwikkeling in den meest algemeenen zin van het woord wenschten te bevorderen, werd op de oprichtingsvergadering op 1 April 1920 besloten

tot oprichting van een Ontwikkelingsraad, waarbij naast een aantal natuurlijke personen toetraden de afdelingen Delft van de navolgende vereenigingen: Vrijzinnig Chr. Studentenbond, Volksonderwijs, Volksbond tegen Drankmisbruik, Vereen. tot Afschaffing van Alcoholhoudende Dranken I. G. O. T., Plaatselijk Drankweerc Comité, Vereeniging „Kunst aan het Volk“, Openbare Leeszaal, Maatschappelijke Belangen, Lichamelijke Opvoeding, Ethische Evangelisatie, Vereenig. tot Bevordering Kinderverzorging en Opvoeding, Bioscoopcommissie, Ned. Chr. Studenten Vereeniging, Jeugdbibliotheek, Delftsche Padvindders, Mij. tot Nut van het Algemeen.

Bij de oprichtingsvergadering trad vooral op den voorgrond, dat het den Ontwikkelingsraad niet mocht worden toegestaan zich met de interne aangelegenheden der aangesloten vereenigingen bezig te houden. Koninklijke Goedkeuring werd verkregen op 13 November 1920 en van eenige zijden werd financiële steun ontvangen, zoodat het den Ontwikkelingsraad mogelijk werd, om zonder financiële zorgen de toekomst tegemoet te zien.

Opdat men zich een indruk kan vormen, welke bedoeling aan de oprichting van den Ontwikkelingsraad voorzat, worden hier de volgende bewoordingen uit art. 5 van de Statuten overgenomen.

De Ontwikkelingsraad zal zich bedienen van de navolgende middelen om zijn doel te bereiken:

a. het verzamelen en verspreiden van alle mogelijke gegevens omtrent de vereenigingen, die zich bezighouden met

¹⁾ Zie V. O. J. 36, 440, II 433, III 140.

ontwikkeling en ontspanning te Delft;
b. het organiseren van besprekingen
tusschen de verenigingen voornoemd;
c. het desgevraagd van advies dienen
omtrent onderwerpen, die met het doel
van den Ontwikkelingsraad verband
houden;

d. het zijnerzijds de aandacht vestigen
op en uitbrengen van rapporten omtrent
onderwerpen zooals onder c genoemd;
e. het nemen van maatregelen tot be-
vordering van de belangstelling in de
onderwerpen onder c genoemd;

f. het nemen van maatregelen ter be-
vordering van ontwikkeling en ont-
spanning.

In de eerste plaats wilde het Bestuur
trachten het bezorgen van de bestaande
inrichtingen voor voortgezet onderwijs
te bevorderen, waartoe gegevens van al
deze inrichtingen na vrij veel moeite
werden verzameld en een overzicht werd
uitgegeven, hetwelk alle couranten in
Delft zoo vriendelijk waren in hunne
kolommen af te drukken en waarvan een
afsdruk werd uitgereikt aan de leerlingen,
die de lagere school gingen verlaten,
alsmede aan jeugdige personen, werkzaam
aan de diverse fabrieken. In 1920 werden
verspreid 800 exemplaren; in 1921 1000
exemplaren; in 1922 1000 exemplaren
en in 1923 1150 exemplaren.

Daarna werd opgemaakt een over-
zicht van alle bestaande verenigingen
met hun adressen op het gebied van
Ontwikkeling en Ontspanning, welk
resume werd afgedrukt in het Delftsche
Jaarboekje, terwijl 6000 afsdrukken huis
aan huis in Delft werden bezorgd.

En teneinde te kunnen overwegen wat
gedaan zou kunnen worden voor de be-
vordering van ontwikkeling en ontspan-
ning van volwassenen en voor de be-
vordering van de ontwikkeling van
jeugdige personen, werd een onderzoek
ingesteld naar wat in Delft op dit gebied
reeds aanwezig was en gedaan werd.
Daartoe werden 2 commissies ingesteld,
welke commissies na zeer veel arbeid
— (door de Commissie voor Volvas-
senen werden van de 93 aangeschreven
verenigingen in eerste instantie slechts
15 antwoorden ontvangen, en door de
Commissie voor het Jeugdwerk werd
in eerste instantie slechts van $\frac{1}{3}$ der
verenigingen antwoord ontvangen) —
een rapport samenstellen.

Het rapport van de Commissie voor
Volwassenen gaf aan, dat aanwezig
waren als algemeene verenigingen: 3
leeszalen, Volksuniversiteit, Bond voor
Lichamelijke Opvoeding, Kunst aan het
Volk, Vereniging tot Bevordering van
Onderwijs in Kinderverzorging.

Ter bevordering van de Vakbekwaam-
heid werden 3 cursussen gegeven, voorts
werd gehouden een Landbouwwinter-
cursus, een cursus in bloementelt en
een in fruitteelt. Bovendien werden door
de Commissie inlichtingen ingewonnen,
betreffende de Volksuniversiteiten, het
Herhalingsonderwijs voor Volwassenen,
naar de cursussen voor Vakbekwaam-
heid en Studiekringen, voor zover op
dit gebied geslaagde pogingen in Neder-
land aanwezig waren.

De Commissie stelde voor te trachten
te komen tot het oprichten van studie-
kringen en een herhalingsklasse voor
volwassenen. Diverse besprekingen
hebben over deze beiden punten plaats
gehad, o.a. werd door besprekingen in
diverse vakverenigingen nagegaan of
deze plannen ook in arbeiderskringen
voldoende bijval zouden vinden. De
bijval in allerlei kringen bleek echter
maar malig te zijn en de economische
omstandigheden hebben een invoering
niet mogelijk gemaakt.

Uit het rapport van de Commissie
voor Jeugdige personen bleek, dat de 128
verenigingen, die zich met ontwikke-
ling en ontspanning van jeugdige per-
sonen in Delft bezigielden, een bonte
verscheidenheid vertoonden en dat zij
anderverdeeld konden worden in alge-
meene verenigingen, jeugd-organisaties,
verenigingen voor Lichamelijke Opvoe-
ding en inrichtingen van voortgezet
onderwijs.

De Commissie raadde den Ont-
wikkelingsraad aan te trachten te komen
tot een Excursie-Commissie, tot de op-
richting van een vereniging voor Be-
roepskeuze en tot het instellen van een
onderzoek naar de mogelijkheden tot
verbetering van de opleiding in vak-
bekwaamheid.

Het gelukte den Ontwikkelingsraad
een Excursie-Commissie tot stand te bren-
gen uit afgevaardigden bestaande van
enkele grootere verenigingen, in welke
Commissie de Ontwikkelingsraad zelf
geen zitting nam en via welke Commis-

sie door verscheidene vereenigingen excursies werden aangevraagd en gehouden, doch welke Commissie ook na eenigen tijd, o.a. doordat de vereenigingen nu zelf den weg gevonden hadden, werd opgeheven.

Betreffende de beroepskeuze werd door de Afdeling Delft van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen besloten tot het doen houden van een zestal lezingen over beroepskeuze door den heer van Det te Amsterdam, welke cursus wegens gebrek aan deelname niet is doorgegaan.

Ten behoeve van de opleiding tot vakbekwaamheid werd door den Ontwikkelingsraad de aandacht gevestigd op de mogelijkheid tot vakopleiding via het leerlingstelsel in overeenstemming met art. 2 der Nijverheidswet, doch ook hier bleek geen voldoende medewerking te krijgen te zijn.

Als laatste punt werd nog getracht te komen tot instelling van een onderzoek naar het lot van alle jongens en meisjes, die in het jaar 1923 de school verlaten hadden, voornamelijk in verband met hun beroepswerkzaamheden en de vereenigingen van ontwikkeling en ontspanning, waarbij zij zich aansloten. De hoeveelheid werk voor dit onderzoek noodig en de weinige medewerking, hebben echter ook op dit punt tot geen resultaten geleid.

Wat betreft de samenwerking tusschen diverse vereenigingen, werden eenige vereenigingen die hetzelfde doel beoogen met elkaar in contact gebracht, alsmede

eenige vereenigingen, die maandbladen wenschten uit te geven. Het Maandblad „Ontwikkeling” door een drietal vereenigingen opgericht, heeft zich echter niet kunnen handhaven. Een der Vereenigingen ging met het uitgeven van een maandblad door.

Rest ons nog om mede te deelen, dat het Bestuur zich van het begin af aan op het standpunt stelde, dat het niet op den weg van den Ontwikkelingsraad lag om vereenigingen financieel te steunen of verzoeken om steun aan het Gemeentebestuur te ondersteunen;

dat de Ontwikkelingsraad zonder succes steunde plannen om te komen tot het oprichten van een schoolbioscoop en

dat verschillende leden van het bestuur van den Ontwikkelingsraad hunne medewerking gaven om te komen tot een neutrale vereeniging voor jeugdwerk, daartoe gedreven omdat uit het rapport van de commissie voor jeugdige personen bleek, dat een dergelijke vereeniging te Delft niet bestond. Deze Vereeniging, geheeten „Jeugdwerk”, organiseert op dit oogenblik een 15-tal clubs, waaraan ongeveer 90 kinderen deelnemen.

Daar de plannen tot oprichting van nieuwe instellingen niet tot uitvoering konden komen en zich geenerlei in het oog springende punten voordeden, waarop samenwerking tusschen de verschillende Delftsche Vereenigingen mogelijk scheen te zijn, is de Ontwikkelingsraad opgeheven, voornamelijk dus door gebrek aan medewerking en door de slechte economische omstandigheden.

BOEKBESPREKING.

Professor Kohnstamm en het conflict Groen.—Van der Bruggen door Dr. A. Goslinga, hoogleeraar aan de Vrije Universiteit, Amsterdam. Uitgevers Mij. Holland 1926.

Wij vestigen gaarne de aandacht van onze lezers op deze brochure, in het bijzonder omdat in het voorwoord wordt gezegd dat het tweede artikel door de redactie van Volksontwikkeling werd geweigerd.

Dit artikel, dat een weerlegging bevatte van Prof. Kohnstamm's opstel „De Neutraliteit van ons openbaar onderwijs en het conflict Groen.—Van der Bruggen” in het Novembernummer van dit tijdschrift, was in verband

met den omvang van ons tijdschrift en den aard van onze lezers en om de noodzaak van uitvoerige repliek veel te lang.

Echter heeft de redactie den heer Goslinga de gelegenheid geboden om in 4 blz.druks zijn bezwaren uiteen te zetten. Professor G. heeft van dit aanbod geen gebruik willen maken, omdat hij het onmogelijk achtte binnen deze ruimte te zeggen wat hij noodzakelijk vond.

Daar wij niet gaarne den schijn op ons willen laten rusten, als zouden wij een onhoffelijke houding aannemen tegenover meeningen, tegengesteld aan die van een der redactieleden, stellen wij er prijs op bij dezen onze lezers te wijzen op de verschijning van deze bestrijding van het artikel van prof. K. door prof. Goslinga.

INHOUD VAN AFLEVERING 7.

	Bladz.
Neutrale of gedifferentieerde Jeugdbeweging, door Prof. Ph. Kohnstamm	197
De Nederlandsche Reisvereniging II (Slot), door Mr. M. J. v. d. Flier	205
School en Radio, door P. L. van Eck Jr.	212
Religie en de Rùpere Jeugd, IV, door Koos Vorrink	220
Feiten en Pogingen, Ontwikkelingsraden	226
Boekbespreking, Prof. Kohnstamm en het conflict Groen-v. d. Bruggen, door Dr. A. Goslinga	228



OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

1715 3862

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuyzen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75



Nationaal Congres
voor Ontwikkeling van Volwassenen
27 en 28 Mei 1926 te 's-Gravenhage.

PRAE-ADVIEZEN

OVER DE VRAGEN:

- I. Welke voordeelen en welke nadeelen levert het populariseeren van wetenschap op bij den arbeid voor de ontwikkeling van volwassenen en hoe kunnen de nadeelen worden verminderd?

Prae-adviseurs:

Prof. R. Casimir	's-Gravenhage.
Prof. Dr. G. A. Molengraaf	Delft.
Prof. Dr. R. H. Woltjer	Amsterdam.

- II. Wordt zelfwerkzaamheid van volwassenen door den arbeid van instellingen, die zich hunne ontwikkeling ten doel stellen, voldoende bevorderd?

Zoo neen, op welke wijze ware hierin verandering te brengen?

Prae-adviseurs:

A. H. Gerhard	Amsterdam.
Prof. Dr. Ph. Kolmstamm	Amsterdam.
Dr. A. H. de Hartog	Naarden.

- III. Is het gewenscht en mogelijk den arbeid van instellingen, die zich ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen, meer dan tot dusver aan de bevolking ten plattelande ten goede te doen komen?

Zoo ja, op welke wijze kan dit geschieden?

Prae-adviseurs:

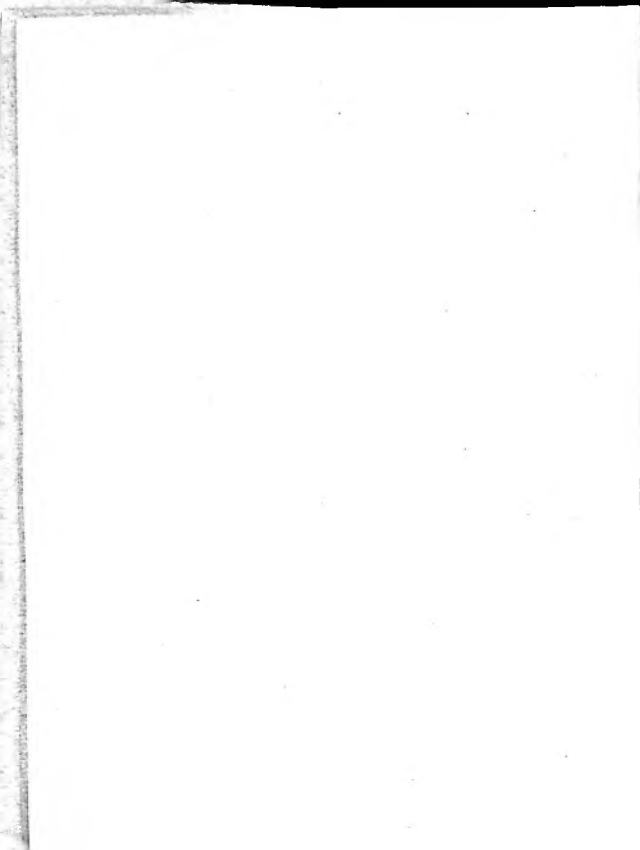
J. Hovens Greve	Amsterdam.
Prof. Dr. Th. L. Hailjema	Groningen.
Mej. Fr. Eversmann	Wageningen.

- IV. Bestaat er voldoende samenwerking tusschen de verschillende instellingen, die de ontwikkeling van volwassenen beoogen?

Zoo neen, hoe kan zij verkregen worden?

Prae-adviseurs:

Mej. C. Slaas	Amsterdam.
Prof. Mr. I. B. Cohen	Groningen.
Dr. H. E. Greve	's-Gravenhage.
P. Voogd	Haarlem.



I.

Welke voordeelen en welke nadeelen levert het populariseeren van wetenschap op bij den arbeid voor de ontwikkeling van volwassenen en hoe kunnen de nadeelen worden verminderd?

Prae-advies van Prof. R. Casimir.

Bij het vraagstuk, dat ons bezig houdt, moeten vier dingen uit elkaar gehouden worden.

1. het belang voor den wetenschappelijke onderzoeker;
2. voor de wetenschap op zichzelf;
3. voor den hoorder;
4. voor de gemeenschap.

1. De gelegenheid om de onderzoekingen, waarmee men bezig is, voor een grootter publiek uiteen te zetten, kan den onderzoeker dwingen zijn gedachten te vereenvoudigen en zijn uitkomsten op de meest heldere wijze voor te stellen. Wie moet uitleggen, krijgt zelf een beteren blik op de zaak, maar om een theorie of een onderzoek tot zijn eenvoudigsten vorm terug te brengen, moet het in een betrekkelijk ver stadium zijn. De geschiedenis van het onderwijs leert, dat nieuwe veroveringen der wetenschap langzamerhand gemeengoed worden van de ontwikkelden en uit de sfeer der universiteit afdalen in die der lagere onderwijsinrichtingen. Een te vroegtijdige popularisering kan belemmerend werken. Steeds moet ook de onderzoeker erop bedacht zijn, dat hij zijn scherpte van denken, nauwkeurigheid van onderscheiden en formuleeren niet verliest doordat hij de zaken simplistisch moet voorstellen. Hij dient zich bij elke popularisatie bewust te zijn van den afstand, die wetenschappelijk denken en wetenschappelijke terminologie scheidt van de simplistische voorstelling. Aan den wetenschappelijke onderzoeker kan het een verheffend gevoel geven, dat hij in aanraking is met het groote publiek, dat er waardeering is voor zijn vak en misschien kan hij het zelfs als een bevreemding voelen in ruimeren kring te moeten spreken. Maar een ander ligt het populariseeren zeer verre. Dit kan vooral dan het geval zijn, als de gave des woords dezen niet geschonken is. Zonder haar zal hij een grootter publiek moeilijk vast houden. Dit is grootendeels een kwestie van persoonlijke geaardheid. De vraag van al dan niet gewenscht zijn voor den onderzoeker is dus niet met ja of neen te beantwoorden, zij is alleen voor een bepaald persoon te bevestigen of te ontkennen.

2. Voor de wetenschap op zichzelf is het schade noch voordeel, dat zij gepopulariseerd wordt. Voor de omstandigheden, waaronder zij beoefend wordt en voor de stoffelijke basis, die voor haar onderzoekingen geschapen moet worden, is popularisatie in een democratischen staat van groot nut. De wetenschap kan tegenwoordig alleen

bestaan door de middelen, welke de gemeenschap haar toekent, tenzij in die landen als Amerika, waar millionairs groote schenkingen plegen te geven. De geneigdheid om de noodige middelen voor wetenschaps-beoefening toe te staan, zal grooter worden als een ruime kring iets van haar spanning gezien heeft en er daardoor een zekere belangstelling voor verkregen heeft. Zal deze voorwaarde vervuld worden, dan moet het groote publiek niet allereerst resultaten zien, maar ook methoden. Het moet begrijpen, dat het is een „long way to Tipperary”.

3. Voor den hoorder moet een scherp onderscheid gemaakt worden tusschen toegepaste en zuivere wetenschap, tusschen mededeeling van resultaten en inzicht geven in methoden. Er is zeer veel wetenschappelijke kennis, die voor vele menschen groot belang heeft, ook eenvoudig mededeelbaar is en toch op onze scholen niet geleerd wordt. Men kan hier denken aan de eenvoudigste begrippen der hygiëne, der staatsinrichting, der rechtswetenschap, (in de toekomst) der toegepaste zielkunde. Hier is een ruim veld voor den arbeid der volksuniversiteiten. De onkunde, ook bij ontwikkelden, op een gebied, dat zij behooren te kennen, is vaak verbijsterend groot. Tegen deze populariseering der wetenschap, die misschien niet eens dien naam mag dragen, schijnt mij geenerlei bezwaar te bestaan. Ten opzichte der vrije wetenschappen zal er voor den toehoorder een groote geestelijke waarde kunnen ontstaan, die vooral in dezen tijd zoo hoog mag aangeslagen worden, nu de gedifferentieerde arbeid dezen mechanisch maakt en slecht een gering deel der geheele menschelijke persoonlijkheid in beslag neemt. Gezorgd moet worden, dat de persoon noch van zijn dagelijksche plichten afgehouden wordt, noch buiten geestelijk evenwicht komt. Cursussen in physica, wiskunde, chemie, praktische logica, schijnen in dit opzicht weinig bedenkelijk. Ook aardrijkskunde, geschiedenis, rechtswetenschappen en biologie. Wetenschappen, welke een sterker emotioneel element bevatten, hebben hier grooter gevaar, benevens jonge wetenschappen. Cursussen over filosofie, paedagogiek, theologie en psychologie hebben waarschijnlijk veel verwarring en dereïstisch denken bevorderd. Hier vooral zal de docent zeer nauwkeurig moeten afmeten wat hij geven wil.

Eindelijk volgen velen de cursussen van de volksuniversiteit als een soort ontspanning; maar, welk wetenschappelijk inzicht ook, het wordt nooit zonder moeite verkregen, zij het een beminde moeite.

4. Het nut voor de gemeenschap vloeit gedeeltelijk uit het vorenstaande voort, maar op een paar punten moge ik de aandacht vestigen. Ten eerste is de volksuniversiteit een gewenschte voltooiing van het schoolonderwijs en dit zal in de toekomst zich rustig kunnen ontwikkelen indien men de overtuiging heeft, dat het onderwijs niet met de schoolopleiding gedaan is, maar er verdere mogelijkheden bestaan. Vervolgens zal voortdurende aanraking met de methoden der wetenschap misschien iets kunnen bijdragen tot verbreiding en verdieping van het besef, hoe moeilijk het valt een objectief oordeel te vellen.

Vat men het gezegde samen, dan is het voordeel aan den kant der volksuniversiteiten en kan door keuze van stof, behandeling der onderwerpen en differentiatie der toehoorders aan de bezwaren tegemoet gekomen worden. Buiten beschouwing blijven hier de voordrachten, die meer een aesthetisch vormend of ethisch stichtend karakter hebben.

Populariseeren van wetenschap is het toegankelijk maken van de wetenschap, van haar problemen en haar resultaten, voor iedereen, ook voor hem, die niet het onderwijs genoten heeft, dat voorbereidt tot wetenschappelijk denken en het begripen van wetenschappelijk werk.

Wie daaraan medewerkt — het is de hoofdtak der Volksuniversiteiten — beoogt breede lagen der Maatschappij tot een hooger geestelijk peil op te heffen dan waarop zij thans staan.

Het spreekt vanzelf dat aan het populariseeren van wetenschap, hoe hoog het doel ook moge staan naar welks bereiken wordt gestreefd, nadeelen moeten verbonden zijn, in hoofdzaak veroorzaakt doordat in den regel de kennis, reeds vroeger door de massa, tot welke men zich wendt, verkregen, zich niet logisch zal aansluiten aan hetgeen, zij het dan ook in populairen vorm, in de cursussen van Volksuniversiteiten enz. wordt geboden.

Deze nadeelen moeten niet weggeredeneerd, noch onderschat, maar veeleer nauwkeurig overwogen worden, terwijl daar tegenover de voordeelen, aan het populariseeren van wetenschap verbonden, eveneens zorgvuldig gewaardeerd moeten worden. Door die voor- en nadeelen tegen elkander af te wegen, zal men wellicht er toe geleid worden te kunnen beoordeelen, naar welke zijde de balans ten slotte zal doorslaan, en dus ook of inrichtingen, als bijv. de Volksuniversiteiten, die meer dan eenige andere, het populariseeren van wetenschap bij haar werk toepassen, als maatschappelijke instellingen op sympathie en steun aanspraak mogen maken.

Ik zal trachten een proeve te geven van zulk een beoordeeling of waardeering en wel uitsluitend voor zoover het de natuurwetenschappen betreft, zonder er mij over uit te laten, in hoeverre hetgeen ik zal zeggen, naar mijn meening ook toepasselijk is op de zoogenaamde „Geisteswissenschaften“.

Het verspreiden van kennis in populairen vorm wordt hier te lande gewaardeerd, niet door enkelen, maar door velen, zoo mannen als vrouwen, uit verschillende lagen der maatschappij. In de jaren 1921, 1922, 1923 en 1924 werden een of meer leergangen der Volksuniversiteit te 's-Gravenhage resp. door 4651, 4614, 4614 en 4790 toehoorders gevolgd; voor de Volksuniversiteit te Amsterdam zijn dezelfde cijfers resp. 3200, 3539, 4196 en 2986 en voor de Volksuniversiteit te Rotterdam 3683, 4719, 4739, en 4769. Sedert de stichting der Volksuniversiteiten blijft het aantal toehoorders over het algemeen genomen toenemen. Het is dus niet overdreven te zeggen, dat verspreiden van wetenschap in populairen vorm, zooals, meer dan door eenig ander lichaam, door de Volksuniversiteiten geschiedt, aan een behoefte voldoet, die, voor zoover men dit kan nagaan, door een niet onbelangrijk deel van het Nederlandsche volk wordt gevoeld. In andere landen, met name in Engeland en Duitschland, is het niet anders. Die uitgesproken behoefte, die betoende

belangstelling leggen reeds een gunstig getuigenis af omtrent het nut en de beteekenis van het populariseeren van wetenschap.

Maar er is meer. Otegenzeggelijk zal het geestelijk peil van hen, die wetenschappelijke voordrachten in populaireren vorm volgen, worden verhoogd. Voor hun gedachten, die door de eischen van het dagelijksch leven zich veelal slechts met materiele zaken zullen kunnen bezighouden, zal een nieuw en wijd veld worden geopend, waardoor hun levensgenot zal worden verhoogd en een tegengif zal worden geboden tegen de niet te ondervangen eenfontigheid en sleur van hun bestaan; zij zullen geestelijk genot leeren waardeeren en dat kan slechts verheffend werken en zal niet nalaten een blijvenden indruk ten goede achter te laten.

Ook zal inzicht in en daarmede bewonderen van het schoone van de natuur en al haar voortbrengselen den mensch een juistere kijk kunnen geven op de plaats, die hijzelf in het geheel inneemt, hem vrijwaren voor zelfoverschatting en hem daardoor op zijn levensweg voor veel teleurstelling behoeden.

Door goede voordrachten zal de beteekenis der natuurwetenschappen (hierbij wordt ook gedacht aan de philosophische, de aesthetische en de oeconomische beteekenis) in ruimeren kring bekend en erkend worden. De toehoorder zal leeren, dat iedere toepassing van natuurkrachten en natuurwetten, die hij door dagelijksch gebruik als van zelsprekend beschouwt (gebruik van stoom, telegraaf, telefoon, electrisch licht, Röntgenstralen, radio, kleurendruk, veredelingsmethoden van gewassen enz., enz.) een lange voorgeschiedenis heeft. Volgt men deze langs de teruggaande lijn, dan wordt men ten slotte bijna altijd gevoerd naar een studeerkamer of een laboratorium, waar iemand, die zijn leven aan wetenschap had gewijd, werkte en door zijn werk voor duizenden of miljoenen menschen voorspoed, comfort of zelfs bestaansmogelijkheid heeft voorbereid. Zulk een iets diepere kijk op een niet-materiele zijde van 's-menschen bestaan kan slechts verheffend werken.

Ook der wetenschap zelve en haar beoefenaars zal het ten goede komen, wanneer een steeds grooter deel van het volk zal beseffen, dat zijn welvaart, zijn levensgeluk en zelfs wellicht zijn bestaansmogelijkheid in de toekomst ten nauwste zal betrokken zijn met hetgeen de wetenschap zal vermogen. Immers is in de bevolkingsleer, in verband met de toekomstige bestaansmogelijkheid van den mensch op de in grootte onveranderbare aarde, het probleem van het voorkomen en de uitputting der energiebronnen (energievoorraden) op aarde reeds nu een der allerge wichtigste en allerurgentste; in de toekomst zal de wijze, waarop de mensch op aarde zal kunnen blijven voortbestaan, in hooge mate afhangen van de wijze waarop de wetenschap in staat zal zijn dat probleem op te lossen. Inzicht in dat en dergelijke problemen in breede kringen zal duidelijker doen inzien, dat de wetenschap toenemendermate over het wel en wee der menschheid zal beslissen en dat haar bevordering, zelfs zoo noodig ten koste van groote financiële offers, geen luxe maar een dwingende noodzakelijkheid is.

Eindelijk kan het ook wel eens gebeuren, dat iemand van buitengewone aanleg maar geringe ontwikkeling, zoo de wetenschap in

populair en voor hem grijpbaren vorm tot hem wordt gebracht, als het ware zijn eigen innerlijk ik ontdekt en een roeping voor studie in zich voelt ontwaken. Zulke personen kan men door populair onderwijs niet veel verder onderrichten, maar wel kan een inrichting als bijv. een Volksuniversiteit hen den juiste weg wijzen, langs welken hij (zij) tot hoogere ontwikkeling zullen kunnen komen en hun talent zich ten volle zal kunnen ontplooiën. Stel eens, dat door het populariseeren van wetenschap ieder jaar één enkel dusdanig persoon werd ontdekt, dan zou dat resultaat al zoo schitterend zijn, dat daarop alleen reeds een pleidooi ten voordeele van het populariseeren zou kunnen worden gewonnen.

Immers werkelijk hoogstaande mannen van wetenschap behooren tot het kostbaarste wat een staat kan bezitten, en dat zal in de toekomst, wanneer de strijd om het bestaan nog feller zal zijn dan thans, toenemender mate blijken. Immers in dien strijd om het bestaan, staat de staat met een meer dan gewoon aantal superieure menschen (*supermen*)¹⁾ veel sterker dan die, welke een te kort aan hoogbegaafden heeft te boeken.

Voordeelen te over, werpt dus het populariseeren van wetenschap af voor de individuen, voor de maatschappij en eindelijk ook voor de wetenschap.

Veel meer dan het hier opgesomde moet men er echter niet van verwachten. Wie te veel van het populariseeren van wetenschap verwacht, zal allicht teleur gesteld en tot het maken van onbillijke gevolgtrekkingen geleid worden. Door populair onderwijs kan men geen geleerden en evenmin vakmensen vormen. Diep doordringen in een of anderen tak der natuurwetenschappen kan men niet zonder voldoende voorbereidend onderwijs te hebben genoten en ook niet zonder onderwijs te hebben ontvangen, zooals dat aan de Universiteiten wordt gegeven, waarbij praktisch werk in speciaal daarvoor ingerichte laboratoria een groote rol speelt.

Tegenover de belangrijke en veelzijdige voordeelen, die het verspreiden van populair onderwijs oplevert, staan zeer stellige nadeelen.

Het grootste gevaar, dat bij het populariseeren van wetenschap dreigt, schuilt hierin, dat, zooals reeds kort werd gezegd, bij hen die, gewoonlijk als zij reeds volwassen zijn, populaire cursussen volgen, geen aansluiting bestaat tusschen wat zij reeds weten en dat wat zij te hooren krijgen. Tusschen wat als geestelijk eigendom in hen aanwezig is en wat er meer wordt bijgevoegd, gaapt een kloof.

Dat levert een zeker gevaar op. De te weinig onderlegde toehoorder zal, zoo hij het beste wat wetenschappelijke mannen na jaren van harden arbeid met groote moeite verkregen hebben, op bevattelijke wijze hoort voordragen, misschien den indruk krijgen, dat al die vruchten gemakkelijk te plukken zijn en dat de weg naar het hoogste in de wetenschap een korte en gemakkelijk begaanbare

¹⁾ „Supermen” komen eerst tot hun recht, wanneer naast hen een voldoende aantal personen aanwezig is, begaafd en ontwikkeld genoeg om hen te begrijpen en hun denkbeelden uit te voeren. Op het voldoende van dat aantal kan het verspreiden van wetenschap in populair vorm grooten invloed hebben.

is. Daaruit kan een zekere geringschatting voor de wetenschap ontstaan, die, hadde zij in veler brein wortel geschoten, der wetenschap niet ten goede zou komen. Ook zou het mogelijk zijn, dat een persoon, een weinig kennis vergaard hebbend op een cursus waar gepopulariseerde wetenschap werd geboden, en dat weinige door wat boekenstudie vermeerderd hebbend, zich daardoor alleen reeds als man van wetenschap zou gaan voelen en als zoodanig zou trachten op te treden. Ook dat zou de wetenschap misschien kunnen schaden, maar het gevaar hiervoor is toch niet groot, omdat de kritiek waakt, en het echte van het onechte niet al te moeilijk te onderscheiden is.

Maar ook voor die personen zelve, die hun wetenschappelijke kennis geheel uit populaire voordrachten hebben verkregen, dreigen somtijds gevaren, en wel juist voor hen, die het gehoorde niet ten volle hebben begrepen en de beteekenis van het door hen opgenomene overschatten. Weinig wetend zullen zij meenen veel te weten, een vernis van wetenschap zullen zij voor degelijke kennis houden; zij zullen half-weters en daarmede, als alle dingen, die half zijn, onevenwichtig worden. Het is niet ondenkbaar, dat zoo iets bij enkele niet kritisch aangelegde naturen kan voorkomen.

Een ongewenscht gevolg van het ontvangen van populair onderwijs zou ook kunnen zijn, dat op iemand de nieuwe denkbeelden, in zijn geest opgewekt, zoo krachtig zouden inwerken, dat zij zijn gehele belangstelling zouden in beslag nemen. Hij zou dan de lust kunnen verliezen in het misschien eentonige werk, dat hij gewoon is te verrichten en dat zijn plicht hem voorschrijft te doen. Indien zulk een persoon krachtens zijn aanleg reeds weinig energie mocht bezitten, dan is het mogelijk dat hij, tegenover hetgeen hij zou gaan verwaarloozen, niets nieuws van beteekenis zou kunnen plaatsen, en zou achteruitgaan. Maar daar tegenover kan men de even groote mogelijkheid plaatsen, dat de nieuwe indrukken, bij een ander persoon met meer aangeboren energie, diens geestkracht dermate zullen prikkelen, dat zijn werkzaamheid in het algemeen wordt verhoogd en dat hij, door verstandig gebruik te maken van zijn nieuw verworven kennis en van zijn ontwaakt verlangen naar meerdere kennis, zich een betere plaats in de maatschappij verwerft dan voordien door hem werd ingenomen.

Wel eens is de vrees uitgesproken dat door het verspreiden van wetenschap in populair vorm (bijv. door de cursussen der Volksuniversiteiten) in het brein van vele personen, een conflict zou kunnen ontstaan tusschen de misschien niet geheel begrepen pas door hen opgenomen feiten of theorieën der moderne wetenschap (bijv. der biologische wetenschap) en de reeds van vroeger in hun geest zetelende leerstellingen of overtuigingen, die in hun geloof wortelen. De laatstgenoemde overtuigingen zouden dan op lichtvaardige wijze kunnen worden over boord geworpen. Het valt niet te ontkennen, dat dit mogelijk moet worden geacht, maar het is zeer de vraag, of het verspreiden van niet-populaire wetenschap aan voldoende onderlegde personen, zooals dat aan de Universiteiten geschiedt, niet dezelfde gevolgen zal kunnen hebben. Het zou struisvogelpolitiek zijn om te willen verbloemen of wegredeneeren, dat bepaalde meeningen der moderne wetenschap (bijv. die omtrent het ontstaan der soorten,

omtrent den ouderdom der aarde enz.) onvereinigbaar zijn met bepaalde godsdienstige leerstellingen, die door vele aanhangers van den Christelijken godsdienst met stelligheid worden aangenomen. Zoo men dit conflict dermate noodlottig vindt, dat men het tot elken prijs wil vermijden, en zoo men wil dat de jongere leerstellingen, die der moderne wetenschap, zullen moeten wijken voor de oudere, d.z. die welke wortelen in den Christelijken (en bijv. ook den Joodschen) godsdienst, dan keere men zich niet tegen de gepopulariseerde wetenschap maar tegen de moderne wetenschap in het algemeen (zooals men terecht onlangs in Dayton deed). Niet het populariseeren treft hier schuld, maar de wetenschap zelve.

Eindelijk is wel eens de vrees geuit, dat, samengaan de met hetgeen hierboven reeds is opgemerkt, bij volwassen personen van betrekkelijk geringe ontwikkeling, die door gepopulariseerde wetenschap met tal van nieuwe feiten en denkbelden kennis maken, en deze misschien slechts ten deele begrijpen, het evenwicht zou worden verbroken tusschen het verstands- en het gevoelsleven. Het eerste zou, bovenmatig geprikkeld, zich gaan ontwikkelen ten koste van het tweede. Dit zou een noodlottigen invloed op de geestesgesteldheid van zulk een persoon¹⁾ kunnen hebben en, bij veelvuldig voorkomen, zou zoo iets, ook uit een maatschappelijk oogpunt, gevaar met zich kunnen brengen.

Overziet men de hierboven gegeven lijst van nadeelen, die het populariseeren van wetenschap ten gevolge kan hebben, dan blijkt, dat, met uitzondering van die, welke het verspreiden van populaire wetenschap gemeen heeft met het verspreiden van alle moderne wetenschap in het algemeen, die nadeelen steeds daarin hun grondslag hebben, dat het ontwikkelingspeil van de toehoorders in meerdere of mindere mate ten achter staat bij dat, wat vereischt wordt om de wetenschap, zooals die in populairen vorm wordt geboden, volkomen te kunnen begrijpen, opnemen en verwerken.

De vraag rijst, is daar iets aan te doen? Kan dat worden voorkomen? Gelukkig mag het antwoord op die vraag grotendeels bevestigend luiden.²⁾

Men is niet in staat het ontwikkelingspeil der toehoorders naar willekeur te veranderen, maar wel kan men er op verstandige wijze mede rekening houden, zooals bijv. reeds aan de Volksuniversiteiten geschiedt, waar naast cursussen voor personen, die slechts lager onderwijs hebben genoten, andere worden gegeven voor hen, wier ontwikkeling op een peil staat, zooals dat door de H.B.S. wordt bereikt.

¹⁾ Dit geldt niet of in zeer geringe mate bij de studie van de levende natuur, omdat juist deze in den regel veredelend en opwekkend op het gevoelsleven werkt.

²⁾ Men bedenke hierbij, dat zooals hierboven reeds werd opgemerkt, men van populair onderwijs niet meer moet verwachten dan het kan geven. Het zal den ontvangers van populair onderwijs in den regel aan tijd ontbreken, om zelfstandig dieper op het door hen gehoorde te kunnen ingaan. Hij zal een „volgeling” der wetenschap, een „belangstellende” kunnen worden, maar niet een „beoefenaar”. Uit den aard der zaak zal tusschen beoefenaars en volgelingen steeds een groot verschil blijven bestaan.

Verder zal veel afhangen van de wijze, waarop de leerstof wordt voorgedragen, dus van de leeraars. Het is niets nieuws, wanneer ik zeg, dat het voordragen van wetenschap in populairen vorm hooger eischen stelt dan het leveren van een streng wetenschappelijk betoog. Wie voor een goed geschoolden kring een betoog levert, dat aan hooge wetenschappelijke eischen voldoet, zal allicht zich tot een of ander onderdeel beperken, waardoor hij zich voor zulk een betoog tot in bijzonderheden zal kunnen voorbereiden; bij een populair voordracht is dit niet mogelijk; men moet hierbij voortdurend letten op de wijze, waarop de toehoorders op het gesprokene reageeren, men moet hen op verschillende wijzen trachten te naderen, men moet vergelijkingsbeelden uit allerlei schuilhoeken uit eigen brein te voorschijn halen, om al tastend te vinden, door welke wijze van voorstelling en uiteenzetting men voeling kan blijven houden met zijn toehoorders en de behandelde stof tot hen kan laten doordringen. Daarom moet de populaire spreker, naast zeer grondige voorbereiding, aan zijn voordracht ook een groote mate van soepelheid weten te geven en hij moet zich weten aan te passen aan de mate, waarin het door hem gesprokene, door zijn gehoor wordt opgenomen.

De populaire spreker wijde al zijn aandacht aan den aanvang zijner voordracht. Alleen dan zal de toehoorder genieten en alleen dan zal het gesprokene door hem worden opgenomen, wanneer hij de feiten en denkbeelden, die hij voor het eerst hoort, op voor hem *bevredigende* wijze in verband kan brengen met hem reeds bekende feiten en denkbeelden. Gelukt het den spreker door een juist aanvang de belangstelling zijner toehoorders te winnen en hetgeen hij zegt in hun brein op natuurlijke wijze te laten aansluiten bij hetgeen zij al weten, dan is een stevige grondslag gelegd, waarop hij verder zal kunnen bouwen. Een voorname oorzaak voor onvolledigheid en halfheid van de door de toehoorders opgedane kennis is dan reeds weggenomen.

De populaire leeraar verliese voorts de historische lijn bij de behandeling der stof nooit uit het oog; hij moet steeds uiteenzetten hoe het een uit het ander is ontstaan en hoe de eene gedachte of theorie op de andere voortbouwt en haar verdringt. Hij late zijn gehoor de wordingsgeschiedenis van het moderne weten mede beleven en hen zien hoe moeilijk en ongelijk de weg is, die tot de tegenwoordige hoogte heeft geleid. Hij toone aan, hoe onbeduidend hetgeen men weet is in verhouding tot het onbekende dat ons omringt; hij leere de waarheid van het schijnbare paradox, dat, wie veel weet het best weet, hoe weinig hij weet. Waar het de natuurwetenschap geldt, verzuime hij niet zijn toehoorders er van te doordringen, welke voldoening en genot er in is gelegen, de oneindige en ook oneindig schoone natuur tot onderwerp van studie te maken.

Juist door de aesthetische zijde van natuurwaarneming en natuuronderzoek bij de voordrachten nimmer uit het oog te verliezen, kan de leeraar in populaire cursussen veel doen om ruwheid van zeden en daarmede maatschappelijke euvels tegen te gaan. Hij verzuime niet bij zijn onderwijs overal de onovertroffen (onvergelijkelijke) schoonheid van al wat de natuur biedt, te laten doorschemeren; hij zal dan zoo grooten eerbied voor de natuur kunnen wekken, dat zijn

gehoor het verkeerde zal inzien van algemeen verspreid voorkomende maatschappelijke euvels, waarbij ik doel op het verachtelijke van dierenmishandeling, het domme van het vernielen van plantsoenen, bosschen enz. het minderwaardige van jacht als vermaak, het misdadige van het uitroeien van dieren en planten op groote schaal uit winstbejag ¹⁾ enz.

Het is vanzelf sprekend, dat de populaire leeraar het gesprokene door het vertoonen en verklaren van teekeningen, lichtbeelden enz., moet opluisteren; deze moeten juist gekozen zijn en zij zullen veelal anders en andere moeten zijn dan die, welke bij streng wetenschappelijk onderwijs worden gebruikt.

De nadeelen, die het verspreiden van wetenschap in populairen vorm aankleven, kunnen stellig grootendeels worden ondervangen door zorgvuldige keuze van de leeraars. Voldoen deze aan de hooge eischen, die men aan een populariseerenden leeraar moet stellen, dan zullen die nadeelen zich niet of nauwelijks doen gevoelen en onbetekenend zijn tegenover de groote voordeelen, die het populaire onderwijs velen zal kunnen brengen. Het komt den inleider voor, dat bij de Volksuniversiteiten in Nederland op dat alles reeds in ruime mate wordt gelet en dat de voordeelen, die voor de Maatschappij van deze instellingen uitgaan, overweldigend groot zijn tegenover de mogelijke nadeelen.

¹⁾ Het laatste geschiedt thans in de antarctische streken (de arctische zijn reeds bijna geheel uitgemoord) op groote schaal; alle traangevade dieren worden daar meedoogenloos en met wiskunstige volmaaktheid uitgerooid.

Prae-advies Prof. Dr. R. H. Woltjer volgt, wordt vóór het Congres
gedistribueerd.

II.

Wordt zelfwerkzaamheid van volwassenen door den arbeid van instellingen, die zich hunne ontwikkeling ten doel stellen, voldoende bevorderd?

Zoo neen, op welke wijze ware hierin verandering te brengen?

Prae-advies van A. H. Gerhard.

Zoodra men er zich toe zet een antwoord te beproeven op een voorgelegde vraag, is het, naar het mij voorkomt, eerste plicht, zich zelven duidelijk te maken, wat men onder de gebruikte termen te verstaan heeft, of, misschien juist gezegd, wat men er zelf onder verstaat, dus nog afgescheiden van de vraag, welke beteekenis ze behooren te hebben.

Passen we dit toe op woorden als zelfwerkzaamheid en ontwikkeling, dan, dunkt mij, ontkomen we niet aan den indruk, dat zij zeer zwevende beteekenissen hebben.

Natuurlijk verbindt ieder er wel meer of minder bepaalde begrippen aan, die evenwel in den regel aan een scherpe definieering ontsnappen, en waarop dan niettemin eene beschouwing, ter beantwoording van de gestelde vraag, wordt opgebouwd.

Dat heeft een onvermijdelijk gevolg, waarop men, vrees ik, niet altijd voldoende verdacht is.

Immers, ieder voor wie de uiteenzetting bestemd is, beoordeelt ze kritisch naar zijne eigene voorstelling van wat er met de woorden bedoeld wordt, die maar hoogst zelden gelijk is aan die van den spreker of den schrijver.

Het is de mildst vloeiende bron van misverstanden, de meest werkende oorzaak van onvruchtbare discussies.

Men zou dus moeten beginnen met een voorafgaande definieering.

Het is evenwel, meen ik, een erkend feit, dat elke beschouwing over eenig punt van beteekenis, inzonderheid als 't daarbij aankomt op de omschrijving van abstracte begrippen, hoe ijverig men zich ook bemoeide uiterste objectiviteit te bereiken, onder den invloed staat van algemeene inzichten, die veel wijder gebied betreffen dan het punt in kwestie en waarvan de kennis eigenlijk onmisbaar is, wil men de gegeven beschouwing in concreto juist beoordeelen.

Strikt genomen behoor ik nog een stap verder te gaan en te erkennen, dat ik, om precies te kunnen zeggen, hoe ik over de gestelde vraag denk, noodig had mij rekenschap er van te geven hoe ik sta tegenover het vraagstuk der volksontwikkeling in zijn geheel, gezien in het licht der historie.

Het zal toch wel geen verontschuldiging meer behoeven, dat we dan beginnen willen met in de geschiedenis terug te zien.

Door alle tijden heen zijn er menschen geweest, die zich tot taak hadden gesteld goede beginselen van opvoeding en onderwijs te formuleeren en te propageeren, vele groote mannen hebben er hun leven aan gewijd. Uiteraard betrof dit dan in de eerste plaats de opvoeding van het individu. Een nog veel moeilijker probleem vraagt om oplossing sedert ruim een eeuw pas. Langs welke wegen, met welke middelen kweekt men een goed onderwezen volk, waarbij de klemtoon valt op het woord *volk*. Met waardeering mag en moet dan geconstateerd worden, dat zeer velen met groote toewijding naar een oplossing hebben gezocht en verschillende hebben beproefd.

Op één gewichtig punt in dit alles willen wij nu dadelijk den vollen nadruk leggen: Allen, wier taak of roeping het was aan de bereiking van dat doel te werken, onderwijzers, vrienden der verlichting, autoriteiten en wetgevers sloegen denzelfden weg in, hoeveel verscheidenheid oogenschijnlijk de pogingen, daarbij aangewend, vertoonden.

In 't wezenlijke is er zelfs tot op den huidigen dag nog weinig in veranderd. Gaan we maar na.

We bouwen scholen, voeren leerplicht in en breiden dien uit, houden schoone vertoogen over den besten vorm van opleiding der leerkrachten, besteden reusachtige hoeveelheden geestelijke energie aan de samenstelling van steeds beter doeltreffende leerplannen, bedenken methodes, waarmede eindelijk alle leeren van zelf zal gaan en geestelijke inspanning op de school tot een minimum wordt teruggebracht, bevljtigen ons steeds meer en steeds beter ingerichte scholen en cursussen voor allerlei vormen van vervol- en verder voortgezet onderwijs in 't leven te roepen, richten leeszalen in, geven zondvloed van boeken uit voor elk wat wils, stichten volksuniversiteiten, bevorderen de „ware” kunst met behulp van volksuitvoeringen „op hoog peil” en vereenigingen voor „kunst na arbeid” enz. enz., met één algemeen doel *allen* geestelijk en moreel hooger op te voeren en we snakken naar steeds meer en steeds dwingender wetgeving tot organiseering van al deze en nog honderd andere wenschelijkheden . . .

Verscheidenheid genoeg en denkelijk is men geneigd mijne qualificatie zoo even, dat ze slechts „oogenschijnlijk” is, te wraken.

Heeft evenwel al, wat we opsomden, niet dit gemeenschappelijk kenmerk, dat, wanneer we er voor gaan werken, wij het doen voor een *ander* dan ons zelf, dat het totaal van den ontzaggelijken arbeid ten goede moet komen van een mystiek begrip: „het volk”?

Of komt 't niet altijd uit, dat wie spreekt of schrijft over handelingen, instellingen, stichtingen of wat ook „ten behoeve” of „in 't belang” van *het* volk, zich zelf daar niet toe rekent? In duizenderlei vormen gaat het ideële streven van den schrijver of den spreker dan uit naar de menschenmassa *buiten* hem, het volk.

We haasten ons echter op deze tirade te doen *volgen*, dat dit o.i. een volkomen natuurlijke gang van zaken is geweest, volkomen in de lijn der algemeene maatschappelijke ontwikkeling. Ik zie haar namelijk als volgt, waarbij ik aanneem, dat er geen verschil van gevoelen bestaat hierover, of er is een nauw verband tusschen de economische bestaansvoorwaarden in eenig tijdvak en den inhoud van het geestelijk leven.

Het einde der 18e en 't begin der 19e eeuw was de tijd der

„Aufklärung“ en in samenhang daarmee, misschien zelfs in wederzijdsch causaal verband tevens die, waarin de groote Fransche revolutie den genadestoot gaf aan het middeleeuwsch feudalisme en tegelijk door de economische omwenteling op technisch gebied het einde inluidde der heerschappij van het handwerk en het kleinbedrijf. De 19e eeuw zag het begin van het moderne kapitalisme en in zijn gevolg de opkomst van den zegevierenden derden stand.

Een kenmerkende trek van dien geboortelijd was een ongetwijfeld te hoog opgeschroefde waardeering der zoogenaamde algemeene ontwikkeling en een kuortsachtig streven naar zoo ruim mogelijke verspreiding van kennis.

De sociologisch-economische verklaring voor deze bijzonder belangrijke nieuwe phase der wereldontwikkeling, valt geheel buiten het bestek van dit opstel. We constateeren slechts het feit van den grooten omkeer en wijzen vervolgens op de gewichtige consequentie op geestelijk gebied van de doorvoering der leer van de vrije concurrentie.

Immers de zich emancipeerende derde stand, de opkomende bourgeoisie, begreep te goed, dat deze leer, waarvan men zich volkomen te goeder trouw alle heil in de toekomst voor de *gehele* maatschappij beloofde, falen moest, indien zij niet tevens inhield de voorwaarde van een ontwikkelde, intellectueel hooger staande volksmassa. De leer toch, dat de welvaart van 't *geheel* stijgen moest, naarmate ieder individu door inspanning van eigen kracht, er in slaagde zich wat hooger op te werken en dat die inspanning, onder den dwang der onderlinge worsteling om een levensbestaan, onmisbare voorwaarde was om de geestelijke en de zedelijke krachten van het individu te versterken — moest op een gruwelijke mislukking uitloopen, indien niet ieder individu toegerust werd met de voor den bestaansstrijd gevorderde intellectuele bagage.

Slechts terloops behoeven we hier op den tegentendenz te wijzen, dat het algemeene peil der volksontwikkeling weer niet te hoog mocht rijzen in het belang der sociale tevredenheid.

Samenvattende, de groote waarde van verhoogde volksontwikkeling werd dus wel ingezien en erkend, doch de groote volksmassa zelve vroeg er niet om, te verklaren uit dit psychologische feit, dat men, om behoefte aan ontwikkeling te koesteren en te uiten, reeds den voorhof van den tuin der kennis betreden moet hebben.

In de middeleeuwen stond het eenigszins anders.

Wat het volk in zijn geheel toen behoefde, gaf enerzijds de kerk en werd anderzijds in bevredigende mate verkregen in de beroepskennis, door het economisch systeem van overheerschend kleinbedrijf naast handel en landbouw gevorderd. De buitengewoon matige vaardigheid in lezen, schrijven en rekenen, toenmaals verkrijgbaar, voldeed blijkbaar ruimschoots aan de sociale behoeften.

De reeds vermelde ommekeer aan het einde der 18e eeuw had nog verdere gevolgen dan de reeds genoemde. Het meest sprekende kenmerk op algemeen technisch terrein was de vernietigend nivellerende werking der groeiende machinale groot-industrie ten aanzien van beroepskennis en arbeidsvreugd, terwijl de vergezellende „Aufklärung“ het karakter kreeg eener geestelijk en zedelijk ontvruchtende

geestesemancipatie, welke der massa den levenssteun, vaak ook de ware levensvreugde ontnam.

Het rampzalig product dezer kapitalistische ontwikkeling was de schepping eener overweldigend groote, zich steeds uitbreidende proletarische massa, zoo goed als inert voor hooger levensdoel.

Men mag het sociale beeld ook zoo teekenen, dat overal een jonge frissche burgerklasse, staatkundig vrij geworden en economisch gesproken, aan het begin van een weg staande, die aan het einde het uitzicht op een geluksstaat opende door ongekende perspectieven van een nooit gedroomd maatschappelijk productievermogen, zich in haar beste elementen de hoog-ethische taak zag opgelegd, om de inerte groote massa des volks uit het moeras van onkunde en daarmede samenhangende morele verwildering op te heffen, wijl naar haar filosofie de moraliteit het rechtstreeksch gevolg van kennis scheen te zijn. Uit dien tijd dagteekent de stelling: „Elke nieuwe school maakt een gevangenis overbodig.”

In den grond der zaak was dit streven, gelijk reeds is opgemerkt, zuivere filantropie, door de mooiste gevoelens van humaniteit geprikkeld, zij 't ook, dat zij hun grond en tevens sterksten steun vonden in wat men een gezond egoïsme oordeelt. In een wél onderwezen volk zag men immers een waarborg voor een rustig voortbestaan der maatschappij.

Wel is waar had de nieuwe derde stand, de anti-feodale bourgeoisie, zijn zelfstandigheid en economische heerschappij aan de revolutie der 18e eeuw te danken, doch hij vond — heel begrijpelijk — voor de toekomst omwentelingen heel verderfelijk, terwijl de gedachte aan een vierden, laat staan een vijfden stand, als een klasse, die naar vrijmaking streefde, nauwelijks kon opkomen.

We bedoelen allerminst te zeggen, dat de voorvechters voor volksontwikkeling zich soortgelijke overwegingen tot richtsnoer hadden genomen, zelfs niet, dat ze zich die bewust waren. Integendeel is er grond voor de bewering, dat bij de overgroote meerderheid, mischien bij allen, zuiver humanistische drijfveeren werkten. Dieper liggende beweeggronden worden in den regel pas na verloop van verscheidene geslachten gezien.

't Is duidelijk, dat de eerste en sterkste pogingen gericht moesten zijn op de ontwikkeling der jeugd, al was 't alleen maar op de overweging, dat deze de meeste kans biedt op ontvankelijkheid voor geestelijke hervorming. Bedenkt men nu hoe hoog 't algemeen peil stond een goede honderd jaar geleden en de jeugd dus indirect te willen beïnvloeden langs den weg der ouderen een onbegonnen werk mocht heeten, dan is 't duidelijk dat de meest doeltreffende hervormingsarbeid, de schepping eener goede *School* moest zijn.

Haar taak en tevens haar verwachting werd het kweken van een nieuw geslacht, dat in en door de school de waarde van kennis en ontwikkeling zou hebben leeren kennen en er moreel door versterkt zou zijn en *dus* zou blijven begeeren *na* de school en alzoo later krachtig zou medewerken aan de verdere verheffing van de daarna komende geslachten. Op dat „*dus*” en dat „*na*” zij de vinger gelegd.

Even duidelijk is het, dat de ontwikkeling, welke de school brengen moest, voor alles gevonden werd in de vaardigheden lezen, schrijven

en rekenen en wat parate algemeene kennis. Is het na vijf kwart eeuw reeds veel anders? De term „brengen“ is niet toevallig gebezigd, want inderdaad is het steeds zoo geweest, dat de overheid, de heerschende groepen, door middel harer dienaren en voorschriften zich tot plicht stelden „het volk“ de noodige ontwikkeling bij te brengen. Hierbij springt een eigenaardige tegenstelling op de historische lijn in 't oog. Immers het ethische doel der jonge bourgeoisie was de intellectuele verheffing van *allen*, doch haar bestaansoorsprong, de zuivere kapitalistische leer der vrije werking van maatschappelijke krachten, dwong haar tot verzet tegen allen overheidsdwang ten behoeve van ethische doeleinden. Men trachtte dus het volk de noodige ontwikkeling bij te brengen, voor zoover het die zelf begeerde naar dit beginsel van regeeringsbeleid: „Voor ieder de gelegenheid openen, doch niemand dwingen.“

Hoe waren nu de resultaten? Wat den omvang en het gehalte betreft bij degenen, die ontwikkeling begeerden, bleven deze steeds verre beneden de verwachtingen. Onvermoeid is er steeds naar gezocht de schoolkennis rijker en aantrekkelijker van inhoud en gemakkelijker op te nemen te maken, waarvan het eenige resultaat schijnt te zijn, dat de „vervluchtiging“ nog sneller gaat.

En nu de hoofdvraag, hoevelen begeerden de verheffing, hoevelen werden bereikt?

De eerste erkenning der feitelijke, innerlijke mislukking van het liberale onderwijsideaal was de noodzakelijke invoering van den leerplicht en hoe meer we gedwongen worden voor uitbreiding te ijveren op ruimer gebied en over langere jaren, hoe duidelijker we demonstreeren, dat het geheele systeem van onderwijs en ontwikkeling niet in staat is *uit eigen kracht* het geheele volk te bereiken noch tot zich te trekken. Of onze huidige maatschappelijke verhoudingen hierbij geweldig tegenwerken, kunnen we op deze plaats onbesproken laten; we constateeren slechts een feit. In spijt van alle liberale beginselen is de dwang van boven niet kunnen uitblijven.

Is het nu met de invoering van den leerplicht gelukt? Het aantal kinderen, dat de school geregeld bezoekt, is ongetwijfeld groter geworden, het aantal analphabeten werd kleiner en gemiddeld is de schoolduur per kind ook iets langer geworden, al is 't nog altijd een heel eind beneden het minimum van zes jaar. Doch het ideale doel — denk aan het vroeger onderstreepte *dus* —, dat de jeugd daardoor ook op lateren leeftijd naar kennis en ontwikkeling zou haken en dus, ouder geworden, die zelf *zoeken* zou, waar ze die maar vinden kon, ... is men dat veel naderbij gekomen?

De vraag stellen is haar beantwoorden.

Een der eenvoudigste dingen, waaruit dit kon blijken, zou een meer algemeene drang tot lezen geweest zijn en een sterker begeerte tot het bijwonen van alles, waar men zijn kennis verrijken kan. Zelfs wie een vergrootglas ter hand neemt zal niet in opgetogenheid jubelen over wat een eeuw van steeds meer geperfectionneerd onderwijs tot stand bracht, terwijl het toch allerminst ontbroken heeft aan pogingen tot sneller verbetering.

Het aantal geschriften, zoowel van leerrijken als van aantrekkelijken inhoud, dat sedert een eeuw door ettelijke instellingen en talloze

uitgevers ter beschikking is gesteld van wie ontwikkeling verlangden, is ontzettend groot. Het zou nog tientallen malen te klein zijn geweest, indien er sprake had kunnen zijn van een waarlijk massalen drang tot lezen.

Het feit is m.i. dan ook niet te betwisten, dat de inspanning door de ethisch aangelegde, hooger intellectuele elementen uit de meer beschaafde klassen der maatschappij uit onverschillig welke motieven sedert ruim 100 jaar aangewend om „de groote massa” op te heffen, voor een droevig kleine breuk met de verwachte uitkomsten is beloon.

Daar is erger. Een der meest zorgwekkende verschijnselen is de geestelijke en vaak moreele armoede, waarin het grootste deel onzer naschoolsche jeugd verkeert, een verschijnsel, dat onder de huidige maatschappelijke oorzaken sedert ettelijke tientallen jaren erger is geworden en als er geen reddende tegenwerking ontstaat, nog meer verergeren zal. Het vraagstuk in dezen vorm heeft eigenlijk nog maar een luttelen tijd de aandacht getrokken, doch is op weg *het* vraagstuk te worden.

Als er iets is, dat de maatschappij in haar geheel dieper dan wat ook beschamen moet, dan is 't de ervaring, dat van de talloze gelegenheden tot onderrichting, tot beroepsbekwaming, tot geestesveredeling, die in allerlei richting, naar onderscheidene confessie, voor allerlei smaak worden aangeboden, de over-over-groote meerderheid der oudere jeugd volkomen koud laten. De maatschappij heeft zich zoo goed als nooit om haar bekommerd, van de weeromstuit trekt zich de jeugd van al het werken tot heil dier jeugd niets aan.

Allicht is de lezer geneigd tot de tegenwerping, dat in de onderhavige congresvraag toch geen sprake is van de jeugd en dat 't trouwens toch geen nut heeft over mogelijke fouten in 't verleden te spreken. Deze bedenkingen waren m.i. ongerechtvaardigd, omdat de volwassenen van heden de jeugd van gisteren waren en zonder de geschiedenis van gisteren te kennen, we altijd gevaar loopen in de beteekenis van het heden ons te vergissen en omdat we uit die mogelijke fouten kunnen afleiden, waarvoor men zich nu hoeden moet.

Intusschen is het gehele vraagstuk van veel grooter urgentie geworden, dan het ooit gehad heeft, tengevolge van het feit, dat in de laatste jaren de democratie zich overal heeft baan gebroken in een volstrekt anderen zin, dan de politieke ommekeer, die de 18e eeuwsche revoluties brachten.

Het wezen der democratie is in de eerste plaats van staatkundige strekking. Haar beginsel is, dat ieder volwassene, man of vrouw, arm of rijk, bekwaam of onbekwaam, geroepen is aan de politieke organisatie der geheele maatschappij zijn deel te nemen; voor het eenvoudigste deel natuurlijk door zijn stem uit te brengen voor de verkiezing van vertegenwoordigende lichamen. Het spreekt echter van zelf, dat goede democratie niet denkbaar is, zonder dat ieder voldoende kennis van alle politieke vraagstukken verwerft, om met oordeel zijn stem uit te brengen. De staatkundige organisatie is *echter* slechts het kleed der maatschappij, haar wezenlijk karakter ligt in de economische organisatie en zoo is het de meest logische consequentie der democratie, dat ook ieder geroepen wordt aan het sociale gebouw mede te werken.

De inertie der groote massa van een honderd jaar geleden is snel bezig plaats te maken voor een gansch andere mentaliteit en alle roode, blauwe, zwarte of zelfgenoezaam burgerlijke fascistische beschouwingen over de ernstige mislukkingen en ergerlijke gebreken der democratie kunnen het feit niet verdoezelen, dat het geheele volk zijn aandeel neemt of zal nemen in den vollen omvang van het sociale bestel. Aan de volledige doorvoering van het volstrekt algemeen passief en actief stemrecht en der medezeggenschap in het bedrijf, ontkomt de beschaafde cultuurwereld nergens meer, zij 't ook op den duur.

Men zou nu wel een heel betoog er over kunnen opzetten, dat deze verandering te snel is gegaan, het heeft geen zin tegenover het feit, dat de wereldgeschiedenis op dit punt een sprong heeft gemaakt in een tijdvak van nog geen 20 jaar, waarvoor anders een eeuw misschien nog te kort zou geweest zijn. We hebben nu rekening er mede te houden, dat tengevolge der absoluut onvoldoende ontwikkeling van het geheele volk in de afgelopen eeuwen en der over-snelle ontwikkeling der politieke verhoudingen dit ernstige euvel is ontstaan, dat de kennis, de zelftucht, het verantwoordelijkheidsbesef, de belangstelling voor wat hooger is dan 't onmiddellijk eigenbelang, die inherent behooren te zijn aan de democratie, voor een benauwend deel bij ons allen ontbreken.

Bij de feitelijk actieve rol, die de historie thans aan het geheele volk heeft toebedeeld in de regeling van het maatschappelijk organisme, is onvoldoende ontwikkeling der massa, zoowel op intellectueel en ethisch gebied als ten aanzien van beroepsbekwaamheid, bedrijfs-economie en algemeen politiek inzicht een werkelijke ramp.

Het is nu tevens het juiste moment er op te wijzen, dat dit funeste te kort aan al wat doeltreffende democratie eischt, allerminst het uitsluitend deel is van wat men gewend is het volk te noemen; al die noodige eigenschappen ontbreken veelal evenzeer bij de zoogenoemde beschaafde en ontwikkelde klassen. Het middelbaar en het hooger onderwijs is immers absoluut er niet op ingericht om het ware inzicht der democratie en wat zij vereischt te doen verkrijgen en zeker niet om de hooge moraliteit te kweeken, zonder welke de democratie niet ten zegen kan zijn. Het komt zelfs zeer vaak voor, dat de sterk eenzijdige studie voor de geleerde beroepen den drager er van een minder helder oordeel doet hebben over de maatschappelijke vraagstukken dan den eenvoudigen vakarbeider kenmerkt, wiens gezond verstand niet in de knel is geraakt door een overwegend intellectuaalistische africhting.

Dat vermindert natuurlijk in niets de waarheid, dat een relatief klein deel der maatschappij over de kennis en de bekwaamheden beschikt, noodig om het geheele organisme te leiden, te beheeren en te besturen, die der overgroote massa volkomen ontbreken in die mate zelfs, dat deze de groote moeilijkheid aan dat besturen verbonden zelfs niet beseft.

Ziedaar nu het groote probleem: hoe brengt men bij allen het besef van het groote tekort en hoe moet daarin worden voorzien.

