

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN:

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

Een afscheidsrede van Mevrouw F. C. KNAPPERT.

Den 7den September 1926 heeft de bekende directrice van de School voor Maatschappelijk Werk te Amsterdam, van deze School (in deze functie althans) afscheid genomen in een rede, welke wij hieronder afdrukken.

Opwekkend, aanvurend, prikkelend, energiek, ja — fel soms, maar vol liefde en altijd en bij uitstek *levend*, staat deze vrouw voor het geestesoog van de tallozen, die haar invloed ondergingen en ondergaan. Zij zullen als wij het op prijs stellen kennis te mogen nemen van de woorden waarmee zij op dien schoonen afscheidsmiddag gepoogd heeft in gecomprimeerden vorm te zeggen, wat zij het wezen acht van de School, die zoozeer het merk van haar sterken geest heeft ontvangen.

Het Bestuur heeft mij toegestaan ditmaal de toespraak te houden, die in den regel, bij de plechtige opening van het werkjaar, waarvan het uitreiken der diploma's het hoogtepunt vormt, door den voorzitter of een ander der bestuursleden wordt uitgesproken.

Over de keuze van mijn onderwerp heb ik niet lang geaarzeld. Wat kon het nu anders zijn dan: Onze School?

Bij hare geschiedenis sta ik niet stil; die is ons op verschillende wijzen voor den geest gebracht bij haar 25-jarig bestaan.

Met hare betekenis in het heden en in de toekomst willen wij ons enkele oogenblikken bezighouden.

En vergelijkingen met het verleden zullen alleen ter verduidelijking van het heden gebezigd worden.

Dat zij geboren werd uit den nood der tijden, werd bij hare op-richting slechts door de enkelen, thans door de velen erkend. Nog niet door allen? Zeer zeker niet. Want het besef, waaraan zij haar ontstaan dankt, is nog geenszins algemeen, vanzelfsprekend bezit, zelfs niet van hen, die zich rekenschap geven.

De noodzakelijkheid van opleiding, van vorming tot maatschappelijken arbeid, wordt nog niet algemeen erkend. In arrenmoede, omdat men niet achterblijven kan, omdat men wel mee móét, zijn hier en daar de laatste jaren gelegenheden tot opleiding geschapen.

Begrip van de structuur van onze samenleving, inzicht in de factoren die, in onze dagen, het maatschappelijk gebeuren beheerschen, kennis van den achtergrond, waartegen het stoffelijk en geestelijk gebeuren zich afspeelt, om maar iets te noemen, dit alles wordt nu nog door velen onnoodig geacht voor den maatschappelijken werker. Immers, — zoo zegt men — wie het goed met de menschen meent, bereikt het meest.

Men kan evengoed zeggen: het is onnoodig in een vreemd land den weg te weten, want wie het hardst loopt, komt toch het verst.

Dat technische kennis noodzakelijk is, wordt uit den aard der zaak toegegeven. Sedert er zooiets is als „sociale wetgeving“, ware het moeilijk te ontkennen dat de maatschappelijke werker, die armenzorg uitoefent, de armenwetten kent; dat met de woningwet vertrouwd is wie woningopzichteres wenscht te worden; dat de kindervetten geen gesloten boek zijn voor wie het terrein der kindbescherming en dat der kinderverzorging betreedt; dat zij die zich aan volksopvoeding geven, iets weten van arbeidswetgeving. En dat allen die zich op sociaal terrein wagen, in welke richting ook, met hetzelfde gemak den weg moeten kunnen vinden in de sociale wetten als waarmede de taalleeraar zijn etymologisch woordenboek hanteert: dit is geen werkelijkheid, maar algemeen erkende wenschelijkheid. Met moeite onthoud ik mij enkele anecdoten te berde te brengen van wat gebeurt waar deze kennis ontbreekt.

En hoezeer de cultureele vorming van aanstaande maatschappelijke werkers noodzakelijk wordt geacht, blijkt uit ons programma. Wee voor wie de geestelijke ontwikkeling der menschheid een gesloten boek blijft. Dan dreigt het gevaar, dat de groote problemen die den eigen tijd beroeren, geen belangstelling wekken en in hunne draagkracht niet begrepen worden. Op breede basis wenscht onze School den onmisbaren technischen bovenbouw op te trekken.

Nu heb ik dan de beide richtingen genoemd, waarin het onderwijs aan onze School zich van hare stichting af doelbewust heeft bewogen.

Aan den éénen kant cultureele en sociale oriëntering in het algemeen; aan den anderen kant speciaal technische oriëntering in het bijzonder. Dat het bij de eerste op meer aankomt dan het genoemde en dat bij de laatste wetkennis niet meer is dan een onderdeel, zij het een onmisbaar onderdeel, dat behoeft hier, in dezen kring, geen nadere toelichting.

Uit dit alles volgt niet direct, behoeft althans niet direct te volgen, dat onze School humanistisch-democratisch gefundeerd is. Indien het noodig ware dat zij, die immers in het volle daglicht gestaan en ge-

werkt heeft, eene beginselverklaring aflegde, dan zou zij daarbij noch het woord humanisme, noch dat andere: democratie kunnen missen.

Met volle erkenning van de oppervlakkigheid, waartoe een zeker humanisme leiden kan en — leidt, aanvaardt onze School de diepe, onomstootelijke waarheid der humaniteitsgedachte, zonder welke de slavernij nog een als nuttig erkende noodzaak zijn zou, en in wier licht alleen klassen- en rassenproblemen en — om van het groote tot het kleine te komen — standsproblemen hare oplossingen vinden kunnen. Als ik zeg, dat onze School opkomt voor een humanistische cultuur, omdat zij in den menschelijken aanleg gelooft, dan kan ik niet, nù niet, uiteenzetten waartegen hiermede wordt front gemaakt; maar mag ik volstaan met dit ééne: In het algemeen-menschelijke, d.w.z. in datgene wat aan ieder mensch, krachtens zijn mensch-zijn eigen is, daarin zien wij het aanknooppingspunt voor allen in de werkelijkheid staanden maatschappelijken arbeid. Wij stellen ons daarmede vierkant tegenover wat op dit oogenblik gezegd wordt tot den „tjidgeest“ te behooren: uitgaan van het bizondere om aldus te komen tot het algemeene.