Ongetwijfeld is dit alles van eminent belang voor de breede scharen der arbeidende klassen, in engeren zin dat woord genomen. Het ware een zeer gelukkig moment, indien zij dat in grooten getale inzagen

en zouden zij trachten te verkrijgen, wat zij zoo bitter noodig hebben, dan behoeften we dit Congres niet te houden.

Maar wat de vrucht is van de gansche geschiedenis in het verleden, verkeert niet plotseling in 't tegendeel. De groote massa *begeert* niet, wat ze in waarheid behoeft, omdat zij die behoefte nog niet vernag te verstaan.

Wel is er in één opzicht een belangrijk verschil bij vroeger. Nog zien we, misschien zelfs in nog wat meerdere mate, wat reeds ruim honderd jaar is waargenomen. Vele welwillende, tevens wijdzichtige leden der in engeren zin ontwikkelde klassen, die de vreugde kennen van goed gefundeerde, ruime intellectuele ontwikkeling, die zich bewust zijn, dat de verbreiding daarvan in veel grooter kringen der maatschappij ten goede moet komen en die gelooven, dat de verhooging van geestelijke welvaart minstens zooveel waard is als van stoffelijke welvaart. Zij voelen zich in zekeren zin verplicht hun minder bedeelde medemenschen te doen deelen in hun geestelijke rijkdommen, zij *schenken* uit de volheid van hun bezit: het is nog immer filantropie op het terrein van het intellect; van een bepaalden gezichtshoek uit gezien, verdienstelijk werk.

Daarnaast is echter een geheel nieuw element ingetreden. De groote verandering, waarvan zoo even gewag is gemaakt, is overal inzonderheid het werk geweest der arbeidende klassen. Niet in haar geheel natuurlijk, doch meegetrokken door naar verhouding veel kleiner groepen, die als politieke arbeiderspartijen — en ik denk nu niet aan enkele bepaalde partijen — de aanvoering en de stuwkracht voor het geheel uitmaakten. De als zoodanig dus meer geschoolde arbeiders, zooveel op politiek als op vakterrein, hebben uiteraard reeds meer inzicht in het groot maatschappelijk gebeuren en de consequenties daarvan.

Maar zelfs in die meer geschoolde groepen is ook de kracht eener leiding merkbaar, die beter dan het groote gros harer volgelingen de teekenen der tijden inziet en het fatale te kort door en door beseft.

Wie goed rondziet moet opmerken, hoe bijna overal de groote arbeiderspartijen — en met nadruk herhaal ik, dat ik hierbij het oog heb op partijen van verschillende politieke richting — zich met grooten ijver er op gaan toeleggen onder hare leden de ontwikkeling te bevorderen in zoo ruimen zin en zoo snel tempo mogelijk.

Hier dus geen filantropie, maar het besef van een zeer speciaal arbeidersbelang.

De drang naar algemeene ontwikkeling is dus zeer vermeerderd, doch werkt niet in gelijke richting.

Dit moet, naar 't mij voorkomt, duidelijk en tevens met groote gelatenheid worden gezien.

De Volksuniversiteit, sedert ruim een halve eeuw in 't leven gegroepen en gaandeweg een gewichtig instituut in het volksleven geworden, is een voortreffelijke instelling, doch naar haar gansche wordingsgeschiedenis een vrucht der eerste richting. Als typisch voorbeeld der tweede is het jonge Instituut voor Arbeidersontwikkeling. Voorloopig althans lijken zij in hun werk veel op elkaar, doch er is, als ik wel zie, een principieel verschil, voornamelijk gelegen in wat men onder „ontwikkeling” te verstaan heeft.

Wat de stichters met de University Extension bedoelden, wordt zeer juist omschreven door Prof. Dr. James Russell in zijn „*The Extension of University Teaching*” als volgt: „Zij beteekent, dat men er in geslaagd is om aan personen, die niet bij machte zijn academische studien te volgen, de uitkomsten van het universitair onderwijs toegankelijk te maken, onverschillig tot welken maatschappelijken stand zij behooren en hoe hun stoffelijke positie ook zij. De leidende grondgedachte daarbij is deze, dat mannen en vrouwen naast den arbeid om 't dagelijksch brood, nog best in staat zijn zich verder methodisch te ontwikkelen en zelfs op eene wijze, die aanspraak mag maken op erkenning en ondersteuning van de zijde der hoogeschoolen.

Het meest sympathieke in dit alles is de steeds sterker wordende overtuiging, dat het schooner is als iemand *tijdens* den arbeid om 't dagelijksch brood nog studeert, dan wanneer hij het *ter wille* van dien arbeid doet”.

En de Vereeniging tot verbreiding van Volksontwikkeling in 1876 te Berlijn gesticht, omschreef haar doel met deze woorden:

„Aan de massa des volks, voor wie, door middel der lagere school, in de jeugd slechts de eerste beginselen van algemeene ontwikkeling bereikbaar zijn, de vereischte ontwikkelingsstof en leermiddelen ter beschikking te stellen, opdat zij beter in staat zal zijn hare verplichtingen in Staat, Gemeente en Maatschappij te verstaan en te vervullen”.

De beweging dateert van ongeveer 1850 en kreeg gaandeweg een grooter uitbreiding. In ons land dateert zij van 1913. Opmerkelijk is nu ten eerste het feit, dat men steeds ontevreden was over het vaak zeer kleine percentage van eigenlijke arbeiders onder de bezoekers, meermalen leest men, dat alleen middenstanders de cursussen volgen.

Nog opmerkelijker vind ik het feit, dat men zoo in 't bijzonder op dat arbeidersbezoek let, alsof de zoogenaamde middenstand niet evenveel, m.i. zelfs veel meer die ontwikkeling van noode heeft, welke de V. U. beoogt te verspreiden. Wat ik noem de filantropische strekking komt hierin goed uit. Hier sluit zich aardig aan een uitslating van den voorzitter van den Bond van Volksuniversiteiten in de vergadering van 20 Dec. 1924: „In de meeste volksuniversiteiten bestaat een half patriarchale regeeringsvorm. Het is ook niet de vraag: Kunnen „wij” democratisch zijn, maar: kan „het”? Eerst moet de noodige belangstelling er zijn, en dan kan men tot de belangstellende leden zeggen: „Heeren, werkt gij nu met ons mede”.

Voor de andere richting haal ik uit hetzelfde verslag (blz. 28) een rapportje van den voorzitter aan:

„De voorzitter doet eenige mededeelingen omtrent een bespreking, die heeft plaats gehad met de twee leiders van het nieuwe Instituut voor arbeidersontwikkeling, de heeren Voogd en Vorrink, beiden in hun soort buitengewoon bekwame en verdienstelijke menschen, met wie op zeer aangename wijze van gedachten is gewisseld. Zij spraken, zooals het hun op 't hart lag en het bestuur van den bond kon duidelijk bespeuren, naar welke tendenzen het Instituut voor Arbeidersontwikkeling zich h.i. zal moeten bewegen en wat er van hen te wachten is. Wat zij aan de S. D. A. P.-verklieden willen geven, is niet iets, dat met een cursus te bereiken valt. Vooral de heer

Vorrink liet zich hierover min of meer sceptisch, zelfs haast hoonend uit. Wat zij willen bereiken is het omzetten van den geest, voorloopig van de arbeiders, maar eigenlijk van de geheele menschheid, van individualisme tot collectivisme.

Het collectief voelen, denken, streven is hun ideaal. Openlijk verklaarden zij, dat dit naar hun meening heelemaal niet te bereiken was langs de wegen, die de Volksuniversiteiten kennen. Dat spreekt ook ten duidelijkste uit de middelen, die zij zich voorstellen aan te wenden, om dat collectief gevoel op te wekken, bijv. door seesten, optochten, jeugdbijeenkomsten enz. Misschien ligt hun werk op den duur indirect in de lijn van dezen Bond, maar voorloopig ligt het niet direct in zijn lijn. Wat zij zich voorstellen is meer te vergelijken met wat de godsdienstige genootschappen doen, dan met wat eenige universiteit, zeer zeker een volksuniversiteit, kan en wil verrichten."

Naar het wezen der zaak treedt hier een zeer sterk verschil aan den dag. De volksuniversiteit heeft tot doel krachtens haar oorsprong en ontwikkeling kennis, goede kennis deelachtig te doen worden aan zooveel mogelijke groepen, kennis over al wat op zich zelf wetenswaardig is, zonder eenige bijzondere voorkeur voor welke wetenschap ook.

Ze wil neutraal zijn in den besten zin des woords, dat zij geen enkele levensrichting wil propageren, doch gaarne de gelegenheid opent verschillende richtingen te leeren kennen. Haar trots is, dat hoe populair ook, de behandeling der onderwerpen toch een wetenschappelijk karakter draagt. Haar ideaal doel is, dat de cursisten zoover gebracht worden, dat zij niet alleen lust krijgen in verdere bestudeering der onderwerpen, doch dat zij ook door het voorbeeld leeren hoe men verder studeeren moet.

Van bijzonderen invloed op de keuze der onderwerpen is dit niet, doch wel in dien zin, dat 't leeuwendeel toevalt aan kosmografie, natuurkunde, geschiedenis en aardrijkskunde, letteren en kunst.

Welk speciaal gebruik de hoorders van de opgedane kennis moeten of zullen maken, valt volkomen buiten den horizon der volksuniversiteit. Ze vertrouwt in algemeenen zin er op, dat wie zijn geest op goede wijze verrijkt heeft en geleerd heeft over allerlei dingen rustig te oordeelen, zijn levenstaak ook beter vervullen zal.

Daarom is zij er ook toe moeten komen om, als 't ware, voorbereidende cursussen te houden van een enigszins schoolsch karakter ter aanvulling van zeer elementaire kennis en vaardigheden, noodig om de meer wetenschappelijke cursussen te *kunnen* volgen.

Haar geheele arbeid spits zich toe op de geestelijke verheffing van het individu, haar gaven met milde hand uitstrooiend ten bate van wie ze maar vergaren wil.

De andere richting draagt in vollen zin het kenmerk van haar ontstaansreden. We hebben reeds vroeger er op gewezen, dat de leidende krachten in de arbeidersbeweging overal overduidelijk zien de geweldige noodzakelijkheid van ontwikkeling der arbeidersklassen. Men voelt het ongetwijfeld als een eminent sociaal belang, maar óók als een strijdmiddel. Niet in den platten zin van een oorlogswapen, maar als 't onverbiddeijk gevolg van het feit, dat zij zich voelen als een klasse, die zich emancipeert, die de democratie *veroveren* moet

en wil en die daarvoor over de geestelijke en ethische wapenen moet beschikken om ze te bevestigen en te verdedigen.

Instinctief, ben ik geneigd te zeggen, staat ze dus afwijzend tegenover de grondgedachte der volksuniversiteiten. Ze beseft zeer wel, dat zoo goed als alle kennis, die deze bieden, van voortreffelijken aard is, de levensvreugde van het individu kan verhoogen en indirect de maatschappelijke waarde van het individu kan versterken, doch ze verlangt juist niet het koel-wetenschappelijke.

Zij heeft bovenal behoefte aan die ontwikkeling, welke rechtstreeks ten dienste komt van haar levensdoel, de versterking der democratie, de actieve deelneming van allen aan de sociale organisatie. Zij streeft er met alle kracht naar, dat die ontwikkeling ook dienstbaar worde aan de opperste voorwaarde voor alle strijdkracht, de versterking van het besef der onderlinge saamhoorigheid van alle menschen, van de onderlinge afhankelijkheid en de wetenschappelijke erkenning met het daaruit groeiend ethisch besef, dat sociaal geluk slechts denkbaar is bij volmaakte solidariteit van alle menschen.

In 't kort: voor haar ontleent alle ontwikkeling, zoowel intellectueel als moreel, haar waarde aan het na te jagen levensideaal.

Trouwens, het verdient de aandacht, dat practisch gesproken volkomen objectieve ontwikkeling nergens wordt verlangd. Het feit van bijv. R.K. Volksuniversiteiten, van sectarisch getinte hoogeschoolen enz. wijst er wel op.

Het is nu 't oogenblik, waarop ik terug mag gaan op de opmerking, die nog maar terloops gemaakt is, dat 't doel der V. U. tevens is zijn deelnemers te leeren leeren.

Ongetwijfeld is dat een pracht-succes. Er zal wel niemand zijn, die 't niet aan zich zelven ondervonden heeft, hoe geweldig moeilijk het is om uitsluitend door middel van eigen studie in boeken of andere bronnen zich nieuwe kennis eigen te maken. Zonder voorafgaande oefening met hulp en voorbeeld van anderen slaagt er schier niemand in.

Het allergrootste deel van 't volk kan 't absoluut niet en 't moeten zeer goede docenten zijn, die hun hoorders op 't pad van eigen studie kunnen brengen. Men mag niettemin eischen, dat de V. U. — natuurlijk eveneens inrichtingen als het Instituut — haar hoorders zal inspireren en leiden tot in dezen zin zelfwerkzaamheid, zelfstudie.

„Luistercursussen” mogen niet roemen op een goede reputatie in dat opzicht, de zogenaamde werk cursussen staan meer in de gratie.

't Is volkomen waar, dat de kleine gezelschappen, waar aan de hand van boeken of voorwerpen gedoceerd wordt, waar de leeraar telkens de gelegenheid heeft door vragen en antwoorden zich te vergewissen of 't gehoorde begrepen is, waar de leerling in spontane vragen toonen kan in welke richting het gehoorde aanvulling behoeft, practegelegenheden zijn, waar tot zelfwerkzaamheid wordt geprikkeld.

Toch geloof ik, dat de luistercursussen op dit punt onderschat worden. Ten eerste zijn ze vaak voortreffelijk geschikt tot het wekken van stemmingen en men miskent m.i. te veel de waarde ervan.

Toegestemd moet worden, dat het „vragen” aan 't eind zelden wat goeds oplevert, dat de lezing bij menigeen weinig heeft achtergelaten.

Toch kunnen velen er wel aansporing in gevonden hebben, om verder over de zaken door te denken, met vrienden er later dieper op in te gaan, lectuur te zoeken om opheldering te vinden wat duister bleek, zich zelven rekenschap te geven van er door opgewekte zelfkritiek.

Ik waag te beweren, dat men zich wat minder bezorgd moest maken of de menschen hun ontwikkeling wel zoeken en vinden langs de wegen, die wij nu eenmaal gewend zijn te beschouwen als de eenige goede.

Daarom zien wij in luistercursussen veel goeds, wier mogelijk gunstig effect op de behoefte aan zelf verder lezen en nadenken zelden of nooit duidelijk wordt gedemonstreerd. Het beeld van het zaad, dat door de winden wordt meegevoerd, is hier van toepassing.

Hoofdzak is immers, dat men velen bereikt en die moeten daarom getrokken worden.

Verscheidenheid van vormen is daartoe noodig. De een heeft behoefte aan luistercursussen die stemmingen wekken door kennis op artistiek of ethisch gebied. Sommigen verlangen kleine aantallen van samenhangende lezingen. Anderen begeren te luisteren naar grondig uitgewerkte studiën in vele avonden.

Menigeen wenscht werkercursussen en niet onwaarschijnlijk is hij daartoe geprikkeld door een gevolgden luistercursus.

De een wordt aangetrokken door een detailbehandeling, de ander zweeft liever in algemeene overzichten.

Persoonlijk heb ik dan ook tot de meening over, dat elke in zich zelf goede behandeling van een onderwerp, die uit vrijen wil door hoorders wordt gevolgd, altijd tot zelfstudie, zij 't desnoods maar in er nog eens over nadenken, aanleiding geeft.

Het groote gewicht, dat in dit verband aan den eisch van een „goede” behandeling moet worden gehecht, behoeft zeker geen aparte vermelding.

Er is echter nog een andere gedachte aan het begrip van zelfwerkzaamheid te hechten. Een persoonlijke ervaring moge hier een plaatsje vinden. Bij verschillende gelegenheden heb ook ik over diverse onderwerpen cursussen aan V. U. gegeven. Het bezoek van eigenlijk gezegde arbeiders was nooit overmatig groot. Wanneer ik dezelfde onderwerpen, vaak in dezelfde stad, besprak in een vergadering van arbeidersverenigingen uitgaande, kon ik over het bezoek altijd zeer tevreden zijn.

Hoe subtiel het verschil ook moge schijnen, toch heb ik altijd het gevoel gehad, alsof ik het als volgt moest zien: in het eerste geval worden de arbeiders uitgenoodigd te komen luisteren naar wat de intellectuele instelling voor hen nuttig oordeelde te hooren, in het tweede geval hadden zij zelven iemand uitgenoodigd te komen spreken over wat zij zelven gewenscht hadden. Subtiel noemde ik 't verschil, te opmerkelijker, waar in beide gevallen hetzelfde onderwerp werd behandeld... en toch?

Hierin schuilt ook iets van „zelfwerkzaamheid”.

Men kan allerlei kritiek op dit feit oefenen, men praat 't niet weg; men moet zich meer vertrouwd maken met de omstandigheid,

dat langs opzettelijken, kunstmatigen weg hierin geen verandering wordt gebracht.

De V. U. heeft nu eenmaal te worstelen met den indruk, dat zij een filantropisch aanbod is, op de meest welwillende manier gedaan, willen we aannemen, aan de minder intellectueel bedeelde groepen.

Daarin komt geen verandering, zoolang die arbeiders niet het duidelijke gevoel krijgen, dat zij zelven mede, zichzelven en anderen uitnoodigen, dat zij zelven mede de gansche zaak inrichten.

Dat forceert men met niets. Laat 't echter niemands ijver verflauwen. Alle kringen hebben 't werk der V. U. noodig. Velen begeeren 't in dienst van een tendenz. Wat nood, als er maar waarlijk kennis, goede kennis wordt verspreid, zucht naar kennis wordt opgewekt, behoefte aan verheffende stemming wordt gevoed.

Dan ligt de weg duidelijk open en 't zal blijken, dat er vele wegen voeren kunnen naar het Rome der waarachtige democratie.

Om de zelfwerkzaamheid te bevorderen in den eenen zin, is dus noodig goede, wetenschappelijk ingerichte behandeling van belangrijke onderwerpen, zoowel in luister- als in werkcurssussen, in op zichzelf staande avonden als in reeksen van avonden, ingericht voor eenvoudige hoorders als voor meer geschoolde.

Laten we ons dan verheugen over de velen, die wij mogen bereiken en niet jammeren over de tallozen, die nog verre blijven.

Beproeven we in onze instellingen zooveel maar doenlijk is, ieder er van te doordringen, dat we niet anders hopen, dan de deelnemers zelven te doen uitmaken, wat zij willen leeren.

En laat ons in alle instellingen, die het groote doel der volksontwikkeling, ieder op hare wijze, nastreven, medewerkenden zien aan éénzelfde hoog doel.

De vragen, mij door de Congresleiding voorgelegd, luiden als volgt:
I. Wordt de zelfwerkzaamheid van volwassenen door den arbeid van instellingen die zich hunne ontwikkeling ten doel stellen, voldoende bevorderd?

II. Zoo neen, op welke wijze ware hierin verandering te brengen?

Ik meen naar de bedoeling der Congresleiding te handelen, wanneer ik begin met een ietwat scherper afbakening van het terrein, om daardoor tot vruchtbaarder discussie te geraken.

Ik begin dan met de bespreking tot *Nederland* te beperken. Want ik heb den indruk — maar ik heb dien niet ter plaatse kunnen verifieeren — dat in het Engelsche Tutorial Class Movement¹⁾ en de Deutsche Arbeitsgemeinschaften meer in de richting van zelfwerkzaamheid wordt gedaan dan ten onzent.

In de tweede plaats stel ik de vraag, wat wij onder een „voldoende” bevordering van zelfwerkzaamheid hebben te verstaan, m.a.w. welke eischen wij aan het ontwikkelingswerk onder volwassenen hebben te stellen? Immers alleen als wij het over die eischen eens zijn, hebben wij kans het eens te worden over het antwoord op de eerste vraag.

Vergelijken wij den toestand van thans met dien van omstreeks veertien jaar geleden, toen nog geen enkele Nederlandsche Volksuniversiteit bestond, dan is er m.i. alle reden voor voldoening. Het ontwikkelingswerk onder volwassenen heeft in die jaren een vlucht genomen, die ik — en ik behoorde toen tot de optimisten — indertijd zeker niet had durven te verwachten. En het middel dat daarbij in hoofdzaak wordt gebruikt: de voordrachtskursus, al dan niet met discussie, voldoet aan de eischen, die het publiek aan deze cursussen stelt. Maar ik ga verder; ik meen dat zulke cursussen in het geheel van het ontwikkelingswerk voor volwassenen nooit zullen kunnen worden gemist. Zoo min als de practica, werkcolleges en seminarium-oefeningen aan onze Universiteiten het voordracht-college ooit geheel zouden kunnen of mogen verdringen.

Te gemakkelijk pleegt men in 't algemeen de kritiek op de luisterscholen den eisch van de arbeidsschool ook over te brengen op de beoefening van wetenschap. Laat zich naar mijn overtuiging het klassikale onderwijs en de voordracht van den docent tot een groep, die als geheel luistert, noch voor het lager, noch voor het middelbaar onderwijs geheel uitschakelen, in veel sterker mate geldt dit voor het bespreken van onderwerpen van wetenschappelijken aard. Door den van jaar tot jaar wisselenden inhoud, doordat men als het ware in de voorste loopgraaf staat in den strijd met het onbekende, kan er hier geen sprake zijn van een zoo zorgvuldige en uitgewerkte methodiek als het individueel onderwijs — bijv. in de Montessori- of Dalton-

¹⁾ Men zie Volksontwikkeling II, p. 31.

methoden, maar volstrekt niet alleen daar — eischt. Alleen de stof, die reeds herhaaldelijk is voorgedragen, die van alle zijden is bekeken en doorzocht, die door den docent volkomen wordt beheerscht, kan aan het „klassikale” onderwijs worden onttrokken. Nog afgezien van de omstandigheid, dat de methodische hulpmiddelen, leerboeken bijv., alleen tot stand kunnen worden gebracht voor een gebied, dat eenigermate tot bezinking is gekomen. Voor de eerste kennismaking met een nieuw, nog pas veroverd gebied van wetenschap zal, voor zoover ik kan zien, de voordracht en het gemeenschappelijk luisteren daarnaar wel altijd de passende leervorm blijven. En voor zoover ontwikkeling van volwassenen beoogt de nieuwe vindingen der wetenschap in wijderen kring dan die der vakgenooten bekend te maken, meen ik de eerste vraag dan ook bevestigend te moeten beantwoorden.

Maar tot een geheel andere conclusie kom ik, wanneer ik de vraag toets niet aan de eischen van hen, die met de nieuwste vondsten der wetenschap in overzichtelijken vorm in aanraking willen komen, maar aan die, welke *massaal* ontwikkelingswerk voor volwassenen m.i. dient te stellen. Want, hoe dankbaar wij ook mogen zijn voor wat de Volksuniversiteiten en soortgelijke instellingen bieden, wij mogen daarom onze oogen niet sluiten voor het feit, dat zij ten eenen male te kort schieten als wij ze den maatstaf aanleggen van het bereiken van de massa. Het probleem door Dr. van Wijk voor het jeugdwerk gesteld in zijn bekende jaarverslagen over den meerderheidsjongen, geldt analoog ook voor den volwassene. Het is, meen ik, een communis opinio in de kringen der Volksuniversiteiten, dat zij, naast de zoogenaamde intellectueelen, den geestelijken en socialen middenstand bereiken, maar niet de groote menigte.¹⁾ Trouwens de cijfers van het bezoek onzer Volks-Universiteiten, hoe verheugend op zichzelf, later hierover niet den geringsten twijfel.

En ik ben er vast van overtuigd, dat dit niet een voorbijgaand verschijnsel is, dat men er ook op den duur niet in zal slagen de groote massa te interesseeren voor zuiver theoretische, meer of minder populair-wetenschappelijke voordrachtreeksen. Zij die inzicht begeren om dat inzicht zelf, die het te doen is om weten en niet om handelen, zullen altijd een vrij kleine minderheid vormen.

Stelt men dus aan de instellingen, die zich met de ontwikkeling van volwassenen bezig houden, den eisch dat zij de groote massa moeten kunnen bereiken, dan moet men niet alleen de eerste vraag ontkennend beantwoorden, maar tevens bepleiten het inslaan van gansch andere wegen, dan waarop tot nu toe oplossing van het probleem is gezocht.

Maar voordat wij tot dit laatste — de beantwoording van vraag II — overgaan, dienen wij eerst wat nauwkeuriger op de voorwaarden van massaal volksontwikkelingswerk in te gaan, dan in het voorgaande is geschied.

Het Volksontwikkelingswerk in Nederland staat — en dat in 't

¹⁾ Men zie bijv. het verslag van de zevende jaarvergadering van het Bestuur en de docenten der Volks-Universiteit te Rotterdam p. 25.

buitenland stond tot voor korten tijd — bewust of onbewust nog geheel onder den invloed van het beschavingsideaal van de eeuw van verlichting. Der Mensch muss das Wissbare wissen, zoo typeert Heubaum in zijn Pestalozzi-biografie dat ideaal. Encyclopaedische vorming kenmerkt den man of de vrouw van beschaving; op ieder gebied behoort men althans een aantal hoofdzaken te weten, dat die wetenswaardigheden een deel van onzen persoon zijn geworden; dat wij er mee kunnen *werken*, dat wij erin *leven* wordt niet verlangd. Maar onwetendheid omtrent wat „men behoort te weten” onderscheidt den onbeschaafde van den beschaafde. Ontwikkeling beteekent het verkrijgen van die „algemeene vorming” of juist van die „algemeene kennis in meer of minder sterke, tot homoeopathische verdunning toe; „volksontwikkeling” is het streven ook hen die kennis ten deel te doen vallen, die in hun jeugd er niet mee in aanraking zijn gekomen.

Zijn abstract-algemeen karakter vertoont dit ideaal ook daarin, dat het zooveel mogelijk gelijke vorming voor allen vraagt. Evenals volksdrachten boersch en provinciaal zijn geworden in vergelijking met het confectiepak van den stedeling, zoo dient ook het snit van onzen geestelijken tooi zoo weinig mogelijk afwijkend en bijzonder te zijn. Daarom staat ook het algemeen-vormend onderwijs in veel hooger aanzien dan het vakonderwijs. En dat geldt ook voor het „ontwikkelingswerk” van volwassenen. Levendig staan mij nog voor den geest de discussies, die aan de stichting der Amsterdamsche Volksuniversiteit voorafgingen. Wilde de nieuwe instelling aanspraak maken op gastvrijheid van de zijde der Amsterdamsche Universiteit, dan moest het vaststaan, dat haar cursussen van wetenschappelijk gehalte, geen vak-cursussen zouden zijn. En ik heb niet den indruk gekregen, dat sedert in dit opzicht een belangrijke kentering is ingetreden.

Daaruit vloeit verder ook het intellectualistisch karakter van dit ideaal voort. Want het intellectueele vereenigt, het emotioneele verdeelt. Er is reeds meer dan genoeg verdeeldheid en partijschap onder de menschen; laat het werk der ontwikkeling van volwassenen dit in elk geval niet verder bevorderen.

Nu zal ik niet trachten dit ideaal als zoodanig te bestrijden. Want het komt me voor dat een gedachtenwisseling over idealen, als men niet kan uitgaan van een gemeenschappelijk standpunt, weinig vruchtbaar pleegt te zijn. Maar ik beroep mij op een psychologisch feit, dat ieder of hij het genoemde ideaal al of niet deelt, kan controleeren. Het feit n.l., dat de groote massa langs dezen weg en voor dit ideaal niet te winnen is. Belangstelling voor ver verwijderde dingen, of dit nu Egyptische koningsgraven, of melkwegstelsels of kennis-theoretische onderzoekingen zijn, vindt men slechts bij weinigen. Het zijn de vragen die direct tot het werkelijke leven in betrekking staan en waarmee een practisch levensresultaat is gemoeid, die de aandacht der groote menigte boeien. Maar die levensvragen, hoe „algemeen” ze ook zijn, treden altijd in concreten, geïndividualiseerden vorm op. Niet wat „de mensch in ‘t algemeen” van zijn leven kan maken, maar wat hem of haarzelf aangaat, vermog den practischen mensch te boeien.

Laat mij een voorbeeld geven. De Nederlandsche ouder-commissies lijden meestal een vrij kwijnend bestaan; een of twee vergaderingen

per jaar waar men bijeenkomt om te luisteren en een heel enkele een vraag stelt, zijn het meeste wat zij tot stand brengen. Daarentegen lees ik in een verslag over scholen te Hamburg het volgende:

„Die tatkräftige und selbstlose Arbeit der Eltern vereinigt mit den Lehrern und Schülern hat es ermöglicht, dass 15 Schulen die Gründung eigener Land- und Schulheime verwirklichen konnten, und dass für 5 Schulen Gartenland zur Bearbeitung hergegeben worden ist. Nicht nur finanzielle Hilfe ist geleistet worden — was wichtiger ist, die eigene Arbeitskraft wurde hergegeben. So berichtet eine Volksschule: Für das Schulhaus wurden geleistet: 80 Dachdeckerstunden, 72 Maurerstunden, 56 Klempnerstunden 8 Tapeziererstunden, 372 Scheuerfrauenstunden, 10 Schlosserstunden, 124 Erdarbeiterstunden, 68 Malerstunden, 300 Tischlerstunden, 74 Zimmermannstunden (sämtlich Sonn- und Feiertagsarbeit). Bei der Einrichtung des vor kurzem vollendeten neuen Schulheimes einer Volksschule haben an einem Sonntage 63 Männer und Frauen geholfen. (Die Schulen, die solche Heime haben, werden gleiches berichten können.)

Dat deze dingen niet alleen in Hamburg mogelijk zijn, weet ieder die het werk van den Bond van Amst. Speeltuiverenigingen kent.

En nu is het mijn vaste overtuiging, dat elke werkelijk massale volksontwikkelingsbeweging aanknoopen moet aan deze natuurlijke activiteit. Het is een vruchteloze poging de „vrouw uit het volk” te willen interesseren voor een abstracten cursus over psychologie of ethiek of hygiëne. Maar tracht haar te interesseeren voor kinderclubwerk, gelijk de speeltuiverenigingen doen, en zij zal bemerken, dat er tal van vragen zijn, wetenschappelijk gesproken tot de zooveen genoemde en de aangrenzende gebieden behoorende, die voor haar een direct practische beteekenis gaan krijgen. Eerst dan gaan ook die vragen en hun oplossing haar interesseeren.

Voor zoover ik weet is in Nederland onder de vereenigingen wier doel is ontwikkeling van volwassenen¹⁾ alleen de vereeniging Kinderverzorging en Opvoeding in deze richting bezig, en naar ik meen met succes, ondanks den onvoldoenden steun, waarover zij beschikt. Natuurlijk geldt het gezegde volstrekt niet alleen opvoedingsvragen, al zijn deze wel bij uitstek geschikt om de belangstelling der breede massa te winnen. Den gemiddelden „man uit het volk” te interesseeren voor theoretische vragen van plantkunde, scheikunde of natuurkunde schijnt mij een vrij hopelooze onderneming, maar de werkers in de volkstuintjes zullen gretig de gelegenheid aanvatten, als zij hun geboden wordt, om hun eigen werk, dat hen lief is, beter te *doen*, door het beter te *begrijpen*.

„Hun eigen werk, dat hen lief is,” daar ligt eigenlijk de kern van het vraagstuk. Werkelijke ontwikkeling kan alleen bij iets beginnen dat ons lief is. En omdat ons productiestelsel in zoo hooge mate de arbeidsvreugde heeft benadeeld — om geen erger woord te gebruiken — is het vraagstuk van ontwikkeling der volwassenen thans wellicht moeilijker dan ooit. Toch zijn er nog ongetwijfeld groote groepen van handwerkers maar ook van fabrieksarbeiders, bij wie wel degelijk hier aanknooppingspunten te vinden zouden zijn. De Amsterdamsche

¹⁾ Verg. echter p. 10 N.

Volks-universiteit heeft in den aanvang welbewust en opzettelijk in die richting trachten te werken. Zoo herinner ik mij een welgeslaagden cursus over scheikunde, speciaal bedoeld voor bakkerspatroons en gezellen. Uit de programma's van de latere jaren meen ik op te moeten maken, dat deze pogingen niet voortgezet zijn; de redenen zijn mij niet bekend. Ook economisch lijken mij zulke pogingen van groote beteekenis; het is bekend hoe groote waarde Amerikaansche ondernemers hechten aan opmerkingen en verbeteringen uit het bedrijf zelf voortkomende; hoe in vele Amerikaansche fabrieken stelselmatig dergelijke opmerkingen worden aangemoedigd. Maar zij zijn alleen mogelijk voor hem, die niet alleen machinaal zijn dagelijksche taak verricht, maar daarover nadenkt en er iets van begrijpt.

Voor anderen zullen niet vragen van productie en techniek, maar maatschappelijke (sociale en politieke) eerder geschikt zijn de belangstelling te wekken. Maar ook hier zal het getal van hen, wier interesse van boven af, van de theorie, begint, klein zijn in vergelijking van hen die aanknoopen aan de direkte omgeving, het bedrijf waarin men werkzaam is, de verhoudingen in vakvereniging en politiek, waarbij men onmiddellijk is betrokken. De bestuursleden van een coöperatie, een spaarbank, een vakvereniging bieden heel wat vruchtbaarder bodem voor een arbeidsgemeenschap voor staathuishoudkunde, dan menschen die het geleerde toch niet verder in hun leven zouden weten te gebruiken.

En willen wij werkelijk ook in ons bedrijfsleven den democratischen kant uit, naar de medezeggenschap der arbeiders, dan zal toch wel eerste voorwaarde zijn dat de arbeider zijn bedrijf (niet alleen zijn eigen kleine deel ervan) kent en er belangstelling voor heeft. Die is thans helaas nog ver te zoeken, niet alleen daar waar de werkgever niets moet hebben van de bemoeizucht van zijn arbeiders, maar ook waar men van werkgeverszijde gaarne bereid zou zijn inzicht te geven in den gang van zaken. Ik hoorde nog onlangs van den directeur eener groote industriële onderneming, dat hij, na voor de beampten zijner fabriek een voordracht te hebben laten houden over de bedrijfsresultaten van het vorig jaar aan de hand der gepubliceerde cijfers, gelijk mededeeling aan de arbeiders had aangeboden, maar dat niemand er eenige belangstelling voor had getoond. Het spreekt wel haast vanzelf, waar zou het begrip voor het gewicht van deze dingen zijn geboren? In onze huidige scholen, die zelf geheel vervreemd zijn van het economische leven? In de bioscoop? In de vakvereniging? Ja, als zij uitstekend is geleid, zooals de diamantbewerksbond! Maar dat zijn uitzonderingen. En trouwens — deze fabriek telde hoofdzakelijk ongeorganiseerde arbeiders.

Maar zoolang een dergelijk aanbod met schouderophalen wordt begroet, zijn wij zeker nog niet toe aan de economische democratie, maar evenmin aan massaal werk op het gebied der volksontwikkeling.

De onderwerpen, geschikt om belangstelling te wekken bij de groote massa der „practische” menschen, behoeven nu echter volstrekt niet alleen van utilitischen, laat staan van materiëlen aard te zijn. Het beter verstaan van eigen plaats en positie in leven en wereld, een helderder oriëntatie ten opzichte van de levensvragen, waarin elk

mensch is verward, behoort daartoe waarlijk niet minder, en is niet minder in staat ook bij de groote massa belangstelling te wekken. Maar een zekere ik-betrokkenheid, een besef dat wat wij hooren ons aangaat, is voor alle menschen van het „practische leven“, en vooral voor de volwassenen en ouderen onder hen, *conditio sine qua non* van belangstelling. Het echte genot van de „interesselose Anschauung“, het zuivere „theorein“ zoowel op het veld van wetenschap als van kunst, is toch slechts voor betrekkelijk weinigen weggelegd.

Vandaar dat historische belangstelling zich bijna altijd in de eerste plaats richt op de naaste omgeving. Ook dit veld ligt nog vrijwel braak in de Nederlandsche Volks-ontwikkelingsbeweging. Wat ik bedoel wil ik toelichten door een citaat uit een rede van den Heer G. van Veen, over het doel van het Geschiedenisonderwijs,¹⁾ waarbij ik mij, om het gewicht der zaak, eenige uitvoerigheid veroorloof.

„Niets werkt meer bevruchtend op een natuurlijke solidariteit — horizontaal met den tijdgenoot — verticaal met de voorgelachten — dan de belangstelling voor 't verleden en dan niet de belangstelling voor dingen — deze is uiteraard intellectualistisch — maar in de eerste plaats belangstelling voor de personen, die in dat verleden een rol speelden in de familie, in de dorpsgemeenschap, in 't gewest, in 't land en ook daarbuiten.

Er ontbreekt in dat opzicht aan ons geschiedenisonderwijs nog heel veel en ik heb al eens den wensch uitgesproken tegenover Prof. Kohnstamm, haar voorzitter, dat „Nationale Volksofvoeding“ den stoot mee zou geven — door het uitschrijven van prijsvragen — tot bestudering van plaatselijke en gewestelijke geschiedenis, die wij onderwijzers moeten kennen, willen wij en den kinderen en den ouders weer de smaak voor dit edele vak bijbrengen.

Ik kom zelf uit een plaatsje van 600 menschen, aan 't Sneeker meer gelegen, en pas enkele jaren geleden, toen ik op me genomen had, over dit dorpie eens een studie te schrijven, ontdekte ik, wat een ongemeen interessante historie dit schijnbaar zoo onbetekenende dorp had gehad. Drie stinsen en drie kloosters waren er geweest binnen een rayon van een uur en de stinsen met een geschiedenis, waarvan Friesland gedaverd heeft, — terwijl de geschiedenis van de hoofdplaats der gemeente als kerkelijk centrum en marktplaats tot 't jaar 1000 bleek terug te gaan. En ik had er nooit iets van geweten. Geen schoolmeester, die er iets van wist, niemand op 't dorp had er ooit van gehoord. Maar ook de eenvoudigsten, wien ik daar iets van vertelde, waren een en al belangstelling.

Wat een verrijking zou 't zijn voor 't leven onzer jeugd, als de onderwijzer de geschiedenis van de eigen omgeving zou kunnen laten leven — en aan de geschiedenis van de eigen plaats die van 't gewest en daaraan weer die van 't land en 't buitenland kon verbinden.

Laat ik me met nadruk aansluiten bij een raad van Prof. Gunning, dat de onderwijzers eens moesten probeeren zelf in eigen omgeving in oude bronnen te gaan snuffelen, waardoor 't vak plotseling in zoo

¹⁾ LORSE Paed. Studiën, Wolters 1926 p. 19 over Geschiedenis Onderwijs. Verslag van de Conferentie op 7 Nov. 1925 te Amsterdam.

ander licht zou komen te staan. Honderdtallen kerkelijke en gemeentelijke archieven in Nederland houden nog prachtig materiaal besloten, waarnaar nooit iemand omkijkt; de provinciale en rijksarchieven bevatten schatten van gegevens en wie eenmaal den smaak te pakken heeft, die zal er een zeldzaam genot in vinden. Ik spreek in dit opzicht een beetje bij ervaring."

Wat hier over onderwijzer en jeugd wordt gezegd, kan, meen ik, onmiddellijk worden overgedragen op de „ontwikkeling van volwassenen". En zijn geldigheid strekt zich nog verder uit dan de geschiedenis als veld van „wetenschap". Ik ben ervan overtuigd dat wij deze beginselen ook toe te passen hebben op de aesthetische opvoeding, het gebied van de volks-kunst. Evenmin als de leuze van de wetenschap om der wetenschap wil, geldt die van l'art pour l'art voor de massa. En helaas is — men zie slechts naar de beweging der tachtigers — in ons land en onzen tijd een klove gekomen tusschen „kunstenaar" en „volk", zoo diep als ze wellicht nergens anders te vinden is. Een klove op den duur even verderfelijk voor ware kunst als voor echte volks-kultuur. Voor de aesthetische opvoeding der groote massa — en zij behoort naarik hoop toch ook tot de volksontwikkeling — zijn lezingen en cursussen over literaire en kunsthistorische onderwerpen onbruikbaar, volksconcerten en volkstooneelvoorstellingen — hoe belangrijk ook — ontoereikend. Ook hier zal men moeten werken voor de belangstelling van het eigene en eigenaardige, het nationale en gewestelijke. Ook hier zal men moeten werken door het doen te bevorderen. De jonge vrouw uit het volk heeft aan een goed-geleiden cursus over de verzorging van haar huis, de kleeren van haar zelf en haar kinderen ¹⁾ voor haar aesthetische opvoeding heel veel; een cursus over Rembrandt of Dante laat haar koud. Zelf zingen en dansen bij de luit is beter dan alleen te luisteren naar een concert, zelf tooneelspelen beter dan alleen ²⁾ te kijken hoe anderen — ook de grootste kunstenaars — spelen. En alleen door ernstige studie van onze oude volks-kultuur: zang, dans, tooneel- en ander spel, zullen wij weder de breede lagen van ons volk voor deze dingen kunnen winnen, nooit door lezingen en voordrachten alleen, hoe leerrijk deze op zich zelf mogen zijn.

Maar wil men op deze wijze de zelfwerkzaamheid tot het leidend beginsel der volksontwikkeling maken en den inhoud van het ontwikkelingswerk in den genoemden zin wijzigen, dan dient men ook te breken met de werkwijze, die bij het vroegere ideaal alleen paste.

Bij een intellectueel-aristocratisch ideaal van deskundige specialisten behoort een werkwijze, waarbij de deskundige specialisten de leiding hebben en de massa zich laat beschaven tot tijd en wile zij pasklaar is aan den gestelden eisch. „Alles voor het volk, niets door het volk", de leuze die karakteristiek was voor het echte liberalisme en die ik

¹⁾ Van verbetering der mannenkleeding spreek ik maar niet!

²⁾ Ter voorkoming van misverstand cursiveer ik dit woord. Ik bedoel natuurlijk geenszins de echte kunst: lectuur, concert of tooneelvoorstelling, uit te schakelen. Maar de belangstelling ervoor mag niet als aanwezig worden beschouwd; zij kan slechts door eigen activiteit worden gewekt.

nog door vooraanstaande mannen der vorige generatie met vuur heb
hooren verdedigen, zij geldt dan ook voor het gebied der volksont-
wikkeling.

Bij het democratische ideaal — het ideaal niet van specialisten-
kennis, maar van verdieping van den dagelijkschen arbeid van elkeen,
den arbeid in werkplaats en gezin, de taak in de gemeenschap —
past integendeel de leuze van: zelf de handen uit de mouw steken,
van zelfverantwoordelijkheid en zelfbestuur ook in het Volksontwik-
kelingswerk. Wat er noodig is kunnen alleen de menschen zelf weten,
die niet passief „beschaving ondergaan“, maar actief zich willen
vormen waar zij voelen in het werkelijke leven te kort te schieten.
Natuurlijk sluit dit niet uit, dat de deskundige als adviseur ook in
een aldus geleide beweging zijn plaats krijgt. Maar hij is dienaar,
niet leider; hij geeft de wegen aan tot het doel, maar het doel zelf
wordt door hen bepaald, die, zelf uit de massabeweging voortgekomen,
van deze het vertrouwen bezitten en met haar steeds in voeling
blijven.

Wij zijn in Amsterdam zoo gelukkig over deze dingen niet uitsluitend
te moeten theoretiseeren; wij kunnen ervaring opdoen in de praktijk
van beide richtingen. Van de twee meest omvangrijke, door de ge-
meente met betrekkelijk groote bedragen gesteunde lichamen op het
gebied der volksontwikkeling, staat Ons Huis even principieel op het
aristocratische, als de Bond van Amsterdamsche Speeltuinverenigingen
op het democratische standpunt, dat der zelfverkeenzaamheid en der
verantwoordelijkheid, van de uit de beweging zelf voortgekomen
leiders. En hoe belangrijk nu ook het werk is door Ons Huis ver-
richt, voor mij is het geen oogenblik twijfelachtig, dat de toekomst
behoort aan het principe der zelfregeering en der zelfverkeenzaamheid.

Maar wellicht zal men mij tegemoet voeren, dat ik hier onverge-
lijkbare dingen vergelijk, ja het terrein van mijn praec-advies over-
schrijd. Want Ons Huis is een instelling, die naast ander werk, ook
arbeid onder volwassenen doet, maar de Speeltuinverenigingen hebben
immers met dit laatste niets te maken!

De tegenwerping is formeel juist, maar ook slechts formeel. Want
inderdaad geloof ik, dat het van zijne psychologische intuïtie getuigt
bij de leiders der Speeltuinbeweging, dat zij de ouders samenbrengen
voor gemeenschappelijken arbeid, die hun na aan het hart ligt. Zij
zetten ze aan 't werk voor het gemeenschappelijk welzijn van hun
kinderen; ze laten ze niet studeeren, maar dragen ze een taak
op. Een taak die dan achteraf vaak weer tot studie noopt, zooals
bijv. de leiding der kinderclubs, waaruit de goed bezochte leiders-
cursussen voortvloeien, omdat men voelt er behoefte aan te hebben.
En dan eerst slagen zij. Op deze wijze wordt het werk der Speel-
tuinverenigingen evengoed een ontwikkelingswerk voor volwassenen
als voor kinderen. En het pakt het eerste op de meest uitzicht gevende
wijze aan.

Maar niet alleen de werkwijze van het volksontwikkelingswerk
zal zich moeten wijzigen als men de boven ontvouwde beginselen
algemeen aanvaardt, ook wat wij de „richting“ ervan plegen te
noemen. En dat zal zeker op den sterksten tegenstand stuiten.

Want daarmede komen wij in botsing met het dogma der „neutraliteit“, dat onze volks-ontwikkelingsbeweging voor een goed deel nog beheerscht. Deze gaat, bewust of onbewust, uit van de onderstelling, dat ieder met ieder ander over de diepste vragen kan spreken, dat men bijv. over het Israelitische Prophetisme met vrucht gelijktijdig kan spreken tot Katholieken, Theosofen, Joden, Calvinisten, Marxisten en „gematigd onverschilligen.“

Nu wil ik niet zoover gaan te zeggen, dat zoo iets volstrekt onmogelijk is. Integendeel, ik heb genoeg ervaring met het leiden van privaatissima van studenten der meest uiteenlopende wereldbeschouwing om niet ook de mogelijkheid ervan en zelfs de voordeelen te kennen. Maar juist die ervaring heeft mij geleerd, welke buitengewone moeilijkheden eraan zijn verbonden, en dat een goede wil tot onderling begrijpen en waardeeren bij leider en cursisten volstrekt onvoldoende is, als hij niet wordt gesteund door een intellectuele kracht en een vermogen tot objectiveeren en begrijpen van anderen, dat tot de groote uitzonderingen behoort.

Het is onmenschkundig van de groote menigte te verwachten, dat zij van bijeenkomsten die zoo heterogeen zijn samengesteld, vruchten zal plukken. Wil men ook op dit gebied arbeid doen die kans heeft de massa te bereiken, dan zal men gedifferentieerde arbeidsgemeenschappen moeten vormen, waar menschen samen werken en samen spreken, die althans eenigermate uitgaan van dezelfde opvattingen en problemen, die elkaars taal verstaan en elkaar begrijpen als zij van hun levenservaring spreken. Zonder die voorwaarde is van het scheppen van een atmosfeer, waarin zelfwerkzaamheid kan groeien, geen sprake.

Zeker kan de cursus, de voordrachtenreeks hier niet worden gemist. Maar de Veluwsche boer, die dagelijks zijn Bijbel leest en overdenkt, put daaruit, ook zonder menschelijke leiding, toch dieper ontwikkeling dan de geregelde en ijverige bezoeker van allerlei voordrachten, die hem in zijn eigenlijke wezen niet raken. Ook de „ontwikkeling“ van het religieuze leven moet aansluiten bij wat er al is, uitgaan van de levensvragen, die den mensch bewegen.

Ongemerkt ben ik van de beantwoording van vraag I overgegleeden in die van vraag II. En dit kon moeilijk anders. Want het onderzoek van de redenen, waarom de zelfwerkzaamheid in den huidige ontwikkelingsarbeid van volwassenen niet voldoende tot haar recht komt, is onverbrekkelijk verbonden met en wijst de wegen aan het onderzoek van de middelen ter verbetering.

Ik heb dan ook eigenlijk nog slechts één opmerking meer speciaal vraag II betreffende, aan het reeds gezegde toe te voegen. Maar voordat ik die opmerking maak, wil ik mijn antwoord op vraag I nog eens kort samenvatten.

Als wij den maatstaf aanleggen — en ik meen dat wij met geen anderen mogen meten — dat de ontwikkelingsarbeid voor volwassenen niet slechts weinige uitverkorenen maar werkelijk de breede massa's behoort te bereiken, dan moeten wij inzien, dat die arbeid tot nu volstrekt onvoldoende is en eigenlijk nog alles te doen laat. En dan ligt dit mede hieraan dat wij den eenigen weg, waardoor

men de groote massa bereiken en interesseren kan, dien der zelfwerkzaamheid en het zelfbestuur, tot nu toe niet stelselmatig hebben ingeslagen.

Toch zou ik — en daarmee ben ik aan mijn slotopmerking toe — niet den schijn willen wekken alsof massaal volksontwikkelingswerk onder volwassenen gedaan zou kunnen worden, zoodra wij onze methoden maar veranderen. Jong geleerd is oud gedaan, zegt het spreekwoord terecht. De overgroote meerderheid der volwassenen bezit niet meer de plasticiteit van geest, die noodig is om werkelijk nieuwe banen te betreden. Zoolang daarom ons onderwijsstelsel en de opvoeding (of moet ik zeggen de verwaarloozing?) van de breede massa der rijpere jeugd blijven wat zij thans zijn, moet men zich geen illusies scheppen over wat voor en met de volwassenen te bereiken zal zijn. Eerst wanneer onze school van het arbeidsbeginsel zal zijn doortrokken, als wij opleiding en opvoeding der rijpere jeugd hebben georganiseerd eveneens op de basis der zelfwerkzaamheid en zelfregering, zal van het volksontwikkelingswerk voor de volwassenen de kracht kunnen uitgaan, noodig om ons uit de decadentie en geesteloosheid van thans weer te brengen tot een echte volkskultuur.

Stellingen.

I.

De bewustzijns-philosofie (sinds Descartes) met de daarop volgende bewustzijns-psychologische strooming dreigt uit te loopen op vakgeleerdheid, die in haar analytisch karakter de eenheid van het menselijk geestesleven en het intuïtief vermogen onderschatten kan.

II.

Sinds Kant is in de ontdekking van de spontaneïteit des geestes, naar willen en kennen, een keerzijde van waardeering mogelijk, die de „Alexandrijnsche cultuur“ (vgl. Nietzsche „die Geburt der Tragödie u. s. w.“) te boven komen kan in menscheids-cultuur.

III.

Waar onze tijd bovendien „vom Kritizismus erwacht“ (vgl. Nicolai Hartmann, Vortrag Kant-gesellschaft, Berlin, 1922), daar kunnen wij de eenheid van het geestesleven uit de achter- of bovenbewuste actualiteit en idealiteit van het ken-proces weder benaderen.

IV.

Eenheid des bewustzijns duidt mede op eenvoudigheid („in den grond is de eenvoud“, Mr. P. Tiedeman), die den mensch in zijn wijsheid doet waardeeren naast den geleerde in zijn wetenschap.

V.

De ware wijze leert niet slechts uit de boeken, maar mede uit het leven (vgl. Schopenhauer).

VI.

Zoo zal bij de opvoeding van den volwassene de mensch en het leven bijzonderlijk naar voren zijn te keeren. En de mensch zal daarbij zijn bezinning en gezindheid inzake de levenswaarden door zelfstandig verkeer met zijn onderrichter hebben te vinden, mede in samenspraak en gedachtenwisseling.

III.

Is het gewenscht en mogelijk den arbeid van instellingen, die zich ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen, meer dan tot dusver aan de bevolking ten platelande ten goede te doen komen?

Zoo ja, op welke wijze kan dat geschieden?

Prae-advies van J. Hovens Greve.

Bij de beantwoording van deze vraag zal ik mij bepalen tot de neutrale instellingen, die zich ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen. En dan komt het mij voor, dat het eerste wat te doen valt is, ons af te vragen: is het gewenscht, dat neutrale instellingen zich bezig houden met de ontwikkeling van volwassenen?

Deze vraag mag velen bevreemdend in de ooren klinken, maar wie bedenkt dat sommige groepen in ons land de noodzaak van een „Vrije” universiteit en van een R.K. universiteit zoo sterk hebben gevoeld, dat daardoor aan deze instellingen het leven is gegeven, zal kunnen begrijpen, dat ook de gedachte aan R.K. Volksuniversiteiten en Vrije Volksuniversiteiten bij deze groepen niet a priori zal worden verworpen, ja hier en daar reeds een vorm van verwezenlijking heeft gevonden. De stichting van het Instituut voor arbeidersontwikkeling wijst er op, dat ook in de zoogenaamde moderne arbeidersbeweging het denkbeeld groeiende is, dat de ontwikkeling van volwassenen op zijn zachtst uitgesproken niet ten volle kan worden overgelaten aan neutrale instellingen. Deze tendenz tot groepvorming laat zich verklaren uit de algemeen waar te nemen afwending van een al te eenzijdige intellectualistische ontwikkeling. In de laatste helft van de 19e eeuw scheen deze de geesten te voldoen, doch in stilte groeide het gevoel van onbevredigdheid. De moreele inzinking, die de oorlog meebracht, ontwikkelde verder de drang om de behoeften van het gemoed te bevredigen en om opbouwend aan het karakter te werken.

Dat hierbij de verschillende wereldbeschouwingen een groote rol moesten gaan spelen is begrijpelijk. Dat dit in een land als het onze, waar deze verschillen o. a. door den schoolstrijd steeds naar voren plegen te worden gebracht, zoodat ook de eenvoudigen van geest zich hunner steeds bewust blijven, tot splitsing ook in het ontwikkelingswerk van volwassenen niet alleen dreigt te leiden, maar ook reeds practisch heeft geleid, spreekt vanzelf.

Behalve op de bovengenoemde symptomen valt er nog te wijzen op het naast elkander van neutrale- en bijzondere openbare leesalen, van Nuts-bibliotheken naast R.K.- en Christelijke bibliotheken en dergelijke meer.

Dit alles wijst er op, dat wij ons met de vraag: Is het gewenscht dat het ontwikkelingswerk van volwassenen, door groepen van uit-

gesproken richting en levensbeschouwing wordt ter hand genomen, niet bezig behoeven te houden; deze vraag hebben die groepen voor zich zelf reeds opgelost.

Onze vraag luidde daarom ook anders en wij kunnen na het voorgaande haar nu nader formuleeren: Is het gewenscht, dat naast het vele wat door gespecialiseerde groepen wordt gedaan, ook neutrale instellingen de ontwikkeling van volwassenen blijven verzorgen?

Haast zouden wij kunnen volstaan met enkel op de feiten te wijzen. Als we zien dat de Rotterdamsche V. U. 11.500 leden heeft, de Haagsche 6700, de Amsterdamsche 3036, om nu van de vele kleinere die over het land verspreid zijn niet eens te spreken; als we daarnaast zien, dat in dezelfde 10 jaren waarin deze ontwikkeling plaats vond, dat andere groote neutrale lichaam in ons land, dat sinds jaar en dag de ontwikkeling van volwassenen heeft behartigd — ik bedoel de Mij. tot Nut van 't Algemeen — in ledental steeg van 15.000 tot 27.000, dan zouden we met een herhaling van boven gesproken woorden kunnen zeggen: deze vraag hebben de neutrale groepen zelf reeds opgelost. Maar als vertegenwoordiger van het werk van een dier neutrale groepen, mag ik zeker nog wel een ander geluid geven dan dit lakonieke antwoord.

Wat willen wij „neutralen” met ons volksontwikkelingswerk?

Wij willen in laatste instantie geluk brengen, anders kan ik het niet zien. Natuurlijk zijn wij er ons van bewust, dat het maar een klein korreltje geluk is, dat ons werk vermogt te scheppen, maar de scheikundigen, die weten dat tien duizend kilo erts moet worden verwerkt om één gram radium te verkrijgen, leeren ons hoeveel arbeid blijmoedig moet worden verricht om een gering resultaat te krijgen. En ik vraag, wat is meer waard, één gelukkig mensch of één gram radium.

Maar — zult ge zeggen — één gelukkig mensch maken, dat kunnen alle volksuniversiteiten, dat kunnen alle 300 departementen van 't Nut samen nog niet; dat kan alleen een levensbeschouwing en die hebt Gij „neutralen” niet te geven. Wel, ik geloof dat niemand onzer die heeft te *geven*, dat we allen met al onze moeite er hoogstens slechts iets toe kunnen *bijdragen* dat iemand een levensbeschouwing verwerft, dat hij die slechts *krijgt* als hij er rijp voor is en dat die rijpwording boven onze menselijke bevattings gaat.

Neen, een gelukkig mensch maken kunnen wij niet, maar veel menschen een weinig geluk toevoeren, dat kunnen we wel, ook in onze neutraliteit, omdat, *zoo neutraal als we zijn, wij den mensch liefhebben en hem willen dienen.*

Ach — wat zijn veel woorden noodig om iets eenvoudigs uit te leggen. Op welke wijze kunnen wij hem door onze studiekringen, cursussen en lezingen dienen?

Ten eerste door hem „nuttige” kennis toe te voeren, die hem in zijn maatschappelijke positie versterkt.

Ten tweede door hem „onnuttige” kennis toe te voeren die zijn verstand scherpt, zijn blik verruimt, zijn oordeel verzacht, zijn medeleven wakker roept, zijn liefde opwekt, zijn oeffervaardigheid vergroot.

Dat de leiders van dit werk zelf gedragen worden door een min of meer bewuste levensbeschouwing is gewenscht, zoo niet noodzakelijk.

Als in die levensbeschouwing de dienst aan de menschheid niet mede in het middelpunt staat, zal zijn werk van geringe beteekenis zijn en hoogstens bruikbaar bij het bijbrengen van bovengenoemde „nuttige” min of meer vakmatige kennis.

Dat wij de tweede groep van de meeste beteekenis achten, behoeft na ons betoog nauwelijks gezegd.

Maar dat het niet noodig is, dat het gehoor uit menschen van eenzelfde richting bestaat, om van het allerbeste wat de leider heeft te geven te profiteeren, staat vast. De aanraking met een krachtigen dienenden mensch, van welke richting hij zij, draagt bij tot ons geluk, van welke richting wijzelve mogen zijn.

Het is daarom van de grootste beteekenis, dat de leiders van volksontwikkelingswerk persoonlijkheden zijn die iets hebben te geven.

Intusschen — zulke persoonlijkheden zijn niet dicht gezaaid en in de meeste gevallen zullen we ons met figuren van den tweeden of derden rang moeten behelpen. Een reden te meer voor instellingen ten bate van de volksontwikkeling, om althans in algemeene leiding enkele eerste krachten te plaatsen, die den norm kunnen aangeven.

Als we bedenken, dat het aantal volwassenen die een of andere vorm van meerdere ontwikkeling behoeven, in de tienduizenden loopt, dan begrijpen we, dat van een werkelijke bevrediging der behoeften maar weinig kan komen. Ik bedoel nu de behoeften zooals die door de leiders objectief gezien wordt, niet die zooals die door de zoekenden subjectief gevoeld wordt. Want tusschen beide is een groot verschil. Zeker 90 pCt. van de volwassenen, die ontwikkeling zoeken, doet dit niet uit brandende begeerte, die alle bezwaren overwint, maar uit een vaag bewustzijn van een zeker tekort dat om aanvulling vraagt.

Wij moeten niet vergeten dat „leben, atmen schnaufen” althans voor menschen met een gezond corpus al zooveel geluk brengt, dat de geestelijke aanvulling die zij subjectief behoeven, veelal bijzonder klein blijkt. Dat verklaart, dat zij zich in den regel weinig moeite en offers willen getroosten om geestelijke tekorten aan te vullen. Wie wel eens een Betuwsche boer een heele rijksdaalder heeft zien offeren om het salaris van een toch hoog gewaardeerd predikant te verbeteren, behoeft geen nader bewijs en wie van ons zou meenen, dat ons volk ook maar een tiende deel van den tijd, besteed aan voetbalmatches en bioscoop, over zou hebben om zich te concentreeren op een geestelijk probleem?

De groote massa is maar tot weinig geestelijke inspanning bereid, onze taak is niettemin haar hiertoe gelegenheid te bieden en op te wekken, in het vertrouwen dat uit die groote massa groepen naar voren zullen komen, die zich eenige meerdere moeite zullen willen getroosten en in de hoop, dat uit die laatste groepen enkelen op zullen springen, die met stalen energie gaan zoeken naar de oplossing van problemen, die hen niet met rust laten.

Over deze laatsten, besten, behoeven wij ons niet ongerust te maken. De gelegenheden om zich te ontwikkelen zijn tegenwoordig zoovele, dat een krachtige energie wel haar aangrijpingspunt kan vinden. Bibliotheken, openbare leeszalen, cursussen zonder tal, uitgaven als van de Wereldbibliotheek, onderwijzend personeel van

allerlei soorten van scholen zijn of behooren te zijn evenzoo vele vraagbaken en wegwijzers voor deze zoekers.

Het ontwikkelingswerk dat wij hier bespreken, dient evenwel voor de duizenden en de tienduizenden.

Welke zijn nu de instellingen, die zich deze ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen? Aan het begin van mijn inleiding heb ik mijzelf de beperking opgelegd alleen te zullen spreken over neutrale instellingen, in het goede vertrouwen, dat de beide andere praacadviseurs krachtens hun richting de instellingen van niet neutralen aard wel tot hun recht zullen laten komen. Ik trek nu de grenzen nog enger en schakel uit al die instellingen, welke vakonderwijs beoogen en welke zich voor het platteland onder leiding van Dr. K. H. van der Zande tot een prachtige organisatie hebben ontwikkeld, die aan sterk gedifferentieerde behoeften tegemoet komt. De centrales voor meisjes vakonderwijs, door Mevrouw Leliman Bosch ontworpen en ten deele verwezenlijkt, mogen hiernaast met eere genoemd worden. Het is te betreuren, dat bezuiniging deze opzet voorloopig nog slechts ten deele tot zijn recht heeft doen komen. Deze beide vormen van ontwikkeling van volwassenen verdienen de aandacht van een speciaal deskundige.

Ik nader dus thans tot die instellingen, welke de ontwikkeling van volwassenen beoogen, die niet naar één bepaalde wereldbeschouwing zijn georiënteerd, noch speciaal vakonderwijs nastreven.

In de eerste plaats zijn hier dan te noemen de Volksuniversiteiten en de Maatschappij tot nut van 't algemeen.

Over de vraag of het gewenscht is, de arbeid dezer instellingen meer dan tot nu toe aan de bevolking van het platteland ten goede te doen komen, is eigenlijk alleen twijfel denkbaar bij hen, die de beteekenis van neutraal ontwikkelingswerk niet erkennen. Na de uiteenzetting hierboven, meen ik deze beteekenis niet nader te behoeven te bewijzen.

Wat de mogelijkheid betreft, dienen wij de Volksuniversiteiten en de Maatschappij tot nut van 't algemeen afzonderlijk te beschouwen.

De Volksuniversiteiten toch zijn als regel niet op 't platteland gevestigd, het Nut is met zijn 320 departementen sterk in 't platteland verankerd.

Pogingen om van uit een bestaande volksuniversiteit cursussen te organiseren in kleinere plaatsen in de nabijheid, zijn door verschillende volksuniversiteiten in het werk gesteld. Voor zoover ik heb kunnen nagaan, in de meeste gevallen met weinig succes. Alleen Rotterdam schijnt in dat opzicht gelukkiger te zijn geweest.

In 't algemeen geloof ik dat dit uitblijven van succes wel was te voorzien. Alleen van V. U. die een behoorlijk gesalarieerd personeel „im Hauptamt“ hebben, kunnen m. i. met eenige kans op slagen aan deze uitbreiding buiten eigen sfeer beginnen. Daarenboven, zolang de V. U. geen vast aangestelde docenten hebben, die voor bepaalde cursussen kunnen worden uitgezonden, zal dit werken buiten de stad betrekkelijk gering nuttig effect sorteerden. *De stuwende krachten moeten plaatselijk zitten en zoo die niet gevonden worden, zal de moederinstelling niet veel bereiken.* Zijn die wel te vinden, dan zullen zij veelal op eigen zelfstandigheid gesteld zijn en moet de samenwerking met de

moederinstelling belangrijke voordeelen bieden, zal een blijvend contact bestaan. Deze belangrijke voordeelen zijn moeilijk aan te wijzen, al is het niet ondenkbaar, dat sommige docenten het op prijs zullen stellen een bepaalde stof voor cursussen te voorbereiden, waarvan zij weten, dat zij in eenzelfde periode op verschillende plaatsen belangstelling vinden zal, waardoor dan reeds een soort overgang geschapen wordt tot bovengenoemde vastangestelde docenten.

In de tweede plaats zou de werkzaamheid der V. U. ten goede kunnen komen aan het platteland, indien zij cursussen gingen geven waarin plattelandsbewoners werden gevormd om ten plattelande het ontvangene, naar eigen aard verwerkt, door te geven. Kadervorming dus. Al te veel geloof ik niet, dat hier van te verwachten is, maar de proef ware te nemen. Wie komen op het platteland voor dit kader in aanmerking? Onderwijzers, predikanten, dokters, veeartsen, ontvangers, burgemeesters, gemeentesecretarissen, ontwikkelde boeren en dergelijke. Paedagogische literaire, religieuze, medische, economische onderwerpen zouden misschien voldoende leiders in een hoofdplaats kunnen samentrekken. Deze zouden met hulp van een deskundige, die naast zijn deskundigheid bijzondere paedagogische bekwaamheden (die *niet* van acten afhangen) moet bezitten, te zamen moeten onderzoeken of zij de vruchten van een bepaalde studie naar hun aard aan hun omgeving zouden kunnen doorgeven.

Uiteraard zullen velen en daaronder niet de slechtsten, uit zich zelf er toe komen bepaalde onderwerpen en vraagstukken met grootere of kleinere groepen in hun omgeving te behandelen. Verschillende gelukkige gevallen heb ik daarvan op het platteland leeren kennen. Met name predikanten zullen zich tot dit soort van werk aangetrokken gevoelen. Het feit, dat hierbij sterk eigen persoonlijke drang meesprekt, zal een belemmering zijn tot deelname aan dergelijke leiderscursussen. Maar te verwachten is, dat de jongere krachten ten plattelande toch wel behoefte zullen voelen aan leiding van hun eerste schreden op dit mooie arbeidsveld.

Ieder, die aan volksontwikkelingswerk gedaan heeft, zal de ervaring hebben opgedaan, dat hijzelf degene was die van dit werk het meest profiteerde. Toen ik daarom eenige jaren geleden uitgenoodigd werd te schrijven over de beteekenis van de Mij. tot nut van 't algemeen ten opzichte van de ontwikkeling van volwassenen, heb ik niet in de laatste plaats genoemd het feit, dat zij met haar 300 departementen en talloze instellingen van die departementen een paar duizend bestuurders in een of andere functie te werk stelt.

Ieder die van groote allure houdt en gencigd is het naast elkaar werken van talloze gelijksoortige vereenigingen belachelijk te vinden, moet eens even wachten voor hij vanwege de economie of de redelijkheid een samensmelting op touw zet en eerst zijn medemenschen liever eens aanzien, hun kleine ijdelheidjes vergoelijken, hun behoefte aan *zelfwerkzaamheid* respecteren en dan zal hij wellicht al dat geploeter, dat hij daareven nog verwierp, leeren erkennen als een oefenschool voor vindingrijkheid, zelfverloochening en allerlei andere kwaliteiten.

Hoe aantrekkelijk het ook voor mij zou zijn op deze plaats te schilderen, wat de beteekenis van het Nut voor het platteland steeds

is geweest en nog is, ik begrijp, dat ik daardoor van prae-adviseur tot propagandist voor een bepaald soort werk zou worden, iets wat hier allerminst van mij verwacht wordt. Ik moet er dus mee volstaan mee te deelen, dat het Nut in de laatste jaren in toenemende mate zijn aandacht aan het platteland heeft gewijd en dat het daarbij bij uitstek de gedachte van *zelfwerkzaamheid* heeft gepropageerd.

Als ik daarbij even releveer, dat het Nut in de laatste jaren leiderscursussen heeft georganiseerd voor bewoners van het platteland, die zich met Jeugdwerk verdienstelijk willen maken, dat het een reizende leerkracht heeft aangesteld, die van dorp tot dorp cursussen geeft aan volwassenen, die dit werk ter hand willen nemen, dat het studiekringen speciaal in de dorpen en kleinere plaatsen propageert en eventueel subsidieert, dat het in het afgelopen jaar een cursus van 14 en een van 8 lessen per radio heeft gegeven, die door duizenden op het platteland zijn gevolgd en blijkens enquête hoogelijk zijn gewaardeerd, dat het in zijn tijdschrift Volksontwikkeling geregeld ontwikkelingsvragen voor 't platteland liet behandelen, dat het in de afgelopen jaren zonder ophouden de Dorpshuisgedachte met alle mogelijke middelen heeft gepropagandeerd, dan ben ik misschien al aardig op weg om die propagandistische taal te voeren, die ik juist vermijden wilde, doch waartoe ik even verleid werd, omdat ik toch moest antwoorden op de vraag: is het gewenscht en mogelijk meer dan tot nu toe te doen voor de ontwikkeling van volwassenen (en plattelande? Voor het Nut antwoord ik daarop: gewenscht is het zeker en mogelijk?

Wel — *"when better cars are built Buick will build them!"*

Met het woord „Dorpshuis” heb ik een instituut aangeduid, dat voor het platteland van de grootste beteekenis zal worden.

Het eerste Dorpshuis is opgericht te Paterswolde. Het beoogt te zijn het maatschappelijk centrum van dit dorp en het is hierin zeker ver boven de verwachting van zijn stichters geslaagd.

Toen ik in 1919 voor het eerst kennis maakte met deze instelling, stonden twee dingen voor mij vast. Ten eerste dat hier een organisatievorm voor plattelands-ontwikkelingswerk gevonden was, die alom verdiende te worden toegepast en ten tweede, dat ik tot nu toe in mijn werk niemand ontmoet had, die zooveel kwaliteiten voor de leiding van zoo'n Dorpshuis in zich vereenigde, als de ziel van deze instelling Mevrouw Bähler-Boerma. Nu na 6 jaar zijn deze beide overtuigingen geen oogenblik aan 't wankelen geraakt.

In dit dorp van 2500 inwoners gaan *wekelijks* vele honderden — *vele honderden* — cursisten in en uit, kinderen en volwassenen, jongens en meisjes, mannen en vrouwen. Handenarbeid, zang, lectuur, hoefbeslag, inmakerij, naaien en knippen, toneelspel ja wat men maar bedenken kan en dat strekken kan tot ontwikkeling van hand, hoofd en hart, het wordt hier beoefend en dan niet in een opgevonden vlaag van één jaar of hoogstens twee, maar in voortgezette arbeid jaar in jaar uit, in stijgende lijn.

Van de eerste kennismaking af heeft het Nut niet nagelaten de aandacht te vestigen van zijn departementen op dit voorbeeldige werk en mede door deze propaganda is het Dorpshuis althans in het

Noorden en Oosten des lands een vertrouwd begrip, dat veel plaatsen heeft opgewekt om iets dergelijks tot stand te brengen. In de provincie Drente is op initiatief van den Commissaris der Koningin, den Heer Linthorst Homan, een krachtige organisatie op touw gezet, die zich voorstelt door instelling van Dorps- of Buurthuizen mede te werken tot de opheffing van Arm-Drente uit zijn staat van verval.

Van deze beweging is voor de ontwikkeling van volwassenen ten plattelande niets dan goeds te verwachten.

Naast deze typische plattelandsinstelling verdienen nog even vermelding de Vereenigingen van Oud-leerlingen van Landbouwwinterscholen, waarvan bijv. die van de Groninger School in 1921 in een uitvoerig Rapport uiting hebben gegeven aan hun belangstelling voor de ontwikkeling van volwassenen ten plattelande, waarbij zij de bekende Landbouworganisaties opriep om de hand aan den ploeg te slaan voor zoover het speciale vakkenis betrof, waarnaast zij van het Nut en dergelijke organisaties steun verwachtte voor de niet-vakmatige ontwikkeling van de plattelanders.

De verschillende landbouwmaatschappijen organiseeren cursussen van allerlei aard, welke evenwel alle min of meer vakcursussen zijn en dus buiten het kader van mijn beschouwingen vallen.

De Vereeniging voor hooger landbouwonderwijs aan de universiteit te Groningen vat haar taak zoo ruim op, dat zij bijv. in 1925 een cursus liet geven waar Prof. Haitjema een duidelijk beeld gaf van de geschiedenis en tegenwoordigen staat van de Deensche Volkshoogescholen, een cursus die dus ver boven de eigenlijke vak kennis uitging en wijde perspectieven opende. Ik heb den indruk dat deze vereeniging, hoewel zij uit den aard der zaak slechts kleine groepen bereikt, een voorbeeld zou kunnen zijn voor andere landbouw-centra, teneinde een soort elite te vormen in den landbouwersstand, wat Wageningen alleen zeker niet in voldoende mate kan bereiken.

Ook de vereeniging van leerzessen bij het landbouwhuishoudonderwijs is zich ervan bewust, dat zij behalve vakonderwijs in engeren zin, nog een taak heeft te vervullen op het gebied van de ontwikkeling speciaal van de opgroeiende meisjes en vrouwen waarmede zij in aanraking komen. Op hare samenkomsten noodigt zij telkens ter voorlichting in dit werk vooraanstaande persoonlijkheden uit die bepaalde ontwikkelingsproblemen inleiden. Verschillende van hare leden zullen in Mei een cursus van het Nut voor dit doel volgen.

De nog betrekkelijk jonge vereeniging ter bevordering van het onderwijs in kinderverzorging en opvoeding (K en O) beoogt leidsters te vormen, welke zeker ook ten plattelande heilzaam onderricht aan jonge moeders zullen kunnen geven. Voorloopig vrees ik, dat financiële bezwaren een krachtige ontplooiing van dit werk, waartoe velen zullen moeten worden uitgezonden in den weg zullen staan.

Dat de Nederlandsche vereeniging van huisvrouwen zich ook op allerlei gebied, dat in slechts ver verwijderd verband met de huishouding staat, begint te bewegen, is begrijpelijk voor ieder, die het leven eener dergelijke organisatie doorschouwt, al zullen de letterkundige en kunstzinnige programma's van menige afdeeling de verwondering wekken van hen die meenen, dat dit werk niet specifiek huisvrouwelijk is.

De vereenigingen het Witte- en het Groene Kruis hebben op hun gebied een staat van dienst, die niet licht zal worden overtroffen. Ook zij geven door verschillende cursussen op het gebied van lichaamsverzorging en hygiëne een vorm van ontwikkelingswerk van volwassenen, die onontbeerlijk is en die bij het bloeiende leven dat deze vereenigingen leiden, zeker steeds naar behoefte zal worden uitgebouwd.

Belangrijke vereenigingen, welke niet *direct* het ontwikkelingswerk voor volwassenen ter hand nemen, doch gewichtig materiaal daartoe beschikbaar stellen, zijn de Centrale Vereeniging voor Openbare Leeszalen en Bibliotheken, de Centrale Vereeniging voor Reizende Bibliotheken en de Lichtbeelden-vereeniging.

De eerste van de drie heeft door filialen en correspondentenschappen het lezen ten plattelande sterk bevorderd, terwijl de tweede met haar boekenkisten uitsluitend ten behoeve van de allerkleinste plattelandsplaatsjes haar heilzaam werk verricht.

De lichtbeelden-vereeniging met haar vele honderden series zorgvuldig gekozen lantaarnplaatjes, te zamen vormende een kostelijk archief van duizenden platen, is een model-inrichting, waarvan de uitgebreide catalogi ons met bewondering vervullen en die onschatbare diensten bewijst aan de ontwikkeling van volwassenen ten plattelande.

De leiding van genoemde drie vereenigingen is van dien aard, dat men overtuigd kan zijn, dat zij alles zullen doen om zich in dienst te stellen van alle vereenigingen, welke op ernstige wijze de ontwikkeling van het platteland wenschen te bevorderen.

Als jongste vereeniging op het gebied van ontwikkeling door middel van het zichtbare beeld, meldt zich aan de V. O. O. F., een vereeniging welke zich ten doel heeft gesteld een model archief aan te leggen van ontwikkelingsfilms.

Het allernieuwste hulpmiddel, dat zich aanbiedt als middelaar voor het aanbieden van ontwikkelingsstof aan groote scharen, is de Radio. Dit middel biedt zooveel ongekende mogelijkheden, dat het ons niet verwonderen kan, dat allerlei vereenigingen, die in ruimen kring ontwikkelend willen werken, er zich met waar enthousiasme op geworpen hebben. In minder dan geen tijd telde ons land naast neutrale-, Rooms-Katholieke-, Orthodox-Protestante-, Vrijzinnig-Protestante- en Sociaal-Democratische omroepingen. Over de Nuts-radiocursussen sprak ik reeds. De oplossing voor een juiste distributie moet nog worden gevonden, voorloopig mogen we aannemen, dat een edele wedstrijd tusschen al die richtingen, die — en dit is een voortreffelijke eigenschap van deze nieuwe techniek — voor ieder, die het hooren wil moeten werken, het gebodene op steeds op hooger peil zal brengen. Dat met name het platteland met vreugde dit middel ontvangen heeft en zal weten te gebruiken, spreekt vanzelf.

Zie ik het goed, dan hebben wij hiermede de voornaamste neutrale instellingen die de ontwikkeling van volwassenen beoogen, de revue laten passeeren. Wij hebben een levendige activiteit bij hen waargenomen, ook ten opzichte van plattelands-belangen en de overtuiging gewonnen, dat ieder voor zich gaarne zijn uiterste kracht zal inspannen om deze belangen te dienen. Voegen wij daarbij de werkkraft, die ten dienste staat aan niet-neutrale vereenigingen, waarbij we zeker

niet mogen vergeten het nog jeugdige Instituut voor Arbeidersontwikkeling, dat onder zijn krachtige leiding ongetwijfeld veel en respectabel werk zal verrichten, dan mogen we zeggen, dat ons land op weg is een behoorlijke plaats in te nemen op het gebied van de ontwikkeling van volwassenen, al zal het van oostelijke en van westelijke naburen nog veel kunnen leeren.

* *

Stellingen.

1. Alle ontwikkelingswerk heeft slechts in zooverre beteekenis als het bijdraagt tot ons geluk. Niet de verworven kennis, maar het mogelijk hieruit voortvloeiend geluksgevoel bepaalt de beteekenis van het ontwikkelingswerk.

2. De per individu verschillende uitwerking van onze ontwikkelingsarbeid en de haast onnaspeurlijke resultaten ten opzichte van het geluksgevoel, verplichten ons tot bescheidenheid bij de formulering van algemeene desiderata.

3. De resultaten hangen minder af van den aard van het onderwerp, dan van den aard van den docent en het contact, dat hij weet te verkrijgen.

4. Dit contact zal in veel gevallen inderdaad gemakkelijker worden verkregen, indien docent en gehoor eenzelfde of althans een verwante levensbeschouwing bezitten.

5. Ten onrechte hebben sommigen hieruit de conclusie getrokken, dat dus alleen gestreefd moet worden naar werken in groepen van gelijke levensbeschouwing.

6. Samenspraak van personen van verschillende richting biedt tegenover de onmiskenbare voordeelen van gelijk-gezinde studie-milieus waarvolle factoren, die niet verwaarloosd mogen worden. Aan den docent worden in dit geval hogere eischen gesteld.

7. Men dient er zich van bewust te zijn, dat slechts weinigen bereid zijn zich veel moeite te geven om zich te ontwikkelen.

8. Dit beteekent niet, dat men zich in de eerste plaats naar die weinigen moet richten.

9. De in ons land bestaande vereenigingen voor volksontwikkeling bieden voldoende gelegenheid om in de behoefte aan ontwikkeling van volwassenen te voorzien — behoudens verbeteringen van de vormen waarin het onderricht wordt gegeven, welke laatste in de eerste plaats van persoonlijke, daarna van organisatorische factoren afhangen.

De vraag, die mij ter behandeling op dit Congres voorgesteld werd, gaat uit van een vooronderstelling, die niet wel discutabel kan geacht worden. Het dunkt mij het beste, dat ik begin met die vooronderstelling als feit naar voren te brengen, als een onbetwifelbaar feit, waarover geen verschil van meening kan bestaan.

Dit feit is het gebrek aan „ontwikkeling”, in 't algemeen gesproken, bij de bevolking ten plattelande. Het is zonder meer *wenschelijk*, dat er aan de plattelands-bevolking uit de bronnen van meerdere ontwikkeling en hoogere beschaving iets toevoegc; „ten goede kome”, wat de gezichtskring verruimt en de cultuur-belangstelling verdiept. Dat is ook nu nog noodig, al is er in den laatsten tijd in dit opzicht al heel veel veranderd. In verschillende districten van ons land blijft er, ondanks de gunstige uitzonderingen, bij de groote menigte onzer plattelands-bewoners een groot tekort aan ontwikkeling en aan interesse voor cultuur-vragen in het algemeen te constateeren. Er is maar al te vaak te weinig lust tot lezen en onderzoeken. Het eenmaal of tweemaal per week verschijnend nieuwsblaadje is al, wat de meesten lezen; en dan daaruit vaak nog maar alleen de markt-berichten en de ongelukken-rubriek. Welke dorpspredikant heeft niet met dit gebrek aan ontwikkeling en zelfs aan allen lust tot verdere ontwikkeling bij zijn gemeenteleden te worstelen gehad, en soms jaren lang tevergeefs gezonnen op middelen, om het heele beschavingspeil in zijn vriendelijke gemeente ietwat te verheffen?

Voorwaar, het is wenschelijk, dat er aan de bevolking ten plattelande iets van cultureel verheffende invloeden „ten goede kome”. Hoe eerder hoe beter; hoe meer, hoe liever.

En dat is niet alleen wenschelijk, maar ook *mogelijk*.

Ondanks de sombere ervaringen van menigen dorpspredikant moet blijven vaststaan, dat het mogelijk is, dat de bewoners ten plattelande in hun algemeene ontwikkeling verrijkt worden. Natuurlijk is dat mogelijk. De spreekwoordelijke „domme boer” is al te zeer een „Fabelwesen”, dan dat wij uit zijn zoogenaamd gebrek aan vatbaarheid voor hoogere ontwikkeling wagen zouden te concluderen, dat afgezien dient te worden van iedere poging, om hem tot intenser meeleven met het groote cultuur-leven te bewegen. Zeker, de plattelands-bewoner is conservatief, en laat zich niet gemakkelijk uitbrengen uit zijn gewone spoor van dagelijkschen arbeid en gebruikelijke verpoozing. De massa is inert, ook op het platteland. Wij maken ons geen illusie's, dat, cultureel gesproken, de aanblik van het platteland bij verrassing veranderen zal... Maar dat wil toch niet zeggen, dat hier met onmogelijkheid zou moeten gerekend worden. Tot zulk een capitulatie tegenover het gebrek aan ontwikkeling ten plattelande geeft de geschiedenis ons niet het minste recht; wat is er ook op het platteland in de laatste tientallen al niet ten goede veranderd in dit opzicht! En het mooie werk, dat in het buitenland soms succesvol gedaan werd tot cultureele verheffing der plattelands-bevolking, geeft ons al evenmin recht om met betrekking tot de plattelands-bewoners in het eigen land aan beloftenrijke mogelijkheden te twifelen.

Maar al is zoo dus het bevestigend antwoord op de vraag, of het in het algemeen gewenscht en mogelijk is, om de bevolking ten plattelande te doen profiteeren van arbeid, die ontwikkeling van volwassenen bedoelt, onvoorwaardelijk te geven, — daarmede is toch nog niet gezegd, dat het juist de arbeid van de instellingen, in onze IIIe vraag bedoeld, zou moeten wezen, die aan onze plattelandsbewoners zou dienen ten goede te komen.

Het is mij bij navraag gebleken, dat met de in onze vraag genoemde instellingen eenvoudig bedoeld werd alles, wat op het gebied der volksontwikkeling werkzaam wil zijn.

Volksuniversiteiten, maar ook Departementen van de Maatsschappij tot Nut van 't Algemeen; instituten voor arbeidersontwikkeling, maar ook b.v. middenstandsbonden in de gestalte van boeren- en tuindersbonden; de Amersfoortsche internationale School voor Wijsbegeerte evengoed als eenvoudige mannen- en vrouwenverenigingen; reisverenigingen, evenzeer als volksbonden tegen drankmisbruik.

Waar zóó algemeen dus in onze vraag op alle mogelijke bestaande instellingen gezinspeeld wordt, die zich ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen, daar ligt het voor de hand om aan de van zelfsprekende neiging in ons toe te geven, de bestaande instellingen te laten fungeren, meer dan tot dusverre, ten behoeve van het platteland en de ontwikkeling van den plattelands-bewoner. Waarom zouden er al weer nieuwe instellingen bij gecreëerd moeten worden? Laten we aanmoedigen, dat al die bestaande instellingen ter bevordering van de ontwikkeling der volwassenen, die daarvoor in de termen vallen, zich zooveel mogelijk ook ten dienste stellen aan de cultureele verheffing van de bevolking op het platteland. Dit schijnt de aangewezen weg. Wij zullen ons eerst evenwel wat dieper hebben te bezinnen op het probleem, dat in onze vraag III aan de orde gesteld werd, vóór en aler wij recht hebben tot de verklaring, dat deze aangewezen weg ook begaanbaar is, en inderdaad tot het doel leiden kan en zal.

Omdat het een der meest bekende Volksuniversiteiten in ons vaderland is, die ons tot dit nationaal Congres heeft bijeengeroepen, geloof ik niet, dat men het gezocht zal vinden, wanneer ik in de breede lijst van instellingen, die men voor zichzelf bij de overweging van vraag III opsommen kan, een centrale plaats toeken aan de volksuniversiteiten. Zooals blijkens het ontstaan van dit Congres een volksuniversiteit als saambindende macht optreedt voor allen, die in de problemen der volksontwikkeling belangstellen, zóó is als vanzelf de volksuniversiteit de centripetale macht onder al die instellingen, die in onze vraag zijn bedoeld. Dat schemert natuurlijk in deze vraag op dit Congres, door een volksuniversiteit voorbereid, door. Zonder dat daarmede de Bestuurders der Haagsche Volksuniversiteit onder verdenking komen, van zich opzettelijk op den voorgrond te plaatsen.

Doch als dan zoo tegen wil en dank in de lijst van instellingen, die men in vraag III in gedachten kan opsommen, de Volksuniversiteiten dubbel onderstreept verschijnen, is tegelijkertijd duidelijk, dat onze vraag het probleem van de verhouding van stad en platteland aan de orde stelt.

De volksuniversiteiten zijn stads-instellingen, echt met de stads-cultuur gegeven. En onwillekeurig trekken de volksuniversiteiten krachtens de formulceering van deze vraag op dit Congres ook al die andere instellingen, althans de meeste ervan, onder dit gezichtspunt van de stads-cultuur.

En dan wordt de vraag, die wij te behandelen hebben, dus deze, of het gewenscht en mogelijk is, den arbeid van instellingen, die zich ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen, en *het merk der stads-cultuur dragen*, meer dan tot dusver aan de bevolking ten plattelande ten goede te doen komen?

Ook op deze vraag, aldus aangevuld en tegelijk nader begrensd, schijnt aanvankelijk geen ander dan een bevestigend antwoord mogelijk.

Want het is nu eenmaal onloochenbaar, dat de steden de brandpunten onzer beschaving zijn. De cultuur-bewegingen gaan, de laatste twee eeuwen reeds, van de stads-beschaving uit, en doen de wateroppervlakte ook van het plattelands-leven rimpelen. De olievlek der stads-cultuur breidt zich langzaam en kringvormig uit over het platteland, dat rondom de stad gelegen is.

Zoo is in de 18e eeuw de West-Europeesche geestes-beweging, die wij als de „Aufklärung“ plegen aan te duiden, van uit de steden in ons vaderland gaan doorwerken ook over het platteland, zoodat ten slotte de idealen der „Aufklärung“ gemeen goed werden voor ons geheele volksleven: voor stad en platteland beide. En het is gemakkelijk vast te stellen, dat juist Amsterdam en Rotterdam als handelscentra, meer nog dan Leiden en Utrecht als Universiteits-steden, de meest bewogen wellen voor de „Aufklärungs“-cultuur geweest zijn, die hare golven voortstuwden in steeds wijder kring buiten de stad.

Daarom is het ook volkomen juist ten aanzien van de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* b.v. vol te houden, dat haar arbeid tot ontwikkeling van volwassenen het stempel der stadscultuur draagt, ook al zouden misschien tegenwoordig ook de meest actieve Departementen meer tot het platteland dienen gerekend te worden.

De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen is een „Aufklärungs“-instituut, dat van de stad is uitgegaan.

En evenzeer dragen tal van andere bonden en organisaties dat merk der stadscultuur, ook al zouden verschillende harer afdelingen juist alle aandacht misschien op het platteland concentreren. Ik denk aan de sociale bonden en de vakorganisaties, aan alle vereenigingen ook, die pas met het arbeiders-vraagstuk konden opkomen, en welker ontstaan en geschiedenis zoo ten nauwste betrokken is bij het proces der industrialisecring van onze maatschappij, dat het steden-probleem benauwend maakte en daarna van uit de steeds groeiende steden zich uitbreidde over het geheele land.

Er is dus, ook historisch gezien, een golfbeweging waar te nemen van de stadscultuur uit in de richting van het platteland; en niets lijkt daarom natuurlijker, dan dat die natuurlijke golfbeweging ook dienstbaar gemaakt wordt aan de verheffing van het ontwikkelingspeil bij de bevolking ten plattelande.

Daar komt nog iets bij, dat ons te meer prikkelt, om de beantwoording onzer vraag in dezen zin bevestigend te doen zijn.

De plattelands-bewoner staat, in het algemeen gesproken, ook open voor de invloeden van de stad. Hij verwacht het veelal, of hij het bekeunen wil of niet, van de stad. Hij trekt, om zoo te zeggen, zijn Zondagskleed aan, als hij aanraking zoekt met de stad. En als hij dan weer terugkomt in zijn kring op het platteland, dan is hij het middelpunt der belangstelling, omdat hij medebrengt het laatste nieuws van de stad, en zijn oordeel over verschillende vragen, en zijn blik op verschillende moeilijkheden heeft kunnen vormen met behulp van de indrukken, die de stad hem gaf. Bij de eenvoudige plattelandsbewoners heeft ieder, die, hoewel uit dorps-milieu, korter of langer nauwe aanraking met de stadscultuur gehad heeft, iets van het wijze orakel, dat woorden vol zwaarwichtig gezag spreekt.

Is dit soort van ontvankelijkheid van de plattelandsbevolking voor de stadscultuur geen gunstige omstandigheid, die het voor de instellingen, in onze vraag bedoeld, gemakkelijker maken zal, om haar arbeid ten goede te doen komen aan de menschen van buiten?

Met al het gezegde zou een bevestigend antwoord op onze vraag, ook in den vorm, waarin ze ons gesteld werd, gemotiveerd zijn. Indien het tenminste onvoorwaardelijk gewenscht mocht worden geacht, de cultuur-golfbeweging van de stad uit naar het platteland te sterken en onbelemmerd te doen doorgaan.

En indien, aan den anderen kant, de plattelandsbewoner voldoende getypeerd was als mensch, die open staat voor de beschaving der stad.

Zoowel het eerste als het tweede „indien“ echter leidt, naar mijn vaste overtuiging, een *irrealis* in.

Ik geloof niet, dat het zonder meer gewenscht is, dat de stadscultuur haar invloedssfeer onbelemmerd uitbreidt over het platteland. Integendeel, daar is aanleiding te over, dien invloed ook ten deele te stuiten, te neutraliseeren, en een tegenstrooming aan te wakkeren, zoo dat mogelijk blijken zou, van het platteland uit in de richting der stad.

En ik geloof ook niet, dat de plattelandsbewoner zonder meer ontvankelijk staat tegenover wat de stad hem bieden kan. Integendeel, hoe paradoxaal het ook moge klinken: de plattelandsbewoner verwacht het van de stad, maar staat tegelijkertijd diep wantrouwend tegenover de stadscultuur.

Het is goeddeels de reactie van een zuiver instinct bij hem, wanneer hij zich „gesloten“ houdt en verdekt opstelt tegenover de menschen van de stad.

Laat mij thans over deze beide overwegingen, die ons probleem niet weinig gecompliceerder maken, iets naders mogen zeggen.

Is er wel reden, om de stadscultuur zoo geestdriftig te verheerlijken, en het voor te stellen, alsof het platteland alleen maar van die onvolprezen stadsbeschaving had te leeren, en niet omgekeerd de stad van het platteland? Ik denk aan de mooie bladzijden vooraan in *Brusse's Rotterdamse Zedeprenten* (Rotterdam 1921), waarin de auteur zijn voorkeur voor het buitenleven boven het stadsleven motiveert.

Het bestaan in een dorpje op de hei is „veel eenvoudiger, beknoper, minder gecompliceerd, natuurlijk-menschelijker en vrijer. Je wordt er oneindig minder verontrust door de invloeden, de emoties, de prikkels, de noodzakelijke bemoeiingen, maatschappelijke verplichtingen en con-

venties van het menigvuldiger en directer verkeer met de menschen, van wie je veel afhankelijker bent in het groote stadsleven. Maar hierdoor ook ontwikkelt buiten de individualiteit zich ruimer, zuiverder en eigener. Je hoeft er je minder te schikken, en dus te verbergen, je niet langer te gedragen overeenkomstig de voorstelling, die je medemenschen zich nu eenmaal — zij 't vaak onbewust door je eigen suggestie — van je hebben gemaakt; niet langer de houding te bestendigen, die rol voort te spelen, die de omstandigheden je hebben toebedeeld."

Intusschen legt een auteur als Brusse zich heel gemakkelijk bij de feiten neer. „Wij zijn nu eenmaal geen natuurmenschen meer" ... En met een toespeling op de in den laatsten tijd zoo veel besproken Paradijs-geschiedenis, die ik, naar het mij voorkomt, ernstiger neem dan Brusse, wijst hij er op, dat met de hoogere cultuur der menschen ook de stedenbouw moest opkomen. Zoo zijn wij, met onze kennis van goed en kwaad, stadsmenschen geworden, zegt Brusse; en wij hebben getracht er het beste van te maken. —

Ja, als de stadscultuur inderdaad een hooger stadium in het evolutieproces der menschheid vertegenwoordigt, en het eigenlijk naïef is, om het verloren paradijs-achtige natuurleven van den primitieven nomadisch-mensch te blijven beweenen, dan spreekt het ook vanzelf, dat iemand als Brusse ook het aantrekkelijke van het stadsleven weet te schilderen, en ten slotte de golfbeweging van de stads-cultuur naar het platteland „restlos" aanvaardt. Dan moet men het François Coppée na zeggen: in de stad „il y a de la pensée dans l'air" — l'enthousiasme gai; la bonne humeur dans le courage" ... Brusse werkt het zóó uit: in de stad is 't, „of je al je zinnen voelt spannen onder die eindelooze prikkels door je gretige belangstelling heen; — je voelt je veel intenser, veel bewuster, veel warmer leven. Je polsslag versnelt, je waarneming verscherpt, je fantasie wordt levendiger — je scheppingsdrang neemt toe. Die opgewektheid, die blijde tinteling, die gretigheid om méé actief te zijn... dat is de gunstige invloed van een groote stad."

In de typeering van het leven buiten en het stadsleven bij Brusse is heel veel treffend juist; doch daar, waar door zijn karakteristiek zijn wereldbeschouwing doorschemert, sta ik tegenover hem. Ik neem de Paradijs-geschiedenis volkomen ernstig en wensch ze daarom niet te lezen door den bril van het evolutionisme. Dat wil zeggen, dat ik in de geschiedenis van wereld en menschheid zeer zeker ontwikkeling zie, evolutie van lager tot hooger. Maar daarnaast en daar dwars tegenin zie ik even stellig degeneratie, terugval, verworping. Brusse stelt de verhouding van natuur en cultuur zóó — evolutionistisch —, dat het geen zin heeft te spreken van een plattelands-cultuur. Doch waar ik naast de feiten der ontwikkeling vol-ernstig wil rekenen met de feiten der degeneratie, zie ik diensengevolge de verhouding van stad tot platteland ook bij dat licht, en poneer derhalve de noodzakelijkheid van een tegenstrooming van het platteland uit naar de stad toe. Het leven op het platteland is het cultuurlooze natuurleven niet; evenmin als het Paradijsleven, dat in het begin der H. Schrift ons geteekend wordt, het primitieve stadium van den natuur-mensch beteekent.

In de wereld- en levensbeschouwing, die de H. Schrift als haar

„Richtlinie” erkent, is de stadscultuur, die blijkens Genesis 4 met Kaïn opkomt, ook een openbaring van het degeneratie-proces der zonde. In de geschiedenis van Genesis 4 ligt diepe symboliek en eeuwige waarheid. Kaïn, die in zijn broeder Abel de heilige onschuld vermoordt, wordt daarna stedenbouwer. Daar waart door de steden aller tijden iets van den Kaïnsgeest, die eenvoudigheid en onschuld en vroomheid vermoordt. Dat is niet de heele waarheid van de stadscultuur, ik weet het. Wie zal misprijzen, wat er goeds, wat er gave Gods, wat er vrucht van ontwikkeling is in de stadscultuur?

Maar het is wel een stuk van de waarheid, waarmede ernstig gerekend dient te worden, en waar trouwens ook Brusse niet blind voor blijft.

Maar wie dan zóó in de stadscultuur ook degeneratie doorwerken ziet in versneld tempo, in geweldige activiteit, die kan niet anders dan wenschen, dat in het plattelandsleven zelf gegraven worde, opdat men daar ontdekke sluimerende krachten van cultuur, die moeten worden aangeboord, en waarvan de ideeën een tegenstroom dienen te stuwen van het platteland uit naar de stad toe. Het platteland zal bij nader inzien blijken niet het land te wezen van de primitieve natuur-naïviteit, maar een land, waar cultuur-goed verscholen ligt van blijvende waarde, ook voor de stad.

Het is Grundtvig, de vader van de Deensche volkshoogeschool-beweging, geweest, die ons door de hoofd-tendenz van zijn vruchtbaren arbeid voor de ontwikkeling der plattelandsbevolking heeft pogen te doordringen van de noodzakelijkheid, dat de stadscultuur in haar ontbindende werkingen moest worden tegengestaan door een intenser maken van de plattelands-cultuur in haar saambindende kracht, met haar spontane eenheid des levens, waarbij de religie heel het leven beheerscht en doordringt en geen enkele levensuiting of cultuur-openbaring principieel kan worden gesaeculariseerd.

Grundtvig had het groote stadsleven in Kopenhagen van nabij gadegeslagen; en het was hem niet verborgen gebleven, hoe juist de Aufklarungs-geest in zijn levenstijd de stadscultuur sterk had gëinfecteerd, en de geheele Deensche beschaving trachtte te verwereldlijken en het menschenleven in hooger zin dreigde te versplinteren. Hij voelde, hoe die „Aufklärung”, waar zij zich sterk rationalistisch kleurde, den stroom der traditie en historie trachtte af te dammen, en wilde gaan leven uit het nieuwe begin, hoogstens aanknoopend bij het humanisme in de 14e en 15e eeuw, maar zeker niet bij de oer-Christelijke traditiën. Tegen dit alles ging Grundtvig in. Daarom moesten zijn scholen voor de volwassen zonen en dochteren van het platteland ook zóó ingericht zijn, dat de historie, speciaal de nationale historie, het hoofdvak van onderwijs werd. Grundtvig wilde de jonge menschen van het platteland laten graven in hun eigen oude cultuur, in de geschiedenis van het Deensche land van vóór den tijd, waarin Kopenhagen de groote stad werd, die den toon aangaf.

Zeker, ik denk er niet aan, om mij door Grundtvig geheel en al de gedragslijn te laten aanwijzen bij het werk tot cultureele verheffing der plattelandsbevolking. Hij leefde in een heel anderen tijd dan den onzen. Waar hij alreeds tegen het midden der vóórgaande eeuw zijn volkshoogeschool-idealen voor de plattelandsbevolking trachtte te ver-

wezenlijken, had hij nog niet te rekenen met de wending van de intellectuele cultuur naar het exacte, het technische, kortom: de empirische natuurwetenschap en hare triomfen.

De cultuur der steden draagt in onze 20e eeuw dit natuurwetenschappelijk stempel heel sterk: in den invloed, dien de exacte methode alom op de geesten heeft, maar ook in het beeld, dat de heele stad verloont na gebruikmaking van de nieuwste toepassingen der natuurwetenschappelijke vindingen. En in dit laatste opzicht werkt de stadscultuur onbelemmerd en intens door op het platteland. Men voelt het in Denemarken tegenwoordig ook heel sterk, dat de Grundtvig-aansche volkshoogescholen een ernstige crisis doormaken. Is er nog wel zooveel behoefte aan deze instellingen als vroeger: nu radio en telefoon het platteland vaak zoo intens doen meeleven het groote cultuurleven van onzen tijd? En zal het wel genoeg zijn, bij het onderwijs op de volkshoogescholen, zóó sterk in de geschiedenis te graven, en zich aan het verleden te oriënteren, terwijl het heele moderne leven met zijn verbijsterende uitvindingen ons tot menschen van het oogenblik maakt, die naar voren zien, wachtend op het nieuwe, dat morgen weer komen zal?

Toch heeft Grundtvig ons iets zeer waardevols willen zeggen, door op de noodzakelijkheid van den tegenstroom te wijzen van het platteland uit naar de stadscultuur toe.

Er sluimeren inderdaad nog cultuurgoederen onder onze menschen van het platteland, waarvan het geldt, dat de stadsmenschen van onzen tijd nauwelijks meer geneigd zijn ze met een vinger aan te raken.

Zulk een goed is de spontane eenheid des levens en de taale continuïteit van levenshouding in gewijde traditie en in volkshistorie. Er is in het leven onzer platelandsbevolking iets op te diepen, dat de betekenis van het Christendom voor beschaving en volksleven kan doen fonkelen zonder de verduistering, die de saecularisatie met zich brengt, welke de „Aufklärung“ ten troon verbleef als cultuur-motief. Ook de stadscultuur van ons vaderland draagt nog veelszins het cachet der „Aufklärung“: versplintering van levens-interessen en wereldwijking der geheele beschaving. Naast den omwentelingsdrang, dien het natuurwetenschappelijk georiënteerde stadsleven in zich draagt, blijft de taai-conservatieve macht van Aufklarungs-inzichten en „Aufklärungs-ausblicke“ doorwerken. Ge kunt ook thans nog talloze malen over beschaving en Christendom, over „ontwikkeling“ en zedelijke verbetering der menschheid hooren spreken op een manier, die wonder veel gelijkt op de zegwijze van het Oud-Liberalisme in het begin der 19e eeuw! En omdat ook deze opvattingen nog altijd doorwerken in het uitzicht, dat men heeft op den arbeid van de instellingen, die in onze vraag III zijn bedoeld, is het noodig, dat wij Grundtvig niet zonder meer afwijzen, maar ons oor te luisteren leggen of er niet wat in zit, ook voor onzen tijd nog, op de sterking van een tegenstroom bedacht te zijn, die van de platelandscultuur intense krachten wil doen in-vloeien in de stadscultuur onzer dagen?

Dat wil niet zeggen, dat de instellingen, die zich de ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen, maar zouden moeten afzien van het oefenen van eenigen beschavenden invloed ten goede op de bevolking van het platteland.

Maar het wil wel dit zeggen, dat als deze instellingen iets doen willen voor het platteland, zij zullen moeten verlangen naar het zich dienstbaar maken aan de plattelandsbevolking in de stemming van het ootmoedig-ook-van-het-platteland-iets-willen-ontvangen. Hier geldt het voorwaar: wie iets geven wil, moet bereid zijn, iets, veel te ontvangen. De plattelandsbevolking is niet bijster geneigd, zich te laten „ontwikkelen“ door een rijke stads-cultuur, die een weinig van uit de hoogte neerziet op dat domme, onbeschaafde volk. Ook psychologisch is het te verstaan, dat onze plattelandsbewoners pas geneigd zullen zijn wat te leeren van het onderricht dier instellingen, die het merk der stads-cultuur dragen, wanneer de houding der helpende leermeesters die is van een Socrates, die zelf nog ieder oogenblik leeren wil, . . . en als leermeester niets anders bedoelt, dan den leerling zelf te laten vinden, wat in het innigste van zijn eigen ziel verscholen ligt aan schatten van ware wijsheid.

Indien die stemming bij de instellingen, in onze vraag bedoeld, het gansche optreden gaat beheerschen, zal het enkel goede vruchten kunnen dragen, wanneer de golfbeweging gaat doortrillen van uit de stad naar het platteland. Want dan is het scheeve van de stads-cultuur rechtgezet, het onzuivere gelouterd en het verkeerde geneutraliseerd.

Doch dan blijft het nog de vraag, of de bevolking ten plattelende bereid zal zijn zich te laten verrijken door den arbeid van al die instellingen, waarop in onze vraag gezinspeeld wordt.

Ik kom nu tot mijn tweede overweging, die ik reeds aanvankelijk aldus kort samengevat heb: de plattelandsbewoner staat niet zonder meer onvankelijk tegenover wat de stad hem bieden kan. Eensdeels verwacht hij het van de stad en anderdeels stelt hij zich diep wantrouwend tegenover de stads-cultuur.

Alleen de buiten-mensch, die echt buiten-mensch is, maar in de stad zijn bijzondere ontwikkeling heeft opgedaan, wordt voor de plattelandsbevolking de mensch, die spreekt met autoriteit. Van hem willen zij het zich laten zeggen; omdat hij het hun zóó zeggen kan, dat het waardevolle van de stads-cultuur in zulk een vorm wordt voorgedragen, dat er aansluiting is aan het geestesleven der plattelandsbewoners.

Ook in dit opzicht kan de Deensche volkshoogeschool-beweging ons nog veel leeren. Grundtvig alleen had zijn volkshoogeschool-idealen nooit zulk een ingang kunnen doen verkrijgen bij de Deensche bevolking van het platteland, indien de eenvoudige boerenman *Christen Kold*, een paedagoog bij de gratie Gods, hem niet geholpen had. Jaren lang heeft Grundtvig de practische uitwerking van zijn idealen volkomen aan *Christen Kold* moeten overlaten.

Tegenover Grundtvig stond de Deensche plattelandsbewoner aanvankelijk wantrouwend. Men zag iets in hem van den stads-cultuur-mensch, die het de domme plattelands-bevolking eens even zou komen vertellen. *Christen Kold* daarentegen had als eenvoudige jongen van het platteland, die zijn heele leven lang zijn boersche voorkomen handhaafde, van meet af aan het vertrouwen. Aan zijn leiding gaf men zich gaarne over. Hij was een der hunnen, die zoo geestdriftig

vertellen kon van het oude Deensche leven vol helden-idealisme. Kold schudde de menschen wakker, en kon zoo eenvoudig-weg vertellen, dat het nooit meer vergeten werd. Kold kende door en door de mentaliteit van de menschen van het platteland en wist dientengevolge ook, dat het nutteloos was hun bezielende ideeën voor te houden, zooals Grundtvig telkens deed, — indien ze niet eerst tot persoonlijk geestesleven waren ontwaakt. Daarom was Kold's methode de individualistische: er moest op gewerkt worden, om fonkeling te brengen in oogen, die eerst niets zieden, — en als die gloed er maar in was, zoo meende hij op grond van zijn rijke ervaring, dan was het gewonnen. Dan kon men met vrucht ook trachten kennis bij te brengen, en onderwerpen te behandelen, die ontwikkelende waarde hadden voor de persoonlijkheid zijner leerlingen. Maar vóór alles moest er toch een kiem van leven ontspruiten, die tot ontwikkeling gebracht worden kon!

De ban van het massaal-inerte buitenleven moest eerst bij de enkelingen worden doorbroken. En dan pas konden de enkelingen zich met vrucht verdiepen in de schatten van het eigen massaal-continuë plattelands-cultuurleven.

Ook deze les uit de geschiedenis van de Deensche volkshoogeschool-beweging moeten wij willen leeren.

Niet, dat ik daarmee zou willen zeggen, dat wij bij de pagingen tot culturele verheffing onzer plattelandsbevolking Christen Kold als ons model zouden hebben na te volgen. Evenals Grundtvig leefde ook Kold in een geheel anderen tijd dan wij; en waar Kold mee uitkwam, daar zullen wij in onzen tijd zeker niet mee uitkomen.

Kold's heele persoonlijkheid heeft iets onnavolgbaar individueels. Wat hij kon doen, zou één groote mislukking worden, als het nagedaan werd. De primitieve verhoudingen bovendien, waaronder Kold zijn schoolplannen voor volwassenen trachtte te verwezenlijken, zouden zeker niet in den tegenwoordigen tijd kunstmatig geschapen kunnen worden op het platteland, zonder het voorkomen van iets geaffecteeds te krijgen.

Ik wil evenmin beweren, dat al de instellingen, die in vraag III zijn bedoeld, er maar van moeten afzien, om iets voor de bevolking ten plattelande te zijn, omdat zij te zeer het merk der stadscultuur dragen. En dat wij dan maar zouden moeten wachten op het oogenblik, dat een soort Christen Kold onder de menschen van ons platteland opstaat om te profeteeren, en persoonlijk leven en cultuurbelangstelling te wekken. Ik zeg niet, dat er zulke geesten als Christen Kold onder onze buitenmenschen niet zouden zijn. Fijne, intelligente, beschaafde geesten zijn er onder de plattelandsbevolking in ons vaderland in alle provinciën wel. Maar het zijn Sauls, die zich achter de vaten versteken. En er is geen wachten op, tot zij zullen gaan „profeteeren” en het initiatief nemen.

Wij blijven op de instellingen, die zich in 't algemeen de ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen, aangewezen. Maar als wij winst willen doen met wat de Deensche volkshoogeschool-beweging ons leeren kan, dan zullen wij begrijpen, dat voor waarachtige cultuurverheffing onder de bevolking van het platteland alleen in aanmerking komen die instellingen, die het gemakkelijkst in staat zijn de kern

van haar stuwende kracht te vormen uit menschen van het platteland zelf. Want dat zijn de menschen, die de cultuur zóó transponeeren kunnen, dat de plattelandsbevolking kan toehooren met vrouwen en kan verstaan naar eigen aard.

Dus zullen zich, naar het mij voorkomt, volksuniversiteiten, bonden voor arbeidersontwikkeling, instellingen als de internationale School voor Wijsbegeerte, Studentenbonden, enz., voorloopig gewillig moeten laten uitschakelen op dit punt van de pogingen tot verheffing der intellectueele cultuur onder de menschen van het platteland. En dorpshuizen, plattelands-departementen van het Nut, boerenbonden en landarbeidersbonden zullen veel meer aangewezen zijn op grond van hun gemakkelijker aansluiting bij de geestesgesteldheid ten plattelande. Ook jonge mannenvereenigingen en jonge meisjesvereenigingen, zooals ze op het platteland meestal onder het patronaat van een of andere kerkelijke gemeente bestaan, kunnen in dit opzicht uitnemend werk doen: vooral als het mogelijk blijken zal, uit de plattelands-omgeving zelf de leidende persoonlijkheden naar voren te trekken in zulke organisaties.

Hiermee is echter het voornaamste nog niet gezegd. Kold is niet te weerleggen, als hij meent, dat alle pogingen tot verdere ontwikkeling der plattelandsbevolking zullen falen, als er niet eerst persoonlijk geestesleven gewekt is in de enkelingen, en dit geestesleven als 't ware uit de oogen uitschittert. Dit geestesleven verstond Kold terecht als een gave van God. Hij zag het in religieus licht. Hij verstond het als Christelijk leven des Geestes; en in dien zin werkte hij er op aan.

Wie de saecularisatie van alle mogelijke cultuurgebieden van harte betreurt, zooals ik, zal zich daarom vooral ook in dezen door Christen Kold willen laten gezeggen, en er sterk den nadruk op begeeren te leggen, dat alle arbeid tot bevordering der ontwikkeling, van welke instelling dan ook, ondanks haar beste bedoelingen, met onvruchtbaarheid geslagen zal blijken, wanneer niet op den achtergrond de arbeid van den predikant of den geestelijken voorganger in zulk een plattelandsgemeente staat. In dit werk immers kan het persoonlijke, het leven-wekkende pas tot zijn recht komen, en de beteekenis van vrouwen herderlijken arbeid van predikanten ten plattelande kan in dezen niet gemakkelijk worden overschat.

Door dit werk alleen kan de sfeer geschapen worden, waarin sommige van de instellingen, die daartoe voor het platteland aangewezen kunnen heeten, met vrucht er zich toe kunnen zetten, om hun arbeid te doen ten goede komen aan de bevolking van ons platteland.

Ten slotte.

Er wordt in vraag III niet gevraagd, of er mogelijk ook nieuwe instellingen in het leven dienen te worden geroepen, die zich speciaal met de cultureele verheffing van de bevolking ten plattelande zouden kunnen bezighouden.

Daarom onthoud ik er mij ook van, een lans te breken voor een soort internaat-volkshoogeschool, welke in enkele provinciën van ons land misschien mogelijk zou zijn, en in de groote opzet naar Deensch model zou kunnen worden ingericht: een winter-kostschool voor jonge

mannen, en een zomer-kostschool voor meisjes van het platteland ¹⁾. Gelet op hetgeen zulke inrichtingen voor Scandinavië beteekend hebben en nog beteekenen, ben ik geneigd, het zeer te betreuren, dat in ons vaderland ook bij bestaande instellingen als landbouw-winterscholen voor volwassenen de internaats-gedachte met de mogelijkheden, die zij opent, zoo gemakkelijk wordt uitgeschakeld. Juist het dagelijksch samenleven als in één groot gezinsverband, ook met persoonlijkheden, die geestesleven willen pogen te wekken, zou een stempel kunnen zetten op de ontwikkeling van menig jong mensch van het platteland, dat het heele leven niet meer uitgewischt worden kan.

¹⁾ Ik mag voor deze gedachte wel verwijzen naar mijn artikel over de *Deensche Volksboogscholen* in het Tijdschrift *Stemmen des Tijds*, van October 1925.

In bovenstaande stelling wordt alleen gesproken over de *ontwikkeling* van volwassenen. De circulaire echter welke de bedoeling van dit Congres uiteenzet, kenschetst het werk voor de ontwikkeling der volwassenen als een *Opvoedings- en Onderwijsinstituut*. Hierin ligt besloten, dat we de ontwikkeling niet hebben te verstaan, uitsluitend als verstandelijk, maar dat ook bedoeld wordt de algemeene ontwikkeling van den mensch, de vervolmaking van al zijn krachten, zijn karaktervorming.

De Maatschappij heeft geen behoefte aan enkel verstandelijk goed ontwikkelde individuen, doch allereerst aan zedelijk hoogstaande menschen.

Dit dient bij al ons werk voor de volwassenen in het oog te worden gehouden.

Bepalen we ons in dit prae-advies meer uitsluitend tot de ontwikkeling, d.i. de verstandelijke ontwikkeling der volwassenen, zoo dienen we ervoor te waken, juist daar wij ons bezig houden met de plattelandsbevolking, dat die ontwikkeling niet uitsluitend op de kennis van het *stoffelijke* worde gericht. Men beschouwe die ontwikkeling niet enkel uit een oogpunt van utiliteit, doch richt haar ook op geestelijke waarden, in ruimen zin genomen.

Juist waar het leven der plattelandsbevolking zoo sterk gericht is op de stoffelijke voortbrenging, worde ervoor gezorgd, dat men geen vermaterialiseerde bevolking kweekt.

Dit wordt in 't algemeen ook ingezien door de landbouw-organisaties, welke niet alleen de stoffelijke belangen der leden behartigen, doch het welzijn van het geheele individu in het oog houden.

Dit vooropgesteld zullen we meer speciaal de verstandelijke ontwikkeling der volwassenen ten plattelande behandelen.

Ter beantwoording van de in de stelling vervatte vraag, moeten we eerst nagaan: wat wordt er op dit gebied reeds voor het platteland gedaan?

- 1e. De directe Rijksbemoeiingen. Deze komen tot uiting in de voorlichting en het onderwijs gegeven door de Rijkslandbouw-, tuinbouw-, zuivel- en veeteelt-, bijenteelt- en pluimveeteeltconsulenten, in den vorm van adviezen, cursussen en lezingen.
- 2e. De zijdelingsche Rijksbemoeiingen, die tot uiting komen in subsidies aan land- of tuinbouworganisaties, ten behoeve van diverse soorten cursussen op het gebied van land- of tuinbouw.
- 3e. De cursussen of lessen, die door land- of tuinbouworganisaties gegeven worden, en geheel door deze lichamen en (of) de deelnemers bekostigd worden.

Inleidster zal hiervan een gedetailleerd overzicht geven.

Bij de ontwikkeling der volwassenen dient men niet alleen aan de mannelijke, doch ook aan de vrouwelijke bevolking te denken. Voor de vrouwelijke plattelandsbevolking ressorteert dit vrijwel geheel onder

- 4e. Het Landbouw-huishoudonderwijs, een tak van dienst, welke

vroeger onder het Departement van Landbouw ressorteerde, doch sinds 1919 bij het Departement van Onderwijs, en wel bij het Nijverheidsonderwijs is ondergebracht.

Dit wordt gegeven door de speciaal daartoe opgeleide Landbouwhuishoudleeraressen, welke in dienst van Landbouwverenigingen of Boerenbonden staan, in samenwerking met bezitters(sters) van de lagere acten land- of tuinbouw. De onderste leeftijds-grens der deelnemers is plm. 16 jaar, doch er nemen zoovele ouderen aan dit onderwijs deel, dat het gevoelig onder het onderwijs aan volwassenen kan besproken worden. Deze vorm van ontwikkeling zal inleidster wat uitvoeriger toelichten.

De tot hiertoe genoemde vormen van onderwijs worden bevorderd en voortgezet door:

- 5e. De talrijke verenigingen van Oud-Leerlingen, welke door lezingen, cursussen, proefnemingen, wedstrijden, deelname en bezoek aan landbouwtentoonstellingen enz. de belangstelling in de vermeerdering van vakkennis gaande houden. — Aan de ontwikkeling van de vrouwelijke plattlandsbevolking komt nog ten goede:

- 6e. Het werk van verschillende Vrouwenorganisaties.

Zorgen deze, zowel als het landbouwhuishoudonderwijs onder meer voor de ontwikkeling op het gebied der gezondheidsleer, zieken- en zuigelingenverpleging, meer speciaal wordt dit gebied nog bewerkt door

- 7e. Organisaties als: Groene Kruis, Wit-Gele Kruis e.d. die naast de ontwikkeling in den vorm van directie adviezen, consultatiebureaux, ook cursussen op dit terrein organiseren.

Tenslotte komen nog in aanmerking

- 8e. Die verenigingen, die hoewel niet uitsluitend voor het platteland werkend, toch door haar gevestigd-zijn in kleinere plaatsen, aan de ontwikkeling der plattlandsbevolking meewerken kunnen.

Vergelijken we hetgeen reeds gedaan wordt, met hetgeen, gezien de getalsterkte onzer boerenbevolking, gedaan moet worden, opdat zij zich kunne handhaven, den strijd om het bestaan met succes kunne voeren, en in staat zij van de nieuwe inzichten en werkwijzen in den landbouw op de hoogte te komen, dan dient voortgegaan te worden met de voorlichting en ontwikkeling van onze plattlandsbevolking, niet in het minst met die van het vrouwelijke deel. Wil de vrouw zijn in den vollen zin de steun van den man, dan moet met alle kracht gewerkt worden aan haar ontwikkeling als huisvrouw, moeder en boerin. Zoowel voor mannen als vrouwen is een goede vakontwikkeling, een juist inzicht in het belang van den eigen stand, aangepast aan de verschillende bedrijfs toestanden in de verschillende deelen van het land waarin zij leven, van buitengewoon belang.

De plattlandsbevolking heeft haar eigen speciale aard en behoeften, zoozeer verschillend van die der stadsbevolking, dat het niet gewenscht is, zonder meer ontwikkelingsinstellingen en hun werkwijzen van de stad naar het platteland over te brengen.

De aangewezen organen om in de ontwikkeling dier bevolking te voorzien, zijn de alom bestaande landbouworganisaties, waarvan door inleidster een overzicht zal worden gegeven.

Deze zijn door hun jarenlange werkzaamheid voor de bevolking, uit hen, en met hen gegroeid. De leiders, vertrouwd met den aard en aanleg, de nooden en behoeften van deze bevolking, zullen meestentijds met succes de juiste maatregelen ter ontwikkeling weten te nemen, indien tenminste de initiatieven niet door bezuinigingsmaatregelen in hun verderen groei belemmerd worden.

Wat betreft de technische hulpmiddelen bij het ontwikkelingswerk ten plattelande, hierbij zou men met vrucht enkele dingen van elders werkende instellingen kunnen navolgen. Zoo reken ik tot de wenscheijkheden: een behoorlijk ingericht vergaderlokaal, waar goede gelegenheid is om lessen en demonstraties te geven, zonder dat men nu direct het gevoel heeft, weer op de schoolbanken te zitten. Verder behoorlijke gelegenheid om bibliotheken te huisvesten, en vooral de aanwezigheid van een goed projectie-apparaat.

Door samenwerking van de verschillende, eventueel in een plattelandsgemeente gevestigde vereenigingen of afdelingen van grootere organisaties, zouden deze allen van de betere technische hulpmiddelen bij hun ontwikkelingswerk kunnen profiteren.

IV.

Bestaat er voldoende samenwerking tusschen de verschillende instellingen, die de ontwikkeling van volwassenen beoogen?

Zoo neen, hoe kan zij verkregen worden?

Prae-advies van Mej. C. Staas.

Stellingen.

I.

Voldoende samenwerking tusschen de verschillende instellingen en vereenigingen, die zich ten doel stellen ontwikkeling, in den ruimsten zin van het woord, aan volwassenen te brengen, bestaat niet. Het ontbreken van samenwerking wordt eenerzijds sporadisch als leemte gevoeld zonder meer, anderzijds kan men sporadisch de behoefte en het verlangen bespeuren, om hierin te trachten verandering te brengen.

II.

De vorm, waarin meerdere samenwerking tot stand zou kunnen komen, moet als van zelf groeien uit de ontstane behoefte; men kan de ontwikkelingsmogelijkheden van dien vorm eenigszins beïnvloeden, maar langs kunstmatigen weg worde niets tot stand gebracht.

III.

De gevolgen van een aldus gegroeide samenwerking zullen voor het ontwikkelingswerk van groote en verstrekkende beteekenis kunnen zijn, zoowel op moreel als op practisch-technisch en economisch gebied.

IV.

Practische nuttigheidsoverwegingen zullen in het algemeen eerste aanleiding zijn tot samenwerking.

V.

Bij samenwerking tusschen verschillende instellingen en vereenigingen, blijve een ieders vrijheid en zelfstandigheid onaangetast.

VI.

Ter bevordering van meerdere samenwerking kan men zich denken een Centraal-bureau, samengesteld uit enkele vertegenwoordigers van landelijk georganiseerde instellingen en vereenigingen, dat zich met de studie van het vraagstuk, practisch als theoretisch bezig houdt, voorlichtend en adviseerend helpt waar de behoefte zich doet gevoelen, en door middel van zijn steunpunten in den lande, op de wensche-lijkheid van samenwerking wijst.

Nu over bovenstaande vragen prae-adviseurs zijn gevonden uit verschillende kringen, die zich met de ontwikkeling van volwassenen bezig houden, meen ik het als mijn taak te mogen beschouwen daarop meer in het bijzonder het licht te laten vallen van mijn ervaring als Volks-Universiteitsbestuurder.

Er is, geloof ik, geen bestuurslid van een Volks-Universiteit, die niet doordrongen zal zijn van de wenschelijkheid van samenwerking met andere instellingen. Onze arbeid in het belang der volksontwikkeling voert ons allerminst langs een afgebakenden weg. Hoeveel ervaring we reeds hebben opgedaan en hoeveel we reeds hebben geleerd, de tijd van zoeken en tasten is nog niet voorbij en waarschijnlijk zal er nooit een tijd komen, waarin in 't geheel niet meer gezocht en getast behoeft te worden. Want de behoefte, die de Volks-Universiteit tracht te bevredigen en die in de verloopende jaren in ruime mate bij het Nederlandsche volk aanwezig is, gebleken, is steeds wisselend: naarmate het maatschappelijk leven zich ontwikkelt, wordt telkens in nieuwe richtingen verruiming van inzicht gezocht. Contact met andere groepen, die op aangrenzend gebied werkzaam zijn, kan niet anders dan nuttig werken en zal krachtig kunnen bijdragen tot verheldering van het inzicht in den door ieder te volgen weg.

Nog om een andere reden moet naar samenwerking worden gestreefd. De veelheid van instellingen, die de volksontwikkeling beoogen, doet het gevaar ontstaan, dat van twee zijden eenzelfde arbeid wordt verricht, die, ware hij in één hand, minder moeite zou kosten en meer vrucht zou opleveren. Als ik b.v. bedenke, welk een groot aantal lezingen in een stad als Groningen wordt gehouden, hoeveel moeite en tijdverlies de spreker zich dikwijls getroost en welk een klein getal belangstellenden soms opkomt om die moeite te beloonen, dan beaam ik ten volle wat H. J. van der Munnik neerschreef in de Vragen des Tijds van Januari 1924: „Het verstrekken van wetenswaardige, nuttige en aesthetisch-vormende voorlichting is een belang, dat in onze steden nog veelszins verzorgd wordt in een veel grooter aantal vormen en kringen dan noodzakelijk is. Inderdaad zou eendracht hier macht maken, macht vooral ook in de toepassing van de beste economie van tijd en geld”.

Met niet minder instemming las ik de woorden van den vroegeren Utrechtschen wethouder Dr. J. van Leeuwen in Volksontwikkeling (IIIe Jaargang, blz. 285): „Het algemeen maatschappelijk belang, dat de ontwikkeling van volwassenen is, en de ontzettende arbeid en inspanning, die de organisatie en de verwezenlijking daarvan zullen eisen, schrijven feitelijk de grootst mogelijke samenwerking van alle belanghebbenden en belangstellenden voor. Want alleen dan is er kans, dat de beschikbare menselijke en materiele krachten op hun nuttigst zullen worden gebruikt en tot het hoogst bereikbare resultaat zullen voeren”.

Speciaal in Nederland, waar de politieke en godsdienstige tegen-

stellingen misschien meer dan elders op elk gebied tot splitsing en afscheiding leiden en ook bij den ontwikkelingsarbeid tal van groepen naast elkander werken, kan samenwerking, waar die mogelijk is, nooit genoeg worden aanbevolen. Men moge die afscheiding toejuichen of betreuren, met den Heer Hovens Greve (Volksontwikkeling III, blz. 264) meen ik, dat het tegen de natuur zou ingaan, indien men zich daartegen zou willen verzetten. „Synthetisch aangelegde naturen — zoo laat hij daarop volgen — mogen die afscheiding betreuren, zij kunnen slechts zoeken naar vormen van samenwerking, die de bezwaren van deze versplintering minder sterk doen voelen. Gelukkig, dat onze tijd de teekenen brengt, dat alom naar samenwerking zonder verlies van eigen karakter gezocht wordt”.

De samenwerking, waarop ik doel, kan in verschillenden zin worden opgevat.

Er kan een band worden gevormd tusschen verschillende instellingen die terzelfde plaatse werken; er kunnen ook verbindingen worden aangeknoopt tusschen gelijksoortige instellingen op verschillende plaatsen en deze verbindingen kunnen nationaal of internationaal zijn. Het is ongetwijfeld de bedoeling van het Congresbestuur, dat vooral op de plaatselijke samenwerking het licht zal vallen.

Het Congresbestuur stelt in de eerste plaats de vraag, of de bestaande samenwerking tusschen de verschillende instellingen voldoende is. Het is moeilijk op deze vraag een objectief antwoord te geven. Of men de samenwerking in een bepaalde gemeente „voldoende” acht, zal afhangen enerzijds van de persoonlijke overtuiging van het nut van samenwerking, anderzijds van de plaatselijke behoefte aan samenwerking en van den omvang, waarin die samenwerking reeds is verkregen. Wat de plaatselijke behoefte aan samenwerking van de zijde der Volks-Universiteiten betreft, deze is uit den aard der zaak verschillend. Men kan in dit opzicht onderscheiden: 1^o. De Volks-Universiteiten in de groote centra; 2^o. die in de gemeenten tusschen 40.000 en 100.000 inwoners; 3^o. die in de kleinere steden. Bij de eerste zal de behoefte aan samenwerking misschien niet luide spreken, omdat ook zonder deze een voldoende arbeidsveld te vinden is. Ook bij de derde categorie zal allicht samenwerking met andere instellingen niet als iets dringends worden gevoeld, hetzij omdat de Volks-Universiteit weinig andere instellingen naast zich heeft, hetzij omdat in de verschillende besturen ongeveer dezelfde personen zitting hebben. Bij de tweede categorie zal de arbeid op menig punt eerst dan kans van slagen hebben, als bij verwante instellingen samenwerking gezocht en gevonden is.

Wat den omvang der bestaande samenwerking betreft, aanvankelijk heb ik mij afgevraagd, of het niet op den weg der prae-adviseurs lag, daaromtrent over het geheele land zoo nauwkeurig mogelijke inlichtingen in te winnen.

Correspondentie en bespreking met den secretaris van het Congresbestuur heeft mij intusschen den indruk gegeven, dat een dergelijk onderzoek niet van de prae-adviseurs werd gevergd. Bij nadere overweging scheen het mij ook overbodig, want op grond van mijn persoonlijke ervaringen, van de rapporten en verslagen van den Bond van Nederlandsche Volks-Universiteiten en van de inlichtingen mij

welwillend verstrekt door de secretarissen der Volks-Universiteiten in onze 4 grootste steden, durf ik gerust de vraag, of de bestaande samenwerking voldoende is, ontkennend beantwoorden.