Mijne medewerkers in Wijkgebouw en Volkshuis in Leiden en mijne geestverwanten aan deze School, waar wij het voorrecht hadden en hebben vogels van zeer diverse pluimage in onze naar alle windstreken wijd openstaande volière te zien uit- en altijd weder invliegen, wij hebben nimmer ontkend wat voor mij in mijn levensgang tot steeds vaster overtuiging geworden is: wie in zijn opvoedenden socialen arbeid — hetzij die zich richt op verheffing van aller levenspeil door de verbetering van toestanden, of door directe beïnvloeding van individuen — rekent op het menschelijke in den mensch en niet vraagt naar kerk of partij, naar stand of klasse, die bevordert het zuiverst het heil der gemeenschap. Onze School tracht menschen te helpen vormen, geen partijmensen; worden hare leerlingen dit later of zijn zij het reeds bij hunne komst op de School, dan weten zij althans dat Gods wereld ruimer is dan hun schaapskooi.

Dat dit tegen den tjidgeest ingaat, beteekent nu letterlijk niets, want het is met en uit den eeuwigheidsgeest.

Het beteekent toch wel iets. Voor ons wil het zeggen, dat wij grooter kracht noodig hebben om pal te staan. Te midden van de wervelwinden die, als in Dante's Hel, de tegenwoordige geestelijke atmosfeer, in welke wij allen ademen, bewegen, kan alleen pal staan wie stevig en diep geworteld is in den grond.

Humanistisch dus.

En democratisch. Wat dit woord ook verder beteekenen moge, wij die geen enkele reden bedenken kunnen waarom „de aarde en hare

volheid" aan de enkelen, niet aan de velen, aan slechts eenige en niet aan al hare bewoners, zou behooren, wij zien wat onze wezenlijke voorrechten zijn, als aller rechten; wij gelooven in het volk, ja in de massa, omdat wij gelooven in de menschelijke natuur.

En als democratisering zou moeten beteekenen: vervlakking, verlaging van het algemeene levenspeil, ondergang van waarachtige cultuurwaarden, dan geven wij allen, democraten en niet-democraten, ons zelve daarmede een smadelijk brevet van onvermogen; dan zou dit beteekenen de overmacht van de quantiteit over de qualiteit.

Als onze School zich democratisch noemt, dan spreekt zij zich daarmede uit voor aller recht op lucht, licht, ruimte, in stoffelijken en geestelijken zin, voor het recht van alle innerlijk bevoegden om, ook door regeeringsmaatregelen, mede te werken aan het omzetten van deze wenschelijkheid in mogelijkheid, van deze mogelijkheid in werkelijkheid.

Op deze onze School komen leerlingen; uit een bepaald oogpunt bezien zou men kunnen zeggen, en wordt dikwijls gezegd, dat de leerlingen de School vormen.

Best, maar zij *maken* haar niet; zij komen, zoodra zij hare leerlingen worden, in een bepaalde sfeer, ademen een bepaald dampkring in en leven, hebben te leven, in een bepaald verband van plichten en verplichtingen. Zij kunnen in verzet komen; zij kunnen individueel of in groepjes, bewust of onbewust, tegen den geest der School ingaan, het is niet bij hen dat de handhaving van dien geest berust. Die is veilig gesteld bij den Leider. En voorzover die geest waarachtig is, draagt hij de voorwaarde van zijn voortbestaan in zichzelf.

„Want langer niet duurt menschenmacht
Dan zij de krachten van 't heelal
Aan 't ingeborene beleid
Verbindt, en dienen doet.“

Onze leerlingen dan, gij allen.

Wat drijft u hierheen; wat heeft u eenmaal hierheen gedreven? Zeer verschillende motieven die ik nu tijd noch lust heb naar voren te brengen. Niet dat die motieven onwaardig zouden zijn, maar zij zijn er zoo vaak naast. Ik onthoud mij van het noemen van een percentage. Maar zeker is het slechts een kleine minderheid, die hier heengedreven wordt door den innerlijken drang de gemeenschap te dienen. Ik spreek hiermede geen oordeel uit over de groote meerderheid. Ik constateer alleen de waarheid van de gemeenplaats, dat in

de kringen waaruit wij het meerendeel onzer leerlingen trekken, het individualisme in vollen bloei staat, op zijn best met het besef van „over-bloedig” zijn. En zelfs in de kringen waar, om voor de hand liggende redenen, het gemeenschapsbesef sterker is, is het individualisme niet overwonnen — bij lange na niet. — En tot de mislukkingen die degeen die tot u spreekt, te boeken heeft en te betreuren, behoort ook haar onvermogen om bij de leerlingen der School dat gevoel van saamhoorigheid te wekken, hetwelk alle individueel verschil opheft, of juist, waarin alle individueel verschil wordt opgenomen en tot hooger eenheid gebracht.

Haar verstand zegt haar dat haar verlangen onredelijk was, omdat uit den aard der zaak, gelet op den kring waaruit de leerlingen komen, individuele verschillen, persoonlijke voorliefde, eigenliefde en wat niet al, sterker moet zijn dan het gevoel van saamhoorigheid krachtens een zwak of heel niet aanwezig gemeenschapsgevoel. Toch kan zij niet van zich zetten het gevoel dat dieper, geestdriftiger gemeenschapsbewust zijn harerzijds, hier meer zou bereikt hebben. Het feit, dat jaargenooten elkaar niet uit het oog verliezen en ook als zij elkaar langen tijd kwijt zijn geweest telkens weer direct „bij” zijn, en dat andere feit, dat bij ons 25-jarig feest alle jaren op één na vertegenwoordigd waren, doet hieraan niets af.

Niet alleen omdat hij een kwarteeuw later geboren is, heb ik goede hoop dat mijn opvolger in dezen bereiken zal wat mij mislukt is.

Wat onze leerlingen aan de School hebben, kan ik, uit den aard der zaak, niet anders dan zeer in het algemeen zeggen.