Ik geloof te kunnen verklaren, dat in de meeste steden van Nederland van een geregeld en eenigszins georganiseerde samenwerking geen sprake is en dat de samenwerking, die er bestaat, meestal toevallig en tijdelijk is.

Ook die toevallige en tijdelijke samenwerking heeft intusschen reeds belangrijke resultaten opgeleverd. Te Groningen b.v. is het eenige malen gebeurd, dat leergangen, waarvoor aanvankelijk de aangifte onvoldoende was, een zeer bevredigend getal deelnemers verwierven, nadat de medewerking was ingeroepen van vereenigingen, bij wier leden belangstelling voor het te behandelen onderwerp kon worden verwacht. Ook is meermalen een cursus georganiseerd op verzoek van een vereeniging, die voor haar leden voorlichting omtrent zeker onderwerp gewenscht achtte, maar de Volks-Universiteit meer dan zichzelf geschikt achtte een leergang te organiseren.

Nog niet voldoende wordt de wenschelijkheid van een goede arbeidsverdeeling op het gebied van het geven van leergangen ingezien. Zoo trof ik op het programma van de actieve en verdienstelijke afdeling Groningen der Nederlandsche Vereeniging van Huisvrouwen naast cursussen in knippen en naaien, schabloneeren en batikken en fijne keuken — die ik gaarne als het domein dier vereeniging erken — ook leergangen aan over letterkunde en kunstgeschiedenis, een gebied waarop de Volks-Universiteit reeds jaren lang werkzaam is en dat men ter vermindering van voor beide kringen schadelijke concurrentie aan deze zou kunnen overlaten.

Op verschillende plaatsen bestaat ook eenige samenwerking tusschen de Volks-Universiteit en de Openbare Leeszaal. Bij de oprichting der Groningsche Volks-Universiteit is in overleg met het Leeszaalbestuur het plan gevormd, dat de docenten hun hoorders zouden wijzen op de boeken, over het behandelde ter openbare leeszaal aanwezig en dat de Leeszaal, voor zoover mogelijk, de boeken zou aanschaffen, die de docenten zouden opgeven. In de practijk is daarvan evenwel weinig gekomen. In den laatsten tijd helpt de Leeszaal krachtig mee aan de verspreiding van het Programma der Volks-Universiteit door in de boeken, die worden uitgeleend, een exemplaar daarvan te leggen. Uit de rapporten, die in 1924 aan den Bond van Nederlandsche Volks-Universiteiten worden uitgebracht, blijkt, dat ook in andere steden samenwerking bestaat. In Haarlem b.v. bevindt zich in de Leeszaal een kast, waarin de Volks-Universiteit de door haar docenten aanbevolen lectuur plaatst.

Een andere samenwerking, die speciaal te Haarlem goede vruchten draagt, is die tusschen de Volks-Universiteit en de Centrale Commissie voor Arbeidersontwikkeling. Geregeld worden daar conferenties gehouden over het op te stellen programma. In 1924 is een inleidingsvergadering tot een V.-U.-cursus gehouden door de Centrale Commissie met denzelfden spreker en hetzelfde onderwerp. In Amsterdam is ook dikwijls van samenwerking sprake geweest, maar is daarvan weinig of niets gekomen. Beter is dit gelukt in sommige kleinere plaatsen, zooals Drachten en Veendam. Te Groningen heeft

de Centrale Commissie voor Arbeiders-Ontwikkeling, evenals de Moderne en de Neutrale Bestuursbonden, in den loop der jaren veel medewerking verleend door de programma's der Volks-Universiteit in hun kring te verspreiden en aan hunne secretariaten de gelegenheid tot aangifte open te stellen.

De taak der Centrale Commissie voor Arbeidersontwikkeling zal in de toekomst wel worden overgenomen door het nieuw opgerichte Instituut voor Arbeiders-Ontwikkeling. In het rapport, dat voor de oprichting van het Instituut den grondslag vormde, wordt gesproken van een diepgaand verschil tusschen socialistisch en burgerlijk ontwikkelingswerk. Terwijl het laatste over het algemeen individuele behoeften en persoonlijke belangen zou dienen, zou het eerstgenoemde nastreven het wekken van sociale krachten, die leiden tot een nieuw gemeenschapsleven op grond van veranderde levenshouding, tot een nieuwe sociale cultuur. „Ze hebben een geheel andere organische beteekenis voor het maatschappelijk en ideëel leven; de motorische krachten van het nieuwe zijn voor ons werk van eminent belang”.

Het is hier niet de plaats om over de juistheid van deze opvatting te redetwisten. In elk geval hebben ook de oprichters van het Instituut ingezien, dat hun arbeid hen herhaaldelijk met de Volks-Universiteiten in aanraking zal brengen. In het rapport is dan ook hier en daar sprake van overleg met de Volks-Universiteiten en van aanvulling, die de arbeid van het Instituut aan dien der Volks-Universiteit geven kan. Ter vergadering van den Bond van Nederlandsche Volks-Universiteiten van 20 December 1924, is verslag uitgebracht van besprekingen tusschen het Bondsbestuur en de leiders van het Instituut, waarbij over en weer van gencigdheid tot samenwerking was gebleken. Het Instituut bestaat nog te kort om resultaten te kunnen boeken.

Aan de verhouding tusschen het Instituut voor Arbeiders-Ontwikkeling en de Volks-Universiteit heeft de Heer Bartstra een lezenswaardig opstel gewijd in de Socialistische Gids van 1924 (blz. 932). Hij verklaart zich overtuigd voorstander van het geregeld voeling houden, het uit den weg ruimen van misverstanden, het wederkeerig afbakenen van elkaars terrein van werkzaamheid. Hij meent ook, dat het percentage arbeiders onder de cursisten der V.-U. door de instelling van het Instituut op den duur niet zal dalen, maar rijzen.

In sommige plaatsen bestaat eenige samenwerking tusschen de Volks-Universiteit en instellingen als Het Nut en Ons Huis. De secretaresse der Rotterdamsche Volks-Universiteit schreef mij, dat aldaar de genoemde instellingen gaarne samenwerken, elkaar raad vragen, elkaar op voordeelige condities aan zalen helpen, enz. Geregelde samenkomsten worden echter niet gehouden; 't komt alles neer op een goede verhouding tusschen enkele bestuursleden.

Een mooi voorbeeld van plaatselijk overleg toont het Instituut voor Volksonwikkeling te Deventer, dat in 1919 is tot stand gekomen door de samenwerking van 26 vereenigingen van den meest uiteenlopenden aard. Over dat Instituut zijn eenige mededeelingen gedaan door Dr. H. H. Zeijlstra in Volksonwikkeling (1e Jaarg. blz. 440; 2e Jaarg. blz. 433). Dit Instituut houdt zich bezig zoowel met jeugdwerk als met de ontwikkeling van volwassenen in verschillende richting.

De eenige gemeente in Nederland, waar van een stelselmatige organisatie van het *onderwijs* aan volwassenen gesproken kan worden, is Utrecht, alwaar sinds 1922 bestaat een gemeentelijke verordening tot regeling van het onderwijs aan volwassenen. De gemeente doet niet zelf dit onderwijs geven, maar vergoedt aan vereenigingen, die zich daarmee bezig houden en aan de eischen der verordening voldoen, 70 ⁰/₁₀ van hare van gemeentewege goedgekeurde uitgaven. De verordening verdeelt het onderwijs in 4 afdelingen. De 1e is bestemd om aan personen, die niet, niet voldoende of niet anders dan gewoon lager onderwijs hebben genoten, de gelegenheid te geven zich te oefenen in lezen, schrijven, rekenen en Nederlandsche taal. Onder de 2e afdeling vallen cursussen in vaderlandsche- en algemeene geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur, teekenen, Nederlandsche taal en letterkunde, Fransch, Duitsch, Engelsch en Wiskunde. De 3e afdeling omvat leergangen op het gebied van handel, administratie, vereenigingswerk, maatschappelijke beheers- en bestuursarbeid. De 4e afdeling A. geeft gelegenheid zich op de studie van een vak van wetenschap of kunst theoretisch of praktisch toe te leggen, terwijl de 4e afdeling B. bestemd is om aan personen uit alle maatschappelijke klassen en groepen de gelegenheid te geven bekend te worden met de voortbrengselen van letterkunde, beeldende kunsten, bouwkunst en toonkunst en ingewijd te worden in de ontdekkingen en toepassingen van geestelijke en natuurwetenschappen.

Onder de 4e afdeling A. vallen de werkcurssussen, onder B. de luistercurssussen der Volks-Universiteit. De bedoeling is geweest het onderwijs der 4e Afdeling zooveel mogelijk in handen der Volks-Universiteit te brengen.

Voor het onderwijs in de drie overige afdelingen zijn werkzaam 5 vereenigingen, onderscheiden naar politieke of godsdienstige richting, n.l. een vereeniging, verband houdend met den Utrechtschen Bestuursbond, een Toynbeevereeniging, een neutrale vereeniging, een Protestantisch-Christelijk Bureau en een Roomsch-Katholiek Bureau.

De Gemeenteraad heeft benoemd een Commissie van Toezicht ter verzekering van de goede naleving van de verordening en ter voorlichting van de vereenigingen en instellingen, die onderwijs aan volwassenen doen geven. Tot nu toe werkt deze commissie zuiver administratief en vormt zij geen centrum van samenwerking en voorlichting.

De Utrechtsche regeling is financieel zeer gunstig voor de betrokken vereenigingen. De Volks-Universiteit voert intusschen de opneming in dit verband als een druk, die haar vrijheid van ontwikkeling belemmert. Zij heeft 2 uitstekende bestuursleden verloren door de bepaling, dat men niet tegelijk bestuurder en docent mag zijn. Het Programma wordt van gemeentewege gecontroleerd en soms besnoeid. Het Bestuur zou dan ook aan een vast subsidie boven de huidige regeling de voorkeur geven.

Aan het slot van dit overzicht zij nog de opmerking geplaatst, dat mij niets is ter oore gekomen over samenwerking tusschen Roomsche Katholieke en Neutrale Volks-Universiteiten. Ik heb den indruk, dat de R.K. Volks-Universiteiten een eigen leven leiden. Zij hebben indertijd opneming gevraagd in den Bond van Nederlandsche Volks-

Universiteiten en hebben die verkregen, maar hebben van hun lidmaatschap weinig blijken gegeven en aan de vergaderingen geen actief deel genomen.

Ik kom thans tot de tweede der gestelde vragen: hoe kan voldoende samenwerking verkregen worden?

In de gedenkwaardige Novemberdagen van 1918, besloot de Redactie van het tijdschrift „De Opbouw” een nummer uit te geven, waarin elk der redactieleden op een bepaald gebied zijn inzicht in de eischen der maatschappelijke ontwikkeling zou ontvouwen. Prof. Casimir schreef toen een artikel over Ontwikkelingsraden (1e Jaargang, blz. 659). Evenwijdig met het maatschappelijk streven en sociale hervormingen, zoo betoogde hij, moeten de pogingen loopen de geestelijke cultuur van ons volk op hooger plan te brengen. Onze volkscultuur kan niet blijven staan bij de verlenging van den leerplichtigen leeftijd en invoering van verplicht herhalingsonderwijs, noch bij de aanmerkelijke uitbreiding van het aantal vakscholen. Er is dan ook op allerlei gebied wel veel tot stand gebracht buiten de school om, maar deze buiten-schoolsche ontwikkelingsmogelijkheden zijn verspreid, niet samenhangend. Hier werken zij elkaar tegen, ginds bestrijken zij hetzelfde veld, elders laten zij groote leegten. Teneinde uit deze verstrooide deelen een eenheid te doen groeien, bepleitte de schrijver het denkbeeld om in steden te stichten centra van volksontwikkeling, die alle vereenigingen en instellingen bevatten. Men zou ze kunnen noemen *ontwikkelingsraden* en ze zouden een permanent bureau met een directeur dienen te hebben. Den werkkring dacht de schrijver zich aldus:

De ontwikkelingsraad bestaat uit de afgevaardigden van allen die zich bezig houden met eenigen tak van volkscultuur. Men zal er dus in ontmoeten de vertegenwoordigers der lichamelijke opvoeding die hun speelterreinen openzetten en de lichaamsoefening bevorderen. Daarnaast zal men het onderwijs vinden in zijn verschillende vertakkingen, voor zoover het gegeven wordt aan hen, die reeds praktisch werkzaam zijn (zooals avondlessen voor volwassenen, kook- en naailessen voor vrouwen, leergangen der Volks-Universiteiten). Ook geestelijken, die hun catechisaties en cursussen geven, zullen niet mogen ontbreken, evenmin als vereenigingen, die, op welk gebied ook, voordrachten organiseren en zij die de kunstopvoeding dienen, hetzij vereenigingen, hetzij museumbesturen, concertdirecties enz. Deze groote raden kunnen zich, indien noodig, in secties splitsen en uit hun midden een dagelijks bestuur kiezen. De eerste taak van den raad zal hierin bestaan, dat hij aan elke organisatie gelegenheid geeft mededeeling te doen van den arbeid, dien zij verricht. Bij de tenuitvoerlegging van dien arbeid zal elke vereeniging voorlichting en advies aan den raad kunnen vragen, maar deze zal nimmer beoordeelend, nog minder als beschermend voogd tegenover ieders afzonderlijke pogingen staan.

De ontwikkelingsraad zou bij het begin van elk seizoen een programma kunnen samenstellen, waarin alles opgenomen is wat in een bepaalde gemeente gebeurt voor de volkscultuur. Aan het bureau van den raad moeten den bezoekers alle inlichtingen verstrekt worden omtrent de verschillende instellingen en moet ook gelegenheid bestaan

voor inschrijving. Dit werk zal spoedig tot een verdere ontwikkeling leiden. Vanwege den raad zal een maandblad, misschien zelfs een weekblad kunnen verschijnen, waarin allerlei wordt gepubliceerd, de aangesloten instellingen betreffende. Er zullen statistieken worden opgemaakt, die de behoefte aan ontwikkeling doen kennen. De lacunes, die in de volkscultuur bestaan, zullen aan het licht komen en de ontwikkelingsraad kan den weg wijzen daarin te voorzien. Zoo zullen de raden vierderlei invloed kunnen hebben: een organiserende, een adviseerende, een propageerende en een stimuleerende.

Zijn er in verschillende steden ontwikkelingsraden gesticht, dan zal er vanzelf tusschen deze aanraking ontstaan. Het is mogelijk, dat een coöperatie wordt gegrondvest, die bij de voorziening van allerlei stoffelijke behoeften, leermiddelen, lichtbeelden enz., uitnemende diensten kan bewijzen.

De landsregeering zou deze pogingen op verschillende wijzen kunnen steunen, b.v. door aan den onderwijsraad een afdeeling toe te voegen voor buiten-schoolsche ontwikkeling en door instelling van een inspectoraat van volksontwikkeling.

Tot zoover de heer Casimir. Er is in zijn denkbeelden veel aantrekkelijks en naar ik meen, is de door hem aangewezen richting de eenige, die naar voldoende samenwerking leiden kan. Niet in allen deele zal het voorgestelde kunnen worden verwezenlijkt. Het artikel is geschreven in een tijd, toen op een krachtige werkzaamheid der overheid gerekend werd en de leuzen van bezuiniging en inkrimping der Staatsbemoeiing nog niet hadden geklonken. Aan het inspectoraat voor volksontwikkeling zal thans wel niemand meer denken en ik geloof ook niet, dat aan zulk een inspecteur veel behoefte bestaat.

Ook plaatselijke directeuren van ontwikkelingsraden, die al hun tijd of een groot deel daarvan aan deze functie kunnen wijden, zullen in deze tijden wel een schoone toekomstdroom blijven. Wie zal de middelen tot hunne bezoldiging verstrekken?

Men zal tevreden moeten zijn, als men een bureau in het leven kan roepen met een secretaris, die een of meer avonden per week zijn vrijen tijd voor de goede zaak kan beschikbaar stellen door zitting te houden voor belangstellenden en die ook op andere wijze het contact tusschen de verschillende instellingen kan levendig houden en bevorderen.

Het voornaamste is, dat men er in slaagt de verschillende instellingen geregeld bijeen te krijgen om hunne ervaringen te bespreken, ieders arbeidsveld eenigszins af te bakenen, te overleggen op welke wijze men elkaar kan steunen en aanvullen. Met „geregeld” bedoel ik niet, dat de bijeenkomsten veelvuldig zullen plaats hebben. Zij, die bij het ontwikkelingswerk betrokken zijn, brengen veelal reeds zooveel uren in vergaderingen door, dat nieuwe vergader-bezwaren zooveel mogelijk moeten worden beperkt. Enkele geanimeerde bijeenkomsten per jaar zullen voldoende zijn.

Ik betwijfel ook, of het raadzaam is den kring van deelneming zoover uit te breiden als de heer Casimir wenscht. De belangstelling van vertegenwoordigers der lichamelijke opvoeding, van predikanten, van concertdirecties is te uiteenlopend, dan dat door hen behoefte aan geregeld overleg zal worden gevoeld. Al te groote vergaderingen

zullen de vruchtbaarheid der besprekingen niet steeds verhoogen. Ik zou dan ook de grens wat nauwer willen trekken. Maar veel zal daarbij van plaatselijke omstandigheden afhangen.

Naast de ontwikkelingsraden zou ik als middel tot bevordering van samenwerking willen wijzen op de wenschelijkheid om in de besturen der verschillende instellingen personen op te nemen, die tevens in een of meer andere instellingen zitting hebben. Dit is een uitnemend middel om van elkanders werken op de hoogte te blijven en het wordt op verschillende plaatsen toegepast. Maar de toepassing van dit middel heeft haar grenzen. Zij die in het bestuur eener instelling van volksontwikkeling zitten, hebben veelal hun arbeidstijd reeds zóó bezet, dat van hen niet gevergd kan worden nog meer op hun schouders te laden.

Ik heb in vorenstaande bladzijden alleen gesproken over plaatselijke samenwerking, want zooals ik reeds zeide, onderstel ik, dat het de bedoeling van het congresbestuur is de besprekingen daartoe in hoofdzaak te beperken. Over interlocale — of zooals men tegenwoordig zegt — landelijke samenwerking behoeft daarom weinig te worden gezegd.

Dat onderling contact tusschen hen die op verschillende plaatsen gelijksoortigen arbeid verrichten, gewenscht is, behoeft geen betoog en de weg tot samenwerking is reeds lang gevonden: het oprichten van een bond. Zoo is ook door de Nederlandsche Volks-Universiteiten, zoodra er een vijftal bestond, een Bond gesticht, die reeds tot vele vruchtbare besprekingen aanleiding heeft gegeven, al liepen deze in de eerste jaren wat te veel over één punt: de verdeling van het Rijkssubsidie. Tot mijn bevreemding is er in het jaar 1925 geen algemeene vergadering van den Bond gehouden. Naar ik hoop, is dit niet toe te schrijven aan een bij het Bestuur bestaande meening, dat aan onderling overleg minder behoefte aanwezig is. Het zou in dezen tijd, waar alles naar nationale en internationale samenwerking wijst, zonderling zijn, als juist bij de Volks-Universiteitsbesturen, die nog zooveel te leeren hebben, die behoefte niet sprak. En men behoeft het verslag der laatste bondsvergadering van 20 December 1924 slechts door te lezen om te bescffen, hoeveel stof tot waardevolle discussie aanwezig is en hoe jammer het zou zijn, als dergelijke bijeenkomsten niet zouden worden voortgezet.

De Openbare Leeszaal en Bibliotheken en nog iets.

1. Tusschen de verwante instellingen, welke zich op het gebied der ontwikkeling voor volwassenen bewegen, nemen de O. L. B. in haar werkwijze een eenigszins van de rest afgescheiden plaats in. De bezoekers van de lees- en studiezaal en de lezers der uitleenbibliotheek onderwerpen zich niet, — althans voor hen nauwelijks waarneembaar —, aan eenige programmatige leiding. Wel kiest en keurt de leeszaalleiding de aangeboden lectuur en is de uitleenassistentie daár om te helpen en te raden waar dat pas geeft, maar van een onderschikking als b.v. aan een docent, een clubleider of een spreker is toch bij de O. L. B. geen sprake.

Zooewel bij het experimenteeren in de vaak zoo genoemde „ontspanningslectuur“, als bij het raadplegen van inlichtingsboeken (encyclopedieën en derg.) en bij het naar zich toetrekken van zijn studiewerken, is de lezer in vergelijking méér individueel werkzaam. Hetgeen wel zijn voordeelen heeft, omdat daardoor de zelfstandige verwerving van spanning, inlichting of kennis wordt bevorderd.

2. Doch aan de arbeidsmethoden der O. L. B. ontbreekt, — ook al staan aan de beter toegeruste onder haar wel degelijk enkele hulpmiddelen ten dienste om het gebrek ten deele op te heffen, — het planmatig opbouwend karakter, dat volksontwikkelingsinstituten als b.v. Volksuniversiteiten aan hun werk kunnen geven. Bezoekers en lezers in O. L. B. staan in meerder of minder mate afhankelijk van hun goed geluk, omdat zij een vaste, regelmatige, concentrische voorlichting en leiding van een docent uiteraard moeten ontberen.

Dit gebrek voelen de O. L. B. zeker alle. Er mag wel op worden gewezen, dat het geven van voordrachten in O. L. B., het instellen van kleine leesclubs, ook het organiseeren van tentoonstellingen met begeleidende verklaringen in woord en in druk, en in 't bijzonder ook de regelmatige „annotatie“ van de boektitels, alle pogingen beteekenen om lijn en stijl te geven aan de bevrediging van den gidsloozen lezer.

„Library extension“ reikt evenwel bij de gegeven financiële beperktheid der budgets onzer O. L. B. niet zoo heel ver. In plaatsen, waar het methodisch aangevat volksontwikkelingswerk eenigen omvang heeft aangenomen, ligt het in de lijn van economische arbeidsverdeling, dat de O. L. B. zich onthoudt van eigen cursorische leiding, doch beter doet zich te beperken tot de verschaffing van de hulpmiddelen tot verdere ontwikkeling en verdieping van de, in de elders gegeven lessen gewekte aanvankelijke belangstelling en kennis.

3. Omgekeerd kleeft aan het cursus- en voordrachtsysteem van andere volksontwikkelingsinstituten onmiskenbaar bedenkelijke tekortkoming, dat het gedoeerde of het voorgedragene zeer licht vervaagt en geheel te loor gaat, omdat de drang, althans de noodzakelijkheid ontbreekt, zich het vernomene ook eigen te maken door zelfwerkzaamheid. Alle volksontwikkelingsarbeid lijdt onder, — leidt tot, — oppervlakkigheid wanneer de leiding geen aansluiting vindt op zelfwerkzaamheid.

Evenals de O. L. B. tracht b.v. de Volksuniversiteit naar de ideale wederzijdsche aanvulling van die beide in den „leercursus“: een „university extension“ welke uit dezelfde overwegingen spruit als de „library extension“. Eenzelfde principe van arbeidsverdeling en arbeidsaanvulling leidt er toe, dat de hulpmiddelen voor verdere zelfwerkzaamheden gezocht en te vinden moeten worden in de O. L. B.

4. De O. L. B. is, wanneer men het volksontwikkelingswerk als één geheel beschouwt, in hoofdzaak de plaats voor het hulpmateriaal bij zelfwerkzaamheid. „Toynbeewerk“, „Arbeidersontwikkelings-instituut“, „Jonge mannenvereniging“, enz. bejiveren zich alle minder of meer serieus boekerijtjes te vormen voor de eigen leden of deelnemers, de bezoekers of cursisten. Licht het niet voor de hand, liever de boeken-vorraden te betrekken uit O. L. B., hetzij door de belangstelling en de leetuurbehoefte daárrheen te leiden, hetzij door wissel- of vaste collecties daaruit te betrekken? Behalve het economisch voordeel trekt men uit deze arbeidsverdeling het profijt van een ruimer boeken-keuze en van deskundig samengebrachte boekenverzamelingen.

5. Het geheele volksontwikkelingswerk vraagt naar arbeidsverdeling in onderling verband. Wij werken allen als kolonisten in een nieuw land, waar de farms ver uiteen liggen omdat het land nog onbegrens is in zijn wijde uitgestrektheid. Maar bij het toenemen van de arbeidskrachten naderen zich de velden van elks arbeid. Er komt een tijd van, misschien, onderlinge botsing tusschen belangen en menschen, maar ook van zich opdringende noodzaak tot onderling zich verstaan, coöpereren en organiseren.

Zich onderling verstaan, elkanders werk aanvullen en dan ook gezamenlijk opkomen voor de levensbelangen van het volksontwikkelingswerk: dit vormt een programma voor den komende tijd. Het is niet voldoende elkanders werkzaamheid welwillend tegemoet te treden. De verenigingen en instituten dienen elkander plaatselijk te vinden in, hetgeen indertijd Prof. Casimir, naar ik meen, „volksontwikkelingsraden“ noemde. De plaatselijke „raden“ hebben zich dan in den lande federatief te organiseren. De taak van die federatie moet allereerst zijn, bij de landsoverheid de regelingen te verkrijgen voor de financieel gewaarborgde mogelijkheden van het volksontwikkelingswerk.

6. Dit toch is de eisch: dat overwonnen worde het incidenteele, het amateuristische, het philanthropische van het volksontwikkelingswerk. Wij kunnen ieder ons, op eigen terrein beperkt werk zeker economischer door onderlinge aanvulling en onderlinge arbeidsverdeling inrichten. Maar het verder liggend doel is toch, dat én Rijk én Gemeente de betekenis erkennen van al hetgeen op dat gebied gebeurt: dat is: het consolideeren, behouden, uitbreiden van hetgeen diezelfde overheden met opoffering van schatten gelds en inspanning ten koste leggen aan de onderwijzing en vorming der Jeugd. Wanneer slechts enkele paren procenten van hetgeen door Rijk en Gemeente aan de School wordt besteed, ter beschikking wordt gesteld van het ontwikkelingswerk voor volwassenen, bestaat de mogelijkheid van Behoud waar thans Verspilling heerscht.

Dit te bereiken is de taak van het samenwerkingend Volksontwikkelingswerk.

Het geestelijk-sociale werk voor volwassenen, zoals dit o. a. door de Volksuniversiteiten, de Volkshuizen en Toynbeeverenigingen, de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, de Openbare Leeszalen en Bibliotheken, de organisaties voor Arbeidersontwikkeling, de Maatschappij voor Goede en Goedkope Lectuur, de Verenigingen ter bevordering van Kunst onder en door het Volk, de Reisverenigingen wordt verricht, vertoont in zijn bonte verscheidenheid een chaotisch beeld. Alles groeit in 't wild. Het noodzakelijk gevolg hiervan is krachts- en tijdsverspilling. Elke organisatie tracht bij te dragen tot de bevrediging van geestelijke volksbehoeften, zonder tot dusverre in de gelegenheid te zijn gesteld om te voren bij benadering de omvang en de kracht dezer behoeften te leren kennen. Iedere vereniging werkt vrijwel onafhankelijk van de andere, gaat slechts te rade met eigen ervaring in beperkte kring. Soms wordt oneconomies gewerkt, worden middelen toegepast en gelegenheden geopend, die achterwege zouden zijn gebleven, wanneer door nauwer contact tussen de organisaties de overbodigheid was gebleken. In andere gevallen zou door samenwerking en voeling tussen de organisaties de kennis zijn verkregen, waardoor men op bepaalde terreinen een krachtiger werkzaamheid had kunnen ontwikkelen. Kortom, er wordt door gemis aan voeling en samenhang vaak van verschillende zijden tegen elkaar ingewerkt.

In het Sociaal Jaarboek voor Nederland 1918 is een poging gedaan om tot een overzicht van de instellingen en hun werk te geraken. De uitgave is helaas niet doorgezef. Nog altijd mist men een samenvattende jaarlijkse publikatie van de arbeid der bedoelde verenigingen.

In de vormen en de leidende gedachten van deze volksofvoeding is groot verschil zowel wat betreft het uitgangspunt als de doelstelling en de middelen.

Voor de krachten, die op dit gebied arbeiden, zou het slechts nuttig kunnen zijn, wanneer zij meer met elkander in aanraking kwamen en daardoor hun denkbeelden en ervaringen konden uitwisselen. De gevolgen van deze nadere aanraking zouden voor allen van betekenis kunnen zijn en zouden het werk zeer ten goede kunnen komen.

Immers, er heerst onder hen nog te veel onkunde omtrent datgene, wat op het gebied van de Volksontwikkeling voor volwassenen reeds wordt gedaan, wat nog verricht zou kunnen worden en hoe het op de beste wijze geschiedt. Bovendien worden velen, voor wie dit werk is bestemd, niet bereikt. En dat ondanks de verschillende afzonderlijke pogingen, die worden beproefd. Dit zou kunnen veranderen door samenwerking ten behoeve van een meer systematische en meer omvattende publikatie der ontwikkelingsgelegenheden, waardoor deze beter onder de aandacht der betrokkenen konden worden gebracht.

Om te voorkomen, dat werk, waaraan behoefte bestaat, ongedaan blijft, om te verhoeden, dat overbodige ontwikkelingsarbeid onnodig wordt verricht, om verwarring te vermijden, om het publiek behoorlijk in te lichten, om meer samenhang te brengen in de verschillende onderdelen, om gelegenheid tot vruchtbare onderlinge besprekingen

te krijgen, om de bestaande instellingen, waar haar levensvatbaarheid blijkt, meer aan haar doel te doen beantwoorden, om te weten te komen, in welke geest en op welke wijze de arbeid zou moeten worden gewijzigd of aangevuld, — om al deze redenen is het nodig, dat er samenwerking kome tussen de organisaties, die de buitenschoolse geestelijke ontwikkeling en kulturele vorming van volwassenen beëigen.

Deze samenwerking wordt ook nodig ten aanzien van een rechtvaardige verdeling der door de overheid ten behoeve van deze ontwikkelingsarbeid beschikbaar gestelde en in de toekomst in groter omvang nog beschikbaar te stellen subsidies.

Het wordt hoog tijd, dat de tot dusver gevolgde wijze van subsidiëring wordt verlaten en aan bevoorrechtiging van de ene organisatie ten koste ener andere een einde wordt gemaakt.

Dit kan alleen, wanneer de organisaties met elkaar gaan samenwerken en op grond van een door hen algemeen aanvaard criterium ten aanzien der subsidie-verdeling een advies wordt samengesteld, dat namens de samenwerkende verenigingen aan de overheid wordt gegeven.

Voor deze samenwerking zal centraal en lokaal een zekere vorm van federatieve organisatie aanbeveling verdienen.

Het is gewensd, dat de overheid aan het verlenen van subsidie alleen de eis verbindt, dat het geld op behoorlijke wijze wordt besteed en dat er rekening en verantwoording van worde afgelegd.

De aard van het ontwikkelingswerk verdraagt niet een dwang van buiten of inbreuk op het beginsel, waardoor zich de organisaties bij haar werk laten leiden.

De inrichting en de werkwijze van de federatieve organisaties ter bevordering van de ontwikkeling voor volwassenen zal lokaal en centraal verschillend moeten zijn.

Centraal zou de stichting van een Ontwikkelingsraad mogelijk zijn als afzonderlijke afdeling van de Onderwijsraad. Daar deze echter niet bestaat uit afgevaardigden van verenigingen en de federatieve organisatievorm om verschillende redenen voordelen biedt, is de stichting van een afzonderlijke Centrale Ontwikkelingsraad gewensd te achten.

Een dergelijke instelling zou echter evenals Onderwijsraad en Centrale Jeugdraad het karakter van een Kollege van Advies aan de Regering moeten dragen.

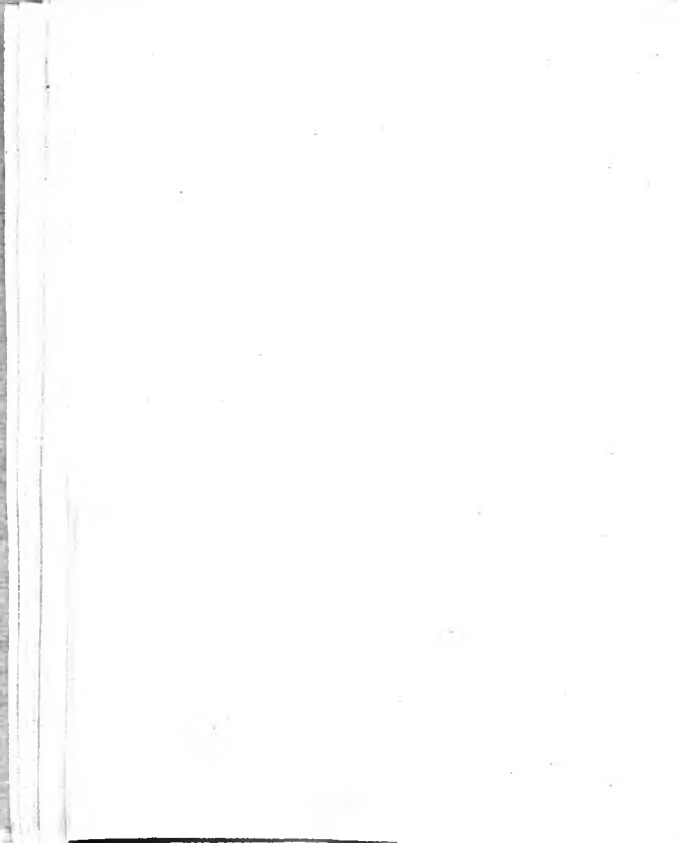
Wat het statuut betreft, zou wellicht dat van de Centrale Jeugdraad tot voorbeeld kunnen strekken. De werkzaamheden van een te stichten Centrale Ontwikkelingsraad behoeven zich niet tot het geven van advies ten aanzien der subsidiëring te bepalen. Een der eerste dingen, die ter hand genomen zouden moeten worden, is een onderzoek naar de werkzaamheid der bestaande organisaties en de publikatie van een samenvattend overzicht over alles wat aan buitenschoolse ontwikkelingsarbeid voor volwassenen in ons land geschiedt.

In grote gemeenten zou nu reeds de stichting van Plaatselijke Ontwikkelingsraden aanbeveling verdienen. Van betekenis zou zijn, als de gemeenten erin waren vertegenwoordigd. Voor de inrichting en werkwijze van plaatselijke ontwikkelingsraden heeft Prof. Casimir in „De Opbouw“ (eind 1918) denkbeelden geuit, waarbij ik me in

hoofdzaak aansluit. Ze komen voornamelijk neer op de vestiging van een vast buro met een bezoldigde direktie, het instellen van onderzoekingen naar de werkzaamheden der organisaties, geregelde publikatie der ontwikkelingsgelegenheden onder de bevolking, het oprichten van een adviesburo ten behoeve van verenigingen en personen, die voorlichting verlangen.

De ervaring in het buitenland met dergelijke ontwikkelingsraden is gunstig. In ons land is reeds gedurende de oorlogskrisis samenwerking van verschillende richtingen voor de bevrediging van de geestelijke behoeften der werklozen mogelijk en nuttig gebleken.

De tijd, waarin we leven, maakt een krachtiger en doeltreffender werkzaamheid op het gebied van de volksontwikkeling van volwassenen zeer nodig. Het is gewenst, de handen ineen te slaan om de stichting van ontwikkelingsraden voor te bereiden, waarin doorsamenwerking aller richtingen de voorwaarden voor een krachtiger en doeltreffender werkzaamheid worden verkregen.



INHOUD VAN AFLEVERING 8.

Nationaal Congres voor Ontwikkeling van Volwassenen
27 en 28 Mei 1926 te 's-Gravenhage.

Prae-Adviezen over de vragen:

Bladz.

- I. Welke voordeelen en welke nadeelen levert het populariseeren van wetenschap op bij den arbeid voor de ontwikkeling van volwassenen en hoe kunnen de nadeelen worden verminderd?**
- | | |
|---------------------------------------|-----|
| Prof. R. Casimir | 229 |
| Prof. Dr. G. A. Molengraaff | 231 |
| Prof. Dr. R. H. Woltjer | 238 |
- II. Wordt zelfwerkzaamheid van volwassenen door den arbeid van instellingen, die zich hunne ontwikkeling ten doel stellen, voldoende bevorderd?**
- Zoo neen, op welke wijze ware hierin verandering te brengen?
- | | |
|-----------------------------------|-----|
| A. H. Gerhard | 239 |
| Prof. Dr. Ph. Kohnstamm | 252 |
| Dr. A. H. de Hartog | 262 |
- III. Is het gewenscht en mogelijk den arbeid van instellingen, die zich ontwikkeling van volwassenen ten doel stellen, meer dan tot dusver aan de bevolking ten plattelande ten goede te doen komen?**
- Zoo ja, op welke wijze kan dit geschieden?
- | | |
|-------------------------------------|-----|
| J. Hovens Greve | 263 |
| Prof. Dr. Th. L. Haitjema | 272 |
| Mej. Fr. Eversmann | 283 |
- IV. Bestaatervoldoendesamenwerkingtusschen deverschillende instellingen, die de ontwikkeling van volwassenen beoogen?**
- Zoo neen, hoe kan zij verkregen worden?
- | | |
|---------------------------------|-----|
| Mej. C. Staas | 286 |
| Prof. Mr. I. B. Cohen | 287 |
| Dr. H. E. Greve | 296 |
| P. Voogd | 297 |

OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

1/13 382

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Het Vervolgonderwijs¹⁾

door L. WELLING.

Wanneer we na willen gaan, op welke wijze het vervolgonderwijs het best geregeld kan worden, is het noodig eerst stil te staan bij het gewoon lager onderwijs en wel bij het lager onderwijs, zooals dit op het oogenblik is en in de eerste jaren waarschijnlijk ook wel zal blijven en niet, zooals wij ons dat graag zouden denken. We moeten toch trachten een organisatie van het vervolgonderwijs te vinden, die op het oogenblik praktisch uitvoerbaar is en die aansluit aan bestaande toestanden. Ik heb niet de illusie U in den korten tijd, die mij toegestaan is om hier te spreken, een volledig stelsel te kunnen geven; 'k zal daarom in eenigszins gecomprimeerden vorm op verschillende punten wijzen, die bij een organisatie van het vervolgonderwijs van belang zijn.

Op het oogenblik hebben we gedeeltelijk een zes- en gedeeltelijk een zevenjarigen leerplicht. Op scholen met 6 leerjaren kan een leerling, die de zesde klasse doorloopen heeft, de school verlaten, ongeacht zijn leeftijd; op scholen met 7 leerjaren is alleen een leerling, die de zesde klasse doorloopen heeft, vrij van leerplicht, wanneer hij bij het einde van den cursus minstens 12 jaar oud is. Is hij dat niet, dan moet hij nog de zevende klasse doorloopen. Deze toestand blijft bestaan tot 1 Januari 1930, tenzij de Staten-Generaal vóór dien datum nog tot algemeene invoering van het zevende leerjaar mochten besluiten, waar, gezien de verwerping van de motie-Gerhard, in het begin van deze maand, wel niet veel kans op is.

1 Januari 1930 wordt de toestand aldus, dat geen kind de lagere school mag verlaten, als het niet den dertienjarigen leeftijd bereikt en de klasse doorloopen heeft, waarin het bij het bereiken van dien leeftijd geplaatst was; dit beteekent dus, dat voor alle kinderen, die vóór hun zesde jaar op school gekomen zijn (de leeftijd, waarop de kinderen tot de school toegelaten mogen worden, bedraagt voor scholen met jaarcursussen $5\frac{1}{2}$ jaar) een acht-jarige leerplicht ingevoerd wordt en voor de andere een zeven-jarige. Dit alles geldt

¹⁾ Inleiding gehouden op de Alg. Verg. der Mij. tot nut van 't algemeen op Woensdag 26 Mei 1926.

alleen voor kinderen, die geen klasse gedoubeeld hebben; voor zitten-blijvers wordt soms de leertijd nog met een jaar verlengd.

Er zijn nu scholen met 6 en met 7 leerjaren. Uit het verslag over het lager onderwijs blijkt, dat op 31 December 1922 ongeveer 60 pCt. der scholen 7 leerjaren hadden en ongeveer 40 pCt. 6 leerjaren. Na dien datum zal de toestand nog wel wat gewijzigd zijn ten gunste van de scholen met 7 leerjaren, zoodat we het getal, dat de Hooge Raad van Arbeid voor 1925 geeft (70 pCt. der scholen met een 7de leerjaar) als juist kunnen aannemen.

Deze getallen zeggen echter nog niets omtrent het aantal kinderen, dat nu ook zeven jaren onderwijs geniet, omdat niet alle kinderen op een school met zeven leerjaren, ook de zevende klasse doorloopen. Om eenigszins te benaderen, welk deel van de kinderen dit wel doet, moeten we nagaan de aantallen kinderen van alle zesde en van alle zevende klassen. Op 31 December 1922 zaten in de zesde klassen van alle lagere scholen totaal 137869 leerlingen en in de zevende klassen 58867, waaruit volgt, dat het grootste deel van de kinderen de school na zes jaar verlaat, ondanks de gelegenheid, die er op 70 pCt. van de scholen bestaat om een zevende leerjaar te volgen.

Bij de leerlingen, die de zesde klasse verlaten, zijn een aantal, die overgaan naar een inrichting van voortgezet onderwijs (H.B.S., Gymnasium enz.); hoe groot dit aantal is, kan uit het Jaarverslag niet opgemaakt worden. Om, al was het dan maar over een klein gedeelte van het land, een nauwkeurig overzicht van den toestand te krijgen, heb ik verleden jaar in de inspectie Leeuwarden een onderzoek ingesteld, dat het volgende resultaat opleverde:

Van de 1370 kinderen, die in 1925 bij het einde van den cursus de school verlaten hadden, waren 508 of nog geen 40 pCt. vertrokken uit het zevende of achtste leerjaar en 862 of 60 pCt. uit het zesde of een lager leerjaar. Van deze 862 gingen er 220 naar een inrichting van voortgezet onderwijs, zoodat er dus 642 kinderen of ongeveer 50 pCt. der kinderen het leven ingingen met 6 jaar onderwijs.

Gezien deze getallen geloof ik, dat we niet ver van de waarheid af zijn, als we voor het geheele land het aantal kinderen, dat slechts 6 jaar onderwijs krijgt, op 60 à 65 pCt. stellen.

Men houde dit goed vast: 60 à 65 pCt. der kinderen krijgt slechts 6 jaar onderwijs op de dagschool.

Een leertijd van zes jaar is te kort: er kan niet voldoende leerstof gegeven worden, de leerstof, die gegeven wordt, kan niet voldoende verwerkt worden en de school laat de kinderen los op een leeftijd, waarop het onderwijs juist meer vruchtdragend zou worden. Gevolg: de kinderen krijgen in het leven niet die ontwikkeling mede,

welke in den tegenwoordigen tijd voor iederen staatsburger noodzakelijk geacht moet worden. Ook een leertijd van zeven jaar is m.i. nog te kort en eerst als de leertijd algemeen op 8 jaar gebracht is, zal men m.i. van voldoende lager onderwijs kunnen spreken. Ik zal op deze kwestie hier niet nader ingaan, ook al omdat ik meen te mogen aannemen, dat U het in hoofdzaak hiermede eens is.

Er is dus op de lagere school een tekort en noodzakelijk is, dit tekort aan te vullen. Professor Casimir maakte in verband hiermede indertijd in de Telugraaf een aardige vergelijking: „Als ik een spijker 19 slagen heb gegeven is het misschien de twintigste, die hem goed doet vast zitten; geef ik dien twintigsten niet, dan is al mijn moeite vergeefs. Ons onderwijs geeft de laatste slagen niet. Het vervolgonderwijs zal alleen de waarde van ons lager onderwijs kunnen terecht brengen.“ De vergelijking is nog te gunstig, want als er twintig slagen gegeven moeten worden, geeft ons lager onderwijs er geen 19, maar hoogstens 14 of 15.

De taak van het tegenwoordige vervolgonderwijs wordt dus aangegeven door den onvoldoenden toestand van het lager onderwijs: het moet in de eerste plaats algemeen vormend zijn om de waarde van ons lager onderwijs terecht te brengen. Verandert in 1930 de toestand van het lager onderwijs door algemeene invoering van het 7de leerjaar en gedeeltelijke invoering van het achtste, dan wordt daarmede ook de taak van het vervolgonderwijs gewijzigd en zal opnieuw overwogen moeten worden, hoe de organisatie dan moet zijn.

De vergelijking van Professor Casimir wil ik nog een oogenblik vasthouden: Wanneer er 20 slagen nodig zijn om een plank met een spijker vast te zetten en ik geef er eerst 15, terwijl ik over een jaar terug kom om de ontbrekende vijf slagen te geven, dan is de kans groot dat de plank in dien tijd losgeraakt is en ik weer van voren af kan beginnen met spijkeren. De ontbrekende slagen moeten dus dadelijk toegebracht worden, m.a.v. het vervolgonderwijs moet onmiddellijk op het lager onderwijs volgen. Wij raken hier een van de zwakke punten van het vervolgonderwijs, een van de oorzaken van de onbevredigende resultaten, waarover altijd geklaagd wordt. Het aantal kinderen, dat direct van de lagere school overgaat naar een vervolgcursus, is betrekkelijk gering; cijfers hierover heb ik niet, doch uit ondervinding weet ik, dat er heel wat kinderen zijn die eerst eenige jaren rondloopen zonder onderwijs en dan eerst naar een cursus gaan, dikwijls omdat ze dan eerst het gemis aan voldoende ontwikkeling beginnen te voelen. Welk een bezwaar deze toestand oplevert uit onderwijskundig standpunt, zult U gevoelen: een groot deel van het geleerde op de lagere school is vergeten met het gevolg,

dat het vervolgonderwijs geen werkelijk *vervolgonderwijs* kan zijn, maar herhalings- of inhalingsonderwijs moet worden. Een tweede bezwaar is, dat men klassen krijgt met zulke heterogeene bestand-deelen, dat van geregeld klassikaal onderwijs geen sprake kan zijn. In groote steden, waar meerdere klassen gevormd worden en een zekere differentiatie toegepast kan worden, kunnen deze bezwaren gedeeltelijk ondervangen worden, doch op kleine plaatsen is dit niet mogelijk. *Er moet dus niet alleen bereikt worden, dat de kinderen naar de vervolgcursussen komen, doch ook, dat ze onmiddellijk na het verlaten van de lagere school komen.*

Hoe staat het nu met het bezoeken van de vervolgcursussen? Het Onderwijsverslag geeft hierop geen volledig antwoord; wel vinden we er in, hoeveel kinderen de cursussen bezoeken, doch hoeveel er direct van de lagere school overgaan naar een cursus en hoeveel er na de lagere school zonder eenig onderwijs blijven, het antwoord hierop kunnen we slechts benaderen, niet met zekerheid geven. Daarbij komt, dat de verslagen slechts loopen tot 31 December 1922, zoodat we van den toestand na dien datum officieel niets weten. Dit is te meer jammer, omdat juist na dien datum de débacle van 1923 gekomen is: in dit jaar toch kwam de wetswijziging, waarbij alle bijdragen van het Rijk voor het vervolgonderwijs vervielen.

Om een overzicht te krijgen van het getal kinderen, dat na het verlaten van de lagere school van verder onderwijs verstoken blijft, heb ik van de laatste 10 jaren nagegaan, hoeveel kinderen er op de lagere scholen geplaatst waren, hoeveel in het zesde en zevende leerjaar te zamen en hoeveel op de vervolg- (herhalings)cursussen. Ik kwam toen tot het volgende resultaat:

	Totaal aantal schoolgaande kinderen.	Aantal l.l. der 6de en 7de klassen.	Aantal l.l. der herhalings- (ver- volgcursussen.
15 Januari 1913	943206	—	47640
15 Januari 1914	959107	—	45934
15 Januari 1915	981428	—	48061
15 Januari 1916	994376	—	50841
15 Januari 1917	1008366	—	52434
15 Januari 1918	1018907	—	42636
16 Januari 1919	1023825	—	45185
15 Januari 1920	1031694	—	77768
31 December 1920	1040114	—	74963
31 December 1921	1038755	—	64887
31 December 1922	1062620	196756	54508

(In het verslag 1922/1923 is voor het eerst een groepeeriing van de leerlingen opgenomen naar de leerjaren, waarin zij geplaatst zijn). Uit deze gegevens blijkt, dat zeker 100.000 kinderen jaarlijks de school verlaten zonder verder eenig onderwijs te krijgen. Stellen we den duur van den vervolgcursus op 3 jaar, dan loopen er dus ongeveer 300.000 kinderen van 12 tot 16 jaar rond, die op een vervolgcursus thuis hoorden en er niet zijn. De toestand is na 31 December 1922 nog ongunstiger geworden.

Door de vereeniging „Volksonderwijs” werd in 1923, toen de Rijksbijdrage voor het vervolgonderwijs vervallen was, een onderzoek ingesteld naar het aantal vervolgcursussen, welk onderzoek aan het licht bracht, dat aan meer dan $\frac{3}{4}$ van het aantal openbare scholen ten platte lande geen vervolgonderwijs gegeven zou worden. Eén zin in het rapport van dit onderzoek trof mij bijzonder: „En slechts in 7,7 pCt. der gevallen wordt ons medegedeeld, dat er bij de ouders weinig of geen belangstelling voor dit onderwijs bestaat en het dus toch niet gevolgd zou worden, ook al was er gelegenheid voor.” De practijk, althans in de inspectie Leeuwarden, is een geheel andere. Bij het onderzoek, dat ik verleden jaar instelde, was ook gevraagd naar het aantal kinderen, dat in het afgelopen jaar van de lagere school overgegaan was naar een vervolgcursus. Uit de antwoorden bleek, dat van de 919 kinderen, die in aanmerking hadden kunnen komen voor het bezoeken van een vervolgcursus, er slechts 190 of nog geen 20 pCt. aan dit onderwijs deelnamen. Nu is hiervan niet de oorzaak, dat voor dit onderwijs geen gelegenheid bestaat: in bijna iedere gemeente van mijn inspectie is een vervolgcursus of z.g. ontwikkelingscursus, terwijl in Leeuwarden naast het gewone vervolgonderwijs cursussen bestaan aan de huishoudschool, avond-nijverheidsschool en lagere handelsschool. En ook daar is de deelname gering. Van een algemeen drang naar vervolgonderwijs van den kant der ouders kan dan ook, tenminste als het algemeen vormend onderwijs betreft, niet gesproken worden. Als er al van drang sprake is, dan komt die meestal eerst, als de kinderen al eenige jaren de school verlaten hebben.

Als eenig middel om uit dezen toestand te geraken, zie ik den leerplicht voor het vervolgonderwijs. Het zal U bekend zijn, dat in 1909 door Minister Goeman Borgesius voorgesteld werd dezen leerplicht in de wet op te nemen. Het desbetreffend artikel werd echter door de Tweede Kamer verworpen. De verplichting voor de gemeentebesturen om te zorgen, dat er voor hen, die het lager onderwijs genoten hadden, gelegenheid zou bestaan herhalingsonderwijs te ontvangen, bleef gehandhaafd. Er moest herhalingsonderwijs gegeven

worden ongeacht het aantal leerlingen, dat zich voor een cursus aanmeldde. Dit bleef zoo tot 1 Januari 1920, toen eerst de verplichting tot het geven van vervolgonderwijs ontstond, wanneer zich voor een cursus minstens 6 leerlingen aanmeldden. In 1923 is ook deze verplichting vervallen en zijn de gemeente geheel vrij in het oprichten van vervolgcursussen. We zijn dus met dit onderwijs in de dalende lijn.

In 1921 werd bij de behandeling van de herziening der Leerplichtwet nog een poging gedaan om voor het vervolgonderwijs ook leerplicht in te voeren, doch ook deze poging faalde.

Met alle kracht moet er nu gewerkt worden om de lijn, die zoo jammerlijk naar beneden ging, weer naar boven om te buigen en in de wet voor de gemeenten weer de verplichting opgenomen te krijgen om cursussen voor vervolgonderwijs in te richten en voor de leerlingen de verplichting, die te volgen.

Ik kom nu tot de inrichting van het onderwijs.

De oorspronkelijke L.O. wet 1878 bepaalde: Het onderwijs kan zich uitstrekken tot een of meer vakken, vermeld in artikel 2 onder 1 t/m 6, ook al zijn die vakken niet begrepen geweest in het gewone schoolonderwijs. In 1900 wordt de bepaling aldus gewijzigd, dat het herhalingsonderwijs zich ook kan uitstrekken tot vakken, die niet begrepen zijn geweest in het genoten lager onderwijs; twee der vakken moeten tenminste begrepen zijn onder het gewone schoolonderwijs.

De L.O. wet 1920 eischt 4 der vakken van artikel 2, terwijl bovendien les gegeven mag worden in andere vakken, doch slechts voor zoover dit vakken zijn, die geacht worden tot het Nijverheidsonderwijs te behooren.

Het algemeen vormend onderwijs is dus of regel geweest of het heeft tenminste op den voorgrond gestaan.

Wanneer men mij vraagt, hoe de inrichting van het vervolgonderwijs op het oogenblik moet zijn, dan wil ik beginnen met op te merken, dat men bij het bespreken van deze kwestie algemeen vormend onderwijs en vakonderwijs (hiermede dan bedoeld onderwijs dat zich aansluit aan de praktische eischen van het leven) niet tegenover elkander maar naast elkander moet stellen. Zoolang het lager onderwijs nog zoo onvoldoende is, moet het vervolgonderwijs in de eerste plaats algemeen vormend zijn en daarna of daarnaast kan het zich richten op de praktijk van het leven. Is in een gemeente het lager onderwijs zoo goed ingericht, dat de gelegenheid bestaat om een achtste leerjaar te volgen, dan kan het vervolgonderwijs voor leerlingen, die deze klasse doorloopen hebben zoo ingericht worden, dat het praktische op den voorgrond treedt.

Er is in de regeling van dit onderwijs een groote mate van soepelheid noodig en daarom zal de wetgever verstandig doen zoo weinig mogelijk bindende voorschriften te geven.

Bij de bespreking van de inrichting van het vervolgonderwijs moeten onderscheiden worden de grootere plaatsen, waar afzonderlijke gelegenheden bestaan voor het ontvangen van (avond)vakonderwijs en de andere plaatsen, waar de vervolgcursus alles moet geven. In de eerste gemeenten, waar als regel wel gelegenheid zal bestaan een zevende leerjaar te volgen, eische men, dat de leerlingen, die tot een vakcursus toegelaten worden, tenminste het zevende leerjaar doorloopen hebben. Leerlingen, die dit leerjaar niet gevolgd hebben, moeten dan om toegelaten te worden, eerst een vervolgcursus van één of twee jaar volgen, waar uitsluitend algemeen vormend onderwijs gegeven wordt. Op deze manier kan dan het tekort van de lagere school eenigszins ingehaald worden. Voor kinderen, die geen speciaal vakonderwijs wenschen, kunnen vervolgcursussen ingericht worden, waar uitsluitend of zoo goed als uitsluitend algemeen vormend onderwijs wordt gegeven. Bij het vaststellen van de vakken, welke op een dergelijken cursus gegeven zullen worden, moeten we in de eerste plaats rekening houden met den beperkten tijd, waarover we beschikken kunnen: meer dan 10 à 12 uur per week kan niet gegeven worden. De volgende vakken moeten dan m.i. gegeven worden: Lezen, Rekenen, Ned. Taal, Geschiedenis en Natuurkennis. Lezen heb ik niet het eerst genoemd, omdat het in artikel 2 onder a. vermeld wordt, maar omdat het, mits goed gegeven, een zoo uiterst belangrijk vak kan zijn. (Algemeene ontwikkeling, smaak voor goede lectuur enz.) Het rekenen zij vooral praktisch, in den goeden zin van het woord. Bij geschiedenis zijn cultuurgeschiedenis en staatsinrichting hoofdzak, terwijl natuurkennis de leerlingen nader kan brengen tot veel, wat ze dagelijks om zich heen zien en de gezondheidsleer op dezen leeftijd met meer succes behandeld zal kunnen worden, dan op de lagere school. Voor de meisjes mogen de nuttige handwerken natuurlijk niet ontbreken. Aardrijkskunde heb ik niet genoemd, omdat veel van dit vak occasioneel bij andere vakken behandeld kan worden.

Op plaatsen, waar het vervolgonderwijs alles moet geven, komt de vraag naar voren, of direct naast het algemeen vormend onderwijs met vakonderwijs begonnen moet worden, of dat men eerst een of twee jaar gewoon onderwijs zal geven en daarna of uitsluitend vakonderwijs of vakonderwijs naast het gewone onderwijs. We moeten hier rekening houden met een factor, die dikwijls beslissend is voor het slagen van het vervolgonderwijs: de ouders voelen meestal wel

voor dit onderwijs, wanneer het den praktischen kant, en liefst uitsluitend den praktischen kant uit gaat. We hebben dit ondervonden, zelfs in den bloeitijd van het vervolgonderwijs (1920/1921): Cursussen voor meisjes werden uitstekend bezocht, wanneer er maar veel uren handwerken gegeven werden. Moesten er uren van dit onderwijs afgenomen worden voor de gewone vakken, dan daalde meestal de belangstelling. Het was zelfs soms noodig een gewoon vak op een avond te geven gecombineerd met handwerken, omdat anders de meisjes voor de gewone vakken niet kwamen. De praktische vakken kunnen dus op het oogenblik het middel zijn om een cursus te doen slagen en dit middel kan dan ook toegepast worden, mits de gewone vakken daardoor niet in het gedrang komen. Gewenscht zou ook hier zijn als eisch van toelating te stellen, dat de leerlingen een zevende leerjaar moeten doorloopen hebben, als daar op de plaats gelegenheid voor bestaat, terwijl leerlingen, die dat niet gedaan hebben, eerst een cursus zouden moeten volgen met uitsluitend algemeen vormend onderwijs. Ik voel hier direct het bezwaar, als er maar één cursus gegeven wordt, zooals op dorpen meestal het geval is, doch is dit bezwaar zooveel grooter, dan wanneer de onderwijzer op zijn cursus kinderen krijgt die slechts een zesde of vijfde leerjaar doorloopen hebben naast hen, die ook het zevende leerjaar gevolgd hebben, terwijl de verscheidenheid nog grooter wordt door den verschillende tijd die ligt tusschen het verlaten van de school en het volgen van den cursus? Een voordeel van de regeling, die ik op het oog heb is ook, dat den ouders de overtuiging bijgebracht wordt, dat het kind geen volledig onderwijs genoten heeft, wanneer het geen zeven jaar school gegaan heeft.

De vakken voor het gewone onderwijs kunnen op deze cursussen dezelfde zijn als die ik boven noemde; alleen zal de tijd, aan sommige vakken besteed, wat korter moeten zijn met het oog op het vakonderwijs.

Van eigenlijk vakonderwijs zal vooral op dorpen geen sprake kunnen zijn, omdat meestal de leerkrachten voor dit onderwijs en de gelegenheid om het te geven, ontbreken.

Voor de meisjes bestaat het vakonderwijs in de eerste plaats en meestal geheel uit nuttige handwerken, waarbij vooral ook aandacht geschonken moet worden aan machinenaaien. Misschien is eenvoudig onderwijs in huishoudkunde en kinderverzorging nog mogelijk; dit hangt veel af van de onderwijzeres, die aan de school verbonden is. Onderwijs in koken zal meestal niet mogelijk zijn, maar eenvoudige voedingsleer kan wel gegeven worden.

Voor de jongens bepaalt het vak, dat zij uitoefenen, welken kant

het praktische onderwijs uitmoet. In landbouwstreken kan men in deze richting heel goed werk doen: het vak Natuurkennis biedt gelegenheid heel wat kennis aan te brengen (scheikunde, electriciteit, motoren), die in het praktische leven van den landbouwer van veel waarde kan zijn. Daarnaast kan, als de geschikte leerkracht er voor is, nog wat land- of tuinbouwkunde gegeven worden, waaraan zeer praktisch rekenen te verbinden is. Een dergelijk ingerichte cursus kan werkelijk voor het latere leven van de leerlingen van zeer veel gewicht zijn en als zoodanig wordt dit door de ouders dan ook wel gevoeld.

In niet-landbouwstreken is het moeilijker om aan de eischen van het praktische leven te voldoen: er is daar zoo veel meer verscheidenheid, dat op kleine plaatsen dikwijls niet van één man geëischt kan worden, dat hij in verschillende richtingen les geeft. Hier zal men dan ook moeten trachten, bij de gewone vakken (ik denk b.v. aan teekenen, rekenen, eenvoudig boekhouden) zooveel mogelijk aan de behoeften tegemoet te komen.

In verband met het vakonderwijs nog één opmerking:

Toen de heer Gerhard op 19 April 1921 in de Tweede Kamer een uitmuntend pleidooi had gehouden voor invoering van leerplicht bij het vervolgonderwijs, bestreed de Minister dit o.a. met het volgende:

„Ik wil echter nog een reden noemen (om namelijk het amendement te ontraden), vooral tegenover den heer Gerhard, omdat ik weet, dat hij met den persoon, dien ik noemen zal, veel op heeft, wat tot op zekere hoogte ook met mij het geval is. Ik bedoel Dr. Kerschensteiner, die verleden jaar ons land bezocht heeft, wiens geschriften door Dr. De Vletter zijn vertaald en die een onderwijs-specialiteit is van den eersten rang.

Welnu, de heer Kerschensteiner bepleit in zijn verschillende brochures en boeken het beginsel, dat het vervolgonderwijs tot kern moet hebben het vakonderwijs en dat zich om dien kern een soort cultureele vorming moet groepeeren, welke bestaat in het geven van onderwijs in aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis en dergelijke vakken. Zie ik goed, dan is dit het systeem, dat wij hoe langer zoo meer moeten hebben en in de toekomst meer en meer toepassing moet vinden. Maar is dit zoo, dan is hier geen regeling te treffen, die voldoet. Om al die redenen kan ik het standpunt van den heer Gerhard niet accepteren.”

Nu kan men het met Dr. Kerschensteiner eens zijn of niet, doch als men met het algemeen invoeren van het vervolgonderwijs wil wachten, tot het systeem van dr. K. uitgewerkt is en men het eens

is, over den weg, die gevolgd moet worden, dan geloof ik, dat wij de algemeene invoering van het vervolgonderwijs niet meer zullen beleven. De eenige weg, om ook tot de door Dr. Kerschensteiner voorgestane richting te komen is, de zaak aanpakken, met het onderwijs beginnen, en als er dan gestreefd wordt, het best bereikbare te geven — en waarom zou dat niet —, dan zal vanzelf het systeem van Dr. Kerschensteiner, als het werkelijk *het* systeem is voor het vervolgonderwijs, „meer en meer toepassing vinden”.

Ten slotte nog dit:

Over de kwestie van vervolgonderwijs overdag of 's avonds heb ik met opzet niet gesproken, omdat naar mijn meening dit onderwijs overdag de eerste jaren toch niet verkregen kan worden en we door het stellen van den eisch: geen vervolgonderwijs meer 's avonds, de algemeene invoering tegenhouden. Dit is wel gebleken bij de debatten in de Tweede Kamer in April 1921. Ik erken natuurlijk dat er tegen het onderwijs 's avonds bezwaren zijn, doch in heel veel streken, in het bijzonder in landbouwstreken, zal het toch zoo geregeld kunnen worden, dat het om zeven uur afgelopen is. De gewone schooltijd eindigt heel dikwijls om half vier, zoodat er ook van den kant van den onderwijzer geen bezwaar is, om vijf uur weer te beginnen. Ook hier moet de wet echter door dwingende voorschriften de zaak weer niet bemoeilijken: door den eisch van 150 uren per cursus moest nu dikwijls te vroeg in het najaar begonnen en te laat in het voorjaar geëindigd worden, waardoor de jongens, die in het landbouwbedrijf werkzaam waren, bij het begin van de cursus niet aanwezig konden zijn of bij het einde weer verdwenen waren.

Resumeerende kom ik tot deze conclusies:

- I. Met het oog op den tegenwoordigen stand van het lager onderwijs drage het vervolgonderwijs in de eerste plaats een algemeen vormend karakter.
- II. Daarnaast of daarna sluite het zich aan bij de eischen van het praktische leven.
- III. De wet bevatte zoo weinig mogelijk beperkingen omtrent de inrichting van het onderwijs.
- IV. Invoering van leerplicht voor het vervolgonderwijs is noodzakelijk.

Het Onderwijs voor de Rijpere Jeugd in de gemeente Lonneker

door T. VAN DEN BLINK.

Het onderwijs voor de rijpere jeugd is bestemd voor allen, die de lagere school hebben verlaten en die geen inrichting van voortgezet of vakonderwijs volgen.

In 1924 ingevoerd ter vervanging van het toen opgeheven vervolgonderwijs, wil het tevens voorzien in de behoefte aan onderwijs voor volwassenen.

Dit cursusjaar 1925/'26, het tweede gedurende welke dit onderwijs wordt gegeven, is aangevangen met totaal 913 personen, een getal, dat, voor een gemeente van 23000 inwoners, voor zich zelf spreekt.

Van deze 913 personen waren 809 van 13 tot 20 jaar en 104 boven 20 jaar en wel 26 van 21 jaar, 12 van 22, 7 van 23, 9 van 24, 3 van 25, 3 van 26, 2 van 27, 5 van 28, 4 van 29, 2 van 30, 6 van 31, 3 van 32, 2 van 33, 4 van 34, 2 van 36, 5 van 38, 1 van 39, 1 van 40, 2 van 41, 2 van 43, 1 van 48, 1 van 54 en 1 van 65 jaar.