Zij komen er in de ruimte te staan, zij maken er kennis met wat ik nooit duidelijker heb kunnen zeggen dan met een overgenomen uitdrukking: *The open air life of the soul*, — het openlucht leven der ziel, — met een sfeer, waarin grieven evenmin gedijen als schimmel in zon en wind. Zij zien er zichzelf klein in een groote wereld, bevoorrecht in een wereld van veel te vermijden onrecht en te voorkomen leed.

Zij krijgen een goede kans voor een van de allermoeilijkste verrichtingen die een mensch aan zichzelf te verrichten heeft, een goede kans dank zij het hier gegeven onderwijs en den geest waarin het gegeven wordt: *to unshrink themselves*.

Hun wordt iets geopenbaard van het leven zooals het in zijn wezen is, het leven van den enkeling en het leven van de gemeenschap, want het lied van schijn wordt hier niet gezongen.

Of dit alles inwerkt, wij weten het niet. Wij weten alleen dat op deze plaats een ernstig, doelbewust streven is tot het wekken en versterken van een gaaf, krachtig, aan het goede toegewijd, leven en

dat men zich hier dit leven niet denken kan dan als een leven dat de gemeenschap dient in overgegeven vrijheid.

Tegen veel wat gangbaar is of nonchalant als gangbaar wordt ge-
duld, wordt hier de strijd aangeboden en die strijd zal eer krachtiger
dan minder krachtig moeten gevoerd worden in de naaste toekomst.

De strijd tegen schijn. Het kost mij moeite mij ervan te onthouden
met eenige voorbeelden voelbaar te maken, in welke ontstellende mate
misdadige suggestie bij den enkeling en de massa het vermogen ver-
zwakt om wezen en schijn te onderscheiden. Camouflage, sham, schminck
worden vanzelf sprekend gevonden op haast ieder levensgebied.

Op allerlei wijzen ontvlucht de mensch aan de werkelijkheid, aan
het onmiddellijk gegevene. Hij maakt zich wijs dat er geen afstanden
meer zijn in den tijd en in de ruimte; hij dringt zich op dat men
door forceeren hetzelfde bereikt, wat langs natuurlijke weg verkregen
wordt; hij verwacht vrucht van zaad, dat in onontgonnen en ongeploegden
grond gezaaid is; hij verheft suggestie tot een systeem; hij gelooft in
een „doen alsof“ filosofie. Zichzelf durft hij niet onder de oogen
zien en het leven durft hij niet zien zooals het is. Hij mist het geloof
om waar te zijn, omdat hij tot zelfs het geloof in zijn eigen diepste
waarheid verloren heeft.

Tegen deze verleugening zult ook gij den strijd hebben aan te
binden. Wat er aan geestelijke kracht en waarheidszin in u is, trachten
wij hier te versterken.

De strijd tegen de steeds meer om zich heen grijpende mechani-
seering van den mensch. Niet alleen in Amerika wordt de arbeider
in het grootbedrijf bedreigd met het ergste wat den mensch overkomen
kan: uitblussing van den geest.

De werkrachten die men noodig heeft, zijn handen, geen menschen.
En deze handen, 's menschen werktuig, doen haar werk te beter, zijn
te meer „efficient“, naar mate zij in haar arbeid meer onafhankelijk
zijn van het levende in den mensch, van wat het schepsel tot schepper
maakt, tot kracht en levensbron: zijn ziel en zijn geest. De meest
totale uitschakeling van verbeelding, van wil, van gevoel, van denken,
waarborgt de snelste en grootste en beste productie.

Het resultaat?

Een werkmans voorziet, dat deze vermechaniseerde werkers zullen
toelaten, dat dat in hen sterft, wat ze beschermt en in verzet brengt
tegen de mishandeling van hunne individualiteit.

De strijd tegen een beweren dat men ook alweer nonchalant laat
voortwoekeren, een beweren dat op de jongeren vooral verlamdend,
neen lamslaand, inwerkt, de bewering dat al wat is, zoo zijn moet,
dat het wereldgebeuren zijn gang gaat zonder zich om ons te bekommeren,

dat het doen en laten der menschen van geen invloed is op den loop der dingen.

Wilt gij beter geleerd zijn, ga dan na of denkers en dichters, heerschers en geweldenaars, den gang van het wereldgebeuren beïnvloed hebben of niet.

Beter nog, heb zelve deel aan de Levensbeweging door te leven uit de eeuwige krachten in u zelve. En gij weet u zelve bron van kracht.

„... De wereld die wordt,
Wordt door ons.”

Dwaal ik af? Ga ik te ver van huis?

Maak ik misbruik van de mij geboden gelegenheid?

Maar welken zin heeft maatschappelijk werk wanneer het niet bevordert menschenwaarde en menschengeluk? En hoe kunnen wij aan dien arbeid, in welken vorm dan ook, ons leven geven, tenzij wij putten — ik gebruik een uitdrukking van een uwer docenten — tenzij wij putten en leven uit het onuitputtelijk Levensverband?

Als gij bij uwe clubleiding niet eenmaal, maar steeds, als iets vanzelfsprekends opkomt voor gaaf, deugdelijk werk en geen geknoei, geen halfheid duldt; als gij, niet eenmaal, maar altijd, en in alles, doorvoert echtheid, zuiverheid, ook en niet het minst in kleinigheden, in de dingen van al den dag; als gij in uw woningwerk, bij uw armenzorg, in uw werk met normale of misdadige jeugd, bij kinderverzorging en kinderbescherming, steeds „op peil” wilt zijn, als gij levend werk wilt doen, niet een jaar, maar tien en twintig jaar en langer, als gij werkelijk hoopt en verlangt dat uw werk ten goede is, hebt gij dan niet in levend contact, in blijvende gemeenschap te leven met het blijvende, met het wezenlijke?

En is dit niet het eenige waardoor gij sleur en routine met hare doodende gevolgen verre van u houdt?

Er zijn er hier velen, ook onder de hier zoo hartelijk welkome talrijke oud-leerlingen, die bij ervaring van jaren weten hoe wat ik zeg, een simpele waarheid is.

En met die simpele waarheid kom ik nu tot u, die heden uw diploma ontvangt, die heden door onze School in staat wordt geacht meer of minder zelfstandig werk te verrichten. Er zijn er onder u die zeker na korter of langer tijd in staat zult zijn leiding te geven en besturend op te treden. Doch er zijn er ook die hiervoor allen aanleg missen. Moge dezen ook dit uit hunne schooljaren zich blijvend herinneren, dat men met de eigen riemen het best roeit, ook al zijn zij van minder gehalte.

Het „van allen vrij, aan allen dienstbaar“, geldt voor leider en ondergeschikte beiden. Wij werken immers allen bevestigd mede om zich een samenleving te doen ontwikkelen, waarin de eene mensch zich niet meer voor den anderen vernedert, waarin vrijheid en onafhankelijkheid het den mensch mogelijk maken den schepper in hen te leven te houden. De eerste voorwaarde daartoe is een zuiverder mentaliteit, ook voor ons zelve.

Praat het publiek niet na, dat zegt dat de mensch toch altijd dezelfde blijft; de geschiedenis leert ons heel wat anders. Zeer beslist gedraagt de menschelijke natuur zich anders in verschillende tijden.

Gij die in het volle leven komt te staan om er iets in te zijn en er te werken, gij zult het heel moeilijk hebben.

Want de publieke opinie ziet op het oogenblik letterlijk alles door de vingers; slapheid, plichtverzuim, woordbreuk, zede-verwilderde, onbetrouwbaarheid worden aanvaard als vanzelf sprekend. Wie ophomt tegen geknoei, en verworping op welk levensgebied dan ook, heet Don Quichotte.

Leg aan uw eigen gedragingen nooit den relatieven maatstaf van het tijdelijke aan.

Openbare de drang naar het Absolute, waarover men vooral onder jongeren zooveel spreekt in onze dagen, zich bij u hierin, dat gij een absoluten maatstaf aanlegt aan uw eigen zijn en doen.

En nu nog dit.

Blijft studeeren. Niet alleen, omdat dit het meest doeltreffende middel is om in de practijk niet onder te gaan; niet alleen omdat het het eenige middel is om uw werk op peil te houden; niet alleen omdat het u de grootste kans geeft zelve in evenwicht te blijven; maar omdat gij allen in uw werk voor groote problemen komt te staan.

In de naaste toekomst zullen zij, die volksopvoeding, in welken vorm dan ook, tot hun speciaal terrein van socialen arbeid kozen, komen te staan voor het vraagstuk der massa-opvoeding en massa-ontwikkeling, der kernvorming en der inwerking van de eene op de andere; zullen de kinderverzorgsters voor zichzelve moeten uitmaken in hoeverre de resultaten der paedologie of kinderstudie het doorvoeren van andere opvoedingsmethoden noodzakelijk maakt; zullen de kinderbeschermsters gesteld worden voor de doorgevoerde consequenties van een geheel andere opvatting van misdaad en straf.

En wat de woningopzichteressen en armverzorgsters betreft, hoe zullen de eersten als levende menschen haar werk kunnen blijven doen, tenzij het vraagstuk der volkshuisvesting hare voortdurende belangstelling heeft in verband met hare eigen bewoners? En hoe zullen de laatsten haren arbeid naar behooren kunnen verrichten,

tenzij zij hare volle belangstelling geven aan oorzaken van werkeloosheid en zooveel meer?

Hebt gij naast uwe vakstudie een speciaal onderwerp dat u niet loslaat, dan wensch ik u geluk.

En nu zeg ik tot u, vertrekkenden, gediplomeerden en niet gediplomeerden, ja tot u allen, nog slechts één woord, omdat er misschien niets is waartoe de tijdgeest u dwingt u zóó diep van te doordringen:

Hoe ook uw vrijheid zij,
Zij houdt eendre gedaante:
Vorm van gebondenheid.

De Jeugdconcerten te Arnhem

door MARTIN SPANJAARD.

Nu men langzamerhand tot de conclusie gekomen is, dat de kunst een belangrijker rol in de ontwikkelingsgeschiedenis der menscheid inneemt, dan amusement of afleiding te dienen, is men er ook te Arnhem door de zeer tegemoetkomende houding van den vooruitstrevenden Wethouder van Onderwijs, den heer H. Goedhart Jr. in geslaagd, in de wintermaanden der jaren '23-'24, '24-'25, '25-'26 zoogenaamde jeugdconcerten te organiseren. De leerlingen der Middelbare Scholen, van Lyceum, Gymnasia en van het M. U. L. O. benevens de leerkrachten bij het Lager- en Middelbaar onderwijs konden zich tegen f 0.50 per keer abonneeren deze voordrachten te bezoeken, terwijl de Gemeente een som voor de jeugdconcerten beschikbaar stelde. Hoewel de bedoeling uitsluitend geweest is de muziek onder de leerlingen der verschillende scholen te brengen, trof men onder het auditorium ook zeer veel volwassenen en zelfs geregelde bezoekers der abonnementsconcerten der Arnheemsche Orkest Vereniging aan. Dit laatste feit toont ons hoezeer men niet alleen in een behoefte van den scholier heeft voorzien, doch tevens ook in die van den meer ontwikkelden muzik liefhebber. Intusschen mochten wij echter geenszins uit het oog verliezen, dat de voordrachten uitsluitend voor den leerling bestemd waren en aldus moesten worden ingekleed.