Hoe is nu dit groot aantal deelnemers van zulke uiteenlopende leeftijden te verklaren?

Naar onze meening zijn het èn de opzet èn de voorbereiding, die dit succes bewerken.

De opzet: De deelnemers zijn volkomen vrij in de keuze van het vak of de vakken, waarin zij onderwijs wenschen te ontvangen. Dit is het hoofdbeginsel van de geheele organisatie van dit onderwijs voor de rijpere, niet-leerplichtige jeugd. Wij wenschen niemand te dwingen tot het volgen van lessen, waarvoor de betrokkene nu eenmaal niets voelt. De jongeren en ouderen, voor wie dit onderwijs is bestemd, hebben gewoonlijk reeds een dagtaak achter den rug, als zij de lessen volgen en hebben dan hun aandeel in den maatschappelijken arbeid met al de lusten, maar vooral de lasten daaraan verbonden, geleverd. Reeds uit dien hoofde kunnen wij hen niet geheel als onmondigen beschouwen. Daargelaten, dat wij een zekeren dwingenden invloed op zulke leerlingen missen, moet o.i. het doel van dit onderwijs ook in de eerste plaats *opvoedkundig* zijn, positief zoowel als negatief. Dit wil zeggen, wij behooren te werken aan de vrije ontwikkeling der individualiteit door het kweken van belang-

¹⁾ Inleiding gehouden op de Alg. Verg. der Mij. tot nut van 't algemeen op Woensdag 26 Mei 1926.

stelling, het bevorderen van de zelfwerkzaamheid, het verhelderen van het inzicht, het wekken en versterken van het verantwoordelijkheidsbesef, het verdiepen en verrijken van het gemoedsleven. Daarnaast zal de gekweekte belangstelling en de bezigheid, hetzij geestelijk of lichamelijk, velen terughouden van allerlei verkeerde dingen, die wij jongeren en ook vaak ouderen zien bedrijven, dikwijls alleen maar doordat zij hun tijd niet nuttig en op gepaste wijze weten te besteden. Hier ligt een belangrijk en moeilijk probleem van onzen tijd met zijn korteren arbeidsduur.

Nu is daar een lange rij van vakken, waaruit de cursisten een geheel vrije keuze kunnen doen, n.l. lezen, rekenen, Ned. taal, Duitsch, Engelsch, aardrijkskunde, geschiedenis, staatsinrichting, natuurkennis, wiskunde, teekenen, boekhouden, bedrijfscontrole, landbouwkunde, handenarbeid, handwerken, maatknippen, verstellen.

Daar is dus „voor elck wat wils.”

Het onderwijs in ieder van deze vakken gaat aan elke school door, wanneer zich daarvoor minstens 12 liefhebbers aanmelden. Wordt dit getal niet bereikt, dan wordt eerst getracht door persoonlijke opwekking — waaraan de belanghebbenden soms zelf meehelpen — het vereischte aantal te verkrijgen, wat enkele malen ook kan geschieden door samenvoeging van scholen. Eindelijk gebeurt het, dat B. en W. een cursus doen doorgaan als het 12-tal niet wordt bereikt, doch het aantal en de belangstelling der deelnemers daartoe aanleiding geven.

Het ligt voor de hand, dat, gezien het beginstadium, waarin deze onderwijsorganisatie feitelijk nog verkeert, enkele van de lange lijst van vakken wegens onvoldoende deelneming nog niet gegeven konden worden.

In de eerste plaats zijn daar dus de „practische” vakken, waaraan iemand iets heeft in zijn dagelijksch bedrijf, zonder dat wij daarmee nog vakonderwijs in den engeren zin van dit woord bedoelen. Wij denken daarbij aan: boekhouden, bedrijfscontrole, landbouwkunde en de naaldvakken voor meisjes en vrouwen.

Daarnaast zijn de vakken, die een idiëel doel hebben. Ze hebben met materieel gewin of met het dagelijksch werk absoluut niets te maken. Daarom manifesteert zich het doel van ons onderwijs rijpere jeugd het hoogst in deze vakken, die leiding willen geven bij de zelfontwikkeling en bij de ontplooiing tot voller mensch zijn.

Daarom ook bedoelen deze vakken *niet* het aanbrengen van parate kennis en is daarbij het overheoren van lessen en dergelijk, niet op zijn plaats. Het moeten zijn doe- en luistercursussen beide, maar steeds moeten ze de zelfwerkzaamheid prikkelen. Zoo bedoelt een

cursus in lezen het ontwikkelen van den smaak voor goede lectuur en den lust tot het genieten daarvan door inspanning en aandacht, dus tot *goed* lezen van *goede* lectuur. En ieder onzer weet, hoeveel daaraan ontbreekt. Wat door de breede massa gelezen wordt, is vaak zulke onbeduidende lectuur, dat ze het drukken niet of nauwelijks waard is. En dan zwijgen we maar van de boeken en geschriften, welke niet minderwaardig doch zelfs verderfelijk zijn. Wat hebben we tot heden gedaan om de groote menigte op dit terrein voor te lichten? Laten we het eerlijk bekennen: Weinig of niets!

Zoo beoogt bijv. een cursus in natuurkennis het opmerken en eenigszins begrijpen van de verschijnselen op het gebied der levende en levenlooze natuur, zooals die in het dagelijksch leven, onmiddellijk om ieder onzer, worden toegepast en waar te nemen zijn, of tot het leeren bewonderen van wat daar grootsch is in de schepping.

Zoo kan een cursus in staatsinrichting medewerken om helderder begrippen aan te brengen omtrent de rechten en plichten van iederen staatsburger enz.

Duidelijk is uit deze weinige voorbeelden, natuurlijk met vele te vermeerderen, dat wij bij het aanbrengen van de hier bedoelde kennis idieele doeleinden nastreven.

En dan zijn daar nog de handenarbeid en de naaldvakken, die bedoeld zijn als bezigheid voor de handen. De eerste uitsluitend voor jongens, en allereerst voor hen, die geen aanleg voor en geen lust hebben in geestelijke ontwikkeling; de laatste voor meisjes en vrouwen, niet het minst ook met het oog op de groote praktische beteekenis.

Met al deze cursussen is de zaak echter nog niet voltooid: Er zijn altijd nog heel wat jongeren en ouderen, die de lagere school met zóó weinig vrucht gevolgd hebben, dat zij niet rijp geacht kunnen worden om aan bovenbedoelde ontwikkelingscursussen deel te nemen. Hiertoe wordt dan ook vereischt, dat iemand minstens de zes eerste leerjaren der school met succes doorloopen heeft. Is dit niet het geval, dan kan iemand niet deelnemen aan een ontwikkelingscursus in lezen, in rekenen, in Duitsch enz.; begrijpelijkerwijze echter wel aan den handenarbeid en de naaldvakken. Voor dergelijke personen wordt inhalingsonderwijs gegeven, hoogstens 6 uur per week, in de vakken lezen, schrijven, rekenen en Ned. taal, met natuurlijk een andere leerstof voor en een ander doel bij dit lezen, rekenen enz. dan de ontwikkelingscursussen in deze vakken.

Dit wat betreft den opzet. Thans de voorbereiding.

Het is volstrekt niet voldoende, de gelegenheid te scheppen tot het ontvangen van dergelijk onderwijs. Voorlichting en opwekking van belanghebbenden, of, om een term van onzen tijd te bezigen: propaganda, intense en gezonde propaganda zijn onontbeerlijk.

Ten onzent geschiedt deze voornamelijk met behulp van de Oudercommissies en de pers, terwijl het onderwijzend personeel daarbij eveneens zijn medewerking verleent. Er wordt namelijk in verschillende scholen een ouderavond gehouden, waartoe ook anderen worden uitgenoodigd, voor wie dit onderwijs rijpere jeugd van belang kan zijn, hetzij voor hen zelf of voor hun kinderen.

Op zulk een bijeenkomst wordt dan de organisatie van dit onderwijs toegelicht, en tot deelneming opgewekt. Meermalen kwam het voor, dat zich na afloop verschillende personen bereid verklaarden door persoonlijk bezoek afwezig, die daarvoor in aanmerking kwamen, tot deelneming op te welken. Voorts hebben wij bij het einde van dit cursusjaar getracht ook door het tentoonstellen van werkstukken, speciaal van den handenarbeid en de naaldvakken, belangstelling voor dat onderwijs te wekken.

Ruim 1200 personen hebben van de gelegenheid, om die werkstukken te bezichtigen, gebruik gemaakt, zeker een mooi getal, waar het hier een nieuwigheid betrof en dan nog slechts een gedeelte van de scholen dergelijke eenvoudige tentoonstellingen hadden georganiseerd.

Welke ervaringen van practische beteekenis hebben wij nu tot heden bij dit onderwijs opgedaan?

1e. De vrijheid van de deelnemers om zelf het leervak, waarin zij onderwijs wenschen, te kiezen, verhoogt het aantal deelnemers, beperkt het verloop en het verzuim en oefent een gunstigen invloed op de ambitie en de resultaten.

Het verloop was over het geheel, alle omstandigheden in aanmerking genomen, bevredigend: Aangevangen met 913, eindigde het cursusjaar met 804 deelnemers.

Het verloop liep sterk uiteen: Aan sommige scholen was het uiterst klein: School I, begon met 51 en eindigde met 50; voor school F, waren die getallen 53 en 52, voor school M 50 en 48, voor één der R.K. scholen 67 en 65, daarentegen voor school C, 40 en 22. Het milieu der deelnemers is hier van grooten invloed. Ook voor de vakken liep het nogal uiteen: Zeer gering was het voor handenarbeid, (een der scholen begon met 69 en eindigde met 68) en de naaldvakken.

Voor het verzuim geldt hetzelfde: Soms was dat beduidend, meermalen echter uiterst gering. Zoo was één verzuim op honderd, ja zelfs op 150 lessen geen uitzondering. Speciaal de naaldvakken, handenarbeid en bedrijfscontrole vertoonden een gering, meermalen zelfs een buitengewoon klein aantal verzuimen. En hier is steeds sprake van geoorloofde absentie. Trouwens ongeoorloofde verzuimen kwamen zelden voor.

Opgemerkt zij, dat de deelnemers bij de aanmelding ernstig gewezen wordt op den plicht om de lessen trouw te volgen en tot het eind toe, terwijl herhaald ongeoorloofd verzuim wegzending tengevolge heeft.

Zodoende krijgen wij geen geflatteerde getallen. De krachtige handhaving van deze voorschriften komt en het onderwijs en de leerlingen ten goede. Ook dit is namelijk een stellige en belangwekkende ervaring, dat slapheid totaal verkeerd werkt.

2e. Het samenbrengen van menschen van zulke uiteenlopende leeftijden leverde slechts zelden bezwaren op. De ernst en de ambitie der ouderen was gewoonlijk bijzonder groot en deze influenceerden gunstig op den ernst, het gedrag en den ijver der jongeren.

3e. Een beduidend getal cursisten van het vorig cursusjaar kwam dit jaar terug om de lessen voort te zetten, wat de organisatie nog moeilijker maakte, doch een aangenaam bewijs was voor het welslagen van de cursussen.

4e. In het algemeen zijn de belanghebbenden gemakkelijker warm te maken voor de „practische” dan voor de meer ideële cursussen. Dit bewijzen de getallen: Handwerken 348, Maatknippen 411 en Verstellen 329 deelnemsters; daarnaast maken echter bijv. de cursussen voor inhalingsonderwijs met 163, Ned. taal 119, Duitsch 86, handenarbeid 117 deelnemers enz. zeker een goed figuur. Teekenend is, dat zich bijv. voor Aardrijkskunde en Natuurkennis geen voldoende aantal liefhebbers aanmeldde, om een cursus in deze vakken te formeeren.

5e. Uitstekend geslaagd zijn de cursussen in de naaldvakken aan vrijwel alle scholen, die in handenarbeid en de meeste cursussen inhalingsonderwijs; goed die in boekhouden en bedrijfscontrôle en een deel der taalcursussen.

Er werd meermalen met groote ambitie gewerkt en niet zelden met zeer goede resultaten.

6e. De cursussen Duitsch (vorige jaar ook in Engelsch) alsmede die in boekhouden en bedrijfscontrôle ondervinden het bezwaar dat de vooropleiding onvoldoende is. Trouwens bij alle ontwikkelingscursussen blijkt, hoe onvoldoende een zesjarige leertijd op de L. S. toch eigenlijk is.

Uitbreiding met een 7e leerjaar, liefst ook met een 8e is een onafwendbare eisch voor de volksontwikkeling.

7e. Met kracht is gestreefd naar het maken van huiswerk door de cursisten. Voor sommige vakken als Duitsch, Engelsch, boekhouden is die thuisstudie onmisbaar. Wie hierin geen lust had, werd min of meer voor de keus gesteld: thuis werken of afschrijven. Meermalen was het resultaat daarvan zeer bevredigend.

8e. Het inhalingsonderwijs behoort naar onze ervaring zooveel

mogelijk *hoofdelijk* gegeven te worden. Het is meestal een dankbaar werk, omdat de resultaten niet zelden groot zijn en de ambitie der deelnemers en hun waardeering meermalen opvallend.

9e. De opvoedkundige waarde van dit onderwijs slaan wij hoog aan, in het bijzonder geldt dit voor den handenarbeid: jongens, van wie men dit niet zou verwachten, volgen dit onderwijs bijzonder trouw, betoonen zich zeer ijverig en geven nooit moeilijkheden.

Hun waardeering voor het genoten onderwijs toonden zij zelfs door het aanbieden van een stoffelijk blijk daarvan. Ook de meisjes van verschillende cursussen naaldvakken deden dit.

Stellig een veelzeggend feit voor deze jongens en meisjes, meerendeels uit een milieu, waar het onderwijs gewoonlijk weinig gewaardeerd wordt en men zoo iets niet „om den vorm” doet.

10e. Heel sterk hebben wij ten slotte ervaren, dat de moeilijkheden bij het onderwijs aan deze rijpere jeugd vele zijn:

De geringe positieve kennis, die de lagere school aanbrengt en het spoedig vervliegen daarvan; de weinige belangstelling tot verdere ontwikkeling dezer jeugd; het milieu, waarin velen verkeeren en waar eveneens maar matig iets gevoeld wordt voor ontwikkeling; het geringe overwicht van vele ouders op hun kinderen; de maatschappelijke omstandigheden: lange, vermoeiende dagtaak, — verreweg het grootste deel der cursussen kan eerst 's avonds na zeven uur aanvangen — herhaalde verandering van werkkring, weinig medewerking van werkgevers; geen geschikte gelegenheid voor zelfstudie thuis, druk vereenigingsleven, afleggen van groote afstanden, enz., enz.

Al deze bezwarende omstandigheden in aanmerking genomen, mag het oordeel over verloop, verzuim en resultaten stellig tot tevredenheid stemmen.

Dit aanvankelijk succes is een aansporing om op den ingeslagen weg voort te gaan en vooral om te zoeken naar middelen, ter verbetering van de omstandigheden, welke thans nog als tegenwerkende krachten optreden.

Ten slotte: De mogelijkheid om in de hier aangegeven richting iets te bereiken, is stellig overal aanwezig.

Er is geen plaats, hetzij stad of platteland, of er zijn personen, die met dergelijk onderwijs gediend zouden zijn.

Beperken we ons niet tot de jongens en meisjes, die pas van school zijn, maar betrekken wij vooral ook ouderen zooveel mogelijk in dit onderwijs, dan is ongetwijfeld zelfs in het kleinste centrum bijv. minstens een twaalfstal belangstellenden bijeen te brengen. Daar de meeste van dezen in loondienst zijn, is een minimum bijdrage als lesgeld van 10 cent per uur zeker voor niemand een bezwaar. Dit

levert voor een cursus van 20 weken à 2 uur minstens f 48.— aan lesgeld. Daaruit blijkt, dat zelfs met een minimum aantal deelnemers en een minimum lesgeld, een cursus slechts een gering bedrag als financiële steun noodig heeft.

Gemeenten, die minder toeschietelijk zijn als Lonneker, dat alle kosten, zoowel voor openbaar als bijzonder onderwijs voor de rijpere jeugd draagt en daarvoor het afgelopen winterhalfjaar f 12.000.— offerde, zullen toch in ieder geval wel *iets* daarvoor over hebben. En dan zijn daar ook nog particuliere kassen, die dit goede werk met een financiële bijdrage zullen steunen en wij denken daarbij natuurlijk in de eerste plaats aan het Nut.

En er is te meer aanleiding tot deze verwachting, eenerzijds omdat het hier een zaak van groot belang voor de volksontwikkeling betreft en anderzijds omdat zoo noodig slechts een betrekkelijk klein deel der totale kosten als subsidie verleend behoeft te worden.

Het is duidelijk: Een weg is er wel! Dat er dan ook een wil zij, om dit goede doel te bereiken: Overal, ook waar de gemeente niet alle financiële lasten draagt, althans iets te doen voor de zoo hoog noodige leiding en ontwikkeling van de breede schare jongeren en ouderen, die geen ander onderwijs hebben ontvangen dan de lagere school biedt — en dit dan soms nog niet eens volledig — en tegenover wie de gemeenschap een zwaren moreelen plicht heeft te vervullen, n.l. het tekort aan kennis en inzicht en vaardigheid en vooral aan belangstelling voor zoo tal van belangwekkende zaken, waarmee het volle menschenleven ons allen omringt, eenigszins op te heffen, om zoo meer levensvreugde te brengen aan de velen, die wij in het bovenstaande op het oog hadden.

De taak der Middelbare School

door Ir. FELIX ORTT.

Het artikel van *Dr. Vor der Hake: „De middelbare school in de verdrinking”*, in „*Volksontwikkeling*” van Februari 1926 is hoogst suggestief; het schudt ons wakker en toont ons aan, dat op dit zoo hoogst belangrijk onderwijsgebied de vaste lijn, althans de lijn die in de wenschelijke richting leidt, nog ontbreekt. Een oplossing wijst het artikel echter niet aan, wat ook niet de bedoeling is. Toch suggereert het sterk de noodzakelijkheid van het zoeken naar een oplossing. En al is een volledige uitwerking daarvan een arbeid die ten slotte toch slechts aan een Staatscommissie of soortgelijk officieel lichaam kan

worden toevertrouwd, zoo schijnt het toch wel aangewezen dat zij die over deze dingen ernstig hebben nagedacht en de richting meenen te zien waarin de oplossing gevonden zal moeten worden, wil de M(iddelbare) S(chool) zoo goed mogelijk haar taak vervullen, hun zienswijze ontwikkelen. En vooral ook dat, behalve van de zijde der leeraren, ook van die der ouders de zaak bekeken wordt.

Daar ik, bijna een halve eeuw geleden, een M. S. bezocht die toen als een der beste in den lande stond aangeschreven, en nu mijn kinderen eveneens een M. S. bezoeken die m.i. voor geen enkele in kwaliteit onderdoet; daar verder mijn jeugdervaringen van de M. S. nog als versch in mijn geheugen liggen en er als 't ware geen dag voorbijgaat, dat ik niet hetzij dankbaar het genotene in mijn M. S. moet gedenken, hetzij het tekort ervan heb te betreuren, meen ik wel een dergenen te zijn die in dit vraagstuk een meening kenbaar maken mag.

Ik geloof het beste tot het doel te geraken, door te beginnen met mij geheel los te maken van gewoonte en sleur, en mijzelf de vraag te stellen: wat is in 't algemeen de taak van de School ueberhaupt, en van de M. S. in het bijzonder?

Dan antwoord ik, als ouder: de school dient om de kinderen datgene te verschaffen, wat voor hun levensgeluk noodig is, en wat de gezinsopvoeding hun niet verschaffen kan.

Want wat gaat ons meer ter harte dan het levensgeluk van onze kinderen — of, in het algemeen gesproken — van de komende generatie? En al zou men meenen zich boven alle individualisme en gezins-conservatisme te verheffen, door niet over het geluk van ons nageslacht, maar over het welzijn van den Staat of van de gemeenschap te spreken . . . eenig nuchter nadenken zal dan toch spoedig doen zien dat dit holle frasen zijn, en dat het heil der gemeenschap bestaat in de toename van de welvaart, het geluk, der gezamenlijke individuen, terwijl het welzijn van den Staat daartoe slechts één der vele midelen is.

En wat zouden wij onze kinderen toewenschen, wanneer onze wensch hun het geluk zou kunnen brengen?

Ik voor mij zou zeggen: 1e. een goed karakter; 2e. innerlijke vrede (wat zonder de basis van een goed karakter moeilijk denkbaar is, maar toch lang niet het deel van ieder die een goed karakter heeft); 3e. gezondheid; 4e. de intellectueele bekwaamheid om zijn levens-taak (betrekking, beroep) goed te vervullen, wat medebrengt: de zekerheid van zijn „dagelijksch brood"; 5e. de intellectueele en artistieke ontwikkeling die noodig is om van het goede en mooie, wat het leven geeft, te genieten.

Ik meen dat dit de hoofdvoorwaarden zijn voor een gelukkig leven,

en dat niet velen mij dit betwisten zullen, al zou men misschien de volgorde, naar gelang van de gewichtigheid en de beteekenis dier punten voor ons levensgeluk, ook wat gewijzigd willen zien.

Nu is dus, in verband met de voorafgaande stellingen, na te gaan, in hoever voorziet hierin de gezinsopvoeding? In hoever behoort de school — en in dit artikel speciaal de M. S. — in het ontbrekende tegemoet te komen? In hoever geschiedt dit in de tegenwoordige M. S., en geschiedt dit in meerdere mate dan in de M. S. van een halve eeuw geleden; met andere woorden: zijn we vooruitgegaan? En waar het blijkt dat de M. S. nog te kort schiet, in hoever kan dan een hervorming der M. S. hieraan tegemoet komen?

Dit geeft dan de richting aan, waarin zij zich m.i. meer en meer ontwikkelen moet; de wijze waarop dit geschieden moet, door verandering van wettelijke regelingen en dergelijke, kan eventueel aan bevoegde commissies of autoriteiten worden overgelaten, als maar eenmaal de rechtmatigheid van het gewenschte wordt ingezien.

* * *

Het eerste punt: een goed karakter. Met min of meer aanleg daartoe wordt het kind geboren, en de gezinsopvoeding kan hier nog heel veel aan verknoeien of ten goede leiden. Overwegend veel. Dan komt het kind in de lagere school. Daar zou ook zeer veel ten goede gedaan kunnen worden. Ik geloof dat de algemeene praktijk — gunstige uitzonderingen die mij zeer zeker bekend zijn, daargelaten — deze is, dat de L. S. weinig doet voor de karaktervorming van het kind. Vele onderwijzers hebben er niet voldoende aandacht voor, of zijn niet in staat daarop gunstig in te werken; velen zouden dit wel willen en kunnen, als zij er tijd voor hadden en de klassen niet te groot waren. Het onmisbare contact daartoe met de ouders vordert veel tijd en aandacht, en die is er niet over voor een onderwijzer die voor een klasse van 40 of 50 kinderen staat. Al schijnt mij dus de gunstige invloed der L. S. op de karaktervorming der kinderen in 't algemeen niet groot, en verdwijnend klein vergeleken met den gemiddelden gezinsinvloed — toch meen ik anderzijds dat van ongunstigen invloed in 't algemeen nog minder sprake is, al is het ook weer niet te loochenen dat bij sommige kinderen de L. S., om welke reden dan ook, ongunstig op het karakter gewerkt heeft.

Het resultaat is dat onze jeugd, als zij op de M. S. komt, al een karakter heeft dat in hoofdzaak zijn plooi wel hebben zal, en dat van de karaktervorming door de M. S. niet veel verwacht kan en mag worden. Toch wel iets. Maar dit hangt dan van de eenigszins toevallige omstandigheid af of de leider der school (de rector of

directeur) en de leeraren hoogstaande menschen zijn, met liefde voor hun leerlingen en pedagogische gaven.

Ook in de toekomtschool zal dit ten opzichte der leeraren wel altijd een toevalligheid blijven. Bij een sollicitatie is dit een factor waarop het niet, of niet altijd, mogelijk is te letten. Maar bij de keuze van rector of directeur, die in den regel gekozen wordt uit personen die reeds lang leeraar zijn geweest, is daar wel degelijk op te letten, en behoort dit meer en meer een eerste eisch te worden. En wanneer zoo langzamerhand de rectors en directeuren der M. S. tot de moreele elite der leeraars gaan behooren, moet hun leiding en voorbeeld op den duur de jonge leeraars, die onder zulke leiding beginnen te werken, ook gunstig beïnvloeden, en is dus in dit opzicht gelcidelijk een stijging te verwachten.

Mits het dan ook werkelijk meer en meer gebruikelijk wordt, bij de keuze van directeurschap aan dit punt een overwegende beteekenis toe te kennen.

* *

De tweede geluksvoorwaarde voor den mensch: innerlijke vrede, is wel ten slotte de allerbelangrijkste, want deze immers bepaalt zijn geluk, maar ik zie niet in, hoe de M. S. daar rechtstreeks veel aan toe kan brengen.

Weliswaar is godsdienst en wijsbegeerte vaak het middel om aan de ziel dien innerlijken vrede te geven, doch het verwerven en verwerken is een innerlijk proces waartoe een zekere aanleg noodig is, en door onderwijs is dit niet bij te brengen. Hoogstens kan de M. S. medewerken om daartoe mogelijkerwijze een grondslag te leggen; en dit kan door enkele uren in het leerplan der M. S. te wijden aan godsdienstige propaedeuse (bijbelsche geschiedenis, bijvoorbeeld) en wijsgeerige propaedeuse. De eerste kan al in de lagere leerjaren beginnen, de laagste in het hoogste leerjaar. Maar deze vakken zouden facultatief gesteld moeten worden, alleen voor de leerlingen wier ouders dat wenschen, en dan nog hangt hier alles bij uitstek af van de geschiktheid van dengene die deze stof doceert, voor zijn taak.

Het zal dus moeilijk meer kunnen worden dan een bescheiden poging tot voorbereiding, die de M. S. hier doet. Men mag hier geen meerdere eischen stellen. Maar toch ben ik tevreden dat in de nieuwere M. S. met name ook in die welke mijn kinderen bezoeken, met deze wensche-lijkheid wordt rekening gehouden.

* *

„Gezondheid is de grootste schat", zegt het oude spreekwoord, en inderdaad is daar veel van waar. Helaas houdt met dit punt de M. S.

niet alleen geen rekening, maar schiet zij schromelijk te kort. Niet alleen dat verzuimd wordt de leerlingen doelbewust onderricht te geven in hetgeen voor hun gezondheid noodig is, maar de M. S. is veeleer stelselmatig bezig hun gezondheid te ondermijnen. Het is voor ieder die maar een flauw besef van de gezondheids-eischen heeft, overbodig om er lang over uit te weiden, hoe verderfelijk het is, dat kinderen van 12-18 jaar niet alleen al die uren achtereen stil in de bank hun hersens zitten in te spannen, maar dat ze bovendien nog 's avonds gekweld worden met uren-durend huiswerk.

Er zouden vellen vol te schrijven zijn over de misdaad, die de M.S. hierin begaat ten opzichte van de jeugd en de samenleving, maar ik wil mij beperken. Wie zelf verdroogstoppeld is in dezen, vindt het overdreven; zoo iemand zal toch blijven praten van „flink” leeren tegenover „slap” ontzien van de kinderen, en zal dientengevolge de gebilde, bleeke, kromgerugde en slaggespierde, aan hoofdpijn lijdende mannetjes en zwakke, nerveuze, overspannen meisjes als resultaten van een „flink” opvoedend schoolstelsel met voldoening aanschouwen als bewijzen hoe door de cultuur de „geest” het overwicht verkrijgt boven het „lichaam”. Zulke voorstanders van het bestendigen der tegenwoordige sleur wil ik niet trachten te bekeeren.

Maar er zullen er zeker toch velen zijn, die erkennen dat dit knauwstelsel meer dan te lang geduurd heeft. Ik herinner mij hoe ik zelf voor een halve eeuw in de 5e klasse H. B. S. van 8-12 en van 1-4 zat te leeren, dan vlug naar huis, vlug eten, en van 6-10, met tusschenpoos van 10 minuten theedrinken in de huiskamer, weer geconcentreerd aan 't huiswerk maken. En dan den volgenden morgen om 8 uur weer in de schoolbank, doodstil, want nog niet uitgeslapen. En tegen de groote vakantie: óp. Prachtige conditie voorwaar voor het zware, inspannende eindexamen! En uitstekend voor de gezondheid van 16-17 jarige kinderen! Zoo was het in mijn modelschool.

En nu, in die waarop een halve eeuw later mijn kinderen gaan? De schooltijd is iets korter; er is een vrije middag bijgekomen. Er wordt wat meer aan gymnastiek en sport gedaan, in de school. Wát meer, hoewel lang nog niet genoeg, om het onnatuurlijke stilzittende leven en het overmatig-eenzijdige hersenwerk (bij vrijwel ontbreken van allen handenarbeid) van onze opgroeiende kinderen te compenseren. Aan lessen in gezondheidsleer wordt evenmin iets gedaan als voor een halve eeuw — het is alsof de ontwerpers der Schoolprogramma's en leerplannen denken, dat de kinderen dit wel vanzelf, instinctief, weten, of dat die kennis hen wel zal komen aanwaaien. Terwijl ze toch maar even met open oog om zich heen behoeven te zien, om waar te nemen hoe schromelijk ons volk als geheel nog zondigt

tegen de eenvoudigste begrippen der gezondheid. In alcoholgebruik, in het hand over hand toenemende rooken, in voeding en domme kokerij, in snoepen, in kleding, in huidcultuur, in laat naar bed gaan, in onvoldoende frissche lucht en zonneshijn, in kinderverzorging enz. enz.

Maar 't ergst van alles, het positief-gezondheidsbedervende, is het huiswerk gebleven. De kinderen lijden er niet alleen lichamelijk, maar ook geestelijk door. Vooral in de hoogere klassen missen zij (enkele zeer vlugge of enkele onverschillige leerlingen daargelaten, maar ik bedoel het gros, van normale begaafdheid en die conscientieus hun opgegeven taak willen afmaken) allen tijd en lust voor spontane ontwikkeling. De courant b.v. kunnen zij nauwelijks of niet inzien — hoewel dat weer voor b.v. een vak als staatsinrichting wordt verlangd. Genieten van mooie boeken of gedichten, beoefening van muziek, zang, of welke andere kunst; ter hand nemen van een populair-wetenschappelijk werk over een onderwerp waarin spontane belangstelling is — dit alles is vrijwel uitgesloten. De afgewerkte kinderen gaan veel later naar bed dan verstandige ouders wenschen, vooral in de ellendige repetitietijden. En waarom dat alles? Waarom dat affakkersysteem, waarvan toch bijna iedereen, leerlingen en ouders, en toch zeker een deel der niet in sleur verstarde leeraars ook, de funeste gevolgen moet inzien?

De oorzaken zijn gecompliceerd. Maar ze zijn aan te wijzen en weg te nemen. En werden ze inderdaad weggenomen, dan was al enorm veel gewonnen.

Want al beantwoordde de M. S. dan nog niet geheel aan onze wenschen, we behoeften ze althans niet langer te verwenschen.

De voornaamste oorzaak ligt wel in de exameneischen, en de vrees daarvoor bij leerlingen en leeraars.

De eindexamens der M. S. zijn de vloek, die op het heele M. O. rust en doorstraalt tot op de L. S.

Op die eindexamens wordt veel te veel feiten- en detailkennis geëischt; kennis die absoluut overbodig is, wat daaruit blijkt dat men die grootendeels weer vergeet zoodra het examen achter den rug is.

Het examineeren door de eigen leeraars ten overstaan van de gecommiteerden is al een groote verbetering, vergeleken met vroeger. Maar toch blijft de fout in beginsel bestaan.

Want de leeraars achten zich verplicht tegenover de gecommiteerden een goed figuur te maken. Die gecommiteerden zouden eischen kunnen stellen, waaraan hun leerlingen niet voldeden! En dan trouwens de schriftelijke vragen, die van hoogerhand van een centraalpunt uitgaan! Zoo voelen de leeraars een zweep, die hun dwingt met bekwamen

spoed een bepaald, gewoonlijk overladen, program, af te werken. Dat program moet den kinderen ingepompt worden. De bekwaamheid om eindexamen te doen, welke de kinderen der hoogste klasse bezitten moeten, dwingt bepaalde eischen te stellen voor de overgangsexamens of repetities; deze brengen weer mee de periodieke repetities. Resultaat van dat alles is, dat de kinderen uitsluitend en alleen werken om de cijfers. Al de belangstelling van de heele M. S. concentreert zich om de cijfers. Hoe mis dit is, behoef ik wel niet verder uiteen te zetten.

Daarbij komt de zeer menschenlijke eigenschap van iederen leeraar, om zijn eigen vak bij uitstek belangrijk te vinden. Dat dit zoo gevonden wordt, spreekt vanzelf, en is gelukkig ook, in zekeren zin. Maar dat, in verband met de exameneischen en de gewichtigheid der cijfers, de leeraars der verschillende vakken hun „rechtmatig“, zoo niet overmatig aandeel gaan opeischen in den huiswerktijd der kinderen, is noodlottig. Een verstandig directeur kan wel trachten paal en perk te stellen aan die vak-concurrentie, maar vaak zal dat niet gelukken, en 't brengt de hartelijke verhouding tusschen directeur en leeraars, die zoo hoogst gewenscht is voor den goeden gang van het onderwijs, maar in gevaar.

De eenige radicale oplossing van deze groote kankerplek der M. S. schijnt mij deze: *afschaffing der examens, en van het huiswerk.*

Op het eerste gezicht lijkt deze radicale eisch onmogelijk en utopisch — waar moet dat heen?! Bij nader doordenking schijnt er steeds meer vóór te zeggen.

De M. S. heeft een dubbele, of drievoudige functie. Zij bereidt vóór tot de universitaire studie; zij biedt door haar einddiploma waarborgen voor bekwaamheid, die voor verschillende betrekkingen of ambten verlangd worden; zij geeft een algemeenen grondslag voor de kennis die van een bruikbaar mensch in onze cultuurwereld verwacht mag worden, en die hemzelf ook intellectueel genot verschaft.

Uit het eerstgenoemde oogpunt zouden de examens gemist kunnen worden. Wie, onvoldoende onderlegd, universitaire studies wil volgen, zal spoedig zelf wel merken dat dit hem niet mogelijk is; of het zal hem bij het eerste examen dat hij daar zal ondergaan, wel duidelijk worden.

Voor de verschillende betrekkingen of ambten, waartoe het einddiploma der M. S. toegang geeft, of tot de opleiding waarvoor het verlangd wordt, zal toch de waarde van het einddiploma meer bestaan in de algemeene ontwikkeling, die de leerling op de M. S. ontvangen heeft, dan wel in de parate kennis die hij in de verschillende vakken heeft verworven en die door cijfers is uitgedrukt. Wenscht men voor een bepaalde voortgezette opleiding, b.v. voor een Middelb. Technische

School, of voor de Kweekschool voor de Zeevaart — om nu maar een paar voorbeelden uit de talloze te noemen — waarborg dat de leerlingen een zeker minimum van wiskunde of physica machtig zijn, dan kan dat minimum aan die inrichtingen als toelatingseisch gesteld worden. Maar in 't algemeen zal dat niet noodig zijn. Doch wáár men bepaald een examen onmisbaar acht, kan dat verschoven worden tot ná de M. S., en zou deze examenvrij kunnen worden. Het eind-diploma zou dan in korte woorden den algemeenen indruk van elken vakleeraar betreffende den leerling kunnen bevatten, en de leeraars-vergadering zou kunnen beslissen of aan zwakke leerlingen wel een diploma zou kunnen worden uitgereikt, dan wel of daartoe nog een jaar verblijf in 't hoogste leerjaar noodzakelijk werd geacht.

Is het eindexamen afgeschaft, dan kunnen eveneens de overgangs-examens en de repetities afgeschaft worden; de leeraarsvergadering zou aan 't einde van het leerjaar kunnen beslissen of een zwakke leerling beter deed nog maar een jaar in dezelfde klasse te blijven.

Het toelatingsexamen tot de M. S., dat nu al veelal vervangen wordt door een getuigenis van het hoofd der L. S., zou in die gevallen waar dit getuigenis twijfelachtig is, vervangen kunnen worden door een mondeling onderhoud van den directeur met den candidaat-leerling. Daarbij zou, zonder dat een tot in details afdalend examen plaats vond, de directeur spoedig een indruk kunnen krijgen of de algemeene ontwikkeling, het bevattingsvermogen, de aanleg van het kind zoodanig was dat een vruchtbaar volgen der M. S. ware te verwachten.

Door deze regeling ware ook de L. S. ontheven van de uitstraling der examenvrees, en kon men zich daar ook, meer nog dan tot dusver, onthouden van de kinderen dingen te leeren waar ze niets aan hebben. Zooals b.v. allerlei overbodige taalregels, rekenpuzzel's en jaartallen.

En is eenmaal de examendruk en cijferjacht in de M. S. voorbij, dan zal het derde en belangrijkste punt wat de M. S. beoogt, n.l. een cultureele basis te leggen voor algemeene ontwikkeling, nog veel beter dan thans tot zijn recht komen.

Want dan kunnen de leeraars der verschillende vakken ruimte krijgen om aan de kinderen datgene te leeren, wat ze zelf van hun vak mooi en belangrijk vinden, zonder dat ze gekortwiekt zijn door de eischen van een af te werken program. Hun lesgeven zal voor henzelf en voor de kinderen zooveel prettiger en daardoor beter worden. Er zal ruimte van tijd zijn om de kinderen op school te laten werken, en toonen dat ze 't verwerkte begrepen hebben (min of meer in den geest van het Dalton-systeem), en het huis- en repetitiewerk zal kunnen vervallen — al zal natuurlijk de verstandige leeraar vaak zijn leerstof in de klasse repeteeren, doch nu zonder cijfervrees. In

het algemeen zal veel meer tijd en energie besteed kunnen worden om de kinderen *inzicht* in de vragen te geven, nu al die kleine bijzonderheden en details niet langer geëischt worden. Vooral de studie der wiskunde zal hierdoor veel vruchtbaarder en veel prettiger worden. Een kind kan in de helft of een derde van den tijd dien het er nu voor besteden moet, een inzicht krijgen in vakken als vlakke meetkunde, goniometrie, stereometrie, beschrijvende meetkunde, terwijl allerlei bewijzen en stellingen, formules, vraagstukken en constructies, waar hij niets aan heeft en die hij toch dadelijk weer vergeet als hij het vak niet onderhoudt, zonder eenig nadeel gemist kunnen worden. En wanneer dan een deel van den overschietenden tijd werd besteed, ook alweer om een algemeen inzicht te geven in de beginselen der differentiaal- en integraalrekening en der analytische meetkunde, dan zou de gezichtskring der kinderen er enorm door verruimd worden, waar ze hun leven lang plezier van zouden hebben, terwijl er desondanks nog verscheidene uren gewonnen zouden worden voor andere vakken, wier studie voor den algemeen-ontwikkelden mensch zeer veel waarde heeft.

In de eerste plaats herinner ik dan aan de reeds genoemde *gezondheidsleer*. Want al wat hierboven gezegd is, ging uit van de stelling dat bevordering der gezondheid voor het komende geslacht een zegen is, maar dat de M. S. door examen, proef- en huiswerk daaraan onberekenbare schade doet. Die lessen in gezondheidsleer, voedingsleer inbegrepen, zouden natuurlijk in praktischen geest gegeven moeten worden, dus weer niet bestaan moeten uit feiteninpompcij, maar uit verheldering van inzicht. Daarbij zou ernstig te overwegen zijn of niet in de hoogste klasse, desnoods in een enkele les, door een bevoegd medicus te geven, liefst facultatief, met goedvinden der ouders, de *sexuele* gezondheidsleer te behandelen ware. Want de kinderen, die met de M. S. het gezin verlaten en de wereld ingaan, daarbij op eigen beenen moeten staan en wellicht in de gevaarlijkste verleiding komen, mogen hierin niet onvoorbereid worden gelaten. Goede, verstandige, tactvolle, *sexuele* voorlichting is onmisbaar voor het levensgeluk onzer kinderen; en de meesten ontvangen die helaas niet in het gezin. Op dit punt is nog maar al te veel verzuimd. Wel heeft in de laatste 10 of 15 jaren de Rein Leven Beweging hierin goed werk gedaan, en is op haar initiatief met medewerking van sommige directeuren van M. S. menige nuttige en heilvolle jongensbijeenkomst gehouden, waar medici en pedagogen aan de jongens, wier ouders daartegen geen bezwaar hadden, de noodige voorlichting verschaft hebben — maar nog al te veel directeuren bleken het nuttige en noodige hiervan niet in te zien en niet bereid tot medewerking.

Behalve aan gezondheidsleer kan dan nog meer aandacht gegeven worden aan praktische sportbeoefening, die ook het nadeel van den eenzijdigen hersenarbeid compenseeren kan, en aan handenarbeid. Handigheid met timmeren komt gemiddeld in het leven veel meer te pas dan b.v. vaardigheid in 't gebruik van een logarithmentafel — terwijl de handenarbeid ook weer dient om het evenwicht te herstellen, dat door overmaat van hersenarbeid verstoord is. Verder is het gewenscht, tijd te besteden aan ontwikkeling van den kunstzin, door het aanmoedigen van reciteeren en komediespelen, door opvoedende muziekuitvoeringen, door tentoonstelling van moderne schilder-, beeldhouwen sierkunstwerken, (zoals o.a. ook al gebeurt in de M. S. die mijn kinderen bezoeken) — omdat het waardeeren en genieten van kunst zulk een groote factor is voor ons levensgeluk.

Dan kunnen sommige vakken, die toch van algemeen-cultureele waarde zijn, uitgebreid worden, ten koste van andere, die tengevolge van exameneischen weer veel te veel in detailstudie en feiteninpomperij ontaarden.

Zoo zou er veel voor te zeggen zijn om de studie der scheikunde te besnoeien. Die talloze formules en reacties die de kinderen moeten leeren, hebben voor verreweg de meesten geen belang, en een inzicht in de hoofdwetten, wat wel van veel belang is, ware in $\frac{1}{3}$ of $\frac{1}{4}$ van den tijd te krijgen, die er thans aan besteed wordt.

Daartegenover kon de aardrijkskunde wat uitgebreid worden, wanneer men dit vak niet — zooals destijds — beschouwt als een leeren van namen van plaatsen, kapen, zijrivieren enz., maar wanneer men het, overeenkomstig de nieuwere opvattingen, doceert als de kennis van de aarde en haar bewoners in physisch-geologischen, klimatologischen, ethnologischen en politiek-economischen zin. Zoo gezien is het een vak dat in hooge mate verruiming van blik en inzicht in cultuurvraagstukken in de hand werkt.

Ook kon bij de talenstudie meer tijd gewonnen worden voor het spreken van vreemde talen. In dat opzicht zijn de gemiddelde resultaten der M. S. bedroevend. De Nederlanders hebben in het algemeen een zekere vermaardheid in het spreken van moderne talen, wat inderdaad zeer nuttig is; nochtans, menig overigens algemeen ontwikkeld mensch zal 't zijn leven lang als gemis voelen dat hij dit niet beter kent, omdat men er in talloze gelegenheden zooveel gemak en plezier van heeft. Maar zij die het wel goed kennen, danken die kennis eer aan gelukkige bij-omstandigheden dan aan de lessen die ze op de M. S. ontvingen. Ik herinner me zelf maar al te goed de hooge cijfers die ik voor de talen kreeg op de H. B. S., dank zij het gering aantal fouten dat ik tegen de grammaire maakte; maar tevens het treurige figuur dat ik

waakte wanneer ik met een buitenlander spreken moest. En zoo gaat het nog, bij het tegenwoordige M. O. — ik krijg zelfs den indruk dat men van de moderne talen minder leert dan een halve eeuw geleden.

Ik meen dat, wanneer uit het M. O. de door mij genoemde fouten van examens, voor cijfers werken, huiswerk en feiten- of detailincomperij worden weggenomen, en daarvoor in de plaats gegeven wordt een onderwijs, gericht op een dieper inzicht in de levens- en maatschappelijke problemen, met daarnaast de zorg voor de gezondheid van het opgroeiend geslacht, zoowel langs praktischen weg als door passende lessen in de gezondheidsleer, en meer aandacht gegeven werd aan het wekken van smaak en kunstzin — dat dan de M. S. in alle opzichten een zegen voor ons volk zou zijn, en dat de leeraars der M. S. het bewustzijn en de voldoening zouden kunnen hebben dien zegen, aan hun volk te brengen.

Studie van het kleine kind.

Onder den titel van *Nieuwe methoden in Amerika*, geeft het opvoedkundig bijvoegsel van *The Times*, bijdragen van paedagogen uit Amerika, om het aan zijn lezers duidelijk te maken wat de Engelsen leeren kunnen van den arbeid, ten behoeve van het kind, in het andere werelddeel gedaan. De studie van Prof. *Patty S. Hill*, hoogleeraar in opvoedkunde aan de Universiteit van Columbia, is te belangrijk dan dat zij niet in *Volksontwikkeling* zou opgenomen worden.

De vertaling, die een vriendelijke hand wel wilde geven, volgt het oorspronkelijke zoo getrouw mogelijk, al heeft de vertaalster zich natuurlijk hier en daar een enkele vrijheid veroorloofd.

De schrijver noemde zijn beschouwing *The early Stages*, wat, meende ik, door bovenstaanden naam mocht weergegeven worden.

Laten wij nu naar hem luisteren!

IDA H.

De Amerikaansche opvoeding in al haar onderdeelen heeft in de laatste 25 jaren groote veranderingen ondergaan, zoowel wat het leerplan als wat de methode betreft en zooveel mogelijk is de methode van onderzoek en bewijs in de plaats van traditie, gezag en vaststaande meening gekomen.

Geen groep opvoeders heeft de onderwijzers van de „*progressive kindergarten*“ en het „*lager-onderwijs*“ overtroffen in hun voort-

durende pogingen om zoowel theorie als practijk om te werken in het licht van de hedendaagsche wetenschap, psychologie, hygiëne en paedagogischen vooruitgang op ander gebied. Zij hebben gebruik gemaakt van den vooruitgang op allerlei terrein, betrekking hebbende op lager en middelbaar onderwijs en dikwijls het hooger onderwijs overtroffen wat de reorganisatie van de practijk betreft.

In de tegenwoordige gereorganiseerde *kindergarten* van Amerika is weinig meer over van de leer en de practijk van Froebel en de baanbrekers, die de *kindergarten* in dit land invoerden. Onlangs hebben sommige *kindergarten* aangedrongen op een nieuwen naam voor „*kindergarten*”, als een uiterlijk teeken van de ontwikkeling van het nieuwe uit het oude. Daar echter de naam reeds meer dan een halve eeuw door het Amerikaansche volk gebruikt werd, hadden de pogingen om b.v. woorden als *Pre-Primary* of „*Junior Primary*” te nemen, geen succes.

Van 1890 tot 1900 was de studie van het kind aan de orde van den dag en er werd nadruk gelegd op het verschil tusschen kinderen en volwassenen wat betreft denken, voelen en zich gedragen.

Dr. G. Stanley Hall was de vooraanstaande man in deze beweging. Hij bekleedde de plaats van president van de eerste „*graduate*” universiteit van onderzoek, uitsluitend gewijd aan de studie van het kind en zijne behoeften.

Deze beweging was de aanleiding tot groote veranderingen in de theorie en de practijk van de *kindergarten* en lagere scholen.

Tusschen ongeveer 1893 tot 1895 begon Dr. John Dewey, die toen aan de Universiteit van Chicago verbonden was, belang te stellen in de *kindergarten* en lagere scholen en gaf bereidwillig zijn tijd en aandacht aan alle *kindergarten*- of lagere school-leiders, die den wensch te kennen gaven met hem samen te werken in de studie van vraagstukken, betreffende het kind. De leuzen van hem, die in die dagen het meeste opgang maakten, waren: het recht van het jonge kind op lichamelijke gezondheid en de mogelijkheid om de *kindergarten* en de lagere scholen van de toekomst te maken tot „een Paradijs van Gezondheid”.

Dr. Hall geloofde, dat de tijd zou komen dat het jonge kind op school onder de hoede zou komen van medici, verpleegsters, psychiaters en tandartsen en dat het een opvoedkundige leiding zou krijgen, verheven boven die in de beste gezinnen.

Daar de *kindergarten* en lagere scholen in dien tijd bloot stonden aan scherpe kritiek, ten opzichte van het vele binnenshuis zitten, den weinigen handenarbeid en oognoefening, het samenhoeken onder omstandigheden, die het gevaar van besmettelijke ziekten vermeer-

derden, glimlachte men om die voorspelling van een „Paradijs van Gezondheid.”

Deze voorspelling wordt heden verwezenlijkt in ongeveer een half dozijn of meer bewaarscholen en *kindergarten* in ons land en Engeland, die in verbinding staan met klinieken, welke in alle genoemde behoeften voorzien.

Wij, die leerlingen van Dr. Hall waren in die eerste dagen, wij hadden zoo graag gezien dat hij getuige was geweest van de verwezenlijking van zijn droomen, b.v. in *The Child Welfare Institutes* in de Universiteiten van Iowa, Columbia, Cornell en Ohio en in het uitstekende werk, dat wordt gedaan in de bewaarscholen van Detroit, Cleveland, Boston en andere plaatsen.

De nadruk, dien Dr. Hall legde op het belang van het gevoel met betrekking tot geestelijke en lichamelijke gezondheid, heeft aanleiding gegeven tot de ontwikkeling van de psychiatrie en geestelijke hygiëne van onze dagen, met den daaruit voortvloeienden eisch van gezondheid en geluk als het geboorterecht van kleine kinderen. Zijn ideaal van de school als een omgeving van gezondheid, geluk en schoonheid, met behoorlijke luchtverversching, verlichting en reinheid, is verwezenlijkt in mooie en hygiënische school-gebouwen over heel Amerika.

De daarop volgende groote veranderingen in *kindergarten* en lagere schoolpraktijk vinden hun oorsprong in den invloed van Dr. John Dewey, die in de *kindergarten* en lagere scholen kwam om onze praktijk te bestudeeren en met de reorganisatie te helpen.

Dr. Hall verwiep de oude methode en gaf er de visie van een droomer voor in de plaats. Maar Dr. Dewey hielp om de oude methode te reorganiseeren en verving met eindeloos geduld de onderdeelen van de vroegere praktijk door nieuwe vindingen.

Zijn pragmatische filosofie, opgebouwd uit het beste in de psychologie en sociologie uit zijn tijd, eischte een zorgvuldige studie van het kind en een geduldige omwerking van ieder détail in leerplan en methode. De nadruk, dien hij legde op belangstelling in verhouding tot inspanning, moraliteit, die tot keus voert, de beginselen van de democratie in schoolorganisatie, denken in en door moeilijke omstandigheden, dit alles toegepast in *kindergarten* en lageronderwijsscholen, leidde noodzakelijkerwijs tot een nieuw leerplan, nieuwe methodes van onderwijs en een democratische, sociale organisatie. In vele gevallen gingen de *kindergarten* de lagere scholen voor in de reorganisatie van de praktijk in het licht van de beginselen van Dr. Dewey. De zoogenaamde „*project-method*”, die den nadruk legt op de geschiktheid en het recht van het kind om zelf een plan te maken,

zoowel als de plannen van den onderwijzer uit te voeren, de geschiktheid en het recht van kinderen om van elkaar te leeren en elkaar te helpen, gaf aanleiding tot de hedendaagsche gesocialiseerde scholen.

Niemand heeft zooveel invloed gehad op de reorganisatie van de *kindergarten* en de lagere school als Dr. Dewey, niet alleen door zijn theorieën over het leven en de opvoeding als een deel van het leven, maar ook door zijn belangstelling en samenwerking met hen, die aan de reorganisatie werkten. Ongeveer 15 tot 20 jaar later, toen Dr. Montessori haar hartstochtelijk pleidooi de wereld inzond voor het recht van het kind om de tucht van het leven te leeren door vrijheid, tegelijk met haar kritiek op het klasse- en rangnummersysteem, hadden de gereorganiseerde *kindergarten* en lagere scholen beide beginselen reeds meer dan tien jaar toegepast met veel meer scheppend materiaal en onder een veel vrijere schoollokaal-organisatie.

Nog een factor, die bijdraagt tot de reorganisatie van *kindergarten* en lagere school in Amerika, is het propageeren van het gezondheids-werk onder moeders met kleine kinderen in moeder-tehuizen, klinieken voor de gezondheid van het kind, enz.

Instellingen als „*the American Institute of Child Health*” hadden onze medewerking evenzeer noodig als wij de hunne. Meer dan twaalf jaar hebben de „*progressive*” *kindergarten* hygienische gewoonten onderwezen als een deel van het leerplan, omdat zij beseften, dat het even belangrijk is kleine kinderen te leeren de hand voor den mond te houden als zij hoesten, de vingers niet in den mond te steken, goed te kauwen, handen te wasschen voor het eten, als hun zingen, lezen of rekenen te onderwijzen.

De moderne psychologie met haar methodes van onderzoek is altijd een groote aansporing geweest voor het reorganiseeren van *kindergarten* en lagere scholen en is dat nog. De eisch van een duidelijke omschrijving van wat wij eigenlijk willen, tegelijk met proeven, aangaande de vorderingen gemaakt door kinderen in *kindergarten* en lagere school, heeft groote verbetering in het onderwijs aangebracht.

Opgaven van verbeteringen, reeds ingevoerd in 1915, krijgen meer waarde, naarmate zij meer objectief worden opgesteld en niet langer slechts het resultaat zijn van het oordeel van niet geoefende onderwijzers.

De „*International Kindergarten Union*” heeft commissies gevormd, die langs dezen weg kennis verzamelden en verspreidden met de samenwerking en de kritiek van psychologen. Hoewel reeds veel bereikt is, moet er nog veel gedaan worden, voordat bevredigende wetenschappelijke opgaven van vooruitgang mogelijk zijn, behalve in scholen, die in verbinding staan met psychologische klinieken.

Gelukkig is de houding tegenover het jonge kind snel aan 't veranderen in Amerika. Wij, die nu met kinderen werken, hebben mogelijkheden tot studie, waarvan onze voorgangers niet droomden. Nog nooit te voren heeft eenige opvoedige strooming de kansen gehad om nieuwe, wetenschappelijke leerplannen te ontwerpen, die wij nu hebben. Het is een prachtige gelegenheid om een nieuw leerplan te

ontwerpen op een tijdstip, dat een half dozijn universiteiten door hun onderzoekingen hulp bieden. Klinieken voor de gezondheid van het kind worden nu gecombineerd met het werk met jonge kinderen in de Universiteiten van Iowa, IJale, Columbia, Chicago, Ohio, Cornell, Michigan en Minnesota. De meeste van deze hebben onderzoek-klinieken, waar kennis omtrent de natuur en de behoeften van het kind wordt verzameld en verspreid wat ten goede komt aan kindergarten-personeel, bewaarschool-bouders, Montessori-onderwijzers, lagere school-onderwijzers en ouders.

Enkele punten van onderzoek zijn:

Voeding en dieet, met kennis betreffende de uitwerking van eieren, melk, levertraan, sinaasappel- en tomatensap, enz. op den groei en het weerstandsvermogen; groei-lijnen in gewicht en lengte; de uitwerking van zonlicht en frissche lucht op het lichaam en het gevoelsleven; het onderzoek van den inhoud van de ingewanden en de nieren om individuele moeilijkheden te ontdekken; onderzoek van houding, platvoeten, het bloed en het hart; dagelijksche contrôle van stoelgang en slaap; verkoudheden, hun oorzaak, voorkoming en genezing; de uitwerking van lichaams oefening en herhaalde lichaams-oefening op het leeren; de uitwerking van prijzen en berispen op de vorderingen; de uitwerking van gevoels-uitingen op het leeren; b.v. angst, toorn, verlegenheid, plezier, een gevoel van mislukking, zelf-oonderschatting; egocentrische houding, kuren en koppigheid; de gevolgen van te veel en te weinig genegenheid op geestelijke gezondheid en de gezondheid van het gevoelsleven; sexuele stoornissen en andere verschijnselen, te veel om op te noemen.

Hoewel beseft wordt, dat kinderen van denzelfden leeftijd te veel verschillen om conclusies te trekken betreffende hun prestaties, worden toch lijsten gemaakt van de prestaties die men verwachten kan van kinderen van 2 tot 3, 3 tot 4, 4 tot 5, 5 tot 6 en 6 tot 7. Met behulp van deze lijsten van wat kinderen werkelijk gepresteerd hebben op de verschillende leeftijden, zal het mogelijk zijn leerplannen te ontwerpen, gebaseerd op betrouwbare kennis betreffende datgeen wat wij verwachten en eischen kunnen van kinderen op verschillende hoogten van intellect in de bewaarscholen, kindergarten en lagere scholen.

Ook worden wij beïnvloed door de „gedrags-“psychologie, wat ons er toe brengt bepaalde voorbeelden te stellen voor kunnen en gedrag, die het resultaat behoorden te zijn van alle onderwijs.

Ons studie-doel, hetzij voor maatschappelijke, hygiënische en moreele toestanden, als voor muziek, kunst en literatuur moet zijn: het veranderende kind — het kind wiens gedachten en gevoelens, wiens gewoonten en houding, wiens idealen en waardeeringen ten goede zijn veranderd en blijvend gemaakt door verbeterde techniek en ander gedrag. Wanneer opvoeding uit dezen hoek wordt beschouwd, zal het leerplan alles bevatten, waarop het kind reageert van het oogenblik dat het onder onze hoede komt, totdat het ons verlaat. Meer nog: wij zullen ouders helpen een plan te ontwerpen voor thuis, waar de vader en de moeder verantwoordelijk zijn — zoodat de school zal profiteren van het werk in het gezin en andersom.

De twee milieus, waar het kind leeft, zich beweegt en zich ontwikkelt, zijn het gezin en de school. De opvoeders in deze twee milieus zijn de bewaarschool-, kindergarten- en de lagere schoolonderwijzers en de ouders.

Slechts wanneer onderwijzers en ouders elkander aanvullen, kan goed gedrag zich tot gewoonte ontwikkelen, en gewoonte tot karakter, persoonlijkheid en gemeenschapsgevoel, die de wereld tot een gelukkiger plaats zullen maken voor den mensch en de maatschappij.

Persoverzicht Binnenland.

Over de taak der Volksuniversiteit.

In de Mei-aflevering van *Vragen des tijds* komt voor, van de hand van G. J. Laman Trip, „Een poging tot kennetschetsing van de taak der volksuniversiteiten (met bijbehorende adviezen)”. De schrijver behoort tot hen, die menen dat „na de ervaring der laatste jaren, de tijd gekomen is voor een heroriëntering” van de taak der volksuniversiteiten over 't hele veld van haar werkzaamheid. En daartoe wil hij met z'n artikel 'n poging doen. Na iets te hebben aangestipt van 't ontstaan, de ontwikkeling, de ondervonden moeilijkheden, en de middelen ter bestrijding daarvan, wijst de schr. op 't enorme arbeidsveld dat de v. u. bewerkt; op 't uiteenlopend peil van intellectuele en geestelijke ontwikkeling van de bezoekers, en de daarmee gepaard gaande uiteenlopende behoeften van deze, op 't jaarlijks sterk wisselend publiek; op de onbekendheid van de docenten t. o. v. hun toehoorders. En bij dit alles komt, dat de wetenschap slechts „ernstig en met volle toewijding gediend wil worden op straffe van verwarring en onrust”. Schr. geeft verschillende middelen aan, om de genoemde moeilijkheden te bestrijden. Vervolgens wordt 'n uiteenzetting gegeven van de taak der v. u. In tegenstelling met de universiteit, die opleidt voor bepaalde beroepen en in de eerste plaats 'n „Instituut van wetenschap” is, onthoudt de v. u. zich van vakopleiding, en van wetenschappelijk onderzoek. „Maar zij brengt de geestelijke en verstandelijke waarden van hooger onderwijs, dus dat-

gene wat de Hoogeschool voortbracht, in kringen die anders er nooit van zouden hooren. Zij wekt op tot zelfontwikkeling, misschien zelfs enkelen tot zelfstudie, en wijst den weg daartij. m.a.w. zij geeft slechts voorbereiding voor zelfstandig verder werken”. Deze stelling wordt nu verder toegelicht.

't Tweede gedeelte van 't artikel brengt tien bijdragen van vakkundigen voor 'n gelijk aantal gebieden, waarin de schr. de wetenschap verdeeld heeft met 't oog op de oriëntering van de taak der v. u. Deze gebieden zijn: 1. geestelijke wetenschappen; 2. wis- en natuurkundige; 3. biologiese; 4. historische; 5. sociale; 6. technische; 7. aard- en volkenkundige wetenschappen; 8. koloniën; 9. internationale vraagstukken; 10. kurzussen buiten de stad. In deze bijdragen nu, geven de meest vooraanstaanden van onze geestelijke en intellectuele leiders (overwegend dus hoogleraren) aanwijzingen betreffende de keus en de beste wijze van behandelen der leerstof. Natuurlijk is 't niet mogelijk, hierover in 'n kort overzicht iets naders mede te delen. Voor besturen van volks-universiteiten, en vooral voor de docenten, zullen deze adviezen ongetwijfeld van grote waarde zijn, en zodoende in belangrijke mate bijdragen tot 'n vruchtbaar werken van onze v. u.

In 'n naschrift wordt o.a. medegedeeld, dat getracht zal worden in 'n latere aflevering door vakkundigen van elk van de genoemde afdelingen de hoofdmomenten uit haar ontwikkelingsgeschiedenis te doen behandelen.

v. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 9.

	Bladz.
Het Vervolgonderwijs, door L. Welling	301
Het Onderwijs voor de Rijpere Jeugd in de gemeente Lonneker	311
De taak der Middelbare School, door Ir. Felix Ortt	317
Studie van het kleine kind, door Ida H.	327
Persoverzicht Binnenland.	
Over de taak der Volksuniversiteit, door v. E.	332



OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS *7B3862* **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Hamburg, I

door A. H. GERHARD.

Het begint al bedenkelijk op een gemeenplaats te lijken, als men beweert, dat op het terrein van onderwijs en schoolorganisatie eigenlijk niets meer vaststaat. De aard van het te geven onderwijs, aangeduid in het probleem van de „doe”school contra de „luister”school, de vraag of de klassikale dan wel de individualistische onderwijsvorm het wint in doeltreffendheid, de monarchale of de republikeinsche bestuursinrichting der school, de samenhang tusschen de verschillende hoofdafdeelingen van het geheele schoolwezen met voor elke daarvan de regeling der toelating in verband met de vaststelling van het bijzondere doel, de wenschelijkheid van eenige medezeggenschap der ouders van de leerlingen op het interne leven der school, — ziedaar vragen van het grootste gewicht voor de toekomstige ontwikkeling van het onderwijswezen in zijn vollen omvang.

Het reeds bijna afgesleeten beeld van gisting is toch nog echt van toepassing op de inzichten en opvattingen op dit gebied.

Over de oorzaken van de bijzondere levendigheid op dit veld van geestesworsteling wil ik nu niet uitweiden, het feit, dat allerwegen eerlijk toegegeven wordt, dat men nog zoekt, is voor ons de hoofdzaak.

Dit grootsche vraagstuk is aan geen natie gebonden; zonder overdrijving mag gezegd worden, dat het in alle landen aan de orde is, zelfs urgent geacht wordt. In het voorbijgaan herinner ik daarvoor aan de artikelen over een Duitsch onderwijscongres (Deel III, blz. 492 en deel IV, blz. 120), waarbij ik in 't bijzonder, met het oog op hetgeen verder volgen zal, wijs op deel IV, blz. 132.

Intusschen is men overal lang niet in 't zelfde stadium en nog minder volgt men overal denzelfden weg. Een gelukkig verschijnsel mag het heeten, dat niemand daarbij geloofd *de* waarheid reeds gevonden te hebben en men zich dus gaarne ter eigen leering op de hoogte stelt van hetgeen elders geschiedt en... beproefd wordt, want ook dáár zoekt men.

De meest opmerkelijke ervaring, die dan in den regel wordt opgedaan is deze, dat men zooveel aantreft, precies eender als wat men in eigen omgeving doet en ondervindt, naast andere dingen, die den

indruk maken van zeer gewoon te worden gevonden, terwijl men in eigen land er tegen opziet als tegen onoverkomelijke bergen.

In het begin van dit jaar zond het gemeentebestuur van Amsterdam een kleine commissie uit, om in Hamburg indrukken op te doen omtrent inrichting en werking van het daar bestaande pedagogisch laboratorium, inzonderheid omtrent de wijze, waarop daar de overgang van de eigenlijke volksschool naar het Middelbaar onderwijs is geregeld. Schrijver dezes sloot zich voor onze Maatschappij bij deze commissie aan en hoewel het bezoek eigenlijk te kort duurde, meent hij toch wel gerechtigd te zijn, het een en ander van wat hij daar heeft gezien en begrepen, in ons tijdschrift te doen opnemen. Een definitief oordeel over de doelmatigheid van het Hamburgsche schoolwezen, matigt hij zich na een kennismaking gedurende een viertal dagen niet aan, maar wel wil hij zeggen, dat hij het, als Hollander, in vele opzichten benijdend heeft waargenomen.