In tegenstelling met het schoolonderwijs, waar in één klasse weliswaar leerlingen met verschillenden aard en aanleg, doch met in hoofdzaak gelijke ontwikkeling de lessen volgen, deed zich hier de uiterst groote moeilijkheid voor, dat men behalve met verschil van aard en aanleg, rekening diende te houden met het groote onderscheid in ontwikkeling, daar men tegelijkertijd leerlingen uit laagste en hoogste

klasse nader in het wezen en de geschiedenis der muziek had in te wijden. In hoofdzaak moesten derhalve de eerste voordrachten slechts studies voor ons zelve zijn het auditorium te peilen en onze voelhorens uit te steken op welke wijze we de komende jaren den cursus zouden kunnen voortzetten. Behalve echter de inkleeding der te behandelen stof, moet men het tijdstip der te geven voordrachten zoo voordeelig mogelijk kiezen. In de eerste twee jaren der jeugdconcerten werden deze des Zatermiddags gegeven, naderhand besloten we echter als proef de lezingen op Zaterdagavonden te stellen, daar het ons voor wilde komen, dat wij des middags aan het mooie weer en aan het voetbal- of tennisspel groote concurrenten bezaten; de ervaring in deze heeft ons echter geleerd, dat de middagvoordrachten aanmerkelijk beter bezocht waren, dan die welke des avonds gehouden werden.

Uitgaande van het standpunt, dat men met een kunstwerk direct tot het hart moet spreken, wil men dieper belangstelling voor een werk in het bijzonder en voor de kunst in het algemeen wekken, begon de eerste serie der voordrachten dan ook met twee standaardwerken der klassieke muziekliteratuur. Het programma was als volgt samengesteld:

1. L. van Beethoven — Ouverture „Egmont”.
2. L. van Beethoven — Symphonie no. 5.
3. H. Berlioz — a. Menuet des follets. } Uit de
 b. Danse des Sylphes. } „Damnation de Faust”.
 c. Marche Hongroise.
4. P. van Anrooy — Piet Hein Rhapsodie.

We bespraken naar aanleiding van dit programma, na de ontwikkelingsgeschiedenis der muziek vanaf de oudheid tot op heden in zeer groote trekken geschetst te hebben, o.a. de ontwikkelingsgeschiedenis der symphonie en het instrumentatie-idee der klassieken, alsmede de Ouverture-vorm. Dieper ingaan in de muziekgeschiedenis, analyse der composities zoowel als aesthetische beschouwingen hebben naar onze meening eerst dan hun waarde, wanneer men de liefde tot de kunst eerst heeft wakker geroepen. Op het oogenblik nog, zouden dergelijke beschouwingen den hoorder eerder van de muziek vervreemden, dan hem nader tot deze kunst brengen, aldus werd een en ander slechts zeer terloops aangestipt.

Het tweede programma bracht Schuberts „Unvollendete” Symphonie en diens „Balletmuziek uit Rosamunde”, de eerste „Peer Gynt suite” van Grieg en de „Donauwals” van Johann Strauss. Deze werken gaven ons aanleiding met enkele woorden over de romantische muziek te spreken, het nationale karakter in muzikale kunstwerken naar

VOLKSONTWIKKELING

NAAMLOOZE VENNOOTSCHAP DRUKKERIJ „PATRIA“ - AMERSFOORT.

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN
DOOR HET NUTSINSTITUUT
VOOR VOLKSONTWIKKELING

8e 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 Nieuwenhuysen
1784

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN • HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM (C.)
1926—1927.



voren te brengen en met een enkel woord de ontwikkeling der dansmuziek te gedenken.

Zoo konden we het tweede jaar den cursus openen met de „Zauberflöte-Ouverture“ van Mozart en de „Pastorale“-Symphonie van Beethoven, terwijl juist laatstgenoemd werk ons zeer voor ons doel van pas kwam, aangezien we hieraan verschillende problemen, o.a. het groote vraagstuk der programma-muziek, konden vastknoopen. Voor de tweede en derde voordracht van het jaar '24-'25 werd als onderwerp gekozen „De Muzikale Romantiek“ met als programma de Hebriden-Ouverture van Mendelssohn en de groote C-dur-Symphonie van Schubert en „het Kunstwerk van Richard Wagner“ terwijl de voorspelen „Tristan, Lohengrin, Meistersinger en de Trauermarsch uit „Götterdämmerung“ ten gehore werden gebracht. Wij wezen op de onafscheidelijkheid der literatuur, op den invloed die o.a. E. T. A. Hoffmann e.a. op de ontwikkeling der Duitsch-romantische muziek hebben uitgeoefend en hoe de figuur Wagner slechts uit het voorgaand tijdperk te begripen is. Wij wezen er op hoe met de sociale veranderingen tevens andere vormen en mogelijkheden in de kunst opdoemden, we bespraken terloops de maatschappelijke positie van den kunstenaar, zoodat een stuk cultuurgeschiedenis „in nuce“ behandeld werd. Steeds werden onze woorden met uitvoeringen door volledig orkest aangevuld.

Hoezeer deze uiteenzettingen ook door de meer ontwikkelden onder het gehoor met de grootst mogelijke aandacht gevolgd werden, toch heeft ons de ervaring geleerd, dat een voordracht over geschiedenis, bouw en behandeling der meest voorkomende orkest-instrumenten verreweg de grootste instemming van de zijde van het publiek heeft ondervonden. Bij de bespreking van het instrument stond de bespeler ervan naast ons, liet de behandeling zien, toonladders en melodieën hooren en maakte zodoende na voorafgegaane uiteenzettingen onzerzijds het auditorium met behandeling en klankkleur van zijn instrument bekend. Dat vooral het slagwerk een dankbaar object ter bespreking was, behoeft wel nauwelijks vermeld!

De voordrachten van het derde seizoen zouden in hoofdzaak de ontwikkeling der symphonie van Haydn tot Mahler, uitvoeriger behandeld, tot strekking hebben. Het eerste programma, waarbij karakteristieke gedeelten uit verschillende symphonieën ten gehore gebracht werden, luidde als volgt:

1. Joseph Haydn — Adagio — Allegro uit de G-dur Symphonie no. 13.
2. W. A. Mozart — Andante Cantabile uit de Jupitersymphonie.
3. Joseph Haydn — Menuet en trio uit de G-dur Symphonie no. 13.
4. L. v. Beethoven — Scherzo (Allegro) en Finale uit de Symphonie no. 6.

Al deze voordrachten toonden aan, dat we, hoewel de laatste cursus door vele verplichtingen elders onzerzijds helaas niet geheel afgeveerkt kon worden, tot nu toe eenigszins te hoog gegrepen schijnen te hebben, uitgezonderd echter de voordracht over het orkestinstrument. Ook de keuze om den cursus des avonds te geven, was mede van invloed op de minder groote opkomst der toehoorders van het laatste jaar.