Een korte schets van het Hamburgsche Schoolwezen moge hier eerst een plaats vinden, waarbij geheel afgezien wordt van den historischen ontwikkelingsgang, die aan den huidige toestand is voorafgegaan.

A. De grondschool, die 4 jaar duurt, als volgt in de wet omschreven:

De grondschool is de voor alle kinderen gemeenschappelijke school. Ze omvat de eerste vier jaarcursussen der volksschool en vormt den grondslag voor alle scholen van voortgezet onderwijs. Het gemeenschappelijk onderwijs van jongens en meisjes is toegelaten.

Opm. Als overblijfsel uit vroegeren tijd zijn er nog bijzondere scholen met standenkarakter, die echter in 1929 geheel opgeheven moeten zijn.

Van deze grondschool gaan de leerlingen verschillende richtingen uit. In de eerste plaats naar wat men noemt de eigenlijke volksschool, in de wet als volgt omschreven:

B1. De Hamburgsche volksschool omvat behalve de vierjarige grondschool:

a. In haar vier hogere jaarcursussen de kinderen, welk na het volcindigde 14e levensjaar aan den arbeid deelnemen en de beroepsschool bezoeken.

b. In haar bovenbouw (3e, 2e en 1e bovenklasse) zulke leerlingen, die na het doorloopen van in totaal zeven leerjaren lust en aanleg toonen voor flinke vorderingen in Duitsch, Engelsch, Wiskunde. Zij hebben dus tezamen een tienjarigen leertijd en zijn bestemd voor de middelbare vakscholen.

B2. Een deel der leerlingen van de grondschool gaat na het doorloopen daarvan naar „die höhere Schule“, te vertalen hier met middelbaar en gymnasiaal onderwijs. Het algemeen eind daarvan is de overgang naar de Universiteit e.d. en de geheele duur is *negen*

jaar, dus met de *grondschool dertien* jaar, in tegenstelling met ons land de H.B.S. 5j. c. die alzo *elf* jaar vordert en met het gymnasium met zijn *twaalf* jaar.

Opmerking. Er is een ernstige poging door Hamburg gedaan om dien ganschen leertijd tot twaalf jaar terug te brengen, maar bijna alle overige staten in Duitschland (want 't onderwijs is bij Rijkswet geregeld) waren daar tegen.

„Die höhere Schulen“ zijn voor de *jongens* 2 gymnasia, 4 realgymnasia, 6 oberrealschulen, 1 deutsche oberschule, 1 Aufbauschule en 9 realschulen; voor de *meisjes* lycea (6 jaar) en oberlycea (nog 3 jaar); hiervan zijn 't grootste deel nog bijzondere scholen.

Deze opsomming is onvolledig, daar al deze scholen zeer onderscheidene leerplannen bezitten, zoodat in zeer onderscheidene richtingen kan gestudeerd worden. Doch ze is voldoende voor de straks te geven mededeelingen.

In totaal bezoeken slechts ongeveer 250 meisjes sommige jongensscholen.

B₃. Het nijverheidsonderwijs is in Hamburg bijzonder ruim ontwikkeld. De scholen worden onderscheiden in *a.* die voor vrijwillig schoolbezoek (onderverdeeld in 10 soorten) en *b.* die voor verplicht bezoek. De wettelijke bepaling luidt als volgt:

Alle jeugdige personen, die in Hamburg wonen of werken, zijn verplicht het nijverheidsonderwijs te volgen tot het einde van den jaarcursus, waarin zij den 17-jarigen leeftijd bereiken. De scholen zijn onderscheiden in vier groote groepen:

1. De algemeene nijverheidsscholen voor de vrouwelijke jeugd: voor meisjes zonder beroep, dienstboden en ongeschoolde arbeidsters.
2. De algemeene nijverheidsscholen voor de mannelijke jeugd: voor alle mogelijke ongeschoolde mannelijke arbeiders, inbegrepen jonge musici, koetsiers, en scheepjongens bij den havenarbeid.
3. de vakscholen voor mannelijke en vrouwelijke vakleerlingen.
4. de handelsscholen voor alle jongens en meisjes bij het verkeer in dienst, en voor de schrijvers bij advocaten.

Opmerking: Er is dus in Hamburg een feitelijke leerplicht van het 6e tot het geïndigde 17e levensjaar, waarvan de laatste drie jaar partieel, d. w. z. dat naast het verplichte schoolbezoek loonarbeid kan worden verricht.

2e Opmerking: De lezer heeft wel begrepen, dat B₃ eigenlijk op B_{1a} volgt.

Het punt, dat nu onze aandacht vraagt, is de wijze, waarop de jeugd dezen geheelen weg doorloopt. Geheel naar den *wil* der ouders van A naar B_{1a} en vandaar naar B₃, doch dan overeenkomstig het gekozen beroep.

Wel overeenkomstig den *wensch* der ouders, doch slechts bij gebleken geschiktheid van A naar B₂ en van B_{1a} naar B_{1b}.

Het onderzoek naar de geschiktheid voor den overgang in 't bijzonder van A naar B₂ (grondscholen naar „hogere Schulen“) geschiedt zeer grondig naar beproefde wetenschappelijke methode en heeft een zekere vermaardheid gekregen en wordt aangeduid als: Das Ausleseverfahren.

Vroeger werd de bevolking der middelbare scholen en gymnasia, ook in Hamburg, op dezelfde wijze verkregen als ten onzent en zooals velen hier haar weer graag ten volle terugwenschen. De kinderen der welgestelden bezochten scholen (feitelijke standenscholen) waarin het onderwijs er op ingesteld was de leerlingen voor te bereiden voor dat verdere onderwijs. De gang naar de hogere leerinrichtingen was dus, als 't ware, gemonopoliseerd voor de welgestelde en rijke bevolgingsklasse. Gaandeweg werd het, als overal elders, aan zeer begaafde volkskinderen bij uitzondering mogelijk gemaakt die inrichtingen te bezoeken.

Op dit punt voltrok zich na de ineenslorting der Deutsche Keizersonarchie een volkomen, althans in beginsel, revolutie op onderwijsgebied. Dato 16 Mei 1919 werd de wettelijke eenheidsschool ingevoerd, waarbij de voor allen gelijke vierjarige grondschool werd ingesteld en de „voorschool“ afgeschaft, waarvoor echter een overgangstijd werd toegestaan.

De toegang tot de „höhere Schule“ staat derhalve van dien tijd af gelijkelijk voor *allen* open, doch daaruit vloeide onverbiddelijk voort, in het belang der leerlingen zelven, dat slechts zij werden toegelaten, die het te geven onderwijs met volkomen gemak konden volgen. De groote moeilijkheid is de juiste methode te vinden om dat uit te maken. Wetenschappelijk stond het vast, dat de hoeveelheid verkregen parate kennis een onbetrouwbare maatstaf is. De geestelijke *geschiktheid* voor zuiver intellectueele inspanning werd allermintst precies aangegeven, doordat een kind op een gegeven moment meer of minder schoolkennis wist ten toon te spreiden. Aan het vereischte onderzoek zit dus een gewichtige psychologische kant.

In 1918 en 1919 geschiedde dus de „Auslese“ voor alle aanvragenden te zamen, gedeeltelijk naar den uitslag van een ouderwetsch examen, doch gecorrigeerd naar de uitkomsten van een onderzoek naar de geestelijke vermogens in 't algemeen.

De Hamburgsche onderwijserswereld stond er tamelijk afwijzend tegenover, wyl zij meende, dat de ware maatstaf toch alleen kon aangelegd worden door den onderwijzer zelf, die het kind eenige jaren achtereen kende.

Voor 1920 deed men dus afstand van de medewerking van de wetenschappelijke psychologen. Het resultaat was een voor allen gelijk massa-onderzoek, waarbij tegelijkertijd aan alle kandidaten proefwerk werd voorgelegd in rekenen, een opstel en een dikté, door een Centrale Commissie opgegeven. Het was zuiver een onderzoek naar momenteel kunnen in massabedrijf en alle deelnemers waren met deze oplossing ontevreden.¹⁾

Na velerlei gedachtenwisseling kreeg het onderzoek eindelijk een vasten vorm, die thans naar 't schijnt, vrij algemeene bevrediging schenkt. Een overzicht van de inrichting en den gang van zaken moge hier nu volgen, waarbij ter wille der overzichtelijkheid geen gewag wordt gemaakt van het zeer kleine aantal nog bestaande bijzondere scholen, voor wie echter in groote lijnen hetzelfde geldt als voor de staatsscholen.

De stad Hamburg is verdeeld in zestien districten, in elk waarvan zich één der in B₂ opgesomde jongensscholen zich bevindt buiten de gymnasiale inrichtingen en de Aufbauschule. In elk dier districten zijn 6 à 8 grondscholen, waaruit de betreffende „höhere Schule" in hoofdzaak haar leerlingen betreft. Voor de 2 gymnasia en de 4 realgymnasia zijn deze districten tot een kleiner aantal saamgevoegd.

Elk district bezit een districts-commissie van onderzoek, bestaande uit één vasten vertegenwoordiger voor elk der grondscholen, twee vertegenwoordigers voor de aanwezige „höhere Schule", twee voor de ouders en voorloopig nog een voor de bijzondere scholen.

Voorts bestaat er één Centrale Commissie, ingesteld door het opperschoolbestuur. Zij telt de volgende leden: den landschoolraad (zoo iets als Minister van Onderwijs) den schoolraad voor het volksonderwijs, twee vertegenwoordigers der Universiteit, één der hogere jongensscholen, één der lycea (meisjesscholen), twee der volksscholen en vier van den schoolbijraad.

Deze Centrale Commissie zorgt voor de eenheid in het onderzoek; bewerkt de ervaringen en doet de noodige voorstellen voor de eventuele verbeteringen in de methode. In het bijzonder ontwerpt zij de aan te wenden middelen voor het psychologisch onderzoek. Voor het overige werkt elk district zelfstandig. Het proces verloopt nu aldus: 1°. De ouders moeten een aanvraag tot plaatsing inzenden bij de grondschool. Dit voorschrift laat geen afwijking toe. Als de ouders niet zelve een aanvraag doen, dan gaat de leerling gewoon door als B₁. Ter voorlichting wordt tegen 't eind van het vierde schooljaar een ouderbijeenkomst voor elke school

¹⁾ (Dr. Peter in Zeitschrift für Pädagogische Psychologie Juni 1925 bl. 308).

afzonderlijk gehouden, waarop ook uitgenoodigd worden leeraren der middelbare school. Hier worden dan alle inlichtingen gegeven over doel en leerplannen der verschillende soorten van scholen en de eischen aan de leerlingen te stellen. Gedeeltelijk heeft men daarmede ook beoogd den toevloed tot deze meer intellectuele scholen te beperken, wat blijkens de cijfers niet al te best is gelukt: de totalen der jongens bedragen resp. in 1915, 1923, 1924 en 1925: 7733, 11721, 11979 en 12456.

- 2°. De klasseonderwijzer geeft een overzicht voor den leerling van het geheele schoolverloop en een gemotiveerd oordeel zoowel over de verkregen schoolkennis als over de geschiktheid voor hooger onderwijs. Dit oordeel moet een positieve einduitspraak bevatten.
- 3°. Door bemiddeling van den vasten vertegenwoordiger komen deze rapporten bij 't districtsbestuur, dat er een samenvattend overzicht van maakt.
- 4°. Indien de klasseonderwijzer een besliste afwijzing heeft gegeven, dan wordt de leerling niet toegelaten; indien de gegevens onvoorwaardelijk gunstig luiden, dan wordt in den regel 't kind zonder meer toegelaten. Alle kinderen, waarbij twijfel zich voordoet, hoe gering ook, en uiteraard vormen zij de groote meerderheid, worden verzameld in proefklassen, die van 8 tot 14 dagen duren en waarin afwisselend onderwijs wordt gegeven door den onderwijzer der grondschool en door dien van de hogere school.

Er wordt in die klassen gewoon gewerkt en als een gewoon onderdeel der schooltaak worden de diverse psychologische opgaven behandeld.

De meergenoemde Dr. Peter schrijft daarover het volgende:

„Alle districts-commissiën leggen den vollen nadruk op den plicht, het geheele onderzoek zoo in te richten, dat de kinderen zooveel mogelijk vrij blijven van de beruchte „examenvrees“, die zoo'n fatalen invloed kan oefenen op de resultaten van het onderzoek. Uit velelei besprekingen met ouders, ook wel met kinderen, mag afgeleid worden, dat dit doel vrijwel bereikt wordt. De proefklasse, die dagen achtereenvolgens duurt en waarin onderwijs wordt gegeven, terwijl tusschen gewoon schriftelijk werk de psychologische „tests“ zijn opgenomen, is wel de beste vorm gebleken. Telkens vernam ik weer, dat de kinderen er graag naar toe gaan.

De nieuwe omgeving, de nieuwe onderwijzers en vreemde medeleerlingen werken aanvankelijk wel wat neerdrakkend, doch spoedig ondervinden normale kinderen daarvan den aanvurenden invloed. Als sommige kinderen zelfs in deze omstandigheden onnatuurlijk angstig

blijven, dan ligt dit of aan de eigenaardige gesteldheid van 't kind zelf of — en dat wel 't meest — aan de onverstandige houding van ouders en omgeving, die zelve zoo zenuwachtig doet, dat het kind er door onder den indruk blijft van iets heel ergs, dat hij moet ondergaan. Het is dan voor den gewonen klasseonderwijzer een zware taak de ouders tot kalm handelen te brengen."

De beide bovenbedoelde onderwijzers maken nu een gezamenlijk rapport op van hunne ervaringen en de geheele commissie neemt met inachtneming der reeds gemelde gegevens de eindbeslissing.

De uitslag was met Paschen 1925 (er is tegenwoordig slechts eenmaal per jaar plaatsing op alle scholen) dat het totaal aantal jongens van het vierde grondschooljaar bedroeg 9392, waarvan 2552 of 27% zich aanmeldten voor 't onderzoek en waarvan 1727 of ruim $\frac{2}{3}$ gedeelte werden toegelaten.

Feitelijk is het onderzoek daarmee niet afgelopen en wederom citeer ik Dr. Peter:

"Tot het onderzoek in ruimeren zin behoort feitelijk het geheele eerste schooljaar der hogere school. De laagste klasse is daar proefklasse; bijzondere ziektegevallen uitgesloten, mag ze slechts eenmaal worden doorlopen. Die niet meekan gaat weer naar de school B₂. Het lijkt hard, doch eenzijdig wil men in ernstige twijfelgevallen het kind niet de mogelijkheid ontnemen om in die laagste klasse nog in gunstigen zin te ontpoppen, anderzijds is het een nadeel te achten, kinderen door een niet goed te volgen leergang heen te slepen. Daarvoor is dan echter ook noodig zeer nauwgezet de vorderingen der leerlingen na te gaan. Alle hogere scholen geven met Paschen van elk kind op of het goed, normaal, met bedenking is overgegaan, of het moet blijven zitten, dan wel geheel mislukt is.

In de laatste gevallen worden zooveel doenlijk de redenen nagegaan en ten slotte door het opperschoolbestuur in statistieken vastgesteld. Voor elken jaargang geschiedt dit en uit de beoordeeling dezer resultaten moet het stelsel van onderzoek zijn verbeteringen krijgen.

Bovendien krijgt de grondschool van ieder harer leerlingen telken jare een kort bericht over hun prestaties, waardoor niet alleen de band met die leerlingen bewaard blijft, maar dat gaandeweg den onderwijzer der grondschool een steeds beteren kijk geeft op de eischen, die voor de toelating mogen gesteld worden.

In het wezenlijke is deze gang dezelfde voor de kandidaten der gymnasiale scholen en evenzoo voor de meisjeskandidaten der lycea. De betrekkelijk onbelangrijke verschillen laten we dus verder onbesproken.

Een ernstige moeilijkheid, die ondervonden wordt, verdient hier afzonderlijke mededeeling. Uitdrukkelijk wordt steeds op den voorgrond geplaatst, dat het niet de hoofdzak kan zijn vast te stellen hoeveel 't kind aan parate kennis aan den dag kan brengen, al spreekt 't van zelf dat *verder* onderwijs niet mogelijk is zonder een voldoende hoeveelheid aanwezige schoolkennis, maar van 't hoogste belang is te weten of „de geestelijke en lichamelijke constitutie der leerlingen in samenhang met hun gebleken schoolkennis duidelijk de verwachting wettigen, dat zij zonder overmatige inspanning hunner krachten den geheelen schoolleergang regelmatig kunnen doorloopen.”

Even nadrukkelijk wijst men eveneens af om de grondschool een zekere africhting te doen geven voor de „höhere Schule”. Het beginsel is klaar; de grondschool behoort een goede voorbereiding te zijn voor *alle* verdere onderwijs, tot *géene* mag zij bijzonderlijk africhten.

Practisch spelen de „psychologische tests”, zij 't ook een *aanvullende*, niettemin een zeer belangrijke rol. De samenstelling daarvan berust, gelijk gezegd, bij het opperschoolbestuur en ze geschiedt met de grootste zorg onder voorlichting van het psychologisch laboratorium.

Doch nu begonnen verscheidene commissies er over te klagen, dat de kinderen op die tests „voorbereid” bleken en dus het doel er van volkomen faalde. Natuurlijk dwingt dat feit tot de grootste vindingrijkheid om steeds geheel nieuwe „tests” uit te denken; doch het laat ook de groote wenschelijkheid zien, dat *iedere* volksonderwijzer mettertijd genoegzaam psychologisch geschoold worde, om ook zelfstandig bij zijn eigen leerlingen dat onderzoek in te stellen. Van een aldus voltooide onderwijzers-opleiding zijn we evenwel nog zeer ver verwijderd.

Een paar afwijkingen van al het meegedeelde mogen niet achterblijven.

B_{1a} beteekende het 5e tot en met 8e leerjaar der gewone volkschool, waaruit de leerling overstapt in de nijverheidsschool B_{2a} of in loonarbeid gaat en daarnaast een school B_{2b} bezoekt.

Na de voltooiing van het *zevende* leerjaar echter kunnen begaafde leerlingen nog *twee* bijzondere wegen uit. De eene weg is eigenlijk al duidelijk aangegeven in B_{1b}. Deze zoogenaamde *Oberbau* (wel te onderscheiden van de onder B₂ begrepen *Oberschulen*) omvat het 8e, 9e 10e leerjaar en heeft een verder gaand leerplan dan de gewone school, al is het dan geheel anders ingesteld dan dat der „höhere Schulen”.

Gewoonlijk gaan de jongens van dezen „Oberbau” over naar scholen,

die te vergelijken zijn met onze Middelbaar Technische scholen.

De tweede weg is een zeer bijzondere. Bij de beschrijving der 16 auslesedistricten is uitgesloten de Aufbauschule, die toch onder de B₂ scholen was opgesomd.

De zaak ligt zoo: Het laat zich heel goed denken, dat menig ouder bezwaar heeft om reeds voor zijn 10-jarig kind uit te maken, of het in de toekomst bestemd is voor de Universiteit; ook is 't mogelijk, dat de ouders moeten opzien tegen de langjarige kosten aan dien studieweg verbonden; ten slotte komt 't ook voor, dat de bijzondere begaafdheid zich na het 10e jaar vertoont. Hoe het zij, de ervaring heeft doen zien, dat de wensch naar of de mogelijkheid voor den toekomstigen universitairen weg zich later openbaarde dan aan 't einde der grondschool.

Dáárvoor is de „Aufbauschule“ opgericht, één voor geheel Hamburg. De toelatingseischen zijn zeer streng en worden rechtstreeks door de Centrale onderzoekscommissie gecontroleerd. De school is uitsluitend toegankelijk uit het 7e leerjaar en duurt 6 jaar, zoodat ook voor deze leerlingen de geheele schooltijd 13 jaar is. Het leerplan is ingericht op den overgang naar de Universiteit.

Een andere afwijking is slechts in zeer bijzondere uitzonderingsgevallen toegestaan, deze namelijk, dat buitengewoon „begaafde“ kinderen reeds na drie jaren grondschool tot een „höhere Schule“ worden toegelaten. De beslissing ligt hiervoor, na een scherp onderzoek, bij het opperschoolbestuur.

Een afwijking van tegenovergestelden aard is deze, dat een kind, dat eenmaal in de grondschool is blijven zitten, tengevolge van zeer bijzondere lichamelijke oorzaken, als uitzondering mag toegelaten worden tot het onderzoek voor den overgang naar een „höhere Schule“.

Ook zonder opzettelijke vermelding begrijpt de lezer wel, dat niet alle ouders dadelijk tevreden zijn met de uitspraken der autoriteiten, als die tegen hun wenschen ingaan. Ook zijn er wel, die graag probeeren, buiten den gewonen weg hun zin te krijgen. Normaal komt 't ook voor, dat overigens begaafde kinderen juist in den tijd van het onderzoek door ziekte of andere oorzaken buiten hun schuld verhinderd zijn.

Als een kind dus naar 't oordeel van de ouders ten onrechte is afgewezen, of wanneer het geen deel heeft *kunnen* nemen aan het onderzoek, dan heeft men beroep bij het opperschoolbestuur; het ligt voor de hand, dat in de eerste gevallen zoo goed als nooit wordt afgeweken van de beslissing der districts-commissie en de andere gevallen alleen worden onderzocht als 't zéér evident is, dat de ouders in geen opzicht schuld treft.

Voor den waarnemer rijzen hier enkele vragen, die ik voor 't oogenblik alleen stellen wil. Als men de uitwerking ervan van nabij beziet, dan kan men zich moeilijk aan de bekoring ervan onttrekken. Bij navraag bij verschillende onderwijzers en leeraren, krijgt men den indruk, dat de schoolwereld er mede accoord gaat. De ervaringen gedurende nu bijna 6 jaren opgedaan, lijken gunstig in dien zin, dat het fatale mislukken op den langen studieweg veel en veel minder voorkomt dan vroeger. Cijfers van wat afdoende betcekenis kunnen pas verwacht worden nadat een geheel leerlingengeslacht de school heeft doorloopen. Hoewel een betcekelijk korten tijd rondgaande, hebben we géén onderwijzer of leeraar ontmoet, die het stelsel mislukt achtte, al waren er ouderen genoeg voor wie de na-revolutionnaire „eenheidsschool" nog allerminst een smakelijk te verdouwen kost was.

In groote lijnen vond 't stelsel dus instemming, al is men er zich goed van bewust dat er nog langen tijd van zoeken noodig zal zijn, vóór men zich volstrekt zeker mag voelen.

Wat den Hollander echter vreemd aandoet, is dat begaafdheids-onderzoek reeds op tienjarigen leeftijd. Wij zijn er hier eigenlijk aan gewend, dat men 't op 12-jarigen leeftijd nog een uiterst lastige kwestie vindt om dan reeks uit te maken, of het kind bijzonder goede geestesgaven bezit. Niet minder bedenkelijk wordt het hier geacht dat men dus feitelijk al op tien jaar het toekomstige beroep bepaalt. Immers wie de „höhere Schule" op tienjarigen leeftijd betreedt, wordt geacht negen jaar later de Universiteit binnen te gaan. Het is echter niet met een enkel woord af te doen. De meening, dat de mensch op zijn 10e jaar een beslissend moment in zijn geestelijken groei doormaakt, wint veld, zoodat 't niet onmogelijk schijnt op dien leeftijd een psychisch oordeel te vellen. Wat de beroepskwestie aangaat, gelijk reeds gezegd is, houdt men zorgvuldig aantekening van alles wat er met de „hoogere" leerlingen gebeurt en zullen we dus latere ervaringen moeten afwachten.

Een andere bedenking is van algemeenen aard en geldt evenzeer voor onze eigen verhoudingen. Men is er veel te vertrouwd mede geraakt, in aanleg voor overwegend intellectueele studie een „bijzondere begaafdheid" te zien. Dát punt vordert een bepaald onderzoek, is doelwit van een wetenschappelijke „Auslese".

Het is net, alsof men zeggen wil: éérst kijken of je deugt voor wetenschappelijke studie, zoo neen, dan behoeven we niet verder te zoeken: *voor alle overige dingen ben je goed genoeg*. Als iemand studeeren mag voor dokter, advocaat, ingenieur of zoo wat, dan is hij 't neusje van de zalm. Bekvame vaklui, goede technici, flinke hand-werklieden enz., zijn eigenlijk van wat minder gehalte: tweede klas

menschen. Met de groote zorg voor de opsporing van intellectueel begaafden, voedt men, vrees ik, ongewild een gevaarlijke miskennenning van het reeds lager gestelde handwerk.

Het zijn maar vragen.

Intusschen, Hamburg biedt nog meer interessante ervaringen aan.

Een halve eeuw meisjesvakonderwijs

door IDA HEIJERMANS.

De naam, die hierboven staat, moet in wat figuurlijke beteekenis opgenomen worden, want het denkbeeld tot het schrijven van de volgende beschouwing, rijpte in mij, toen de Rotterdamsche Industrieschool voor Meisjes veertig jaar bestond. De vijftig jaar, waarover mijn ervaring en gedachten gaan, zijn dus nog niet heelmaal verloopenen. De gevolgtrekkingen en vergelijkingen gaan dus over een korter tijd, dan toen ik in *Volksontwikkeling* iets schreef over het gouden feest der H.B.S. voor meisjes in de stad, waar ik woon en werk.

De veertig jaar meisjesvakonderwijs, die achter ons liggen, zijn echter belangrijk genoeg en door den groei van dit onderwijs in het algemeen en door de groote veranderingen die er in hebben plaats gehad en nog steeds bijna aan de orde van den dag zijn.

Drieërlei vragen stellen zich vanzelf en wel: Hoe was het? Hoe is het? En hoe zal het zich naar wat was en is volgens alle waarschijnlijkheid ontwikkelen?

De Rotterdamsche Industrieschool is niet de oudste meisjesnijverheidsschool in ons land. Zij behoort echter wel tot de oudste groep van scholen, die alle den naam kregen van Industriescholen. Van het begin af aan, heeft de naam het begrip niet gedekt. Nooit hebben zij voor de „industrie” in den letterlijken zin van het woord opgeleid. Zij waren een soort meisjesambachtsschool met een veel beperkter leerplan echter dan de scholen voor jongens. Het is te betreuren, dat de naam Industrieschool behouden bleef, want die heeft aanleiding gegeven tot critiek, welke uitging van het woord, zonder rekening te houden met de zaak, waar het om ging.

Het meisjesvakonderwijs is ontstaan in den tijd, dat de machine steeds meer ook den huisarbeid revolutioneerde en het meisje daardoor als vanzelf naar den kant van het beroep gedrongen werd. De oude werkplaats veranderde ook. Er verrezen overal fabrieken en

het zoogenaamde atelier kon door den steeds scherper gevoerden concurrentiestrijd, geen opleiding meer geven.

Het was dus iets, wat in den aard der ontwikkeling van de bedrijven lag, die tot het gebied van de vrouw behoorden, dat er ook scholen voor de meisjes kwamen, zooals ze er reeds overal voor den jongen bestonden.

Maar in dat beginstadium was er nog weinig differentiatie van eigenlijke vrouwenberoepen. Gelijk de gilden als vrouwenberoepen slechts de naaldvakken kenden en reglementeerden, zoo waren de oudste meisjesvakscholen hoofdzakelijk voor het onderwijs in de naaldvakken ingericht en dan nog weer in beperkte beteekenis genomen, wat het gevolg was van de denkbeelden, die bij den tijd van het eerste meisjesvakonderwijs hoorden.

Van onderwijs in huishoudelijke vakken was geen sprake, omdat het toen nog nergens gegeven werd, wat begrijpelijk is, daar pas langzamerhand het inzicht zich kon doen gelden, dat er ook voor het onderhoud van het huis, het wasschen, het koken iets anders noodig is dan traditie, of onderricht, overgaande van moeder op dochter.

Het is dus heel rationeel, dat veertig jaar geleden, een nieuw gestichte meisjesvakschool met niets anders begon dan linnennaaien, teekenen, en voortgezet lager onderwijs. De eerste directrice, mej. C. Ag. Duker, ging vóór de oprichting der school ter studie naar Duitschland, waar het meisjesvakonderwijs toen het meest systematisch was ingericht en ook door wat zij daar zag, was een opzet, als uitgewerkt in dat eerste leerplan, het eenig mogelijke.

En onmiddellijk werd het onderwijs van tweeërlei beginsel doordrongen: het maakte en vaardig voor het beroep, waar de naald het werktuig is, en voor het gezin, dat zonder hanteering van die naald onmogelijk bestaan kan. Van meet af aan is dus de meisjesvakschool op ander beginsel gebaseerd geweest dan de school voor jongens, moest het zijn, omdat voor den jongen het beroep altijd het eenige doel was en het meisje, als zij den vakkring verliet om het eigen huis binnen te treden, het geleerde altijd toepassen kon voor het eigen gezin. Daardoor ook hoefden de vakken van het voortgezet lager onderwijs niet zoo stiefmoederlijk behandeld te worden, want achter de leerling, die het meisje was, verrees onmiddellijk de vrouw der toekomst, die in de meeste gevallen en moeder zou wezen, en lid der samenleving.

De meisjesvakschool trok ook dadelijk andere categorieën van leerlingen tot zich dan de ambachtsschool. Tot haar kwamen niet enkel de meisjes, die enkel vaardigheden zich wilden eigen maken voor het beroep, maar ook de kinderen uit gezinnen, die slechts

vorming verlangden, nuttig en noodzakelijk voor het gezin. Voor den jongen is veel laager de handenarbeid als iets beschouwd, te schuwen door den zoogenaamden hoofdarbeider, dan voor het meisje, dat in alle kringen altijd werk vond, waarvoor vaardige vingers noodig waren.

De opvattingen en toestanden, in het bovenstaande omschreven, hebben hun stempel gedrukt op de oudste meisjesvakscholen. Er is ook de oorzaak van het verschijnsel in te zoeken, dat het zoo lang geduurd heeft, voor die scholen door de wet erkend zijn. Er moesten heel wat jaren verloop, voor er ingezien werd, dat ook zij het gevolg waren van de veranderde voortbrenging en dat de maatschappij een even groot belang had en heeft bij het goed georganiseerde meisjesvakonderwijs. De Nijverheidsonderwijswet taceert pas van 1921. Vóór dien tijd moesten de meisjesvakscholen het geld, voor haar bestaan noodig, bij elkaar halen door karig toegemeten subsidies van rijk, gemeente en provincie, en ook door afgedeelde contributiebijdragen. Er is zelfs een tijd geweest, dat menige tentoonstelling, die den aard van het onderwijs demonstreerde, vergezeld ging van een soort collecte bij de bezoekers voor een of ander onderwijsdoel.

Het jongensvakonderwijs was in andere onderwijswetten tenminste erkend en verplicht gesteld. Dat voor meisjes moest geduldig zijn tijd afwachten om zoover te komen, daar het de jongste loot was van den onderwijsboom. Het heeft moeilijke jaren doorgemaakt met lage salarissen, gebrekkige pensioenregelingen, enz., enz.

Langzamerhand moest echter de overtuiging veld winnen, dat het onderwijs in organisch verband stond met het maatschappelijk geheel. Steeds meer vakken van onderwijs werden binnen den kring getrokken. Allerlei scholen werden opgericht; huishoudscholen, landbouwhuishoudscholen, scholen voor meisjes uit de oeconomisch zwakke kringen, maar ook kwamen er inrichtingen, als de 's-Gravenhaagsche vakschool voor Meisjes, die, zonder te vergeten, dat elk van haar leerlingen ook later gezinshoofd kan zijn, het zuiverst de eigenlijke ambachtsschool nadert door de veelheid van haar vakken en toch tevens verschillende categorieën van leerlingen tot zich trekt uit uiteenlopende kringen.

Scholen van dat type zijn als de beste te beschouwen, omdat zij voor het meisje de meeste perspectieven openen. Het is te betreuren, dat de Industriescholen, toen het huishoudonderwijs georganiseerd werd, in haar aanvangsklassen, niet de beginselen hebben opgenomen van onderricht in de huishoudelijke vakken, zoodat haar leerplan daardoor iets eenzijdigs kreeg. Het is eveneens minder goed gezien,

om de oeconomisch zwakken bij elkaar op één school te verzamelen, zooals dit op de volkshuishoudscholen geschiedt, waardoor de wisselwerking tusschen verschillende kringen ontbreekt en het perspectief van het vak, in zijn volmaking doorgevoerd, er niet is. Ook de huishoudscholen voor andere meisjes hebben nu een beperkten werkring, omdat er de huishoudelijke vakken hoofdzakelijk zijn. Het is jammer, dat er op het gebied van het meisjesvakonderwijs zooveel versnippering is, die tot gevolg een soort concurrentie heeft, op onderwijs gebied altijd funest. Maar aan dit alles is ook een lichtzijde. Er wordt naar alle kanten gezocht en hard gewerkt. Langzamerhand zullen de scholen meer naar elkander toegroeien en bij alle noodzakelijke, dus organische differentiatie, zal er die eenheid ontstaan, welke naar groote lijnen werkt.

De groepen van onderwijs op het oogenblik, op de meeste meisjesvakscholen elementair of in bijzonderheden onderwezen, zijn echter tot de volgende terug te brengen:

1°. De naaldvakken, welke o.a. omvatten het verstellen, het maken van alle onder- en bovengoed voor zuigelingen, kinderen en volwassenen, het versieren der stoffen, het hoedenvak;

2°. het teekenen;

3°. de huishoudelijke vakken, als: wasschen, onderhoud van het huis, koken;

4°. de kinderverzorging;

5°. algemeen vormend onderwijs, in verband met al de groepen van practisch onderwijs;

6°. opleiding van leerkrachten voor de practische vakken aan de scholen.

Men ziet uit deze korte opsomming, dat er een lange weg is afgelegd in de halve eeuw, boven deze beschouwing als te overzien tijdperk aangegeven. Er zijn ook verschillende vakken uit het onderwijs verdwenen, omdat zij in zeer los verband stonden tot het eigenlijke meisjesvakonderwijs en daardoor beter elders geleerd konden worden, als b.v.: opleiding voor kantoren, apothekersbediende enz.

Er zou echter struisvogelpolitiek gevolgd worden, wanneer niet erkend werd, dat ons meisjesvakonderwijs moeilijke tijden doormaakt, omdat ook de meisjesvakschool den invloed ondervindt van het overgangstijdperk, waarin we zijn.

Nu de scholen door de wet erkend zijn, moeten zij zich natuurlijk onderwerpen aan de wettelijke regelingen. Dat er door den wetgever nog soms getast wordt, het blijkt uit de telkens zich wijzigende voorschriften, — uit te groote beperking aan vrijheid, terwijl toch die vrijheid voor de organisch gegroeide scholen levensbehoefte is, —

uit een lawine van voorschriften, even tijdroovend als kostbaar. Maar Keulen en Aken zijn niet op één dag gebouwd. De Nijverheidsonderwijswet is nog maar kort in werking. Uit den door haar omgewoelden grond zullen ook de plant der continuïteit opschieten en die van het inzicht, dat een centrale regeling pas dan goed is, wanneer zij rekening houdt met de ervaring en het inzicht van diegenen, uit wier werken en zoeken de scholen toch eigenlijk voortgekomen zijn.

Ook voor het meisjesvakonderwijs stellen zich in het tegenwoordig stadium van ontwikkeling twee vragen en wel:

1^o. Wat zal de verhouding zijn tusschen de meisjesvakschool en een leerplichtwet, die b.v. het kind gaat voorschrijven op school te blijven tot het 14e jaar?

2^o. Hoort de fabriek met haar eischen in de meisjesvakschool te komen, zoo, dat er tusschen beide een organisch verband zal komen?

Een lagere school, die aan het kind slechts wat oppervlakkige intellectuele kennis geeft en geen anderen handenarbeid kent dan wat eenvoudig en soms nog verouderd handwerkonderwijs voor het meisje, kan onmogelijk de inrichting zijn, waar de dertien- en veertienjarigen de opvoeding vinden, die zij noodig hebben. Zal de nijverheidsschool het werk der laatste twee leerjaren overnemen, of zal de lagere school een zoodanige wijziging ondergaan, dat de eigenlijke vakschool kan voortbouwen op den basis, daar gelegd? Het antwoord op deze vraag is voor de volksoepvoeding van het hoogste belang. Een leerplicht tot het veertiende jaar is echter niet voldoende, ook niet voor het meisje. Wij weten door de bittere ervaring wat het beteekent, wanneer het kind in den moeilijken tijd der overgangsjaren aan zichzelf wordt overgelaten. Voor alle vakonderwijs en voor dat van het meisje in het bijzonder, is leerplicht tot het veertiende jaar alleen te aanvaarden, wanneer, zooals het reeds in andere landen geschiedt, de jonge arbeidster nog lessen, zoowel wat haar vakvorming als algemeene ontwikkeling betreft, op de school, overdag, moet volgen tot bijv. haar 18e jaar.

Een tweejarig verblijf zonder meer op de nijverheidsschool, ook al is het meisje daartoe verplicht, is niet in het belang van het kind, dat te jong, zonder degelijke vakkennis de werkplaats ingestuurd wordt met het groeiende, onvolwassen organisme der veertienjarigen. Het is evenmin in het belang van den Staat haastig de arbeidsters te vormen. We ontgroeien dan nooit aan een samenleving, die den steun mist van een technisch en theoretisch goed geschoold corps van arbeiders en arbeidsters op elk gebied.

De meening, in het voorgaande omschreven, is tevens een ant-

woord op de vraag of de meisjesvakschool zich ooit zou kunnen richten naar de fabriek en haar eischen. In een fabriek draait alles om de zoo hoog mogelijk opgevoerde verdiensten. Onderwijs, dat goed is, wil echter de beste en meest afgeronde vorming. Al onze industrieën, waar zij berusten op niets dan machinale productie, verlangen in de allereerste plaats routine in handgrepen, in specialisering op het gebied van onderdeelen. Wie wel eens b.v. een textiel-fabriek heeft bezocht, of de werking kent van de vernuftige machines, waar het grootbedrijf in de confectie zich van bedient, weet, dat de mensch hier tot een soort aanhangsel van die machine is geworden. Een school, van Staatswege onderhouden, kan voor dergelijken arbeid geen opleiding geven, mag het niet doen, omdat hier van geen vakvorming sprake is. Dergelijke inrichtingen moeten geheel worden overgelaten aan het particulier initiatief, dat er voordeel bij heeft, omdat het arbeiders wil hebben, geheel „ingesteld” op een beperkt aantal handgrepen en een speciale industrie.

Van overheidswege kan hier niets gedaan worden dan ervoor te waken, dat de jonge meisjes en jongens, in dergelijke bedrijven werkzaam, niet aan versuffing ten prooi vallen. Die kinderen en jongeren hebben als verplicht onderwijs in daarvoor aangewezen uren in de eerste plaats den echten, werkelijken, opvoedenden handenarbeid noodig en alles wat den geest lenig houdt.

Tusschen ons meisjesvakonderwijs en den arbeid in de fabrieken is een kloof, die nooit te overbruggen is, omdat zij in hun wezen aan elkander geheel tegenovergesteld zijn naar belangen en doel.

Dit wil natuurlijk niet zeggen, dat ook de meisjesvakschool niet midden in het steeds zich wijzigende leven moet komen te staan. Ze wortelt in den tijd, dat nog alles met de hand gedaan werd. Ze is gegroeid naar een heden, waarin de machine steeds meer werk heeft overgenomen. Het is een heerlijk iets, dat eentonige arbeid, waarbij het b.v. gaat om het leggen van steekje naast steekje zonder meer, overgenomen kan worden door het werktuig, hetwelk daardoor tijd vrij maakt voor anderen, beter opvoedenden arbeid. Het dwingt tot den strijd tegen verouderd en doelloos gepeuter op elk gebied; het gaat den draak der omslachtigheid te lijf; het doet inzien, dat het menschenleven te kort is om verkwistend of onoeconomisch met tijd om te springen.

Op den duur zal het schip van het meisjesvakonderwijs tusschen twee klippen moeten doorzeilen, die beide even gevaarlijk zijn.

De eene is die van het materialisme, de andere het intellectualisme.

Het eerste ziet in de leerling der meisjesvakschool niets dan een soort producente, die slechts haar handen heeft te gebruiken om

direct nuttigen arbeid te verrichten. Waarom zou zij iets als algemeene ontwikkeling deelachtig worden, daar zij *maar* de naald heeft te gebruiken, *maar* huishoudelijken arbeid te verrichten? Het werk is hier hoofdzak geworden, de mensch bijzaak. Vergeten wordt, dat niemand bij brood alleen kan leven, geen mensch, geen staat, geen maatschappij en zeker niet het meisje, dat ook later in de meeste gevallen een gezin te leiden zal hebben. Door de nuttigheids-maniakken wordt in de meisjesvakscholen een begeerig oog geslagen op al den tijd, die niet volgens hen voor directe vakdoeleinden wordt besteed. Zij zouden uit de leerplannen alles willen schrappen, wat in de arbeidster der toekomst den mensch vormt, ook haar het verband leert zien tusschen eigen werk en het groote maatschappelijke geheel, ook in haar die krachten en die verlangens wekt, waardoor werkelijke, veredelende ontspanning mogelijk is.

Er moet in onze meisjesvakscholen nog voortdurend pal gestaan worden om den leerlingen het recht op mensch-zijn niet te zien ontfutselen. De meisjes daar zijn toch óók meisjes in den algemeenen zin van het woord. Zij hebben recht op jeugdgeluk, verzorging van lichaam en geest. Uit blijde werkvreugde kan ook bij haar alleen liefde tot het vak ontkloeien en dat kan nooit het geval zijn, wanneer men om haar jonge zielen de boeien van den eentonigen arbeid slaat.

Maar de andere klip, waar gevaar van stranding dreigt, is die van het theoretische intellectualisme. In de meisjesvakschool hoort zich alle onderwijs om het vak te groepeeren en die sfeer te scheppen, waarin het zoo kostelijk arbeiden is, omdat de ziel groeit en verlangt naar schoonheid, bevredigden werklust, zelfwerkzaamheid, al datgeen wat doet leven en tot leven wekt.

Maar dit gebeurt niet, wanneer het specialiteitsdom ook onze scholen doordringt en allerlei wetenschap gedoceerd wordt om zichzelf wil, buiten cenig organisch verband met het eigenlijke vak.

Dat intellectualisme is vooral de ballast geworden van de opleiding der aanstaande leerareessen. Het is de plicht van school en staat om ontwikkelde jonge vrouwen te vormen, want iedereen, die meehelpt aan de leiding van kinderen en jongeren, moet die kennis hebben, welke van hooger aard is dan alleen technische volmaaktheid. Maar de examens, zooals zij nu worden afgenomen, dwingen de opleidingscholen een richting in te slaan, welke niet bevorderlijk is voor gezonde vakvorming en uitloopt op overwerken en vermoeidheid van de kandidaten, wier aanleg in een andere richting ligt dan de detailstudie, die met het eigenlijke vak soms in geen enkel verband staat en waarin evenmin door haar ooit zal les gegeven worden.

Wie dit alles met leede oogen aanziet, put troost uit de wetenschap, dat we ook met deze examens in een tijd van overgang zijn en eindelijk hier het kaf van het koren zal gescheiden zijn. Ten slotte zal de middenweg ingeslagen moeten worden, waarbij in het geheele meisjesvakonderwijs, ook in zijn leeraresexamens, de brug gelegd zal tusschen hoofd- en handarbeid.

Er is geen meisjesvakschool denkbaar, waar niet terdege in en door den arbeid de leerling leert denken. Zij gelijkt echter een kind met een waterhoofd, wanneer de theorie primair is.

Het is van het grootste belang om tot den goeden uitbouw van ons meisjesvakonderwijs te komen, omdat dit een der fondamenten is voor een gezond gezins- en staatsleven. Uit dat oogpunt bezien, is het echter nog lang niet wat het kan en moet worden. Het lijdt nog altijd onder de nadeelen van een verkeerde bezuiniging en zonderlinge opvattingen omtrent het wezen van den handenarbeid.

Nauwelijks was de Nijverheidsonderwijswet in werking getreden en werd het mogelijk om den achterstand in te halen ten opzichte van het meisjesvakonderwijs, of ter wille van de bezuiniging, werd het in zijn uitbreiding belemmerd. Het is wellicht voorgekomen, dat er hier en daar wat haastig een school werd opgericht of uitgebreid. Maar bij de beoordeeling van de kwestie, waar het om gaat, mag niet uit het oog worden verloren, dat er natuurlijk veel geld moest worden uitgegeven om de meisjesmassa, voor wie het vakonderwijs verlangd werd, in staat te stellen het te volgen. De belangen van lesgegenden en de leerlingen waren schromelijk verwaarloosd. En men kan nu eenmaal geen ommelet bakken zonder eieren te breken.

Zij, die meenden, dat nu eindelijk het meisjesvakonderwijs de plaats ging innemen, waarop het recht heeft, hebben zich vergist. Nog altijd wordt het stiefmoederlijk behandeld. Wie er les geven, worden minder gesalarieerd dan de leerkrachten bij middelbaar en lager onderwijs. ofschoon hun werk, waar vergelijking mogelijk is, soms in elk opzicht moeilijker is. Geen nieuwe scholen mogen voorloopig opgericht worden; geen uitbreiding is mogelijk; door sommige gemeenten wordt een heftige strijd gestreden om te doen inzien, dat vakonderwijs óók rijks-taak is en dus alle vakscholen recht hebben op het rijkssubsidie, dat, toen de wet pas in werking trad, verplicht was en nu als een soort gunst beschouwd wordt. Steden als bijv. Rotterdam onderhouden liever op het oogenblik geheel sommige scholen dan het te dulden, dat de jongens en meisjes, voor wie de ouders het vakonderwijs wenschen, ervan verstoken blijven.

Dit alles zou niet geconstateerd moeten worden, indien de handenarbeid in het algemeen en van het meisje in het bijzonder de waar-

deering had, die het toekomt. Reeds werd er op gewezen, dat de meisjes altijd in alle kringen meer dan de jongens de handen leerden gebruiken. Maar, waar het den eigenlijken vakarbeid betreft, het vak dus als beroep genomen, moeten er nog steeds zonderlinge opvattingen bestreden worden.

Men blijft nog maar al te vaak een lijn trekken, waardoor arbeid met het hoofd en die met de hand volkomen gescheiden worden.

Nog zijn er heel veel gemengde gymnasia, hogere burgerscholen en andere middelbare inrichtingen van onderwijs, waar de hand slechts bijna alleen den arbeid van het schrijven te doen krijgt. Nog wordt er op de meerderheid der middelbare scholen, voor meisjes alleen bestemd, alleen een enkel uurtje les gegeven in de vrouwelijke handwerken. De rest der talloze uren wordt met niets anders gevuld dan met hersenarbeid, die het meisje daar beschouwt als een wezen zonder handen. Geen handwerkonderwijs, dat voor het werkelijke leven iets kostelijks meegeeft. Geen huishoudelijke vakken. Allerlei overbodige kennis wordt ingepompt en later als ballast door de leerlingen over boord geworpen. Liefde voor en kennis van praktischen arbeid worden noch gewekt of gegeven.

Het vakonderwijs voor meisjes en dat der middelbare scholen staan als twee elkander vreemde werelden tegenover elkander. In den laatsten tijd komen meer gediplomeerden dan vroeger van gymnasium en hogere burgerscholen naar de vakschool, gedreven echter door de overweging, dat daar op het oogenblik meer toekomst is dan bijv. op kantoren.

Hoe zou de leerling van het voortgezet lager onderwijs en de middelbare inrichtingen ook tot de ervaring kunnen komen, dat het vakonderwijs, waarbij handenarbeid hoofdzaak is, in haar lijn van ontwikkeling en aanleg zou kunnen liggen? Alles wordt haar toch geleerd, van allerlei wat later spoorloos in haar verglijdt, maar niet datgeen, waarvoor òf een denkend hoofd, òf handige vingers noodig zijn!

De vakschool heeft nog steeds tegen kleineering en onverschilligheid te strijden. Een ieder meent er verstand van te hebben en een oordeel over te mogen geven, ook al werd die school nooit door den beoordeelaar of de beoordeelaarsters in haar wezen bestudeerd. Er wordt gedacht, dat het de school is òf van de oeconomisch zwakken, of de mislukten van andere inrichtingen van onderwijs, òf de minder begaafden.

Wie, zooals de schrijfster van deze beschouwing, lange jaren aan de vakschool werkzaam is, zonder in eigenlijken handenarbeid les te geven, het leerlingenmateriaal door de lange ervaring kent en zoo langzamerhand er achter is gekomen wat die leerlingen moeten kennen

en kunnen, zou het wel van de daken willen roepen, dat de goede werksters niet minder, maar anders begaafd zijn dan de leerlingen van middelbare scholen. Zonder goed werkende hersenen blijft het vak, waarin zij werkzaam willen zijn, doode materie voor haar. Haar handen moeten bestuurd en geleid worden door een hoofd, dat verwerkt en begrijpt. De handenarbeid, die door de oud-leerlingen der middelbare school, tot wie ik behoort, als iets minderwaardigs werd geacht, is voor mij, nu ik weet wat en hoe mijn eigen leerlingen moeten werken, op de plaats gekomen, waar hij moet staan. Als opvoedster ben ik gaan begrijpen, dat luisteren zonder doen in het zieleleven van kind en jongere verwoestend werkt. Ik heb ook leeren inzien, dat het meisjesvakonderwijs tot nu toe in de waardeering van zeer velen een soort Asschepoes is geweest, de minste onder de zusters der onderwijsinrichtingen.

Doch ook voor haar zal eenmaal de prins komen, die haar verheft tot den rang, waarop zij door haar gaven aanspraak mag maken.

De halve eeuw, die verliep, is ten slotte voor de ontwikkeling van het meisjesvakonderwijs niets dan een korte pooze. Het is bovendien het onderwijs, dat beantwoordt aan den aard van een zeer groot deel onzer vrouwelijke jeugd.

Zij, die gelooven, haasten zich niet. Wil uit de opvoeding onzer meisjes de uitwas weggcsneden worden van schadelijk, dor intellectualisme, dan zullen de beginselen van het meisjesvakonderwijs steeds meer alle meisjesopvoeding doordringen en de meisjesvakschool de inrichting worden, waar steeds meer en beter het meisje en haar beroep leert, en er voor haar rekening mee gehouden wordt, dat zij later gezinshoofd en moeder zal zijn.

De Ontwikkelingscursussen te Enschedé

door H. C. SANDERS.

De opheffing van het herhalingsonderwijs heeft in de steden, waar goed ingerichte Handels- en Nijverheidsavondscholen bestonden, niet een groote leemte veroorzaakt, alhoewel ook daar door de opheffing altijd een zekere groep, helzij dan kleiner of grooter, maar die toch niet verwaarloosd mocht worden, is gedupeerd.

Bevredigend was dat onderwijs in alle deelen ook niet en vandaar dat men, toen de gemeenten de vrije hand gelaten werd, op meerdere plaatsen zocht naar een doelmatiger opzet en inrichting.

In Enschedé werd dan ook, op initiatief van den Gemeentelijken

Inspecteur van het L. O., den Heer S. Lezer, het herhalingsonderwijs vervangen door een z.g. ontwikkelingscursus.

Die cursus was tweeledig. Het eerste deel, waar het eigenlijke inhalingsonderwijs in lezen, rekenen en taal naast handenarbeid, de hoofdschotel vormde, maar waarbij toch ook het onderwijs aan de voornaamste gebeurtenissen van den dag werd aangepast, bleef bestemd voor hen, die op de lagere school onvoldoende kennis hadden verworven.

Het tweede deel, voor meergevorderden, werd een cursus, waarin de leerling zichzelf zou kunnen ontwikkelen naar eigen aanleg en ambitie en die dus bedoelde meer aan te sluiten aan de geestelijke behoeften van elk individu op zichzelf.

Men meende daarbij niet te veel van de betrokkenen te moeten eischen, zoodat de eigenlijke cursus slechts drie avonden per week gehouden werd. Ieder is daardoor in de gelegenheid zich ook nog enkele avonden aan zelfstandig werk, aan ontspanning of aan den huiselijken kring te wijden.

Uitgaande van de juiste gedachte, dat eigenlijk voor iedereen, die zich door zelfstudie wil ontwikkelen, het lezen de bron is, waaruit alle verdere actie in die richting voorspruit, werd ook hier aan dit deel de meeste aandacht geschonken en de omgeving ingericht naar die behoeften, zoodat dus in het leslokaal de gewone schoolbank door tafel en stoel werd vervangen, waardoor men meer gezellig bijeen zat.

De leerlingen hadden de vrije keuze. Zij konden één vreemde taal leeren naar eigen wensch. Daarvoor bleek de belangstelling groot; de een koos Fransch, de ander Duitsch, een derde Engelsch. Zij kregen boeken voor zelfstudie en wat schriften voor het maken van oefeningen, zoodat de leeraar niet had te onderwijzen maar in te lichten; zoo nu en dan eens met hen te praten om hen ook aan de uitspraak te geven. Grammatica werd verwaarloosd. Men wenschte alleen te bereiken, dat de leerling de vreemde taal zou kunnen lezen en verstaan en zich er mondeling op de eenvoudigste wijze van zou kunnen bedienen.

Het resultaat was verrassend, want na één winterhalfjaar konden verreweg de meesten de bekende werkjes van de Gruno-serie behoorlijk lezen en verstaan.

Naast deze taalstudie werd de leerling ook vrij gelaten in de keuze der andere vakken. Zoo waren er die zich voor vakstudie interesseerden; anderen voor letterkunde, voor muziekgeschiedenis, voor plant- en dierkunde, land- en volkenkunde enz. De boeken lagen voor 't grijpen, want tusschen deze cursus en de openbare leeszaal was een goede samenwerking. De gewenschte boeken werden van haar

in ruime mate verkregen en zoo noodig telkens gevuld of aangevuld.

De raad van den leeraar deed de rest. Hij wees de leerlingen op 't gebruik van woordenboeken en encyclopaedie en in korten tijd reddden zij zichzelf, wanneer wat vreemde woorden moesten worden verklaard, of zaken waarvan zij niet voldoende wisten, hun belangstelling hadden opgewekt.

Het spreekt vanzelf, dat het den leerlingen vrij stond met elkaar te spreken en elkaar te helpen en ook dit leverde geen enkel bezwaar op. Van elkaar hinderen was geen sprake en tot ingrijpen werd de leeraar nimmer verplicht.

Nu en dan werd nagegaan, hoever de leerlingen gevorderd waren. Zij moesten schriftelijk verslag maken van hetgeen ze hadden doorgewerkt en daarbij kwamen stukjes voor den dag, die ook als stijlproefjes gezien mochten worden.

Om de leerlingen te gewennen aandacht te schenken aan gewichtige feiten, die plaats vonden, werden voorname gebeurtenissen aan de hand van krantenverslagen regelmatig behandeld, zooals de vliegtocht naar Indië, de dood van Herman Heyermans, e.d. Van den schrijver werden dan enkele van zijn schetsen gelezen, en zijn voorname werken wat uitvoeriger besproken.

Voorts werden ook van andere schrijvers stukken proza en gedichten voorgedragen — thuis geleerd — wat door sommigen niet onverdienstelijk gebeurde. Een enkele maal werd ook door belangstellende buitenstaanders wel eens iets in dezen geest ten beste gegeven.

Men zal opmerken, dat hier van het aankweken van parate kennis maar matig sprake kan zijn. Anderen zullen beweren, dat door de vluchtige behandeling van zaken slechts oppervlakkige kennis wordt bijgebracht.

Zij hebben wellicht gelijk.

Maar het doel van deze cursussen is minder als op de Nijverheids- en Handelsavondscholen, het aanbrenge van een zekere hoeveelheid parate kennis, dan wel het aanwakkeren van de lust tot zelfstudie, de lust tot weten en tot kennismaken van datgene, wat den leerling in 't bijzonder interesseert.

De leerlingen moeten van dezen cursus verder naar de leeszaalen de bibliotheek; de waardeering en belangstelling voor boeken en tijdschriften en daardoor het bijbrengen van wat algemeene ontwikkeling is het sobere doel, dat men zich er mee gesteld heeft.

Hoeveel arbeiders uit de laatste generaties hebben zichzelf geestelijk omhoog moeten werken zonder leiding, en zijn niet onverdienstelijk geslaagd. Hier wordt een grondslag gelegd, waardoor wellicht meer-

deren den weg naar geestelijke verheffing en geestelijk genot kunnen betreden.

De leeraar zelf, die eerst vreemd stond tegenover deze wijze van stofbehandeling; die 't zoo moeilijk vond zichzelf als „onderwijzer“ uit te schakelen en den rol van „leider“ te vervullen, is hoogst tevreden met 't resultaat, dat bereikt werd en zijn ambitie is er niet weinig door gegroeid.

Men meene niet, dat die leider een bijzondere persoonlijkheid behoeft te zijn. Ongetwijfeld moet hij zelf wat meer algemeene ontwikkeling bezitten, maar overigens doen hier wat lust en liefde voor het werk alles, wat noodig is. Hij behoeft immers niet op alle vragen antwoord te kunnen geven; hij zoekt met zijn leerlingen samen op wat men weten wilde, en leert hen zoeken en den weg vinden.

Nog even willen we hier aanhalen, den indruk, dien de redacteur van het plaatselijk dagblad, bij het bezoek aan dien cursus ontving.

Hij schreef:

„Dit seizoen zijn de leerlingen allen jongens, die de lagere school hebben afgehoopen — er kunnen ook meisjes aan dezen cursus deelnemen. Zij allen hebben als studievak een der moderne talen gekozen — ieder naar eigen keuze — en ze leeren daar zooveel van, dat ze een niet te moeilijk boek in die taal kunnen lezen. Waar bij dit taalonderwijs speciaal de aandacht is gericht op de dingen van het dagelijksche leven, zullen na eenigen tijd de leerlingen zich, in het betreffende land gekomen, eenigszins kunnen redden. Misschien zal het met spreken dan nog wel wat moeilijk gaan, maar, dat zij een eenvoudig gesprek in de door hen gekozen vreemde taal konden volgen, dat hebben we zelf kunnen constateeren. Als men in aanmerking neemt, dat de taalstudie pas einde October is begonnen, dan verwonderdt men zich er over, wat hier in zulk een korten tijd bereikbaar bleek“.

En verder:

„Een enkele keer sleept de lectuur of de liefhebberij van een klasgenoot al zijn makkers mee, dan wordt er gezamenlijk over het betreffende onderwerp gepraat, of wel er wordt een stukje voorgelezen of gedeclameerd, waaraan de onderwijzer dan eens eenige beschouwingen vastknoot, over welke dan weer van gedachten kan worden gewisseld.“

Er is hier op deze cursus vrije meeningsuiting, men behoeft het niet steeds met den onderwijzer eens te zijn.

Zoo hebben we dan op onzen bezoekaavond heel gezellig gebabbeld over Vlaamsche litteratuur, over Justus van Maurik, Herman Heyermans, J. J. Cremer. We hebben gepraat over

Betuwsche kersen, de Aalsmeersche bloemen en over nog veel meer. De jongens namen, zij het nog iewat beschroomd, deel aan 't gesprek en allen vonden dat 't veel te spoedig 9 uur was geworden. Wel een bewijs dat deze manier van onderwijs de leerlingen zelf voldoet. Uit hun ijverig werken, en de voorbeeldige orde in de klas bleek ons, dat zij gaarne meewerken om goede resultaten te bereiken."

Uit dezen laatsten zin, evenals uit het feit, dat verzuim in deze klas niet voorkwam, blijkt dat de leerling door deze wijze van behandeling zelf geboeid wordt en zich met ambitie aan z'n werk wijdt.

De ervaring met deze cursus is dan ook in elk opzicht gunstig en mogelijk dat het vervolgonderwijs, als het zich in deze richting ontwikkelt, wellicht meer of minder aangepast aan plaatselijke behoeften en omstandigheden, een betere waardeering vindt, niet alleen bij de leeraren, maar in de eerste plaats ook bij hen, voor wie het toch eigenlijk bestemd is.

Onderwijs aan de niet-leerplichtige jeugd, vooral op het platteland

door W. A. VAN DIJK.

De leerling verlaat de school. Hij heeft het onderwijs met meer of minder vrucht gevolgd en al de klassen der lagere school doorloopen, of misschien niet alle. Maar hij is niet meer leerplichtig en er is een streven om zoo spoedig mogelijk de school te verlaten. Het is hier niet de plaats, om de oorzaak van dat streven op te sporen.

Menig onderwijzer ziet met leede oogen het kind vertrekken; hij zou nog zoo gaarne eens tal van zaken repeteeren, om zekerder te zijn, dat ze blijvend eigendom van het kind zijn geworden; hij zou zoo gaarne nog tal van dingen behandelen, waarvoor de leerling nu pas „rijp" is. Uit dit oordeel van den onderwijzer spreekt duidelijk, dat het onderwijs niet „af" is, doch ruw wordt afgebroken.

Waar blijft het kind na een verlaten der school?

Een gedeelte der leerlingen zal onderwijs blijven genieten aan een school voor U. L. O., een burgerschool, een gymnasium enz. In dit geval wordt gezorgd, dat er geen groote ledige ruimte komt tusschen het lager onderwijs en het verdere, hoogstens een goede vakantie. Rust-roest. Een stopzetting van eenigen duur — men voelt het — is niet gewenscht. Misschien leert het kind een ambacht: zoo spoedig

mogelijk gaat het naar de ambachtsschool, waar het genoten onderwijs wordt herhaald en voortgezet.

Misschien ligt de toekomst in de fabriek. Maar de fabrikant weet, dat ook voor zijn werklieden ontwikkeling van belang is. Niet zelden ziet men, dat de industrieelen zelf zorgen voor gelegenheid voor verder onderwijs of althans de leerlingen verwijzen naar burgeravondscholen, teekenscholen enz.

Overal wordt gevoeld, dat na het lager onderwijs gelegenheid moet zijn voor verder onderwijs, voor jongens en ook voor meisjes en in de groote steden is daarvoor als regel voldoende gelegenheid en ook... belangstelling.

Toch is er een groot aantal leerlingen voor wie het lagere onderwijs het eenige is, die dus na het verlaten der school geen gelegenheid hebben voor verdere ontwikkeling in deze richting.

En dan denken we in de eerste plaats aan het platteland.

Het kind verlaat de school en geniet geen verder onderwijs. Na eenige jaren vinden we het terug op een of anderen cursus of op een andere plaats, waar we gelegenheid hebben eens te onderzoeken, wat er van de „schoolwijsheid” is blijven hangen. En dan zien we, dat het grootste gedeelte van de kundigheden, die de onderwijzer met zooveel moeite heeft bijgebracht, verloren is gegaan.

En als deze niet de overtuiging had, dat veel nog latent sluimert en voor of na wel eens tot bewustzijn zal komen, dan zou hij moedeloos worden.

„Je moogt je schoolgeld wel terughalen”, hoorden we eens een leerling toevoegen, die blijk gaf, dat hij al bijzonder weinig had onthouden, m.a.w. de kosten, besteed aan je onderwijs, zijn niet „wel” besteed.

Geen wonder, dat men zich wel eens afvraagt: „worden de kosten en de moeite aan het onderwijs besteed, wel beloond?”

De landbouwonderwijzer, die de leerlingen op 15-jarigen leeftijd op zijn cursus krijgt, klaagt dat vele leerlingen in de vakken van gewoon lager onderwijs, dus in rekenen, Nederlandsche taal, schrijven, aardrijkskunde en natuurkunde, zóóveel te kort komen, dat ze het onderwijs slechts met de grootste moeite kunnen volgen. De gebrekkige kennis maakt, dat het leerplan niet voldoende kan worden afgewerkt. Sommigen willen dit euvel verhelpen door op den cursus tevens enkele uren les te geven in de vakken voor gewoon lager onderwijs, maar daarvoor is geen tijd.

Anderen spreken de wenschelijkheid uit, om een voorbereidenden cursus te doen voorafgaan.

Op de vergaderingen van de landbouwonderwijzers komt deze

kwestie voortdurend ter sprake. Men voelt het noodzakelijke van een betere regeling zoo sterk, dat op de Algemeene Vergadering, die in dit jaar in Enschedé zal worden gehouden, het als een der belangrijkste punten van behandeling op de agenda is geplaatst. Het landbouwwonderwijs zou beter tot zijn recht komen, de resultaten zouden gunstiger zijn, indien de leerlingen beter „geschoold” waren. Het gemis aan onderwijs van het verlaten der school tot den 15-jarigen leeftijd, wordt hier gevoeld als een groot kwaad en het zal niemand verwonderen, dat deze vereeniging een krachtige actie op touw zal zetten.

In vele provincien is ook het bezoek op de landbouwscholen niet, zooals dat zijn moest. Ook hier ligt de oorzaak in de onvoldoende ontwikkeling van den aspirant: hij weet vooraf, dat hij het onderwijs niet zal kunnen volgen.

Wanneer niet gezorgd wordt, dat de leerling na het verlaten der lagere school gelegenheid heeft tot het volgen van onderwijs, dan zal

1e. een groot gedeelte van het geleerde verloren gaan, omdat het nog niet geheel eigendom is geworden, niet voldoende geworteld is;

2e. de plattelandsbevolking geen gelegenheid hebben tot voldoende ontwikkeling, zus achtergesteld worden bij andere groepen;

3e. het geld, uitgegeven voor het lager onderwijs, geen voldoende rente geven.