Na de aldus opgedane ervaring wil het ons voorkomen, dat eerst dan een volledig succes geboekt zou kunnen worden, wanneer men niet de leerlingen uit alle klassen tezamen deze jeugdconcerten laat bezoeken, doch indien men de voordrachten splitst, zoodat men meer rekening zal kunnen houden met de ongeveer gelijke ontwikkeling van den toehoorder. Hetzelfde onderwerp, op verschillende manieren behandeld, al naar gelang de ontwikkeling van den leerling, zou gemakkelijker begrepen en spoediger in zich opgenomen kunnen worden. Dat men in dit geval voor grooter uitgaven komt te staan ligt voor de hand. Wanneer verder degene, die zich met de jeugdconcerten belast, zich in verbinding stelt met de directeuren der verschillende scholen en zich nauwkeurig op de hoogte laat brengen hoever diegenen, die aanstonds zijn voordrachten zullen volgen, in algemeene ontwikkeling en begrip gevorderd zijn, wanneer hij dan naar deze gegevens de aard zijner voordrachten zal bepalen, dan eerst zal men het tot nog belangrijker resultaten kunnen brengen. Ook het gebruik van het schoolbord, waarop men het „motief” en zijn talrijke metamorphen aanschouwelijk kan voorstellen, zal inderdaad veel tot duidelijker begrip van het kunstwerk kunnen bijdragen. Dat er op het gebied van „Jeugdconcerten” nog een groot veld braak ligt, is zonder twijfel.

Arnhem, September 1926.

De Jeugd-Concerten te Amsterdam.

door CORNELIS DOPPER.

Voor vier of vijf jaren zijn in Amsterdam de Jeugd-Concerten begonnen. Dat deze concerten niet zonder resultaat zijn gebleven bewijst niet alleen het feit, dat deze concerten druk bezocht werden, maar ook, dat het Amsterdamsche voorbeeld op verschillende plaatsen van ons land is nagevolgd. Ons streven en trachten is: om het begripen van de muziek als eene „taal in klanken” te bevorderen en de studie daarvan op te wekken. Mijne ervaring is, dat deze studie veel te veel verwaarloosd wordt.

Bij het studeeren der muziek wordt de vorm, de schoonheidsleer en de geschiedenis dezer kunst, schromelijk verwaarloosd. Nu weet

ik wel dat, om deze muzikale taal goed te leeren verstaan en begrijpen, er heel wat kennis wordt vereischt. Niet iedereen is in staat, om zich deze kennis te verwerven. Daarvoor is noodig: een natuurlijke begaving en een levenslange studie.

Om muziek echter te genieten als een mooie kunst, daartoe kan bijna een ieder geraken. Daarvoor zijn noodig: een paar goede ooren, een ontvankelijk gemoed en, vooral niet te vergeten, een gezond stel hersens. De begenadigde Mozart, die het als geen ander, weten kon, heeft dit reeds uitgesproken, en van dit standpunt zijn wij bij het instellen dezer jeugd-concerten, uitgegaan. Ik schreef van de hoofdnnummers der uit te voeren werken, de voornaamste tema's en motieven op. Die werden dan vermenigvuldigd en aan de verschillende deelnemende scholen en klassen verdeeld, om zoo mogelijk bij de voorbereiding te helpen. De resultaten hiervan kan ik niet beoordeelen, omdat ik slechts van enkele scholen eenig verslag hiervan te weten kwam. Deze enkele verslagen hebben mij echter overtuigd, dat deze methode alle aandacht verdient.

In de concertzaal hield ik dan hetzij over de muzikale vormleer, de dichtelijke inhoud of over de instrumentale kleur der uit te voeren werken een korte, en naar ik hoop, begrijpelijke inleiding. Of, om een practisch voorbeeld te geven, noem ik het programma, dat ik uitvoorde, ter gelegenheid van het eerste Nederlandsche Paedagogisch Congres. Van eene symphonie van Haydn trachtte ik den vorm te verklaren; van het scherzo symphonique van Paul Dukas de poëtische inhoud en van Les Préludes (naar de Lamartine) van Franz Liszt, behalve de muzikale inhoud, de klank-kleur der verschillende orkest-instrumenten. Verder heb ik nog voordrachten gehouden over: Hoe moet men muziek hooren; over tema's en motieven, etc. etc. alles in beknopte en de meest populaire vorm. En zoo mogelijk, liet ik mijn auditorium alles practisch hooren, waarbij de kunstenaars van ons concertgebouw-orkest mij met al hun kunnen bijstonden. Ik geloof zeer in de toekomst dezer concerten, niet alleen voor de schooljeugd maar ook voor volwassenen. Ik zou echter gaarne wenschen, dat de voorbereiding voor deze concerten wat meer ter harte werd genomen. De tijd die hiervoor in een concertzaal beschikbaar is, lijkt mij te beknopt. Ook lijkt mij de concertzaal — in het concertgebouw sprak ik meermalen voor twee duizend paar ooren — wel wat groot voor meer intiemere en uitvoerige verklaringen.

Maar des ondanks, kan ik, dank zij de medewerking van verschillende kanten, met groote voldoening terugzien op deze concerten en geloof ik zeker, dat deze concerten zeker dat resultaat hebben bereikt, waarvoor ze zijn ingesteld.

Amsterdam, September 1926.

Een nieuw buitenhuis voor jonge mensen

door H. GORDEAU Jr.

In „Volksontwikkeling“ van Juni 1925 vertelde ondergeteekende iets van het Kampwerk van het N(ederlandsch) (ongelings) V(erbond) dat nu reeds sedert vijftien jaar iederen zomer opnieuw ten bate van jongens en jonge mensen wordt georganiseerd.

Sinds kort heeft „het Buitenwerk“ van dit Verbond een merkwaardige uitbreiding gekregen, waarover we thans wel iets mogen mededeelen.