De voorbeelden zijn niet zeldzaam, dat iemand op lateren leeftijd tot de ontdekking komt, dat hij in zijn jeugd onvoldoende geleerd heeft. Die verzuchting is menigmaal gehoord. Soms gebeurt het, dat iemand met groote krachtsinspanning het verlorene tracht in te halen. Maar alleen de krachtigste individuen kunnen daarin slagen.

Nu zou men kunnen vragen: is een goede ontwikkeling van de plattelandsbevolking dan van zooveel belang, is het niet beter de menschen maar onwetend te laten, gedachtig aan de spreuk: „Hans komt door zijn domheid voort”?

Hoewel het *duaa's* mag heeten, in dezen tijd zulk een vraag te stellen, willen we er toch een oogenblik bij stilstaan. Immers, waar in den laatsten tijd niet de minste moeite wordt gedaan voor het onderwijs aan de niet-leerplichtige jeugd, zou men toch tot die uitspraak kunnen komen. Aan den anderen kant ziet men weer, dat door landbouwwonderwijs de waarde van een goed ontwikkelden landbouwstand wordt erkend.

Daar is iets niet in orde: daar ontbreekt systeem. De plattelandsbevolking heeft haar rechten en plichten zoo goed als de stedelijke bevolking, zoo goed als de wereld der intellectueelen en wie dan ook. Het produceerende deel van een volk is in een Maatschappij zeker van evenveel belang als het consumeerende deel.

Het platteland, dat steeds nieuw bloed levert aan de groote centra's van bevolking, mag in ontwikkeling niet achterblijven.

De wetenschap en de techniek hebben zich in dienst gesteld van den landbouw, zoowel als van de nijverheid; de resultaten zullen te gunstiger zijn, naarmate de laatsten in staat zijn de nieuwe begrippen te verwerken.

De welvaart van het platteland is zeker voor een land als het onze, een machtige factor voor de volkswelvaart. Er moet zijn een harmonische ontwikkeling van al de groepen, die tezamen het volk vormen.

En daarom achten we het *een nationaal belang, dat zoo spoedig mogelijk worde voorzien in onderwijs aan de niet-leerplichtige jeugd op het platteland.*

Nu volgt de vraag: hoe moet dit onderwijs worden ingericht.

We wenschen het niet geschoeid op de leest van het vroegere herhalings- en vervolgonderwijs.

Een burgemeester van een onzer plattelandsgemeenten liet zich aldus uit: „ik erken de waarde van voortgezet onderwijs. We hebben het tot tweemaal in onze gemeente geprobeerd. Tweemaal is de cursus verlopen wegens gebrek aan belangstelling. Waarvoor zullen we ons nog druk maken?”

Stopgezet wegens „gebrek aan belangstelling”. Vanwaar dat gebrek aan belangstelling en bij wie? Is er gebrek aan belangstelling bij de ouders, dan zijn deze niet overtuigd van het groote belang der zaak en moeten ze worden voorgelicht. Maar als de cursus *verloopt*, dan wijst dit op gebrek aan belangstelling bij de leerlingen; het onderwijs interesseert hen niet, de fout ligt bij het onderwijs. Een kind van 13 tot 15 jaar is anders dan een kind van 7—8 jaar. Een nieuw tijdperk van ontwikkeling treedt in. Er zijn nieuwe behoeften gekomen; de geest beweegt zich in andere richting, er komt belangstelling voor andere dingen. Dit dient goed in het oog te worden gehouden. Gaat men door op den ouden weg met herhalen, en voortzetten, dan moet men vastloopen. Dat was de fout van het vroegere herhalingsonderwijs, althans waar men geen rekening hield met de veranderingen van de kinderziel.

Het onderwijs aan de niet-leerplichtige jeugd moet worden geschoeid op geheel nieuwe leest: men trachte niet de oude schoenen door lappen pasklaar te maken; ze blijven knellen en worden leelijk.

„Nu zou ik juist zooveel dingen kunnen behandelen met mijn leerlingen, nu ze wat ouder zijn geworden”. Licht daarin niet al duidelijk de erkenning van een verandering in de psyche des kinds.

Waarmede moet men nu rekening houden?

In de eerste plaats met het kind. Behandel *die* zaken en op *zoodanige wijze*, dat ze de belangstelling wekken. Houd in de eerste plaats rekening met het kind, tracht te ontdekken wat het vraagt, geef geen spijs, die het met tegenzin slikt. Houd in de tweede plaats rekening met de omgeving van het kind, de omstandigheden, waar- onder het leeft en werkt, met het huiselijk leven, met de gebruiken van de woonplaats.

De onderwijzer, die geroepen is tot het geven van onderwijs aan deze leerlingen, moet daarom vóór alles het kind en zijn omgeving *kennen*. Zijn onderwijs mag geen bed van Procrustus zijn, waarin ieder pasklaar wordt gemaakt, maar hij moet zich schikken naar den leerling; de leerling bepaalt de stof, de onderwijzer leidt.

Hier schuilt het groote geheim van slagen.

Omdat de omstandigheden verschillen, zal het moeilijk zijn een universeel leerplan te ontwerpen; er moet rekening worden gehouden met den aard van de streek.

Toch kan men in het algemeen wel enkele onderwerpen aangeven, die voor behandeling in aanmerking kunnen komen. We denken bijv. aan *het menschelijk lichaam*. Eenige elementaire kennis daarvan zou van belang zijn.

Daarbij komt dan ter sprake: ademhaling, voeding, ziek en gezond zijn, reiniging, kleding, schadelijke en nuttige spijszen en dranken, kinderverzorging enz.

Een ander onderwerp is het water: het water speelt zulk een belangrijke rol bij onze gezondheid, in de huishouding (wasschen en koken) en in de industrie, dat men hier zeker belangstelling heeft. In vele gemeenten heeft men waterleidingen: moeten de menschen niet het *nut* der waterleiding kennen?

De *woning*: hygiëne, vochtigheid, verwarming, verlichting, ventilatie.

De huisdieren, cultuurgewassen, kamerplanten, verduurzamen, hoenderteelt, land- en tuinbouw. Het voeren van eenvoudige boekhouding, kostenberekeningen, belastingen, spaarboekjes enz.

Dan handwerken en misschien zang? Lektuur.

Dit lijstje maakt niet de minste aanspraak op volledigheid. Men kan kiezen, weglaten, aanvullen: voor jongens en voor meisjes. Maar men kiese met den meesten ernst, na rijpelijke overweging.

Men ziet, de vakken, lezen, schrijven, rekenen, natuurkennis, vinden steeds hun *toepassing*.

Nu rest de vraag: *hoe komen we tot dit onderwijs?*

De eenvoudigste wijze zou zijn, dat het van regeeringswege werd opgelegd als dwang, dus een soort leerplicht. Toch lijkt me dit niet de goede weg; dwang heeft iets stuitends, wekt altijd verzet. Dwang

kan geen „belangstelling” wekken en belangstelling is immers eerste vereischte. We zullen dus niet in de eerste plaats het in die richting zoeken.

Waar moeten we dan interesse voor ons onderwijs vinden? Bij de leerlingen misschien? Ja, op den duur wel, maar we kunnen daar niet beginnen, omdat we hen niet van het groote belang kunnen overtuigen. Die overtuiging komt pas later, als ze jongeling worden: dan komt de gedachte: had ik in mijn jeugd maar meer geleerd, had ik me maar beter ingespannen, soms met het stille verwijt: „mijn ouders hadden wijzer moeten zijn.”

Juist, de ouders moeten overtuigd worden, bij hen moet de belangstelling worden gewekt.

In de gemeente Utrecht is het vervolgonderwijs voor meisjes goed geregeld, de cursussen verlopen niet; ze hebben de belangstelling der leerlingen en daardoor de belangstelling der ouders; de belangstelling der leerlingen wekt die der ouders, de belangstelling der ouders *versterkt* die der leerlingen. En zoo is het goed.

Maar waar nog geen vervolgonderwijs is, moet men beginnen met de ouders te interessceeren, te overtuigen. Dat zal eenige moeite kosten, misschien „veel” inspanning, maar als men overtuigd is van het groote belang van een zaak, dan laat men zich door wat moeite niet weerhouden.

En hoe komen we tot de ouders? Wel, in de dorpen hebben we oudercommissies, schoolbesturen, landbouwvereenigingen enz., die contact hebben met de gezinnen.

Laten we dus ons verzekeren van de medewerking van deze corporaties. De medewerking van den onderwijzer onderschatte men daarbij niet.

Dan moeten we nog hebben de steun van de gemeentebesturen. Hun taak is te waken voor het belang der ingezetenen; zij moeten overtuigd worden, dat het onderwijs in het belang is der gemeentenaars, dus in het belang der gemeente.

En als eenmaal de behoefte wordt gevoeld, dan zal gevraagd worden: onderwijs aan de niet-leerplichtige jeugd; dan zal de Regeering verder steun verleen.

Ten slotte nog een paar opmerkingen.

Ongeveer met den leeftijd, waarop het kind de school verlaat, treedt een nieuw stadium van ontwikkeling in; de individueele eigenschappen treden naar voren: wat tot dusver sluimerde, ontluikt. Op welke wijze openbaart zich dit bij het onderwijs? In hoeverre moet de onderwijzer bij zijn onderwijs en bij het maken van zijn leerplan

daarmede rekening houden? Of mag hij dezen factor straffeloos verwaarloozen?

Een zeer belangrijke kwestie bij ons voortgezet onderwijs, de wijze, waarop het kind in dit tijdperk reageert. De praktijk leert dit. Maar voor wie begint met het geven van vervolgonderwijs of voor wie niet geslaagd is, is dit een vraag, die hij wel degelijk vooraf in studie mag nemen. Een beschouwing daarover van bevoegde hand zal welkom zijn.

Op een bijeenkomst van onderwijzers had ik de eer eene bespreking in te leiden over het vervolgonderwijs en wel ongeveer als hier is omschreven. Men kwam toen met de vraag: „zou u niet meer omlijnd, nauwkeuriger afgebakend ons een meer uitgewerkte schets willen geven van de wijze van behandeling, de groepeerings en de verdeling van de leerstof, zooals die in het algemeen werd aangegeven?" Besloten werd daarvoor op nader te bepalen datum in September een vergadering te beleggen.

Misschien dat men na lezing van bovenstaande ook meent, dat dit gedeelte van de beschouwing onvoldoende is uitgewerkt. Daarop zou ik antwoorden, wat reeds gezegd is: men moet in de eerste plaats rekening houden met het kind en zijn omgeving, zoodat het geven van een *algemeen* program niet wel mogelijk is.

Daarom volgt ten slotte een en ander uit een leerplan, volgens hetwelk eenige jaren onderwijs werd gegeven aan een vervolgcursus voor meisjes.

Het onderwijs werd gegeven gedurende 6 lesuren per week, als volgt over de leervakken verdeeld:

1 uur lezen en Nederl. taal.

1 uur rekenen.

1 uur algemeene kennis.

3 uur handwerken.

Lezen. Voorlezen door den onderwijzer en door de leerlingen. Lezen van eenvoudige lectuur. Courantenberichten.

Ned. Taal. Brieven, gelukwenschen enz. Eenvoudige opstelletjes. Dictée. Schrijven van rekeningen.

Rekenen. Metriek stelsel. Inhoud en Oppervlakte. Eenvoudig boekhouden. Cijferen op papier en uit het hoofd, procenten spaarbankboekjes, belastingen enz.

Algemeene kennis. Onderwerpen op allerlei gebied.

Handwerken. Naaien, breien, stoppen enz.

Men ziet, een leerplan, dat er al uiterst sober uitziet.

Hierbij willen we echter eenige toelichting geven, of liever: eenige ervaringen.

1o. Op een cursus voor meisjes moet het vak „Handwerken“ hoofdschotel zijn. De leerlingen „voelen“, ervoor, dit vak heeft hun volle belangstelling. Maar nu moet gezorgd worden voor practisch

onderwijs. Men wachte zich voor pentuerwerk. Het naaien, verstellen, breien en mazen betreft dingen, die *in de praktijk* worden gebruikt, het naaien en breien van allerlei modellen in miniatuur heeft voor deze leerlingen geen zin.

Men zorgde verder, dat er wordt gewerkt, dat de tijd niet wordt verbeuzeld: het is de leeftijd, dat de kinderen willen werken en men geve hun daartoe de gelegenheid. Naaimachines mogen niet ontbreken.

De meisjes maken eenvoudige kleedingstukken voor zich zelf of voor jongere broertjes en zusjes enz.

Een enkele maal een tentoonstelling van het gemaakte kan geen kwaad.

2. *Lezen.* Het is moeilijk goede leesstof te vinden. De boekjes, die geschreven zijn voor de lagere school, schijnen hun aantrekkelijkheid verloren te hebben. De werkjes voor voortgezet onderwijs zijn vaak te moeilijk: ze hebben te zeer een literaire tendenz. Men kan de meening zijn toegedaan, dat de literaire zin moet worden ontwikkeld, maar bij het plattelandskind lukt dit niet. Behoudens natuurlijk een enkele uitzondering.

Een boeiend verhaal, een interessante geschiedenis slaat nog wel in. Een geschikt leesboek voor ons vervolgonderwijs zou zeker nog wel „in een behoefte voorzien”.

3. *Rekenen.* Gaarne zouden we zien een rekenboekje, geschikt voor het platteland. De bestaande bevallen niet; ze bewegen zich te weinig op het terrein onzer leerlingen, sluiten niet aan bij ons program.

4. *Algemeene kennis.* Dit is een leervak, dat de onderwijswet niet kent en dat toch zoo uitstekend past in het program van ons vervolgonderwijs: het stelt ons toch in de gelegenheid op het gebied van natuurkunde, plant- en dierkunde, aardrijkskunde en geschiedenis *die* onderwerpen te kiezen, die we geschikt en noodig achten voor onze leerlingen. Het kiezen van de juiste stof baart nog al eens moeilijkheden: we hebben geen leiddraad. Onze leerboeken brengen ons vaak op het verkeerde pad. Door ervaring geleid vindt men ten slotte den juiste weg. De onderwijzer doet verstandig aantekening te houden van hetgeen hij behandelt. Dan krijgt hij ten slotte een goede voorraad.

Tot nadere toelichting geven we een der onderwerpen uit de aantekeningen, die op deze wijze zijn verkregen.

Daar staat b.v. *water*: voorkomen, gebruik, eigenschappen, zeewater, rivierwater, slootwater, regenwater, leidingwater, oplossen, bevriezen, koken, verdampen, water in verband met gezondheid enz. De rol, die water speelt in het leven van plant en dier. Wasschen enz. Elk der onderdeelen geeft stof tot uitbreiding.

Nemen we tot voorbeeld het *oplossen*. Wordt de cursus gegeven in een streek, waar bieten geteeld worden, dan geven we daarbij een les over de *suikerbiet*. Bloeiwijze, meeldraden en stampers, familie

enz. interesseeren ons niet. Maar wel: de herkomst, de geschiedenis, het wieden, het rooien en dan ... wat er verder met de biet gebeurt, hoe men de suiker er uit haalt en wat er van de biet in het dorp terugkomt.

De rietsuiker doet ons een uitstapje maken naar „Onze Oost”. We laten meteen zien hoe we kunnen onderzoeken of de suiker van onzen winkelier ook vermengd is met kriet.

Wordt in de streek kaas gemaakt, dan staat men langer stil bij keukenzoutoplossingen.

De kaas drijft in de pekel. Tevens komt verduurzamen door pekel ter sprake: we smullen van „pekeltvleesch”.

En we gaan even opsporen waar het zout vandaan komt. Zoo komen we misschien terecht in Portugal of in Duitschland of in den Achterhoek.

Misschien is een zoutkeet in de buurt: we brengen er een bezoek. Er wordt gesproken over het zout in de huishouding: er wordt op gewezen, dat onze huisdieren soms ook dankbaar zijn voor wat zout.

Ook andere oplossingen kunnen ter sprake komen. Ik denk b.v. aan kalkoplossingen: we hebben dan gelegenheid het verschil te laten zien tusschen hard water en zacht water.

Water en gezondheid: hierbij komen natuurlijk ter sprake de besmettelijke ziekten van den tegenwoordigen tijd, maar ook uit vroegeren tijd: een stukje geschiedenis misschien. En dan verder: de vochtigheid van onze woningen en de gevolgen daarvan voor alles, wat zich in de woning bevindt: meubelen, behangsel, vloeren, karpetten, metalen voorwerpen en — voor den mensch.

Het zou ons te ver voeren alle aantekeningen zoo de revue te laten passeeren: het zou alleen van belang kunnen zijn voor hen, die het onderwijs geven.

Mocht iemand nog nadere uiteenzetting wenschen, dan is de schrijver daartoe steeds bereid.

Voor *Jongens-cursussen* kan men denzelfden weg volgen; echter zal de wijze van behandeling hier en daar afwijken en zullen andere punten naar voren treden.

Tenslotte nog deze opmerking: Overal kunnen van Rijkswege cursussen worden gegeven in *landbouwhuishoudkunde*. Deze zeer nuttige cursussen worden niet altijd bezocht door leerlingen, die we er zoo gaarne zouden zien. Waar men het vervolgonderwijs voor meisjes ter hand neemt, daar zal men goed doen met deze cursussen rekening te houden.

We bedoelen dit: men stelle zich in verbinding met de leerkrachten van het huishoudonderwijs, en houde bij zijn onderwijs rekening met het program van bedoelde rijkscursussen, dat in alle opzichten practisch is: het vervolgonderwijs wordt dan voortgezet in den landbouwhuishoudcursus: deze is de kroon op het werk.

INHOUD VAN AFLEVERING 10.

	Bladz.
Hamburg, I, door A. H. Gerhard	333
Een halve eeuw Meisjesvakonderwijs, door Ida Heijermans .	343
De Ontwikkelingscursussen te Enschedé, door H. C. Sanders .	352
Onderwijs aan de niet-leerplichtige jeugd, vooral op het platteland, door W. A. van Dijk.	356



OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

7/33862

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN :

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Hamburg, II.

door A. H. GERHARD.

In het eerste artikel is bij de bespreking der samenstelling van het opperschoolbestuur zonder eenige nadere toelichting van den Schoolbijraad gesproken. Dat ging ook niet in een paar woorden, temwijl de term op een instelling wijst, die ruimschoots de moeite der kennismaking loont.

Daartoe is een voorafgaand overzicht van de Hamburgsche onderwijsorganisatie noodig. Onder het opperbestuur van den Senaat zijn er drie van elkaar onafhankelijke bestuurslichamen: Hochschulbehörde, Die Oberschulbehörde en die Berufsschulbehörde. Over het tweede weiden we thans uit. Het bestaat uit 2 leden van den Senaat, 9 van de Burgerschap (te vergelijken zoowel bij een Gemeenteraad als bij onze Tweede Kamer), 6 uit en door den Schoolbijraad gekozen, 1 lid van het dept. van financiën en den Landschoolraad. Dit opperschoolbestuur beheert (om in Nederlandsche termen te spreken) het gewoon lager, uitgebreid, lager, middelbaar en het gymasiaal onderwijs.

Voor al deze scholen geldt de wet van 12 April 1920 „betreffende het zelfbestuur der scholen“, waarvan de eerste paragraaf luidt:

„Het dagelijks bestuur van elke school, onder het gezag der „Oberschulbehörde“ staande, berust bij het Onderwijzerskorps en den Ouderraad“.

Voor 't oogenblik spreken we alleen van den ouderraad. De betreffende paragrafen luiden aldus:

§ 5.

De ouderraad behoort goede betrekkingen te onderhouden tusschen school en huis en in overeenstemming met het Onderwijzerskorps het lichamelijk, geestelijk en zedelijk welzijn der jeugd te bevorderen.

§ 6.

De ouderraad bestaat uit den „schoolleider“ en nog 2 onderwijzers, die door de schoolvergadering en 9 ouders, die door de gezamenlijke ouders der leerlingen van de school worden gekozen. „Ouders“ in den zin dezer wet zijn zij, die het kind tegenover de school vertegenwoordigen.

De wijze van verkiezen, den amtsduur en de verhouding tot den schoolarts en den ambtelijken opziener laten we passeeren.

§ 12

(1) De Ouderraad kan vertrouwensleerlingen als vertegenwoordigers der leerlingen in zijne vergaderingen toelaten met adviserende stem.

Elke schoolklasse, welker leerlingen bij normaal doorloopen der school 15 jaar of ouder zijn, kiezen een vertrouwensleerling.

(2) De ouderraad is verplicht, in zaken den leerlingen rechtstreeks rakende, voorstellen, die door de meerderheid der vertrouwensleerlingen ondersteund worden, in behandeling te nemen. Deze scholieren hebben het recht van mondelinge toelichting.

§ 13.

(1) De Ouderraad is bevoegd alle onderwerpen, betreffende het schoolleven in behandeling te brengen en er besluiten over te nemen. De schoolleider is verplicht deskundige inlichtingen te geven. Aan delegaties van den raad moet een volledig inzicht van het schoolbedrijf worden gegeven. Contrôle op het onderwijzend personeel ligt buiten zijn bevoegdheid.

(2) Voor de uitvoering der besluiten, die alicen betrekking hebben op de eigene school, zoekt de Raad door bemiddeling van den schoolleider overeenstemming met het personeel. Wordt die niet verkregen of hebben de besluiten een algemeene strekking, dan worden de besluiten aan de Oberschulbehörde voorgelegd.

De ouderraad heeft voorts tot taak toe te zien voor de leerlingen zijner school op de naleving van den schoolplicht, van de wetten op den kinderarbeid en van die op het tuchtschoolwezen. Hij heeft daartoe het recht ouders onder sanctie ten verhoor op te roepen.

§ 15.

De ouderraad moet de verheldering der inzichten op opvoed- en onderwijskundig gebied ook buiten den kring der eigenlijke schoolouders zooveel mogelijk bevorderen.

De ouderraad is ook bevoegd commissies met bepaalde opdracht, vallende binnen den kring zijner bemoeiingen, te benoemen en daarin deskundigen buiten den Raad op te nemen.

Ziehier de voornaamste bepalingen en die al dadelijk bewijzen welk een groote, in de Nederlandsche wetgeving totaal onbekende invloed aan de vertegenwoordiging der ouders is toegekend.

De ons bekende ouder-commissie heeft met dezen ouderraad niet de geringste overeenkomst.

Omtrent den Schoolbijraad bepaalt dezelfde wet 't volgende:

§ 27.

De Schoolbijraad heeft de betrekkingen te onderhouden tusschen den oudersstand en het geheele onderwijzerskorps (n.l. voor geheel Hamburg), en moet de geleidelijke ontwikkeling van het Hamburgsche schoolwezen bevorderen, door de Oberschulbehörde met raad en daad ter zijde te staan in verband met de hem toekomende ervaringen der scholen.

§ 28.

(1) De Schoolbijraad telt 200 leden.

(2) Hij verdeelt zich in een Ouderkamer, door de ouders en een Onderwijzerskamer, door de onderwijzers gekozen.

De ouderkamer telt 100 leden, verhoudingsgewijs verdeeld over de verschillende groepen van scholen.

§ 33.

(1) De Schoolbijraad is bevoegd alles wat het schoolwezen raakt in bespreking te nemen. Voor de uitvoering van zijn besluiten moet hij zich wenden tot de Oberschulbehörde. Een afwijzing door dit lichaam moet schriftelijk worden gemotiveerd.

(2) De Schoolbijraad is verplicht zijn oordeel uit te spreken over alle onderwerpen door de Oberschulbehörde hem voorgelegd.

(3) Over alle school-wetsontwerpen en belangrijke verordeningen moet de Oberschulbehörde den Schoolbijraad hooren.

De Onderwijzerskamer heeft ongeveer dezelfde bevoegdheden en verplichtingen. Iedere kamer kan zoowel afzonderlijk als doorgaans met de andere samen naar buiten optreden.

Voor iemand, die met Nederlandsche verhoudingen vertrouwd is, doet ongetwijfeld deze groote invloed der „schoolouders” vreemd en toch sympathiek aan. De Nederlandsche onderwijzer van elke schoolsoort staat er zeer wantrouwend tegenover. Over 't algemeen ziet hij in den ouder een onbevoegde in schoolzaken en vreest zijn inmenging, die licht den indruk van ongepaste bemoeizucht maakt... vaak ook verdient.

Vraagt men nu in Hamburgsche scholen na, dan hebben wij ten minste bij niemand duidelijke afwijzing gevonden, wel vaak groote instemming en waardeering. Grensconflicten bij de gezagsvraag bleken wel is waar niet zoo heel sporadisch voor te komen, doch ze schenen niet bijster moeilijk op te lossen. Maar wat we overal vernamen, was de voldoening over de belangstelling in en de liefde voor de school van alle Hamburgers en meer dan eens mochten we vernemen, dat niet 't minst de moeders met vollen ijver het leven der school hunner kinderen meeleeften. In elk geval was het merkwaardig om te zien, hoe volkomen vertrouwd op sommige scholen de ouders met het interne leven waren.

En schrijver dezes bekent graag hoe hij meermalen in groote ontroering mocht waarnemen wat de ouders voor hun school aan arbeid en toewijding over hadden.

Zichtbaar is de werking van het nauwe samenleven tusschen school en huis in de uitgebreide zorg voor lichamelijk welzijn, in de hygiënische verzorging, in de schoolvoeding en schoolkleeding, niet het minst in de uitgebreide zorg voor vacatiekoloniën en schooltehuizen op het land.

In den staat Hamburg met zijn 1¼ miljoen inwoners vindt men ruim 40 vacatiekolonies en jeugdhuizen, op het eiland Sylt alleen 5, waaronder 1 jeugdkamp. En een groot deel dier eenvoudige ge-

bouwen zijn door de vakkundige ouders zelven in hun vrijen tijd, in hun eigen vacaties opgebouwd.

Voor een ingaand en afdoend oordeel zou men zulke kolonies eigenlijk moeten meemaken, maar we hebben wel de zeer sterke overtuiging gekregen, dat het een groot voorrecht voor het werk in de school is, als het gesteund wordt door zoo'n krachtige medewerking van de zijde der bevolking. Misschien is 't niet alles goud wat er blinkt, maar hierin zijn de Hamburgers m.i. ons reeds ver vooruit.

* * *

De andere helft van het schoolbestuur moet nu ook nog even de revue passeeren, waarvan in § 1 sprake is.

§ 2.

(1) Het onderwijzerskorps heeft tot taak alle maatregelen te treffen, welke binnen het raam der wettelijke bepalingen en der door de Oberschulbehörde uitgevaardigde verordeningen noodig zijn voor het onderwijs- en opvoedingswerk in de school.

(2) Het onderwijzerskorps doet aan de Oberschulbehörde de voordrachten voor de aanstelling van nieuwe leerkrachten, gehoord den ouderraad en de betrokken personen.

De Oberschulbehörde bekrachtigt deze voordrachten, tenzij er bijzondere bezwaren tegen rijzen.

§ 3.

Stemgerechtigd zijn alle onderwijzers (inbegrepen de hulpkrachten en kandidaten, die aan de betreffende school tenminste 12 leuren geven). De overige leden hebben een adviseerende stem en mogen in de schoolvergadering voorstellen indienen.

§ 4.

(1) De besluiten der schoolvergadering zijn voor alle leden bindend.

(2) Desgewenscht moet van de besluiten mededeeling gedaan worden aan de Oberschulbehörde.

§ 18.

De schoolleider (het hoofd der school) leidt de school overeenkomstig zoowel de wettelijke voorschriften en verordeningen als de besluiten der schoolvergadering en van den ouderraad.

§ 19.

(1) De schoolleider wordt gekozen door de leden der schoolvergadering en vertegenwoordigers van den ouderraad.

(2) Naast den leider wordt op overeenkomstige wijze een plaatsvervanger gekozen.

(3) Aan scholen met 3 of minder klassen vindt geen verkiezing plaats.

(N.B. Krachtens § 26 lid 2 is op die scholen de oudste in dienstjaren degeen, die tegenover het bestuur namens de school optreedt.)

§ 20.

Kiesgerechtigd zijn alle stemgerechtigden uit § 3 en op elke 5 onderwijzers een vertegenwoordiger van den ouderraad tot een maximum van 9.

§ 21.

(1) Verkiesbaar zijn alle Hamburgsche onderwijzers; wordt iemand buiten de schoolvergadering gekozen, dan is de goedkeuring der Oberschulbehörde vereischt.

(2) De verkiesbaarheid hangt niet af van eenig voorafgaand bijzonder onderzoek.

§ 23.

(1) Het schoolleiderschap is een eereambt. Niemand behoeft een verkiezing te aanvaarden en te allen tijde kan men de betrekking nederleggen.

(2) Wie zich niet weder candidaat stelt, wie niet wordt herkozen of wie het ambt nederlegt, blijft als onderwijzer in dienst.

§ 24.

De ambtsduur is drie jaar. Herkiezing is steeds mogelijk.

§ 25.

(1) De schoolleider is voorzitter der Schoolvergadering.

(2) De schoolleider is verplicht bezwaar te maken tegen alle besluiten van de onderwijzers of van den ouderraad, die naar zijne meening niet door te voeren zijn of in strijd zijn met wet of verordening. Handhaaft de meerderheid het gewraakte besluit, dan doet hij daarvan mededeeling aan de Schulbehörde.

§ 39.

De Oberschulbehörde heeft het recht besluiten der schoolvergaderingen en der ouderraden te vernietigen, wanneer deze in strijd zijn met wet of verordening of wanneer zij naar de meening van de schoolbesturen op bedenkelijke wijze het belang der school benadeelen.

§ 40.

Tegen alle besluiten van schoolvergaderingen, ouderraden, van den Schoolbijraad en zijner beide kamers, kunnen belanghebbenden in beroep komen bij de Oberschulbehörde.

De overige paragrafen, bevattende technische regelingen en maatregelen van orde en overgangsbepalingen, doen in dit overzicht minder ter zake.

Het is duidelijk, dat deze vorm van schoolbestuur volkomen afwijkt van wat wij in ons land gewend zijn. Toch is die toestand nog zeer nieuw. Vroeger had men ook in Hamburg de monarchale schoolleiding onder directeuren, rektoren en hoofdonderwijzers, die ook door de overheid werden aangesteld. Wel hadden de overige onderwijzers een wat zelfstandiger positie dan wettelijk de Hollandsche onderwijzer heeft. Hamburg was een der eerste plaatsen, die na de omwenteling in November 1918, een op kommunistische leest geschoeide arbeider- en soldatenraad als opperbestuur kreeg. In diens kort bestaan ruimde deze grondig dat schoolsysteem op en kreeg de school zijn embryonaal zelfbestuur en werden ouderraden ingesteld.

Deze ingrijpende hervormingen (we spreken natuurlijk alleen over het volkschoolwezen) werden door den spoedig opnieuw gekozen „Bürgerschaft“ bevestigd en vastgelegd in de reeds vaak geciteerde wet van 12 April 1920.

Een zeer groot deel van den huidige onderwijzersstand in Hamburg heeft dus den ouden toestand en de oude verhoudingen meegemaakt.

Wel werden bij de wet van 28 April 1919, die de nieuwe functie der schoolleiders schiep, de groote meerderheid der Directeuren, Rektoren en Hoofdonderwijzers op pensioen gesteld, doch ze bleven verkiesbaar voor de nieuwe functie, wat met verscheidenen het geval moet geweest zijn.

Wat ons bij 't wel is waar korte bezoek trof, maar waarin we toch vele onderwijzers, ook enkele oud-directeuren, hebben gesproken, was dit, dat niet één den nieuwen toestand betreunde, velen hem toejuichten en de Oberschulbehörde absoluut geen terugkeer tot het oude wenschte.

Of er hier of daar nog wel zijn, die weer graag het oude Egypte terug zagen, lijkt mij — menschelijk gesproken — zeer waarschijnlijk, doch de bij ons zeer bekende vrees voor gemis aan eenheid, verslapping van arbeidslust en een zekere anarchistische verwildering onder de inzonderheid jonge leerkrachten vond ik bij onze navraag nergens bewaarheid.

Toch was 't allerm minst overal rozengeur. Schoolvergaderingen waren niet altijd academische bijeenkomsten, de vurigste woordvoerders niet altijd de beste makkers en onverschilligheid won 't wel eens van de belangstelling. Maar er is geen twijfel aan, of het stelsel zelf, zoowel van de beslissende schoolvergadering als van den ouderraad met een belangrijk medezeggenschap, heeft zich in spijt van zijn slechts *zesjarig* bestaan voor goed in Hamburg ingeburgerd.

Deze vorm van Schoolorganisatie voert van zelf, maakt ze trouwens ook mogelijk, tot groote schoolcomplexen, wijl ze uiteraard de meest economische methode van schoolbouw zijn. Gebouwen, bestemd voor een paar honderd leerlingen in een 7 tal klassen, zijn daarbij ondenkbaar. Groote complexen maken ook het bezit gemakkelijk van allerlei zalen met bepaalde bestemming: Aula, teekenzaal, natuurkundezaal, arbeidskamers, gymnastiekzaal enz., terwijl elk complex over een kolossale speelplaats beschikt.

Ik spreek daar van arbeidskamers: de handenarbeid neemt in de Hamburgsche scholen een groote plaats in. Dat is trouwens mede een gevolg van den grooten invloed der ouders op de school, die zich voor den practischen kant daarvan bijzonder interesseeren. In verband daarmee verdient vermelding de voor ons Nederlanders ongewone vrijheid in de onderwijzerswereld van proefnemingen. Als n.l. een schoolvergadering, gesteund door den ouderraad, de toestemming vraagt om eenig bepaald onderwijssysteem in toepassing te brengen, dan wordt die

door het opperschoolbestuur gereedelijk verleend, als de aanvraag voldoende ernstig blijkt. Dat blijkt eigenlijk al uit het feit, dat een schoolvergadering na rijp overleg de aanvraag doet.

Met toepassing van § 2 lid 2 kan zij daarna trouwens in gemeen overleg met andere schoolvergaderingen door personeels-verwisseling uitsluitend gelijkdenkenden op didactisch gebied aan de school verbinden, terwijl ook de ouders niet gedwongen kunnen worden hun kinderen aan school-experimenten te onderwerpen. Zoo heeft men een volksschool, ± 600 leerlingen, geheel gebaseerd op het beginsel van de arbeidsschool. Zij wordt bezocht door de kinderen van ouders, die een rechtspersoonlijkheid bezittende vereeniging vormen en heet „Schulgemeinde Telemannstrasse". Het beginsel van vrijheid in de opvoeding vindt hier ruime toepassing en de gang van het onderwijs schijnt zeer af te wijken van den gewonen. Veel vertrouwen heeft de onderwijswereld blijkbaar niet in het systeem; des te meer treft dan de volle vrijheid, die aan ernstig willende menschen wordt toegestaan, om hun denkbeelden toe te passen.

We willen hier de „Schulgemeinde" even zelf aan het woord laten:

„Men werpt ons voor de voeten, dat we onzen kinderen te veel vrijheid laten. Een school in een vrijen volksstaat is geen kazerne, doch de woonplaats voor jonge scheppingsvreugde. Wij verheugen ons over gezonde individualiteit en groeiende zelfstandigheid, wij wenschen de vriend en raadgever onzer kinderen te zijn, doch zijn geenszins verdedigers van willekeur en tuchteloosheid. Gemeenschap is de levendige wisselwerking tusschen het *ik* en *gij* en *wij*.

Daarom verlangen wij van ieder onzer kinderen, dat het zich blijmoedig voege in het geheel der klasse en van de school. Ook bij ons bestaan verplichtingen, voor welker nakoming wij allen, ouders, onderwijzers en kinderen te waken hebben. Wij hebben daarvoor geen behoefte noch aan een somberen politiegeest, noch aan lichamelijke tuchtiging; we doen een beroep op het groeiend inzicht en verantwoordelijkheidsgevoel onzer kinderen; waar die evenwel falen, daar is het de wil van den opvoeder, die met een „gij moet" de plichts-ervulling eischt. Geregeld schoolbezoek, op tijd komen en vermindering van alle onnoodig afwezig zijn, zijn de allereerste voorwaarden voor vruchtbaren arbeid. Zindelijk op 't lichaam, netjes op de kleeven, behoorlijk en hoffelijk in het onderling verkeer! Zoo luidt ook bij ons het A B C der plichten jegens ieder, die onze gemeenschap moet deelen, een A B C dat niemand zonder schade voor zich zelven, verwaarloozen kan. In onze school zijn frissche, natuurlijke jongens en meisjes, die steeds behoorlijk voor den dag komen, en moeders, die bij allen huiselijken eenvoud, hen altijd daarin voorgaan, — wij hebben

ook nog andere, die tekort schieten en voor wie ziekte of economische nood geen voldoende verontschuldiging zijn.

Ook in onze school verwerft uw kind de noodige kennis en vaardigheden, in zijn toekomstig bestaan onmisbaar. Wel streven wij er naar het zijne oorspronkelijkheid niet te doen verliezen, zijne bijzondere neigingen en vermogens te onderkennen en te bevorderen, doch we weten ook maar al te goed, dat de allermeeften van hen met 14 jaar in het arbeidsleven moeten gaan en dat we ze daarvoor niet onvoorbereid mogen afleveren.

Wij beproeven hen zelfstandig te laten werken met hoofd en hand in kinderlijk behagen aan „scheppen“, wij willen hen ook een open oog en warm hart doen krijgen voor wat ons volk vooruit en tevens op hooger plan voert; wij laten hen de wereld der feiten, van arbeiden en worstelen, van tegenstellingen en gevaren zien, zoover hun jonge geest die begrijpen kan, opdat zij hun toekomstige taak aan het verder uitbouwen van het geheel leeren verstaan. Wij doen geen poging hun onze meeningen op te dringen, maar wij willen slechts, waar het mogelijk is, hen de natuur der dingen doen waarnemen, met hen er over van gedachten wisselen, hun vragen beantwoorden, hen bevrijden van vooroordeel en leege slagwoorden, hen voorzichtig maken in oordeelen en hen gewennen aan volhardend en methodisch werken.

Onze school is geen plaats voor geestelijke africhting, we houden ook niet van getuigschriften en klasse-rangplaatsen, die een arbeids-gemeenschap in een eenzijdige rangnummerij oplossen.

Het is echter verre van ons den kinderen den arbeid maar te versuikeren, hen te verlokken tot het ontgaan van moeilijkheden, tot gemakzucht; opzettelijk plaatsen we hen voor moeilijkheden, welker overwinning kracht en volharding vereischt. Voor de begaafdsten onder hen voert ook onze school naar de „Höhere Schule“ en de universiteit.”

Bij het middelbaar onderwijs is ook een bijzondere inrichting: Die Lichtwarkschule, die evenals de vroegere genoemde Aufbauschule principieel de co-instructie toepast.

Doch ook de gewone middelbare en gymnasiale inrichtingen openen verschillende mogelijkheden van studie. Nadat de drie laagste klassen zijn doorloopen, dus normaal na het voltooid dertiende levensjaar, bieden bijna alle scholen verschillende leerplannen voor studie aan, ter keuze van den leerling, naar gelang de neiging uitgaat naar klasieke studie, naar die der moderne talen (met onderscheiding voor de angelsaksische dan wel romaansche cultuur) naar de mathematiek, of wel eigen duitche cultuur en historie met geografie.

Wat mij, persoonlijk, daarbij bijzonder juist lijkt, is dit, dat, welke richting men ook uitgaat, het met vrucht doorloopen onderwijs opent voor ieder de universiteit.

Zonder aarzelen geef ik mijn opvatting, dat op dit punt van veelvormigheid der voorbereidende hoogere studie en voor elke richting, mits in haar soort voltooid, recht van toegang tot de hogeschool, Nederland van Hamburg iets kan leeren.

Ten aanzien van een bepaald punt is een goede vergelijking niet mogelijk. Al is de privaatschool bij de wet ter dood veroordeeld met het stervensuur in 1929, toch zijn er nog wel, die op behoud er van hopen. Voornamelijk is dit wel om het verloren standen karakter, misschien ook wel om 't leerplan: hun streven gaat tegen de eenheidsschool.

De strijd in ons land tegen de „franschlooez" school is hiermede echter niet te vergelijken. De eenheidsschool duurt slechts *vier* jaar. Alle „Hohere Schule" beginnen met een vreemde taal, hetzij latijn, fransch of engelsch; dat is dus in wat voor ons zou zijn het *viijfde* leerjaar der lagere school. Wie dus 't fransch mogelijk wil maken in de beide laatste leerjaren der gewone lagere school, zou zich dus best op Hamburg en geheel Deutschland kunnen beroepen. Tot mijn verbazing heb ik maar heel weinig bezwaren vernomen tegen dat vroeg leeren eener vreemde taal. Misschien kwam dat door de bijzondere „Auslese". Men leze nog eens na in de 5e jaargang blz. 130 e. v.

In een zeer lezenswaard artikel van den heer Schook in „Vragen des Tijds" bespreekt hij de rechten der ouder-commissies, aan wie hij een veel grooter plaats dan thans het geval is in de organisatie van het schoolwezen wil toegekend zien. Als men ziet, wat hij zou verlangen, reikt 't nog lang zoo ver niet als in Hamburg, en toch is de kans, dat de wet geven zal, wat de heer Schook terecht noodig vindt, denkelijk niet zeer groot.

Ligt dat alleen aan onwil? De Hamburgsche ervaring, over 't algemeen ook de geheele Deutsche ervaring, pleit ongetwijfeld voor een ruim arbeidsveld aan de ouder-commissies; waarom kost 't hier dan zoo'n moeite om ereis wat nieuws te krijgen?

In een gedenschrift van de Lichtwarkschule vond ik een uitspraak geciteerd, die van wijde strekking is: „Es lüsst sich nicht vermeiden, gerade in katastrophalen Uebergangszeiten mutig die schwersten und die grüßten Probleme anzupacken, wenn man die Möglichkeiten der Zukunft nicht preisgeben, sondern so gut man kann, festwurzeln will." Het klopte geheel met wat de leider der Telemannschule mij zei, toen ik hem vroeg of zulke groote veranderingen geen groote moeilijkheden in de praktijk opleverden: „November '18 heeft het ons allen ge-

makkelijk gemaakt ons aan de grootste veranderingen aan te passen."

Zielkundig is dit m.i. een volkomen afdoende verklaring. Als methode van volksopvoeding lijkt mij niettemin ongeschikt en willen we dus hopen, dat ook ons land nut zal trekken uit wat het buitenland te zien geeft, zonder dat het behoeft uit te zien naar een „katastrofaal" werkende pedagogiek.

Het Daltononderwijs in Drenthe

door C. KLIJN, hoofd der Asser Schoolvereniging.

In de maand December van het jaar 1924 hield de Heer Bigot te Assen voor het Nut een rede over het Daltononderwijs, meer in 't bijzonder de resultaten besprekend van den bekende Engelschen tocht van de Heeren Kohnstamm, Diels en Bigot. Voor hen onder de aanwezigen, die verlangden naar een vernieuwing van ons onderwijs, die voelden, dat onze tijd aan onderwijs en opvoeding in de school andere eischen is gaan stellen, waren het geen bemoedigende woorden, waarmee de voorzitter deze vergadering sloot, „In onze provincie van hei en struiken", zoo sprak deze ongeveer, „waar men immer een gereserveerde houding aannam tegen al wat nieuw is, zal het Daltononderwijs wel niet heel spoedig ingang vinden. Ik zal dit althans wel niet meer meemaken". Onwillekeurig moest ik bij deze woorden lachen, waar juist op onze school het nieuwe onderwijs was ingevoerd en de nieuwe gedachten in Drenthe voor de eerste maal waren gekristalliseerd tot daden. Reeds bij de opening onzer school op 1 Mei 1924 had ik invoering van het Daltonsysteem overwogen, maar met het oog op allerlei omstandigheden, vooral ook, omdat het personeel elkaar geheel vreemd was, is met invoering gewacht tot begin December 1924.

In tegenstelling met wat daarna hier in het Noorden algemeen is gebeurd, invoering van bovenaf, is op onze school begonnen met het eerste leerjaar en met tusschenpoozen van enkele maanden de geheele school gedaltioniseerd. In de overige gedaltioniseerde scholen in Drenthe heeft men zich beperkt tot de hogere leerjaren. Ik ben echter overtuigd, dat als het nieuwe onderwijs inderdaad de resultaten zal opleveren, die wij er van verwachten, wij de school van 't begin tot 't einde moeten vernieuwen. In de hogere leerjaren, waar de leerlingen geruimen tijd het klassikale onderwijs hebben „genoten", voelt men, hoe moeilijk het is de kinderen te brengen tot dat, wat ons steeds voor oogen moet staan: uiting hunner persoonlijkheid. Hun zelfstandigheid is in plaats van bevorderd tegengegaan, terwijl het



Dallon-klasse aan 't werk I.

tenslotte van het grootste belang is, om de kinderen van den aanvang af te wennen aan de nieuwe tucht, aan de vrijheid, die in diepste wezen is: „une conquête très précise”.

In het artikel van den Heer Bolt „de Pallas Atheneschool” (7e jaarg. Volksontwikkeling Dec. 1925) wees deze op het niet denkbeeldige gevaar, dat invoering van het Daltonsysteem leidt tot versterking van het intellectualisme der school, waar nog immer het kennen als belangrijker geldt dan het kunnen. Dit gevaar zal te grooter worden bij invoering alleen in de hogere leerjaren. Het is trouwens



Dalton-klasse aan 't werk II.

vanzelfsprekend, dat vorm en inhoud ook hier samen moeten gaan. Wil het Daltonstelsel inderdaad leiden tot het kunnen, tot oorspronkelijkheid en persoonlijkheid, tot een vrijheid, die in wezen gebondenheid is, dan zal ook de leerstof onzer lagere school grondig herzien moeten worden en wij zullen o.a. moeten breken met de idee, dat de lagere school in haar onderwijs rekening moet houden met wat de middelbare school eischt.

Ontegengesteld biedt bij daltoniseering het eerste leerjaar wel in 't bijzonder groote moeilijkheden. Het doel: zooveel mogelijk zelfontwikkeling door zelfwerkzaamheid, spontane activiteit is hier vooral

moelijk te bereiken. De onderwijzeres moet inventief zijn. Zoo spoedig mogelijk moeten de kleintjes tot een volledige taak gebracht worden. Met de kleintjes per 1 Sept. 1925 op school gekomen, was dit 23 November d.a.v. mogelijk. Reeds veel eerder werden taken opgegeven voor een enkel vak.

Het spreekt vanzelf, dat de school zeer veelvuldig bezocht werd door belangstellenden, zoowel onderwijsmensen als anderen. Deze belangstelling leidde in Beilen aan de Herv. School in het voorjaar van 1925 tot invoering in de hogere leerjaren. Daarop volgde in-



Dalton-klasse aan 't werk III.

voering in het zesde en zevende leerjaar van de Rijksschool te Frederiksoord en de O.L.S. te Nijensleek en Vledderveen, terwijl tenslotte één leerjaar (het derde) aan de Herv. Dr. de Visser school te Assen werd gedaltoniseerd. De invoering van het nieuwe onderwijsstelsel werd wel zeer vergemakkelijkt door de medewerking, die de Heer Valetou, inspecteur van het L.O. in de inspectie Assen, verleende. Met belangstelling en sympathie slaat hij de pogingen gade. Nu ik langzamerhand het aantal gedaltoniseerde scholen zag toenemen, geloofde ik, dat het van het grootste belang zou zijn, als zij, die het Daltonstelsel toepasten, tot een samenspreking zouden kunnen komen. Ellen Key heeft eens gezegd: „Groote golven hebben groote schuim-

koppen. Een nieuw beginsel kan niet in werking worden gebracht zonder dat het nieuwe verwarringen met zich brengt". Een samenspreking zou zeer zeker ontstane verwarring kunnen wegnemen, door dat elkanders ervaringen elkaar zouden kunnen aanvullen. Bovendien zou gemeenschappelijk iets tot stand kunnen worden gebracht, wat afzonderlijk onmogelijk bleek. Elke week weer komt het hectografeeren der taak en waar het hier in Drenthe geen zeldzaamheid is, dat een onderwijzer twee of drie leerjaren voor zijn rekening heeft, is het alleen daarom al onmogelijk het Daltononderwijs in te voeren, waar redelijkerwijs niet verwacht kan worden, dat de onderwijzer, behalve zijn meerdere werk, dat noodzakelijk uit het nieuwe systeem voortvloeit, elke week twee of drie taken zou kunnen hectografeeren en zoo al, dan moet dit toch leiden tot een te sterke bekorting der taken teneinde ondoenlijk werk te voorkomen. Ik vernam, dat aan de Herv. school te Beilen, evenals bij ons, een gehectografeerd blad werd uitgegeven, vooral met de bedoeling het tekort aan geschikte lectuur over een bepaald onderwerp aan te vullen en verder den leerlingen gelegenheid te bieden om er in over één of ander onderwerp te schrijven. De vraag rees, of ook hier door samenwerking iets beters, eenvoudiger zou te bereiken zijn.

Zoo nodigde ik in April hoofd en personeel van de reeds genoemde scholen en bovendien van twee niet in Drenthe gelegen scholen (Overijssel en Groningen) tot een bespreking uit, die gehouden werd te Assen op 8 Mei 1926. Mede aanwezig waren de heeren Valetton en Kan, inspecteurs van het L.O. in de inspecties Assen en Borger. Eenstemmig was de vergadering in haar oordeel over het nut 'dezer besprekingen en werd besloten deze geregeld te herhalen, voor den eersten keer 12 Juni en daarna in November 1926.

Het was een vreugde hier menschen van openbaar en bijzonder onderwijs samen te zien, menschen uiteenlopend van godsdienstige en politieke overtuiging, die te samen wilden komen tot verbetering van het onderwijs aan hun school. Vermeden werd te spreken over wat ons scheidt — dit is immers nutteloos — maar gezocht naar hetgeen ons bindt.

„Er is verscheidenheid van gaven, maar 't is één geest" (1 Cor. 12—4), het verlangen nl. ons onderwijs beter te maken, arbeiders te zijn aan het schoone bouwwerk eener nieuwe cultuur, een ieder op zijn eigen plaats, een ieder naar zijn eigen persoonlijkheid. Hoe klein is daar de armzalige en kleinzielige schoolstrijd bij, die wij hier in Drenthe in al zijn pooverheid den laatsten tijd helaas ook gaan kennen.

Bij de discussies bleek al spoedig, dat de ervaringen met het Dalton-onderwijs in de verschillende scholen opgedaan van dien aard zijn, dat

van terugvallen tot het klassikale stelsel geen sprake kan zijn. Algemeen was men van oordeel, dat, al is nog niet alles zooals het wezen moet, al zijn er wenschen en tekortkomingen, het Daltonsysteem tot betere resultaten leidt en meer in overeenstemming is met de ontwikkeling van het kind. Deze ervaring van verschillende menschen, die in verschillende omstandigheden werken met verschillende kinderen, geeft veel moed voor de toekomst. Op twee scholen waren enquêtes ingesteld naar de meening der kinderen over het Daltononderwijs. Verreweg de grootste meerderheid vindt het nieuwe systeem heerlijk. Eén meisje besluit haar opstel met de woorden:

„Ik hoop niet, dat U dit heerlijke stelsel laat varen.”

Op de vergadering bleek, dat de taak hier en daar op het bord wordt geschreven. Natuurlijk heeft dit groote bezwaren. Ook daar waar gehectografeerd wordt, zijn de aanwijzingen uit den aard der zaak beknopt. Een eerste eisch van een taak is duidelijkheid en betrekkelijke volledigheid. Onnoodig vragen moet zooveel mogelijk worden voorkomen. Zoo werd overwogen, of wij niet tot uitgave zouden kunnen komen van gedrukte taken voor die vakken, die uitvoerige aanwijzingen vragen: aardrijkskunde en natuurkennis, voor zooveel mogelijk in onderling verband gebracht. Het ideaal is, dat elke onderwijzer zijn eigen taak opstelt, rekening houdend met zijn klasse, terwijl gelcidelijk de kinderen er toe gebracht worden de bestudeering van eenig onderwerp zonder eenige aanwijzing zelfstandig te volbrengen. Blijkens het artikel van den Heer Bolt in dit tijdschrift (Dec. 1925) is men aan de P.A. school reeds zoover gekomen. De vergadering echter geloofde niet, dat dit ook met alle kinderen mogelijk is en zooal, dan toch niet dan in 't eind zesde en zevende leerjaar, terwijl de bekwaamheid van den onderwijzer hier ook van grooten invloed is. Wil het Daltonstelsel algemeen ingevoerd kunnen worden, dan zullen wij het zonder gedrukte taken voor deze twee vakken niet kunnen stellen. Zeer uitvoerig werd deze zaak besproken en in opdracht van de vergadering stelde ik een taak samen voor Duitschland, die 12 Juni in discussie kwam. Na langdurige besprekingen kwam men tot de conclusie, dat taken op deze wijze samengesteld, voor het nieuwe onderwijs van groot belang zouden wezen. Bovendien zouden ze een steun zijn voor onervaren leerkrachten en ondoenlijk werk overbodig maken. De andere vakken, behalve dan geschiedenis, vragen over 't algemeen korte aanwijzingen. Voor geschiedenis is het echter moeilijk gemeenschappelijk taken uit te geven, omdat hier de richting der school een woordje meespreekt. Er werd ten slotte overeengekomen, dat men de taken, die uitgegeven zullen worden in drie series elk van 10 maandtaken (Serie A Nederland, serie B Europa, serie C

Indië en de Werelddeelen) gedurende eenige maanden zal gebruiken, om dan in November a.s. te bespreken, of deze taken blijvend zullen kunnen worden gebruikt. Allerlei opmerkingen, door en bij het gebruik gemaakt, kunnen de latere nummers verbeteren, terwijl ze in een dusdanige oplaag zullen worden uitgegeven, dat de vernieuwing en verbetering spoedig mogelijk zal zijn. Zij, die in deze uitgave belangstellen, gelieve zich te wenden tot den schrijver van dit artikel. Wel is het te hopen, dat uit dit gewestelijk contact een landelijk moge voortkomen. Misschien leidt de Paedagogische Conferentie te Leiden op 20 October 1926 hier toe. Nu in de praktijk duidelijk de groote waarde van het Daltonstelsel is gebleken, moet het doel zijn de moeilijkheden en verwarringen uit den weg te ruimen, moet nagegaan worden welke hulpmiddelen er zijn, die bevorderlijk geacht kunnen worden aan invoering en gebruik van het nieuwe stelsel. Echter moet er wel gezorgd worden, dat de ontwikkeling van het stelsel aan elke school niet belemmerd wordt door te nauwe banden. Er moet voldoende gelegenheid blijven, dat het aan elke school kan uitgroeien tot iets eigens en persoonlijks.

De avondschool voor Volwassenen te Amsterdam, opgericht 6 Februari 1871.

door W. C. L. SANDERS.

Gelijk uit den datum van oprichting blijkt, bestaat de avondschool voor volwassenen te Amsterdam reeds meer dan een halve eeuw.

Zij is een stichting van het departement „Amsterdam“ der Nederlandsche Maatschappij van Nijverheid en Handel — in 1871 bekend als Amsterdamsche afdeeling van de vereeniging tot bevordering van Fabrieks- en Handwerksnijverheid in Nederland.

Het Bestuur van die Amsterdamsche afdeeling besprak in haar vergadering van December 1870 de wenschelijkheid, een avondschool voor volwassenen op te richten en droeg aan een commissie op, over de mogelijkheid daarvan een rapport uit te brengen.

De mogelijkheid alleen moest onderzocht worden . . . van de noodzakelijkheid was men zoodanig overtuigd, dat daarover niet gesproken werd. Het aantal analphabeten was zóó groot, de algemeene ontwikkeling van den gewonnen werkmán — ook van hem, die elementair onderwijs had genoten — was zóó gering, dat genoemd departement meende te moeten ingrijpen.

Die commissie heeft merkwaardig kort — en goed — gewerkt. Reeds in de vergadering van 5 Januari 1871 werd de *commissie van onderzoek* er een van *uitvoering*.

Heeft ze kort gewerkt, zeker komt haar de eer toe, uitstekend gewerkt te hebben. Ze ging uit van het principe, dat het onderwijs zoo *eenvoudig* mogelijk moest zijn aan de te stichten school, met vermijding vooral van elken schijn van geleerdheid of grootdoenerij.

Op grond daarvan stelde de commissie voor, dat men twee klassen zou formeeren: *een* bestaande uit analphabeten en *een* gevormd uit leerlingen, die eenig schoolonderwijs hadden genoten.

Het onderwijs zou omvatten: *lezen, schrijven, rekenen* en zoo mogelijk, als een ideaal, dat men nog eens hoopte te bereiken, zou een klas worden toegevoegd voor *rechtlijnig teekenen* en een voor *natuur-, land- en volkenkunde*.

De commissie concludeerde zeer juist, dat in de allereerste plaats gezorgd moest worden voor het elementair onderwijs, dat *ieder* burger van de stad noodig heeft — en dat pas in de tweede plaats *gehoopt* kon worden ook iets te doen voor hen, die tot de wat meer ontwikkelde konden gerekend worden.

Nog werd voorgesteld, dat een cursus zou duren van September tot Maart en dat de lessen vijf avonden per week — gedurende twee uur — zouden gegeven worden.

Dit laatste ook met het oog daarop, dat zooveel mogelijk menschen in de gelegenheid gesteld moesten worden de school te bezoeken — ook degenen, die daartoe maar een of twee avonden per week konden vrij maken.

Over *kosten* maakte de voorbereidende commissie zich geenszins bezorgd. Zij rapporteerde reeds op 5 Januari: „In Amsterdam heeft het een werkelijk goede zaak nooit aan steun onthroken” en voegt er dan aan toe: „In korten tijd waren we zoo gelukkig een voldoende som bijeen te brengen”.

Het Bestuur der Ambachtsschool van de Maatschappij voor den werkenden stand bood haar schoolgebouw met verlichting, verwarming etc. geheel gratis aan.¹⁾

De heer Degenhardt, een toenmaals bekend figuur in de Amsterdamse onderwijswereld, gaf advies omtrent het te geven onderwijs

¹⁾ Tegenwoordig is de school ondergebracht in het gebouw der o.l.s. aan de Elandsgracht, daartoe welwillend door het gemeentebestuur beschikbaar gesteld.

Bovendien steunt de stad de inrichting door een ruime subsidie zóó, dat zij daardoor bijna geheel in stand kan worden gehouden. Een deel der kosten wordt bestreden uit bijdragen van contribuanten, terwijl van de leerlingen thans 20 cent schoolgeld per week gevraagd wordt.

en ontwierp met den heer Brals, den eersten directeur, en het onderwijzend personeel een leerplan . . . en voor dat twee maanden verlopen waren, sedert voor het eerst over de school gerept was, werd de *proefcursus* geopend.

Ik had jaren geleden het voorrecht kennis te maken met een onderwijzer, die dezen proefcursus mee geleid heeft en die langen tijd aan de school werkzaam geweest is. Levendig stond het hem nog voor den geest, hoe men zelf nog moest leeren, wat de wenschen van de volksklasse, voor wie men het onderwijs dacht te geven, wel zouden zijn . . . en hoe men mistastte naar een hulpmiddel — een leesboek, een rekenboek of wat ook.

Van den grond af bouwden die beginners de school op. Zelf schreven ze de lesjes, die de verlangde leerstof moesten vormen, zelf maakten ze een methode voor het aanvankelijk leesonderwijs, dat naar hun meening niet geheel gelijk kon zijn aan het eentonig gedoe van de toenmalige aanvangsklassen der lagere scholen.

En toch, ze kwamen van dat geheel zelfstandige terug en pasten zich aan bij de gewone volksschool. De eenvoudigste methode bleek ook voor bejaarde leerlingen de beste.

Steeds meer drong zich de waarheid aan die onderwijzers op, dat de grootst mogelijke eenvoud moet gezocht worden, en dat de kans van slagen alleen maar bestaat voor hem, die tot die ongeletterden kan afdalen en hen bewust maakt, dat ze het *kunnen* leeren.

De verrassende openbaring van velen hunner, *dat ook zij in staat zijn te leeren lezen*, d.w.z., dat ze uit een letterteeken een klank kunnen leeren, uit de samenvoeging van klanken een woord kunnen „maken” en uit de combinatie van woorden een gedachte, is wel de machtigste steun voor dit aanvankelijk onderwijs. Het nuchtere feit, dat zoo een beginner *begrijpt, voelt*, dat hij leest: „de geit van hein is in de wei”, opent voor hem een nieuwe wereld en geeft hem moed verder te gaan.

Zóó was de ervaring van hen, die voor ruim vijftig jaar aan volwassenen de kunst van lezen leerden, zoo is de ervaring van den tegenwoordigen onderwijzer nog en daardoor alleen reeds is het verklaarbaar, dat „programma en inrichting met slechts enkele wijziging beide tot op heden bewaard zijn gebleven”, gelijk het Bestuur der school een twintigtal jaren geleden schreef.

Intusschen — dat eerste werk — *het lezen leeren*, heeft op de school een wel wat eigenaardig stempel gedrukt. Men *sag* ten leste van de school *niets* meer, dan die aanvangsklasse. Het enthousiasme van talrijke belangstellende bezoekers bepaalde zich tot de leesklasse en de school kreeg een tijdlang den naam van de *analphabetenschool*.

Het is nog niet zoo heel lang geleden, dat ik een leerling inschreef voor een hogere klasse, die het een overwinning op zich zelf scheen te achten, dat hij plaats nam in een school, waar men nog *niet* kent. Gelukkig voor hem, kwam hij al heel gauw tot de overtuiging, dat er voor hem ook nog heel wat te leeren viel in die school.

Want, de avondschool voor volwassenen mag er een zijn met eenvoudig leerplan en eenvoudige principe's, een speciaal analphabetschool is zij *niet* . . . al zijn er nog jaren, dat er 50 of 60 leerlingen worden ingeschreven, die komen om te leeren lezen.

Het aanvankelijk plan om aan de school toe te voegen een afdeling voor teekenonderwijs en een voor natuur-, land- en volkenkunde, is nauwelijks tot uitvoering gekomen, omdat en het ambachtsonderwijs en het avondschoolonderwijs in een stad als Amsterdam het voor velen gemakkelijk maken, zich in een bepaalde richting wat verder te bekwamen.

Voor de avondschool voor volwassenen bleven anderen over, aanvankelijk zijn het veelal ambachtslieden, timmerman, metselaar, smid, loodgieter, schilder e.d.g. Later bleven die weg en bestond de schoolbevolking meer uit losse werklieden, magazijnbedienden, expeditieknechts, werklui in dienst der gemeentebedrijven, brievenbestellers, politieagenten, wisselloopers, huismoeders, dienstboden, werk vrouwen, fabrieksarbeiders e.d.g.

Het aantal leerlingen, dat zich voor elken cursus laat inschrijven, varieert nog al. In de eerste tien jaren van het bestaan der school loopt het om de 300; later wordt het wat minder, tot 180.

Mocht dat een verblijdend verschijnsel heeten?

Volstrekt niet, want het aantal analphabeten bleef betrekkelijk even groot.

Daarom is door een krachtige actie van het Bestuur der school met medewerking van de Pers meerdere bekendheid aan de avondschool gegeven en weldra steeg het aantal leerlingen tot 400, tot 500 en meer.

Het aantal vrouwen is altijd zoo ongeveer 25 pCt. van het totaal.

De leeftijd loopt nog al uiteen; als laagste grens is gesteld 17 jaar. Verreweg de meesten zijn tusschen 25 en 40 jaar. . . . Een vrij groot aantal is ongeveer 20 jaar; veelal jonge menschen die met „loffelijk ontslag“ de lagere school verlaten hebben en nu hun kennis weer eens wat komen oprisschen, om daardoor misschien een betere positie in de maatschappij te kunnen verwerven.

Toch zijn er dikwijls een aantal oude menschen, die nog den moed hebben, weer op de schoolbanken plaats te nemen; leerlingen van meer dan 60, soms 70 jaar, zijn volstrekt niet zeldzaam.

De redenen, waarom men komt, zijn nog al verschillend. De jongeren komen meestal, omdat hun maatschappelijke betrekking het noodig maakt, dat ze goed kunnen lezen, schrijven, stellen en vooral rekenen, om een eenvoudige administratie in hun werk te kunnen voeren.

Anderen komen, omdat zij in dienst van de gemeente zijn en door het afleggen van eenig examen hun positie en hun salaris trachten te verbeteren.

Weer anderen merken, dat ze bij hun kinderen achter raken en niet in staat zijn te volgen, wat de jeugd op school tegenwoordig leert. Zij voelen de behoefte om wat te leeren anders dan de vorige categorieën — voor hen is de prikkel tot meer weten gelegen in hun belangstelling voor de ontwikkeling hunner kinderen.

Oudere menschen komen lezen en schrijven leeren om wat onafhankelijker te worden in hun eigen kring, wat aangaat hun correspondentie enz.

De oudste leerling van de avondschool, dien ik ooit inschreef, was een man van 78 jaar, die zich nog wat kwam oefenen in het schrijven, omdat hij „niet langer afhankelijk wilde zijn van zijn jongens“.

Onder de jonge vrouwen zijn er, die door het onderwijs van de avondschool zich praepareeren voor kantoorwerk, of voor het admisionie-examen, dat haar den toegang opent tot de Kweekschool voor Voedvrouwen.