Aan den Rijksweg tusschen Soestdijk en Bilthoven, en ongeveer op de helft daarvan, ligt rechts de kapitale buitenplaats Prins Hendriks-



De Hoeve; links de huiskamer, in 't midden de leeskamer, rechts de directeurswoning.

oord. In een kromming, juist waar het pad naar Maartensdijk albuigt, links, en oorspronkelijk tot dat buitengoed behoorend, vindt ge — ik moest liever zeggen: vindt ge — een monumentale stalling, waar eens een stoterij van 36 paarden een meer dan royaal onderdak vonden. Wie er thans langs komt zal ontwaren, hoe deze voormalige „stal“ tot onherkenbaar worden toe is gemetamorfuseerd, een prestatie, waarvoor den Architect A. Ingwersen van Amsterdam, alle lof toekomt.

Een breede oprijlaan, uitlopend op een breed gazon, geeft toegang tot deze nieuwe bezitting van het N. J. V.: een vriendelijk, statig Buitenhuis, vol fijnen smaak en toch sober getint en aangekleed; en waar een honderd-tal gasten makkelijk onderdak vinden, terwijl een Conferentiezaal aan meer dan 250 toehoorders ruimte biedt.

In het front zijn vijf breede ramen aangebracht, en daarboven in dakkapellen ziet ge de ramen der slaapkamers. Op deze frontzijde ligt de groote huiskamer.

De rechtervleugel, met een uitzicht op den weg naar Bilthoven, vormt de Bibliotheek en Schrijfsaal; de keuken en de woning van den Directeur, een jong Ingenieur, den Heer Rijks, die zich geheel aan den arbeid in het Huis, — in de Hoeve zegt men, — heeft gegeven.

De linkerzijvleugel bevat de Bestuurskamer en de groote Eetzaal.

De achterzijde, waar thans de ingang is, wordt gevormd door de groote Conferentiezaal, de badinrichting, de donkere kamer, enz., en tusschen al deze inrichtingen bevinden zich de noodige dienstvertrekken.



De Herve van den straatweg gezien. Links de eetzaal, rechts de directeurswoning.

Een breede trap in de hall voert naar boven, waar twaalf slaapkamertjes zijn gebouwd, en drie groote slaapzalen, waarvan de omvangrijkste vooral buitengewoon smaakvol is ingericht, en een schitterend uitzicht geeft in het 8 bunder groote boschland, dat mede tot de Stichting behoort.

De watervoorziening, opslagplaatsen voor brandstoffen enz. hebben in den kelder een plaats gevonden.

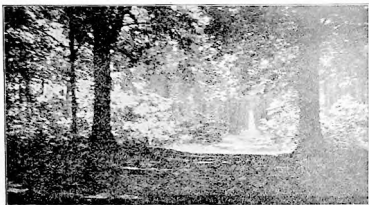
Reeds doelden we erop, dat het geheel omringd is door een park met heerlijk opgaand geboomte, spar, den, beuk en eik, en dat doorsneden is met een aantal grootere en kleinere lanen, en een schilderachtige beek, welke drie maal overbrugd is.

Een speelveld ligt aan de uiterste buitenzijde, en, midden in een houtpartij, treft ge nog twee gebouwen aan, waarvan het ééne tot fietsenbergplaats is ingericht, en het andere nog zeven slaapkamers zal kunnen bevatten.

Kleurige, ruime zalen, modern in den besten zin des woords, ruime leunstoelen, een goed gevulde bibliotheek, een fraaie elektrische verlichting, centrale verwarming, een uiterste billijke pensionprijs (f 2.50 per dag alles inbegrepen) maar bovenal een atmosfeer van welwillendheid en dienende liefde, ziedaar eenige dingen waarvan het N. J. V. hoopt, dat ze vooral jonge menschen in vacantiетijd zullen trekken.

Maar, het geheel heeft meer dan f 100.000 gekost, en daarmee nam het N. J. V. een schuldenlast en een financiële verantwoordelijkheid op zich, die waarschijnlijk niet gerechtvaardigd zou wezen, alleen door het motief: aan wat jonge menschen, gedorende hun vrijen tijd, een aardig zitje te verschaffen.

De *Ernst-Sillem-Hoeve*, — zoo genoemd naar één der overleden



Een kijkje door het bosch.

Penningmeesters die zeer veel voor het Verbond heeft gedaan, en wiens nagedachtenis op deze wijze wordt geëerd, — is voor de oudste onzer Jeugdorganisatie een zeer kostelijk instrument, dat den arbeid voor en onder de rijpende en rijpere jeugd op allerlei wijze zal kunnen dienen.

Het Bestuur heeft allereerst op het oog gehad den zwakken jongen man, die niet ziek genoeg is om in een Ziekenhuis plaats te kunnen vinden, maar die toch zoo noodig eens een paar weken eruit moest, weg uit de vnzige stad, en midden in Gods vrije natuur, hier een gelegenheid te bieden, om weer op verhaal te komen. Dadelijk is naast de Ernst-Sillem-Hoeve een *van Noortfonds* gesticht, dat bedoelt gelden te verzamelen, om hen, die zelfs den zeer matigen verpleegprijs niet kunnen betalen, ook hierin ter hulp te komen. En het is aardig

te zien hoe nu reeds — de Hoeve werd eerst in Juli geopend, — de jonge menschen, die het wat breeder hebben in dat opzicht, voor hun minder bedeelden makker offeren.

Dan is er plaats voor den gezonde in vacantie, of hij tot het Verbond behoort, dan wel niet; mits hij natuurlijk bereid is zich aan de algemeene huisregels te onderwerpen.

Maar men meent in dit werk toch nog veel meer perspectief te zien. De plattelandsjongen, die juist in de zomermaanden zeer bezet pleegt te zijn, kan er in de najaars- of wintermaanden terecht, want de Hoeve zal het heele jaar open zijn.

Vooral echter zal men trachten daar in week-ends of op doorde-weeksche dagen de leidinggevende figuren uit heel den Bondsarbeid in kleinere of grootere Conferenties bijeen te brengen, om met hen over aard en wezen, over methode en stand van den arbeid te kunnen spreken. Ook dergelijke bijeenkomsten hebben er op de Sillemhoeve reeds plaats gevonden.