Zoo blijkt wel, dat het karakter der school heel anders is, dan het publiek zich wel voorstelt. Van analphabetschool in engeren zin is geen sprake. De school is er een geworden voor meer algemeene ontwikkeling, zij het ook met dezelfde eenvoudige principe's, die aanvankelijk tot haar oprichting hebben gevoerd.

* * *

Wat aangaat de indeeling der leerlingen en het onderwijs het volgende:

Bij de inschrijving in September worden ze door een kort onderzoek — dat door een geroutineerd onderwijs-personeel verwonderlijk snel verloopt — in vijf groepen ingedeeld:

- 1°. de analphabeten.
- 2°. zij, die weinig lezen en schrijven kunnen.
- 3°. de middengroep, die wat verder gevorderd is en behoefte begint te krijgen aan rekenonderwijs.
- 4°. degenen, die in de hogere klassen der lagere school hebben gezeten, iets van breuken hebben onthouden en beginnen kunnen aan het metriek stelsel.

Zij vormen gewoonlijk de rekenklasse.

5°. Zij, die met „loffelijk ontslag” de lagere school hebben verlaten.

De *analfabetenklasse* is nimmer zoo groot, dat die gesplitst behoeft te worden, waardoor de onderwijzer, die met het werk belast is, bij een behoorlijke opkomst, het buitengewoon druk heeft. Tegenwoordig volgt hij de methode „Trelker”, schrijft elke les uit het boek met twee lettertypen op het bord en oefent van het begin af de menschen ook in het schrijven.

Meestal is het resultaat, dat trouwe bezoekers de vier of vijf eerste boekjes na een cursus kunnen lezen.

De *trouwe bezoekers* — want er zijn er nog al, die het weldra opgeven: ze vinden het te moeielijk — zijn er niet actief genoeg voor om de bezwaren te overwinnen — huiselijke plichten veroorzaken soms verzuim, waardoor men achter raakt — een enkele heeft last van „valsche schaamte” en zoo meer.

Daar moet natuurlijk tegen gewerkt. De onderwijzer spoort in zijn les tot regelmatig bezoek aan, wekt de zwakkere broeders tot meerdere inspanning op, zoekt de vragen in hun huis op, om ze tot hogere belangstelling te brengen.

Het schoolbezoek wordt gerekend per week en is in den regel vrij goed. In de eerste helft van den cursus bedraagt het veelal 70 pCt. van de ingeschrevenen, in de tweede helft vermindert het tot 50 pCt. of nog wat lager.

De *voortgezette aanvangsklasse* telt gewoonlijk ook 30 tot 60 ingeschrevenen — meest menschen op leeftijd en dikwijls evenveel mannen als vrouwen.

Het leesonderwijs omvat hier de leesstof van het tweede- en derde-leerjaar eener lagere school. Eenvoudige leeslesjes, afgewisseld met moeielijker leesoefeningen van het bord: Straatnamen, plaatsnamen, adressen, vreemde woorden enz. Daarbij veel schrijven. Niet enkel het maken van een schoonschrift, maar vooral ook taaloefeningen uit de Voorlooper van Kleinbentink en De Vries of van Vrieze. En verder veel naschrijven van moeielijke woorden.

Voor rekenwerk blijft hier gewoonlijk geen tijd beschikbaar.

Door den betrokken onderwijzer wordt alles vóór de les al in gereedheid gebracht, zoodat de menschen direct kunnen beginnen en zich zelf kunnen voorthelpen.

Het spreekt wel vanzelf, dat hier reeds een groot verschil te constateeren valt met de aanvangsklasse, want het zoogenaamde klassikale werk begint plaats te maken voor *hoofdelijk onderwijs*.

Verskil in aanleg, verschil in ambitie, schoolverzuim en zooveel

andere oorzaken maken het klassikaal onderwijs zoo al niet geheel onmogelijk, dan toch meer bezwaarlijk en het vereischt grooten tact van den onderwijzer ieder te geven, wat hij behoeft of meent te moeten hebben — en dan toch ook weer een tijdlang de aandacht van allen te hebben voor een klassikale leesles of bespreking van een taaloefening.

De middelklassen zijn altijd het best bezet. In de laatste jaren waren er 4 parallelklassen en konden de vrouwen in een afzonderlijke klasse worden bijeengebracht. Dit geschiedt natuurlijk niet, omdat de avondschool voor volwassenen niet de idee van coëducatie zou zijn toegestaan, maar omdat dikwijls voor de vrouwen ander onderwijs van belang is dan voor de mannen.

De vrouwenklasse doet meer aan lees-, taal- en stelonderwijs dan aan rekenen en zoo mogelijk past zich het onderwijs aan bij de huiselijke plichten van de bezoeksters. Dikwijls kan dat niet, want de behoeften en de verlangens van de leerlingen worden lang niet altijd bepaald door „huiselijke” plichten.

De onderwijzeres, die met het les geven in deze klasse belast wordt, zal zich al heel spoedig ten aanzien van de verschillende wenschen weten te oriënteeren en haar arbeid daar naar inrichten en verdeelen.

De mannenafdeelingen worden geoefend in het maken van een schoonschrift, het schrijven van een brief, een sollicitatie, een verzoekschrift enz.

Taalonderwijs wordt hoofdzakelijk gegeven met het oog op spelling, het schrijven van werkwoordelijke vormen, moeilijke woorden.

Rekenen omvat in de eerste plaats een herhaling van de vier hoofdbewerkingen, verder iets van het metriekstelsel, het begrijpen van de redactie van een vraagstukje en daar naast de vaardigheid om een „oplossing” te schrijven.

Andere vakken van het lager onderwijs kunnen desgewenscht ook aan de orde gesteld worden. Dit geheel ter beoordeeling aan den betrokken onderwijzer, die te rade zal gaan met de wenschen van zijn leerlingen.

De vierde groep leerlingen moet gewoonlijk in twee parallelklassen gesplitst worden. Van ouds zijn dat de rekenklassen geweest, daarin werden geplaatst de mannen, die in gemeentedienst, hetzij bij de stadsreiniging, bij bestratingen, bij de tram of in welken anderen tak ook, door een examen promotie wenschen te maken.

Niet, dat de avondschool zich in eenig opzicht gebonden acht door examen-eischen, of zich verplicht om leerlingen voor eenig examen op te leiden. De menschen, die komen, kunnen leeren wat ze willen, maar hun eigen energie moet hen in staat stellen

resultaten van hun werk te zien. Wie niet kan, of niet wil, of verzuimt, moet daarvan zelf de verantwoording dragen. De leerling geniet in deze de volmaakste vrijheid.... de school ook!

Er wordt gewerkt met een ambitie, die zeer groot is, ten eerste omdat er een prikkel aanwezig is voor degenen, die nog eens door de verkregen ontwikkeling bevordering hopen te maken en ten tweede omdat verkregen resultaten en inzicht in de dingen de leerlingen als vanzelf er toe brengt door te gaan.

De vorderingen zijn meermalen buitengewoon verrassend. Berekeningen van oppervlakte en inhoud van meetkundige lichamen worden dikwijls met groote nauwkeurigheid gemaakt.

Taalonderwijs wordt natuurlijk ook gegeven en bepaalt zich veelal tot de oefeningen in het schrijven der werkwoordelijke vormen, het samenstellen van brieven, rapporten enz. Voor zoover noodig en mogelijk, worden ook andere vakken onderwezen.

De zoogenaamde hoogste klassen, waarin de leerlingen geplaatst worden, die met „loffelijk ontslag” van school gekomen zijn, gaan in de verschillende vakken nog weer verder.

Het taalwerk, rekenwerk, de oplossing van allerlei meetkundige vraagstukken, het schoonschrijven — voor wie het wenscht ook rond-schrift en sierschrift — wordt hier beoefend op een wijze, die menig H.B.-scholier ten voorbeeld zou kunnen strekken. Het stumperig gedoe van veel leerlingen, die de eerste klasse der H.B.-scholen tegenwoordig bevolken, steekt dikwijls poover af bij de keurige, correcte wijze van werken, die de Amsterdamsche avondschool voor volwassenen te zien geeft.

Voor een goed deel is dit zeker verklaarbaar uit de groote belangstelling der volwassen leerlingen en uit het feit, dat zij niet overstelpt worden met een groot aantal vakken.

Wanneer de leerlingen het wenschen, wordt ook les gegeven in de Staatsinrichting van Nederland en het zou misschien van belang geacht kunnen worden te overwegen, ook de geschiedenis van de 19e eeuw — althans na 1815 — te onderwijzen.

* * *

Kan het welslagen van het avondschoolwerk ten deele worden toegeschreven aan de eenvoudigheid van leerstof en de absolute vermijding van iederen schijn van geleerdheid, zeker zal het wel duidelijk zijn, dat het talent, de tact van den onderwijzer hier een hoogst belangrijke factor is. Hij moet zich geheel in de gedachtensfeer van zijn leerlingen kunnen verplaatsen en daarbij voortdurend die leer-

stof bieden, die voor zijn hoorders noodig is en hun belangstelling heeft.

De onderwijzers behoeven zeker geen geleerden te zijn, maar een tamelijke hoeveelheid parate kennis is toch zeker wel gewenscht om het vertrouwen der menschen te winnen. Ter illustratie hiervan kunnen zeker eenige voorbeelden dienen.

Een leerling krijgt een brief van een familielid uit den Staat Washington en verwacht natuurlijk, dat zijn onderwijzer met hem over dat land een gesprek kan beginnen.

Een ander was een tijd lang machinist op een Congostoomboot en zou naar dat land terugkeeren om te werken op een plantage... De onderwijzer kan zijn kennis van Centraal Afrika onmiddellijk te pas brengen.

Een derde is werkzaam bij de tram en heeft zich de vraag gesteld, hoe men een cirkelboog construeeren moet als de tram een hoek passeeren zal.... De onderwijzer kan hem leeren, hoe hij het middelpunt van een cirkel(boog) moet bepalen, maar aangezien dit waarschijnlijk ergens in een huis valt, moet een andere methode gevolgd worden.

Een vierde hoopt examen te doen als ambtenaar bij de belastingen en wil wel graag den inhoud van een schip leeren bepalen.

Een vijfde is expeditieknecht bij een firma, die veel goed ontvangt uit Z.O. Azië, of daar heen verzendt.... De man wil gaarne op de hoogte gesteld zijn van handel, verkeer, telegraaflijnen.

Een zesde is werkman aan een gasfabriek en heeft een boek, waaruit hij verschillende vraagstukken moet oplossen, die om de vreemdheid van het terrein, waarover ze gaan, ook van een onderwijzer alle aandacht vragen.

Zoo zijn er tal van gevallen, die van den onderwijzer een groote gevatheid eischen en den slag om zich zoo noodig in den kortst mogelijken tijd te voorzien van de hulpmiddelen, die van dienst kunnen zijn.

Van bijzonder belang is het ook, dat de onderwijzer een uitnemende gezondheid geniet. Hij moet vijf avonden van de week beschikbaar zijn. Gebeurt het dat een onderwijzer door een ander vervangen moet worden, dan schikken de leerlingen zich maar noode — en het „verloop” van de klasse wordt onmiddellijk veel groter. Blijkt bij langdurig verzuim, dat de vervanger het werk ook kent, — maar dat enkel zijn wijze van behandeling der leerstof eenigszins afwijkt, dan komen de menschen wel terug, maar eenig wantrouwen openbaart zich altijd. De menschen veranderen niet graag van onderwijzer, zij kunnen zich moeilijk schikken in een anderen leergang of leertoon. Daar moet natuurlijk zoo het kan eenigszins rekening mee gehouden worden.

Over het „verloop” van een cursus het volgende:

Wie hoort, dat er cursussen zijn van 400, soms 500 leerlingen, verdeeld over 10 onderwijzers, zal zich afvragen: „Hoe is het mogelijk aan zooveel volwassenen tegelijk onderwijs te geven?” En het antwoord er op is: „Ze komen nimmer allen tegelijk”. Bij de inschrijving in September is het aantal leerlingen per klasse om en bij de dertig. Gaandeweg komt er verandering; toeneming door meerdere inschrijvingen, afneming door vertrek.

Velen kunnen slechts bepaalde avonden van de week komen, enkelen hebben door nachtdienst van de drie weken er maar twee vrij; slechts weinigen zijn er, die week aan week vijf avonden komen. Dit is ook geen wonder; menigeen, die na een vermoeienden dagtaak thuis komt, zal het een overwinning op zich zelf kosten, zich uit den gezelligen huiselijken kring los te maken, om naar school te gaan.

En zoo zijn de lesgevers van de avondschool er aan gewend geraakt, dat er nog al variatie is. Het schoolbezoek wordt dan ook per week gerekend en men moet al tevreden zijn, als tot December 70 pCt. van de ingeschrevenen komt en na December nog 60 pCt.

Veel is tegen dit „verloop” niet te doen. Wegblijvers krijgen een aanschrijving of worden soms bezocht.

Een middel — bijna zou ik zeggen — een prikkel tot schoolbezoek vormt de bibliotheek, waaruit aan trouwe leerlingen lectuur verschaft wordt, niet alleen voor henzelf, maar dikwijls ook voor huisgenooten, die dan bij wijze van vergoeding voor de afwezigheid van een der gezinsleden, een boek ter lezing krijgen.

* *

Het spreekt wel vanzelf, dat de avondschool te Amsterdam, vooral in de laatste jaren, een soort van informatiebureau is geworden voor menschen, die wat willen leeren. Sedert van Overheidswegen niet meer zoo ruim voorzien wordt in herhalingsonderwijs, komen tal van ouders een plaats vragen op de avondschool voor hun kinderen tusschen de groote menschen. Worden ze beneden 17-jarigen leeftijd onherroepelijk afgewezen, toch wordt alles in het werk gesteld om de aanvragers voort te helpen.

Dikwijls komt het voor, dat leerlingen beter geplaatst kunnen worden op een handels-avondschool of dat het voor verdere studie wenschelijk is, naar zoo een school overgeplaatst te worden. Ook daarvoor wordt gezorgd.

Een enkele maal komt het voor, dat een dienstbode of kinderjufvrouw iets weten wil omtrent kennis van huishouding, kinderverzorging, sléjd of wat ook; de avondschool helpt allen voort.

Buitenlanders.

In een stad als Amsterdam vormen aan de avondschool voor volwassenen de buitenlanders een eigenaardig element. Vooral gedurende en onmiddellijk na den wereldoorlog zijn tal van vreemdelingen opgenomen en geholpen: Belgen, Duitschers, Polen, Russen, Tschechen; Oostenrijkers, Hongaren, Maleiers . . . van allerlei nationaliteit. Als de menschen maar zooveel kennen, dat ze zich eenigszins — bijvoorbeeld in gebrekkig Nederlandsch of Duitsch — kunnen verstaanbaar maken, biedt de avondschool hun kans onze taal te leeren.

Meestal zijn het menschen met zekere ontwikkeling, zoodat de resultaten vrij spoedig goed te constateeren zijn.

In September 1920 vervoegde zich een Russisch Israëliet uit Mohilev aan de school. Hij was uit zijn land gevlucht uit vrees, dat de politieke verwarring aanleiding zou geven tot Jodenvervolgving.

De man was 33 jaar oud, had een zekere algemeene ontwikkeling, kon zich in het Duitsch verstaanbaar maken en wenschte nu Nederlandsch te leeren, omdat hij bij een koopman een betrekking kon krijgen als correspondent.

Den achtsten December, dus na drie maanden, schreef hij naar aanleiding van een vertelling het volgende opstel:

„In ons kasteel is dezen dagen wat merwaardige gebeurd. Bij Mijnheer X., die een ambtenaar aldaar is, is van een van zijn onderlingen een zilveren lepel gesteelen. Ondanks alle bemoeiingen konnte hij den dief niet vinden. Toen probeerde hij met een andere middel.

Hij riep all zijn onderlinge — tusschen welke natuurlijk ook de dief was — in een kamer, waar een groote tafel stond, en ving verscheelende onverstaandige woorden te spreken, en beveelde die onderlinge verscheelende bewegingen met hande en beene te maaken. Toen alle in extas kwammen beveelde hij onverwacht — allen den hoofd onder den tafel te stecken. Toen alles klaar was vroeg de Mr. X. „Heb je alle den hoofd onder den tafel?” „Ja” antwoorden alle. — „Ook den dief?” vroeg weerom X. — „Ja” aantwoorde de een, wic den leepel haad gesteelen. Zoo om had Mr. X. den dief gevonden.”

Hoeveel moeite vreemdelingen in sommige gevallen zich getroosten om te slagen, blijkt wel uit het volgende voorbeeld.

In 1925 meldde zich een man uit Constantinopel, gehuwd met een vrouw uit Buda Pest. Beiden wel algemeen ontwikkeld. De man had als koopman Voor-Azië bereisd en vertegenwoordigde nu een Perzische firma te Amsterdam.

In geen enkel opzicht konden de menschen zich verstaanbaar maken en daarom had zich met hen aangemeld een jonge dame uit Klausenburg in Zevenburgen, een oud-leerlinge der school, die als tolk fungeerde. Ongelukkig liet haar betrekking niet toe, dat zij zich steeds kon beschikbaar stellen en daarom verzocht ze een van haar familieleden, die wel tijd had, om zich als leerling van de avondschool te laten inschrijven — enkel om in het belang van de beide aanvragers, als tolk te kunnen optreden.

Jammer genoeg bleek het geduld van den jongen man niet groot genoeg om te volharden in het werk, dat hij op zich genomen had en de nieuwe leerlingen verdwenen, vóór zij Nederlandsch hadden geleerd. Het geval was ook inderdaad gecompliceerd genoeg, om niet te veel succes te mogen verwachten.

Zoo heeft de Amsterdamsche avondschool voor volwassenen met kleine middelen gedurende meer dan vijftig jaar hoogst belangrijk werk geleverd voor de meerdere ontwikkeling van vele stadgenooten en vreemdelingen.

Opbouw in Drente

door G. BÄHLER—BOERMA.

Na alles wat daarover in de pers de ronde heeft gedaan, mag als bekend worden verondersteld, dat in Oostelijk-Drente, met name in de veengedeelten, tengevolge van loondaling en groote werkloosheid veroorzaakt door de zeer verminderde vraag naar turf, een hachelijke verbreking van evenwicht tusschen de gezinsinkomsten en de levensbehoeften is ontstaan bij een groot deel der bevolking. „Bekend” dan in den zin van „voor kennisgeving aangenomen”. Werkelijk indenken, werkelijk beseffen het daar bestaande tekort op 't gebied van voeding, huisvesting en kleeding, kan men niet door eenige zinnettes gedrukt te midden van berichten over sport, hitte- of koudegolven, radioprogramma's en auto-ongelukken. Dat tal van kinderen niet naar school kan bij gebrek aan kleeding, dat in één gemeente 1000 à 1200 personen in Juli alweer werkloos waren, dat gezinnen van 10 of meer personen leven in keten van enkele vierkante Meters oppervlakte, zijn maar grepen uit de ellende-verhalen, om de andere weer bij U op te roepen.

Het verdere Drente moge dan niet hebben te lijden van een zoo hevigen en algemeenen nood, toch is het zoowel in 'stoffelijken als cultureelen zin ten deele onontgonnen veld en de geestelijke ontginners

wroeten ieder in hun eigen mager veldje, om na overmatigen arbeid een veelal schraal gewasje te zien opkomen.

De Commissaris der Koningin in dit gewest, Mr. J. T. Linthorst Homan, die gedurende zijn geheelen ambtstijd de verbetering van de afwatering, den aanleg van wegen en kanalen, de ontginning en bebosching krachtig bevorderde, nam in 1924 naast de economische, ook de cultureele verheffing ter hand.

In een reeks bijeenkomsten, elk gewijd aan een bepaald onderdeel (als volkswelvaart, huisvesting, hygiëne, vakonderwijs, dorps huiswerk), waartoe personen van allerlei kleur, die op zoo'n bepaald gebied reeds werkzaam waren, werden opgeroepen, zette de Commissaris een jaarlijk grootsch ontwerp ter verheffing der bevolking uiteen.

Hier was het nu eens niet alleen ontginning of uitsluitend emigratie of enkel tuinbouw, of alleen zedelijke verheffing, of bovenal invoering van industrie, of niets dan vakonderwijs, of wel gezondheidszorg, van welke alle heil alléén werd verwacht. Hier kwamen de genoodigden te staan voor de stoutte gedachte, om dat *alles tegelijk* en in *onderling verband* te doen. Als een schip, dat met alles wat daarin is, stijgt met het water in de sluis, zoo zou de bevolking door stijging van het haar dragende element in haar geheel op hooger peil worden gebracht.

Alleen reeds, dat eenmaal in ernst het voorstel is gedaan tot samenwerking van alle richtingen, tot samensmelting of althans centralisatie van alle bestaande afzonderlijke vereenigingen, commissies en comité's in de geheele provincie, werkt verruimend. Er ontstond geestdrift; sommigen werkten al dadelijk met overgave mee.

In 1925 werd dan opgericht eene „Centrale Commissie voor den cultureelen, hygiënischen en economischen opbouw in Drente”, die alreeds door de keuze der leden eene centralisatie bracht van tegenwoordigers van het provinciaal bestuur, het gemeentebestuur van Emmen, van de rijksvoorlichtingsdiensten voor landbouw, tuinbouw en volksgezondheid, van de werkverschaffing, de vakopleiding en het maatschappelijk werk. Contact werd gezocht met bestaande organisaties als de N.V. „Het Landchap Drenth”, welke reeds zoovele honderden H.A. woesten grond aankocht ter ontginning, en nu bezig is op de Witterheide een geheel nieuw dorp te stichten; de Vereeniging voor Ambachtsonderwijs en de Prov. Com. v. h. Landbouwhuishoudonderwijs, de Prov. Ver. voor Tuberculosebestrijding, de Emigratiecommissie e.m.a., terwijl voor werkzaamheden waarvoor geen provinciaal orgaan bestond, sub-commissies werden opgericht:

1e. de economische commissie, die niet alleen naar oogenblikkelijke

werkverruiming had om te zien, maar vooral ook speurt naar wat blijvend welvaartsverbetering belooft;

2e. de hygiënische commissie, die tot taak heeft allereerst bij te springen in den noodtoestand in de venen en daarnaast zal trachten in de geheele provincie de gezondheidszorg voor moeder en kind te verbeteren;

3e. de commissie voor vakonderwijs, die zoowel centraliseerend als adviseerend het vakonderwijs zou bevorderen.

Ten slotte werd de Bond van Dorpshuizen opgericht, aanvankelijk bestemd tot exploitant der door de Centrale Commissie te stichten gebouwen. Het werk der Centrale Commissie en van hare sub-commissies zou n.l. plaatselijk worden gecentraliseerd in een 10-tal over de veenstreken verspreide gebouwen.

Op een voorbereidende bijeenkomst van enkele personen was reeds einde 1924 als het allernoodigste werk van cultureelen aard aangegeven: de meisjes boven de schooljaren uit het veenwerk te houden en voor de kinderen beneden den schoolleeftijd een kleuterbewaarsplaats in te richten.

In tijden met volop werk gaan die jonge meisjes turfkruien en ondergaan den verwilderenden invloed van dit seizoenwerk. Huiselijke bezigheden leeren ze niet. Trouwens het huisje of de keet vereischt geen werk noemenswaard. Maar ook het noodzakelijke naai- of vestelwerk wordt verwaarloosd voor dezen loonarbeid. Is er geen veenwerk, dan verdient zoo'n meisje niets; ander werk is er ter plaatse niet en kent ze ook niet. Gebrek aan kleeding belet werkzoeken elders. Zeer jong nog krijgt ze als regel een eigen gezin, even nooddruftig als dat harer ouders. Wat moet het huwelijk van een vrouw zonder huishoudelijke kundigheden met een tot werkloosheid gedoemden man anders opleveren?

En dan de kleuters beneden de 6 jaar! Die maken de zoo noodige bijverdiensde der moeder onmogelijk of veroorzaken aanhoudend schoolverzuim van „op 't huis passende" broers of zusters of worden meegenomen naar veen- of veldarbeid, waar ze in 't grauwe veen rondscharrelen of slapen in een greppel of onder een struik. Bijna zonder voorraad van indrukken, te verleggen om te praten, komt het kleine goedje dan later op school.

Een der op die allereerste bijeenkomst aanwezigen stelde voor, een zeer eenvoudige voorvorming tot dienstbode te combineeren met een kleuterbewaarsplaats, waarbij de leidsters in 't gebouw der Centr. Com. zouden wonen zonder concierge of andere betaalde hulp. Deze opzet zou tegelijk de onmisbare huishouding verschaffen, waaraan de meisjes de eerstnoodige huishoudelijke kundigheden zouden



Bourhuis te Nieuw-Dordrecht

kunnen opdoen en de gelegenheid openen om een flink aantal kinderen onder opvoedende en hygiënische leiding te krijgen.

Van de geheele organisatie der Centrale Commissie en de plannen der sub-commissies werd een rapport samengesteld en met eene begroting en subsidie-aanvraag ingediend bij de Regeering.

Het was toch buitengesloten, dat het provinciaal bestuur of de bevolking van Drente de uitvoering dezer verbeteringen zouden kunnen bekostigen. De noodkreten uit Drente, de vele bezoeken aan en interpellaties over de venen, van Kamerleden van verschillende richting, zouden de Regeering wel hebben overtuigd van de noodzakelijkheid van steun harerzijds, hoopte men. Doch reeds vóórdat deze was toegestaan werd met geld uit andere bron een leegstaande grensbarak aangekocht, bouwterrein uitgekozen te Nieuw-Dordrecht en tot overplaatsing en verbouwing overgegaan, omdat een onverwijd begin noodig werd geacht. Door uitbreking der cellen werd deze eerste barak herschepen in een flinke zaal, waarvan de lange zijden worden begrensd door een rij kleine vertrekken: keuken, zit- en slaapkamers der leidsters, clubkamer, dokterskamer, badkamer en naaikamer. Een groote glaskap overgiet het middengedeelte met licht, terwijl ook de smalle zijden van glas zijn en een uitzicht geven van een wijdheid, die den adem dieper doet gaan. Banken en tafels gemaakt door een dorpstimmerman en wat eenvoudige klapstoelen vormen het meubilair. De keuken- en huishoudinventaris moest iets minder sober zijn, omdat ze voor opleiding moet dienen en komt ongeveer overeen met een vereenvoudigden inventaris voor landbouwhuishoudonderwijs.

Daar alles afhing van 't begin, werd als pionierster voor dit werk uitgezocht iemand met het Diploma voor Opvoedend Maatschappelijk Werk, die afkomstig is van het platteland en een halfjaar had gewerkt in een Drentsch Dorps huis, die kinderverzorging had geleerd en kinderellende had meegeleden in het Bestedelingenhuis te Amsterdam en in crèches te Budapest en een tijdlang in een doorgangshuis voor sociaal-achterlijken had meegewerkt aan de vorming van dienstmeisjes. Hier waren juist die theoretische opleiding en praktische ervaring vereenigd, die voor 't gestelde doel noodig waren. Met een tweede, meer huishoudelijk aangelegde kracht, eveneens van de School voor Maatschappelijk Werk, was het eerste *Buurthuis* (= centrum voor een bepaalde buurt) in goede handen. Voor de theorielessen in koken, huishoudkunde en waschbehandeling en voor naai- en kniplessen was gerekend op enkele lesuren per week van bevoegde krachten van elders, wat alleen voor het naaionderricht gelukte.

Eene plaatselijke Commissie uit vertegenwoordigers van alle richtingen werd ingesteld en allereerst belast met de bekendmaking van het

doel van het Buurthuis in de omgeving en met de opsporing van geschikte meisjes en van die kinderen voor wie de bewaarplaats 't meest noodig leek. De inrichting en exploitatie bleef onder het rechtstreeksch beheer der Centrale Commissie.

Toen ik de twee jonge leidsters op 4 Mei 1925 zag vertrekken naar het donkere turfland, heb ik mijn medeverantwoordelijkheid daarvoor wel zwaar gevoeld. Wie wist waaraan ze zich blootstelden in een in zoo abnormalen toestand verkeerende streek? Alleen de zekerheid, dat ik in hare omstandigheden hetzelfde zou doen, maakte, dat ik het voor haar aandurfde.

Even moet ik hier zeggen wat ik al menigmaal opmerkte: dat de leerlingen der School voor Maatschappelijk werk over 't geheel inderdaad toonen voor maatschappelijken dienst te zijn opgeleid. Zij vinden het doodnatuurlijk in de nauwste aanraking te komen met vervuilden, verwaarloosden en verwilderden, en zij helpen zonder sentimentaliteit en zonder farizeïsme.

Op 7 Mei 1925 opende de Commissaris der Koningin het eerste Buurthuis onder warme belangstelling der bevolking. Veenarbeidersvrouwen met haar zuigeling op de schoot zaten vooraan. Blijkbaar had de Plaatselijke Commissie haar taak uitstekend verricht: 't contact was er. Einde Augustus van het zelfde jaar kon het Buurthuis te Zwartemeer worden geopend door het lid van Gedeputeerde Staten Schuurman (a.r.) Helaas kwam door ziekte van den Commissaris en verplaatsing van den voortvarenden secretaris, den Heer Rijmeester, naar een andere provincie tijdelijk vertraging in den verderen voortgang.

Dezer dagen zal een klein houten Buurthuis te Emmerschans — eene nederzetting van maatschappelijk gestranden, die nog wel eene geheel eigen wijze van hulpverlening zal vereischen — worden geopend en binnenkort komt het eerste groote *steenen* Buurthuis in gebruik te Emmererfscheidenveen. Deze „steenen” spreken. Van het welslagen der andere Buurthuizen vertellen zij. Men durft het blijkbaar aan, een meer blijvend gebouw te plaatsen.

Daar de loop der werkzaamheden in de Buurthuizen in hoofdzaak gelijk is, vertel ik maar van het eene waar ik meermalen een heelen dag doorbracht. 's-Morgens verschijnen eerst de dienstmeisjes (14 tot 18 in aantal) en worden ingedeeld in 4 ongeveer gelijke groepen voor keukenwerk, huishoudwerk, waschbehandeling en hulp bij de kleuters. Elke groep houdt 3 weken achtereen hetzelfde werk, zoodat ze ongeveer 20 keer 't zelfde doen, waardoor de leidster voortdurend fouten en tekortkomingen kan laten verbeteren en de meisjes door herhaling eenige vaardigheid krijgen. Elke groep krijgt vóór ze begint, duidelijken uitleg van 't werk en den geheelen voormiddag doet de leidster regel-

matig bij alle groepen de ronde om 't werk te controleeren en 't lesje te overhooren of aan te vullen. Tegen schooltijd komen de 25 kleintjes en gaan eerst gymnastiek en bewegingsspelletjes doen, daarna liedjes leeren. Vervolgens fröbelen de oudsten en spelen de kleinsten met het aanvezige speelgoed, bij goed weer buiten in den zandbak, anders in de zaal. Na 't fröbeluurtje krijgen allen een glas melk bij de meegebrachte boterham en gaan verder spelen tot 12 uur. Alleen de kinderen van moeders, die 's-middags niet thuis komen of ziek zijn, krijgen middageten, gaan daarna slapen en blijven spelen tot 's-avonds.

Onderwijl de kleuters al zingende onder leiding van de directrice gymnastiek maken in de zaal, steekt er hier een dienstmeisje dwars over met emmer en dweil op weg naar haar werk, sjouwen een paar andere matrassen naar buiten voor de groote beurt der slaapkamers of loopen met mangelbakken vol waschgoed in en uit. Wie dit voor een kort oogenblik bijwoont, denkt misschien aan een mierenhoop of bijenkorf en vraagt of dat nu een school is? Neen, het is het leven. Dat voor de mieren of bijen zelf geen warwinkel is. 't Is één groote huishouding als in een oeroude Germaansche hal waar alles gebeurt en niets hindert omdat ieder in eigen arbeid verdiept is.

Geen school dan. Maar daarom niet zonder elke scholing. De keukengroep leert wel terdege hoe de maaltijd moet worden voorbereid, krijgt nauwkeurige opgaven voor het afmeten en -wegen der benoodigde hoeveelheden en voorschriften voor koken en opdoen. Alleen: ze *koken* niet om te *leeren*, maar *leeren* om te kunnen *koken*, want om half één moeten 16 of 20 grage magen worden gevuld. En alles moet smakelijk zijn en oogelijk worden opgedaan, want allen, die vandaag geen keukendienst hebben, zijn natuurlijk critici. De dames eten met de meisjes aan groote tafels en als gast heb ik me er van kunnen overtuigen, dat er goed wordt gekookt en netjes getafeld. Wat heeft dat jonge goed gauw de gewenschte manier te pakken! Bij den keukendienst behoort het melk koken, thee en koffie *zetten* en rondnemen en de omwasch.

Ook de huishoud- en waschgroepen hebben het gevoel van de dadelijke noodzakelijkheid van haar werk. Zaal en kamers *moeten* toch op tijd worden gereinigd en opgeruimd, het waschgoed moet weer worden gebruikt. In den namiddag volgt dan al naar den dag der week poetsles, naailes, opschrijven van kookrecepten of bespreking van de allereenvoudigste beginselen der gezondheidsleer. De naailes staat mede in het teken der onmiddellijke noodzakelijkheid. Om te kunnen dienen moet je een uitzet hebben, derhalve moet je leeren knippen en naaien. Eén middag in de week komt een bevoegde kracht



Zorg voor de kinderen in de vrees.

hierin lesgeven en in alle vrije uren wordt aan het begonnen stuk doorgewerkt onder toezicht der directrices. Daar het uitzet waarvoor de grondstoffen kosteloos moeten worden verstrekt ¹⁾ bestaat uit 4 stel onder- en werkkleding van stevige stof, moet elk op de les gemaakt stuk 3 maal worden nagemaakt, waardoor vanzelf herhaling van het geleerde plaats heeft en een zekere vaardigheid ontstaat. Zelfs thuis moeten sommigen 's avonds er aan doorwerken om de 30 stuks naai- en breiwerk in 3 (of 6) maand af te krijgen.

Verder worden haar begrippen over zindelijkheid (ook persoonlijke) bijgebracht. Ze leeren gewennen aan haar-wasschen en aan baden.

Daar een Buurthuis uiterst eenvoudig is ingericht, gaat er zoo nu en dan een groepje in huizen van meergeroeden in de omgeving de trappen doen, 't zilver poetsen, of in een naburige plaats werken met een stofzuiger e.d.

Wat zijn nu de uitkomsten van deze nood-vakopleiding?

Eene dame, die hooge eischen stelt in hare huishouding, zei me van een 13-jarig buurthuismeisje, dat bij haar als 2de meisje diende: „ik sta er verbaasd van hoeveel dat kind al van de huishouding weet.”

De directrice eener opleidingsschool oordeelde: „dat dit soort leerlingstelsel er mag wezen naast de scholen.”

Tusschen de 30 en 40 meisjes zijn reeds geplaatst en een gunstig teeken lijkt het, dat er telkens weer aanvragen uit dezelfde omgeving komen.

De resultaten mogen alleen worden getoetst aan het gestelde doel. Dat is niet: volledige dienstbodenopleiding in een 2 à 3-jarigen leertijd, doch vóórvorming tot dienstmeisje voor gezinnen, waar de huisvrouw of een bekwame oudere dienstbode haar verder helpt. Er wordt gehoopt, dat haar in haar betrekking gelegenheid tot het volgen van een cursus in koken, huishoudvakken, naaien of verstellen wordt gegeven en dat ze leiding krijgen voor 't gebruik van den vrijen tijd. Verder is geoordeeld, dat men van 14 à 16-jarigen niet in de éérste plaats koken of wasschen vraagt, maar gewoon huiswerk. Dit laag gestelde doel wordt m.i. inderdaad bereikt. Langer opleidingstijd zou de meisjes te lang buiten verdienste houden. Ze moeten zoo gauw mogelijk weg uit de narigheid. Aan 's Rijks kas zou zoo'n volledige opleiding bovendien veel kosten. Doordat de meisjes conciërges en werkvrouw uitsparen, zijn de kosten nu betrekkelijk laag.

Buurthuis en school samen kunnen de meisjes nu van 4 tot 14 à 16 jaar onder beslag krijgen. Zoo moet er toch kans zijn op de vorming

¹⁾ De armoede is zoo groot, dat niet alleen geen lesgeld maar ook geen grondstoffen en geen vingerhoed of breinaalden of centimeter of klosje garen kan worden betaald. Menige veenarbeidersvrouw kan de kousen niet stoppen, omdat het stopgaren niet kan worden bekostigd.



Bezig aan het uitzeife

van een beter onderlegd geslacht? Voor de mannen en jongens wordt nog gezocht naar noodvak-opleiding, b.v. in klompen maken of matten vlechten. Timmerles wordt in de Buurthuizen al gegeven en voor de vrije uren is er gelegenheid tot schaken, dammen en boeken leenen uit de Centr. Reizende Bibliotheek en tot gymnastiek of spel buitenshuis. Clubs voor zang en huisvuil werken reeds en plaatselijke krachten worden opgeleid, om dit werk zonder kosten te kunnen uitbreiden.

Natuurlijk heeft het Buurthuis ook een taak voor de gezinnen, die niet voor overplaatsing naar de Philips-fabrieken te Eindhoven of naar Enschede in aanmerking komen. Aan veenarbeidersvrouwen, waaronder er zijn die niet het *allergeringste* kunnen van naaien of verstellen, geeft de gediplomeerde kracht eens per week les in knippen, naaien en verstellen. Ook bij deze les is verstrekking van grondstoffen en naaigereedschap onvermijdelijk. De vrouwen zijn veelal genoodzaakt haar kroost beneden de 6 jaar, zuigeling inclus, mee te brengen, zoodat de zaal soms meer kindervagens dan naaimachines bergt. Ook het werk dezer leerlingen kan gezien lijden.

Daar er ter plaatse veelal geen enkele gelegenheid voor lessen in knippen en naaien bestaat, worden ook leerlingen uit andere kringen dan bovenbedoelde aangenomen, die echter zelve de grondstoffen bekostigen en lesgeld betalen. Naarmate de noodtoestand verbeterf, zal dit onderwijs meer naderen tot gewoon nijverheidsonderwijs en in nog verdere toekomst op filialen voor nijverheidsonderwijs kunnen uitloopen. Nu is dit onmogelijk, omdat de gemeente Emmen de verplichte bijdrage van 30 % der netto uitgaven niet zou kunnen betalen en omdat het onderwijs zich tijdelijk geheel moet richten naar den oogenblikkelijken nood.

In de Buurthuizen heeft de „Commissie voor de hygiëne voor Moeder en Kind” voor kinderen beneden 14 jaar consultatiebureaux gevestigd. Op geregelde uren houdt daar een arts zitting en dagelijks komt de wijkverpleegster, om zoo noodig de dienstmeisjes of crèche-kinderen en de schoolgaande jeugd te behandelen. Deze van werklust brandende Commissie werd in het eerste bestaansjaar hevig teleurgesteld, doordat de Regeering alleen de voor Buurthuizen gevraagde bedragen toestond en niet het voor de plannen der Hygiënische Commissie benodigde. Toch deed zij belangrijk werk. Zij richtte een rondschrĳven tot alle Drentsche artsen, met verzoek om medewerking voor de oprichting van consultatie-bureaux voor zuigelingen en maakte veel werk van vacantie-uitzending van Drentsche kinderen naar gezinnen elders. Het doel hiervan is eensdeels aan de kinderen tijdelijk betere voeding en opvoeding te verschaffen, maar ook om ze eens met de wereld buiten de venen in aanraking te brengen, waardoor



Nannies aan vermaandstersvrouwen.

ze op later leeftijd zoo noodig eerder geneigd zouden zijn elders een beter bestaan te zoeken. Mede omdat Drente tijdens den oorlog het grootste aantal ondervoede stadskinderen had geplaatst, meende men nu een wederdienst te mogen vragen aan de Centrale Commissie voor uitzending van Nederlandsche kinderen naar buiten. De kinderen bleven een 6-tal weken te Rotterdam ¹⁾.

Dr. Tuntler, Inspecteur v. Volksgezondheid voor Kinderhygiëne en Tuberculosebestrijding, noemt „de resultaten schitterend“, de „dankbaarheid der ouders onuitsprekelijk groot“. „Stroomen aanvragen om kinderen uitgezonden te krijgen kwamen binnen, doch tot dusverre (April 1926) kon er niet aan worden voldaan,“ zegt de schrijver.

Welke blijvende gevolgen zulk logeeren soms kan hebben, bleek schrijfster dezes eens ongezocht. In de omnibus tusschen Nieuw-Dordrecht en Emmen riep eene mij onbekende vrouw met opgetogen gezicht me toe, zonder eenige inleiding: „mien jong het ook mit west“. Net op tijd begreep ik zonder navragen, dat dit op de kinderuitzending moest slaan, waaraan ik part noch deel had. En nu volgde 't verhaal van zijn prettigen logeertijd, waarop een geregelde briefwisseling met den gastheer was gevolgd. In den laatsten brief bood het kinderlooze echtpaar aan om den jongen, zoodra hij van school mocht, tot zich te nemen, hem het kappersvak te leeren en zijn zaak aan hem te geven als hij volwassen zou zijn.

De Buurthuizen dienden voor de keuring dezer kinderen en der candidaatjes voor vacantiëkolonieverblijf. Vóór 't vertrek werden ze daar gebeden en van schoon goed voorzien. Zoo mogelijk worden ze door een der directrices weggebracht.

Het belangrijkste werk der hygiëne-commissie in 't belang der Kinderbescherming, noemt Dr. Tuntler de organisatie van een „propagandaweek“ over de geheele provincie Drente. „Om deze mogelijk te maken, werd eerst over geheel Drente een collecte gehouden, die ook reeds een uitstekende propaganda werd en die ruim f 3000.— opbracht. Gedurende de propagandaweek (van 8 tot 27 Januarij.l.) en korten tijd daarna, werden in Drente op 49 plaatsen lezingen met lichtbeelden, filmvoordrachten en tentoonstellingen gehouden, die geweldig veel publiek trokken. Het geheele gebied der kinderbescherming werd op verschillende propaganda-avonden behandeld, doch inzonderheid werd getracht de bevolking warm te maken voor „zuigelingenbescherming (consultatiebureaux), bakerzorg en kinderuitzending.“

¹⁾ Zie het artikel van Dr. J. H. Tuntler: „Maatschappelijk Werk in de Drentsche veenstreken“ in het „Tijdschrift voor Armwezen, Maatschappelijke Hulp en Kinderbescherming“, No. 104 van 22 Mei 1926.

Aangaande de sombere voorspelling, dat de bevolking onmachtig of onwillig zou zijn om mede te werken met de Centrale Commissie, merkt Dr. Tuntler op, dat „het blijkt, dat de bevolking gaarne luistert naar goeden raad en zeer goed voor rede vatbaar is." Indien de noodige middelen beschikbaar worden gesteld, verwacht de Inspecteur „deugdelijk maatschappelijk werk in de veenstreken", „waarvan de uitvoering niets te wenschen zal overlaten", „nu zoovele goede krachten in een goede organisatie daarvoor belangeloos beschikbaar zijn".

De Economische Commissie slaagde er in te Nieuw-Amsterdam eene afdeling der Eerste Drentsche Vennootschap voor Kleeding-industrie te vestigen, waarbij een aantal meisjes is te werk gesteld. De Tuinbouwvereniging „Spes Nostra" aldaar werd geholpen aan een Tuinbouwvoorbeeldbedrijf onder leiding van een tuinbouwvak-onderwijzer, die een uitmuntend practicus op tuinbouwgebied moet zijn.

De vereeniging heeft met Rijksvoorschot grond toebereed voor tuinbouw en geeft deze uit aan a.s. tuinbouwers, die voorschot voor zaai- en pootgoed kunnen krijgen en in alles steun en voorlichting krijgen van den vakonderwijzer. Hier is geheel hetzelfde beginsel gevolgd als bij de dienstbodenvorming: leeren door doen.

Ook voor den tuinbouw was een nog eenvoudiger, nog meer direct onderwijs noodig dan de bestaande vorm van Algemeene en Speciale Tuinbouwcurssussen biedt. Zooals voor de meisjes een onderwijsvorm beneden het peil van het nijverheidsonderwijs moest worden gebruikt, zoo moesten we ook hier een trede beneden de wintercurssussen blijven.

De leider van het tuinbouwvoorbeeldbedrijf moet verbouwen wat in die streek als voorbeeld kan dienen en is verplicht tot alle noodige voorlichting ter plaatse waarvoor hij een toelage geniet.

Een nieuwe mogelijkheid opent zich misschien, nu de klompenmakerij op verzoek der Centrale Opbouw-commissie onder de vakken, vallende onder het leerlingstelsel, is opgenomen, waardoor mannen uit de venen hulp kunnen krijgen voor opleiding elders. Besprekingen over opleiding van Emmer jongens tot bankwerker, indien plaatsing als zoodanig vooraf verzekerd is, zijn gaande. Van het werk der Economische Commissie bleek voor 't overige minder naar buiten, omdat het voor een groot deel bestaat in rapporten en adviezen aan de Regeering over allerlei pogingen en voorstellen omtrent werkgelegenheden.

Opbouw in Drente!

Wie zegt „opbouw van Borculo" weet, wat hij zegt. Het herstel van iets, dat is verwoest, is een duidelijk begrensde taak.

Maar opbouw van O. Drente? Het is niet eens een ruïne!

De miezerige, grauwe veenellende is zooveel erger dan een Borculo-ramp, als een jarenlange motregen zonder zon bij een temperatuur van om en bij 't vriespunt ondragelijker is dan de grootsche verschrikking van een onweersbui.

Pas wanneer er geen gezinnen of personen meer aan een betere toekomst elders kunnen worden geholpen, begint eerst recht de opbouw der streek zelve en . . . het moeilijkste deel van het werk.

Het is een groote lof voor de mannen, die den Drentschen opbouw leiden, dat reeds nu de indruk wordt gewekt, dat de gekozen middelen niet onevenredig zijn aan den omvang der behoeften. Temeer nu de Centrale Commissie een voor de Regeering zoo goedkoope vorm van organisatie heeft, is het te hopen, dat de bouwers niet worden belemmerd door gebrek aan bouwkapitaal. De belangstelling voor hun arbeid, blijkende uit het subsidie voor 1926 en uit bezoeken aan de Buurthuizen, aan ontginningen en verdere werkzaamheden in Drente door verschillende Ministers en andere regeeringspersonen, is voor hen in elk geval zeer bemoedigend.

Paterswolde, 28 Juli 1926.

Boekbespreking.

„De Lichamelijke Opvoeding in de laatste 3 eeuwen”, onder redactie van K. H. van Schagen. Deel I.

En verheuging voor al wie hart heeft voor de lichamelijke opvoeding mag de uitgave van dit boek heeten!

Het is wel een onderneming waar moed toe hoort, dit lijvige deel, van een dikke 400 pagina's te gaan doorworstelen; maar het loont de moeite.

Een doorworstelen is het natuurlijk. Want wie de geschiedenis van de lichamelijke opvoeding van de laatste halve of driekwart eeuw schrijven — en dat is voor ons en voor dit boek het voornaamste deel van de drie genoemde eeuwen — die schrijven geen aangename historie grootendeels. Zelfs vraagt de lezer zich wel eens af, of het wel de moeite waard mag geacht worden, deze geschiedenis te boek te stellen. Er schijnt immers zoo weinig gebeurd te zijn. Er is zooveel gestreden, om fultiteiten bijna en om dwalingen, en in dwaling.

O, die strijd in de gymnastiekwereld! Is het niet een strijd van dwalingen en dwalenden geweest? Al lezende begrijpt men nauwelijks, waarvoor die noodig is geweest en waar het over liep.

En waar niet van dien strijd doch van voortgang gesproken wordt, daar lijkt die zoo gering, dat er haast geen beschrijving van noodig schijnt. De mannen van de vorige eeuw waren, op dit gebied, meer mannen van de praktijk en van de persoonlijke neiging en voorliefde, dan van goedgefundeerde theorie en wetenschappelijke vorming.

Heel het gebied werd door dwaling en vage voorstellingen beheerscht.

Daarom is deze geschiedenis niet bij uitstek aangenaam te lezen.

Maar het verheugende is, dat tegen het einde van het boek alles lichter wordt. Dat wij sterk onder den indruk komen: de donkere tijd is voorbij.

Nee, het is niet veel als geschiedenis, wat de vorige eeuw ons levert; maar

dat voortleven in dwaling en elkaar bestrijden is toch waard bekeken te worden, omdat wij zien, hoe daar uit dat valse verleden opeens is opgebloeid een veel heerlijker heden.

Opeens. Men zou geneigd zijn te vragen: is er wel historisch verband tusschen dat verleden en het heden? Is er wel continuïteit? En wij zouden deze vraag ontkennend beantwoorden, als wij niet wisten dat de historie van het leven ook inhoudt sprongen en openbaringen van wat oogenscheinlijk geheel nieuw is en uit zichzelf voortkomend. Er was: een dorpje met dorpsleven — er is, in korten tijd verzezen: een stad met ruim verkeersleven. Is de stad de voortzetting van het dorp?

Er is een nieuwe geest wakker geworden. Men gaat in onzen tijd als opeens de lichamelijke opvoeding geheel ander licht zien en er een geheel andere, veel hogere waarde aan toekennen. Wij willen niet ontkennen of gering achten wat menschen van vorige generaties gedaan hebben, hoe zij gewerkt hebben en volhard om van dit licht iets te doen doordringen in de hooften en harten. Wij gevoelen eerbied voor hun pogen bij het doorlezen van dit boek. Maar het roept ons toch a.h.w. toe: nu is het licht opgegaan!

Nu is het opeens mogelijk, dat een minister van O., K. en W. een „Algemeen College van Advies“ instelt, en dat dit college een kostelijk document levert in zijn „Rapport“, waarmee het als met één slag een nieuwe, hogere basis schept voor de verdere ontwikkeling der lichaamsopvoeding.

Aan allen strijd schijnt een eind gemaakt te kunnen worden; hier is een algemeen aanvaardbaar standpunt, een hooge opvatting die allen kan vereenigen, een wetenschappelijk inzicht en een ideale beschouwing die ieder met lust moet bezien om aan 't werk te gaan of voort te gaan.

Nu is het opeens mogelijk (en het wordt volstrekt niet meer vreemd gevonden), dat er aan de Universiteiten privaat-docenten in de wetenschap der lichamelijke opvoeding toegelaten worden.

Nu wordt die wetenschap tot een volwaardig vak van studie gemaakt en

een vakman schrijft, in dit boek, een stuk over die wetenschap dat het hart van iederen leeraar en toekomstigen leeraar der lichamelijke opvoeding moet doen opspringen van blijdschap; want nu is het fundamenteel hecht gelegd en nu moet het een vreugde worden te gaan werken op dit gebied!

Daarom is het een verheuging dit boek te lezen, in 't bijzonder de beide laatste hoofdstukken, die van W. Boer over de regeeringsbemoeiing en van Dr. Reijs over de L. O. als studie-object en tak van wetenschap. Dit laatste hoofdstuk is de kroon op het heele werk.

Voor aankomende leeraars moet de verschijning van dit boek een ware verkwikking zijn, want het gemis van zulk een werk deed zich pijnlijk gevoelen. Aan den redacteur moge dan ook in 't bijzonder een woord van lof gegeven worden voor zijn onderneming.

De verschillende hoofdstukken elk afzonderlijk te bespreken ligt niet in de lijn van dit stukje. Den eenen auteur boven den anderen prijzen, zou onbillijk zijn, daar zij geenszins allen even dankbare stof te verwerken hebben gehad.

Wat den vorm van het gegevene betreft, deze moge den lezer nu en dan aanleiding geven tot de opmerking, dat geschiedenis schrijven niet zoo maar volmaakt gedaan wordt — het is een kunst op zichzelf — maar wij krijgen toch den indruk dat de redacteur gelukkig is geweest in de keuze van zijn medewerkers.

En zoo hier en daar en elders de oude strijdlust en de vooringenomenheid voor een stelsel om den hoek komen gluren, dan willen wij bedenken, dat geen geschiedschrijving mogelijk is zonder dat een auteur een eigen standpunt inneemt. Een streven naar onbevooroordeeldheid is steeds op te merken en de toon van het boek kan in alle onderdeelen de hoogste toets doorstaan.

Jammer is het m.i. dat niet aan het begin van de hoofdstukken die over de verschillende stelsels handelen, een korte uiteenzetting van de beginselen daarvan gegeven is. Tot geschiedschrijving behoort toch ook een wezenabe-

schrijving en deze zou voor den aankomenden leeraar veel waard zijn. Zoo zou in 't bijzonder een karakteristiek v. h. Zweedsche stelsel den lezer welkom zijn (in een later hoofdstuk wordt deze leegte gelukkig nog even aangevuld) en vervolgens eene van het stelsel Hébert.

Dit is eigenlijk de eenige aanmerking die ik heb en dat is dus niet veel!

Wel heb ik nog een paar opmerkingen en daarmee moge ik besluiten.

Ten eerste. In de richting van dansen en uitdrukkingsgymnastiek moeten wij het niet zoeken. De beschrijvingen ervan in dit boek — al zijn zij ook niet heel omstandig — maken die gedachte sterk bij den lezer. Deze dingen zijn heel mooi, maar zij behooren niet tot de lichamelijke opvoeding. Zij behooren tot de geestelijke opvoeding; immers zij zijn het gebruik van het lichaam door den geest, beter de ziel, die zich uitdrukt door het instrument van het lichaam. Zooals „Dalcroze" muziek is, zoo zijn dansen: geestelijke (zielige) voorstellingen. Men zou het toegepaste gymnastiek kunnen noemen, maar deze term geeft niet ten volle het wezen ervan weer. Een terdege geoefend lichaam is er zeker voor nodig, maar de Zweedsche gymnastiek zal daarvoor meer zijn aangewezen dan de dansen zelf.

Ten tweede. Als wij de ontwikkeling van de lichaams oefening nagaan aan de hand van dit boek, dan wordt het ons stellig duidelijk dat wij ons bewegen in de richting van een algemeene hygiëne. De eenzijdige spierontwikkeling heeft afgedaan; de zorg voor een gezond inwendig organisme gaat op den voorgrond treden. Maar nu mag het toch verwondering baren, dat men in die zorg niet reeds veel verder is gegaan en stelselmatig verder gegaan.

De sportbeoefenaar ervaart dagelijks den heilzamen invloed van lucht, zon, water op zijn lichaam. Hoe komt het dan dat een stelsel-Hébert zoo weinig bekend is bij ons?

De groote kracht van het bekende systeem van Muller („Mijn Systeem") ligt m.i. in de juiste waardeering van de gezondheid der inwendige organen: longen, hart, ingewanden. Zou onze lichamelijke opvoeding er niet wel bij varen zoo zij van zijn ideeën wat meer overnam?

De oude meesters, om in Duitschland Gutsmut maar te noemen en in Frankrijk Rousseau, wezen duidelijk genoeg de beginselen van algemeene hygiëne aan: oefening, maar ook vereenvoudiging van leefwijze, harding en soberheid. Waarom hebben wij van hen zooveel oefeningen en zoo weinig van deze gedachten bewaard?

Welnu, deze dingen mogen weer meer en meer de plaats gaan innemen die zij verdienen. Is het niet vreemd, dat in een levig boek over lichamelijke opvoeding van deze dingen eigenlijk niet gesproken wordt en er — zijn wij blind? — geen woord gewijd wordt aan . . . ons dieet?

Laat ik mij te ver voeren? Dieet is geen schoolzaak. Nee, maar het is toch wel een zaak van lichaamsopvoeding en ik wil er maar op wijzen dat onze l. opv., zooals zij thans is, nog maar tamelijk beperkt is en op den duur zal moeten opgenomen worden in een lichaams-opvoeding in ruimeren zin.

Zij is de opvoeding van de beweging. Maar de beweging is slechts één van de vier groote factoren van de lichaamsverzorging, één der vier opvoeders van het organisme.

Met een kleine variatie toch, n.l. een verandering van Aertze in Erzieher, geldt voor onze lichaams-opvoeding de zinspreuk van de Deutsche natuurgeneeskunde:

Die besten Aerzte auf der Welt
Trotz aller Noether, aller Hasser,
Das sind, im Bunde treu gesellt:
Diät, Bewegung, Luft und Wasser.

Juli '26.

J. A. P. BIJL.

Persoverzicht.

De meest begaafden.

In de April-aflevering van 't tijdschrift „De Opbouw” schrijft L. de Paauw, directeur-generaal van 't normaal-onderwijs bij 't belgisch ministerie van kunsten en wetenschappen, over *Het probleem der meest begaafden in België*. De 1e Oktober 1922 is in dat land 'n wet in werking getreden, die 't democratische beginsel van „l'égalité du point de départ” huldigt, door minvermogene begaafden in de gelegenheid te stellen, inrichtingen van voortgezet onderwijs te bezoeken. Dit geschiedt door middel van 'n beursestelsel, waartoe 'n fonds in 't leven is geroepen en wordt onderhouden. Op 't volgen van universitair onderwijs heeft deze wet geen betrekking, omdat daarvoor al 'n dergelijke stichting bestond. Voor 't ten-uitvoer-leggen van de wet is natuurlijk nodig, dat de meest begaafden, die ervan zouden kunnen profiteren, worden uitgezocht. Hiermee zijn „schiffungskommissies” belast, waarvan er niet minder dan 172 bestaan. In de eerste plaats zenden deze vragenlijsten aan de schoolhoofden, om zodoende gegevens betreffende de sollicitanten te verkrijgen. ('t Artikel in „De Opbouw” drukt die vragen af.) Vervolgens

worden ze aan 'n gewoon schooleksamen onderworpen; en ten slotte aan 'n test. De genoemde commissies houden ook verder noch toezicht op de jongelui, die aldus zijn uitverkoren.

Van 1923—'24 werden ruim 4000 aanvragen gedaan, waarvan er ruim 2000 werden toegewezen. (In 't artikel staat 'n meer gedetailleerde statistiek). 't Gevolg is geweest, dat 't bewuste fonds 'n batig saldo had van ruim 1½ miljoen frs. M.a.w.: er waren niet genoeg „minvermogene, hoogst begaafde en verdienstelijke kinderen”. Deze buitengewoon zijn onder de volksmassa's dus niet zo talrijk, als men had verwacht. De vraag is gesteld: of niettemin 't fonds in z'n geheel besteed behoort te worden.

Ten slotte haalt de schrijver met instemming de volgende uitslating aan: „De beste selektie is nog het natuurlijke opklimmen van de meest begaafde en de meest ondernemende elementen uit de volksklasse tot de burgerij.”

Maar hij ziet overigens met grote belangstelling de verdere selektie van deze elementen door de bemoeiingen van z'n regering tegemoet.

v. E.



Inhoudsopgave voor den zevenden Jaargang.

VERHANDELINGEN EN BESCHOUWINGEN.

	Bladz.
De „literair-ekonomiese” afdeling der H.B.S., door G. Bolkestein	1
Naar aanleiding van de Amsterdamsche Academie voor	
lichamelijke opvoeding, door Dr. J. H. O. Reijs	13
Zweedsche Volkshoogescholen, door Hermien van der Heide	20
Wijbrandus Haanstra, door Lize de Haan	33
De literair-ekonomiese afdeling der H.B.S., door J. A. v. d. Hake	41
De „neutraliteit” van ons openbaar onderwijs en het conflict	
Groen—van der Bruggen, door Ph. Kohnstamm	46
De vrijmaking van het scheppend arbeidsvermogen van het	
kind, door L. v. d. Wilk	51
De Pallas-Atheneschol, door J. H. Bolt	65
De onderwijzersopleiding in een nieuw stadium, door L. C. T. Bigot	83
Partieele leerplicht in de Vereenigde Staten, door Mr. Philip	
J. Idenburg	90
Religie en Rijpere Jeugd, door Opperrabbijn J. Tal	97
Onze jongeren en hun boeken, door Ida Heijermans	106
Klassikaal en individueel onderwijs, door A. H. Gerhard, naar	
aanleiding van de dissertatie van Dr. I. A. Valk	114
Openluchtscholen voor allen, door Ida Heyermans	123
De middelbare school in de verdrukking, door J. A. v. der Hake	129
Religie en Rijpere Jeugd II, door Prof. Dr. J. R. Slotemaker	
de Bruïne	143
De „Engendaalschool”, door Ir. Felix Ortt	150
Een tehuis met gematigde vrijheid voor meisjes, door Mr. G.	
T. J. de Jongh	156
De Nederlandsche Reisvereeniging, door Mr. M. J. v. d. Flier	165
Religie en Rijpere Jeugd III, door Pater N. Perquin	178
Tentoonstelling „Het spel van het Kind”, door M. E. H.	
Sandberg—Geisweit v. d. Netten	188
Neutrale of gedifferentieerde Jeugdbeweging, door Prof. Dr. Ph.	
Kohnstamm	197
De Nederl. Reisvereeniging II (Slot), door Mr. M. J. v. d. Flier .	205
School en Radio, door P. L. v. Eck Jr.	212
Religie en Rijpere Jeugd IV, door Koos Vorrink	220

Serie Prae-adviezen inzake Ontwikkeling van Volwassenen, door Prof. R. Casimir, Prof. Dr. G. A. Molengraaff, A. H. Gerhard, Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. A. H. de Hartog, J. Hovens Greve, Prof. Dr. Th. L. Haitjema, Mej. Fr. Eversmann, Mej. C. Staas, Prof. Mr. I. B. Cohen, Dr. Dr. H. E. Greve en P. Voogd	229
Het Vervolgonderwijs, door L. Welling	301
Het onderwijs voor de Rijpere Jeugd in de Gemeente Lonneker, door T. v. d. Blink	311
De taak der Middelbare School, door Ir. Felix Ortt	317
Studie van het kleine kind, door Ida Heijermans	327
Hamburg I, door A. H. Gerhard	333
Een halve eeuw Meisjesvakonderwijs, door Ida Heijermans .	343
De ontwikkelingscursussen te Enschedé, door H. C. Sanders	352
Onderwijs aan de niet-leerplichtige jeugd, vooral op het platteland, door W. A. van Dijk	356
Hamburg II, door A. H. Gerhard	365
Het Daltononderwijs in Drenthe, door C. Klijn	374
De avondschool voor Volwassenen te Amsterdam, door W. C. L. Sanders	380
Opbouw in Drenthe, door G. Bühler—Boerma	391

FEITEN EN POGINGEN.

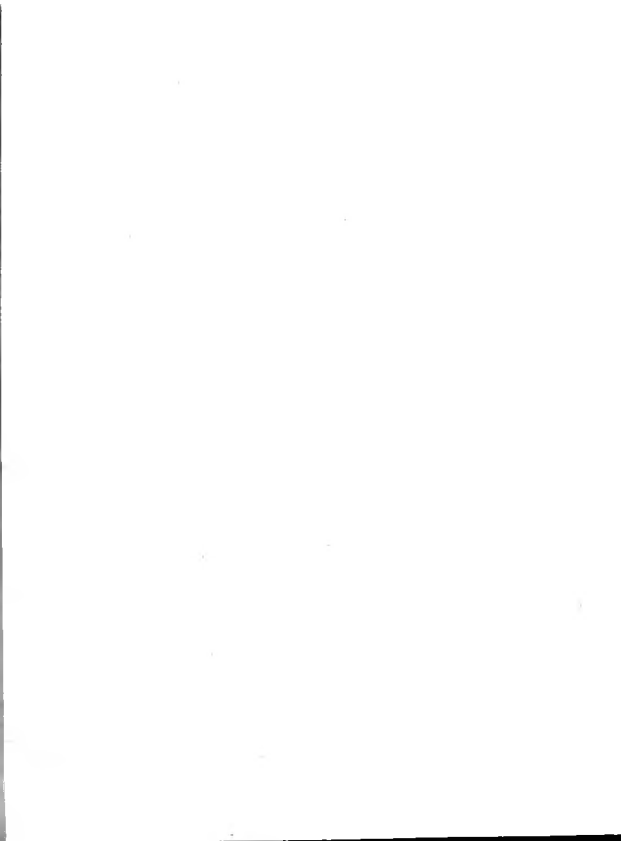
Geschiedenis-conferentie, door M. J. de Moor	95
De Arend, door W. E. van Wijk	125
De Brandaris, door J. H. Gr.	126
Ontwikkelingsraden	226

BOEKBESPREKINGEN.

De Gouden Poort, door J. H. Gr.	128
Schoolatlas der geheele aarde, door J. H. Gr.	128
T. v. Buul. De negen en negentig rechtvaardigen en andere opstellen, door Bigot	162
Professor Kohnstamm en het conflict Groen—v. d. Bruggen, door Dr. A. Goslinga	228
De Lichamelijke Opvoeding in de laatste 3 eeuwen, door J. A. P. Bijl	405

PERSOVERZICHT.

Over de taak der Volksuniversiteit, door v. E.	332
De meest begaafden, door v. E.	408





INHOUD VAN AFLEVERING 11-12.

	Bladz.
Hamburg, II, door A. H. Gerhard	365
Het Daltononderwijs in Drenthe, door C. Klijn	374
De Avondschool voor volwassenen te Amsterdam, door W. C. L. Sanders	380
Opbouw in Drente, door G. Bühler—Boerma	391
Boekbespreking.	
De lichamelijke opvoeding in de laatste 3 eeuwen, door J. A. P. Bül	406
Persoverzicht.	
De meest begaafden, door v. E.	408



OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