En nog een stap verder zou het verbond dan kunnen brengen tot het aanvangen, juist in deze rustige omgeving, van een soort Leiders-school, waar jonge Leiders zich gedurende meerdere dagen en onder voorlichting van der zake kundigen, eens rustig in één of meer vakken den Vereenigingsarbeid rakende, konden inwerken.

Want het gaat in het N. J. V. juist zooals in iedere andere Jeugd-organisatie: de jeugdigen zijn wel te bereiken, maar de geschikte, begaafte en gevormde Leiders te vinden, dat is de groote moeilijkheid.

Natuurlijk meent het N. J. V. niet de geheele capaciteit van het huis, reeds nu en gedurende al de dagen van het jaar voor zich zelf noodig te hebben.

Aan geestverwante organisaties, 't zij die zich met arbeid onder mannelijke of vrouwelijke personen bezighouden, zal dan ook zonder twijfel gastvrijheid worden geboden, mits men bereid is den kostenden prijs te betalen. Reeds meerdere organisaties hebben inderdaad van die gelegenheid een dankbaar gebruik gemaakt.

Bezoek aan de Ernst-Sillem-Hoeve is ten allen tijd welkom. En we twijfelen er niet aan, of de gewichtige arbeid onder ons opgroeiend geslacht is met de daad der opening en exploitatie van dit Buitenhuis zeer zeker gebaat.

De Veertiendaagsche Studiegemeenschap voor Vrouwen op „De Vonk”

door HERMIEN VAN DER HEIDE.

Toen ik in het Juninummer van de 5e jaargang (1924) van dit tijdschrift m'n slotbeschouwing gaf over de Deensche Volkshoogescholen, besprak ik daar de mogelijkheid van zoo iets voor ons eigen land en ik stond toen vrij sceptisch tegenover de gedachte, dat er voor ons land een dergelijke opvoedingsinrichting zou kunnen komen, van invloed op allerlei bevolkingslagen en groepen. Eenheid of 't streven daarnaar is een voorwaarde voor dergelijke inrichtingen en wij missen die. Als volk hebben wij niet iets gemeenschappelijks, wat sterk genoeg is, om als basis voor een volkshoogeschool te dienen, maar in verschillende groepen zijn zeker idealen te vinden, sterk genoeg, om als basis te dienen, was mijn conclusie. Nu — na een paar jaar is de eenheid er zeker niet hechter op geworden. Wat ons onderling scheidt springt steeds meer naar voren, dan wat ons bindt. Men specialiseert zich meer en meer — in zijn beroep — in zijn geestesrichting. Steeds ingewikkelder en onoverzichtelijker worden de verschillende levensgebieden. Een mensch kan alleen maar 'n gedeelte overzien en beheerschen. De huisarts gaat langzamerhand tot 't verleden behooren, voorspelt men, 'men spreekt over specialiseering in 't predikantenvak; een stadsdominee moet andere dingen weten dan 'n plattelandsdominee, een jeugdpredikant moet andere scholing hebben dan 'n geestelijke, die onder volwassenen zijn werkgebied heeft. In geestesrichting wordt de specialisatie ook grooter. Bijna ieder is ergens bij aangesloten. Slechts enkelen, die ver boven de gemiddelden staan kunnen alleen zichzelf zijn. Er is een groep beneden de middelmaat die niets is en dan is er nog in de middelmaat een kleine categorie zoekers of geestelijke zwervers. Verder hoort bijna ieder ergens toe, en hoe langer hoe meer menschen dragen als bewijs van hun verbijzondering een insigne op hun borst. Die insignes zijn blauw of rood, of zilveren sterretjes, of symbolische voorstellingen en ze worden waarschijnlijk gedragen uit behoefte dat naar zich toe te trekken, wat bindt, maar ze zijn in wezen meer exclusief dan bindend.

Met angst en beven constateeren wij die verspecialiseering op allerlei levensgebieden. We kunnen haar niet keeren, al zouden we het graag willen, want zij is te veel geworteld in de noodzakelijkheid. We kunnen probeeren haar slechte gevolgen te verminderen door in 't bijzondere 't algemeene te blijven beleven, door elk deeltje te zien als onderdeel van 'n geheel.

In dit licht moeten volkshoogeschoolpogingen van groepen, m.i. worden gezien.

Het is zeker niet toevallig, dat in ons land door de arbeidersbeweging de eerste stap in de richting van interne volkshoogescholen is gedaan. Sterker dan in andere groepen leeft in de arbeidersbeweging de drang naar kennis. De strijd der arbeidersklasse is in vorm gewijzigd in den loop der jaren. Men is er zich bewust van geworden dat veranderde toestanden niet mechanisch veranderde menschen maken. Men is er zich rekenschap van gaan geven, dat er een wisselwerking is tusschen mensch en omstandigheden en men weet, dat voor de doorvoering en verwezenlijking der socialistische idealen meer noodig is dan 't bezitten van uiterlijke macht. Wordt die uiterlijke macht niet gehandhaafd door innerlijke kracht, dan is ze voos.

Bij de verwezenlijking van alle socialistische eischen wordt als een voorwaarde gevoeld, dat er in de menschen een sterker gemeenschapsbesef leeft, dan zich tot nu toe openbaarde.

Meer kennis, dieper inzicht is er noodig voor den arbeider, als zijn medezeggenschap in 't bedrijf van fundamenteele beteekenis zal worden voor dat bedrijf.

Voor de positieve maatschappelijke verbeteringen, waarnaar de arbeidersbeweging streeft, zijn verruiming van kennis en verdieping van inzicht uiterst noodzakelijk. Tekorten, die er zijn, openbaren zich elken dag, werken remmend, verhinderen uitgroei in 't klein evenzeer als in de groote lijnen.

Zeker, ook in andere kringen is 'n dorst naar kennis en een behoefte aan levensverdieping. In V. C. J. B. en Woodbrookers en in veel andere groepen voelt men 'n gelijke drang naar levensverdieping en cultuurhervorming. (De drang naar meerdere kennis is kenmerkend voor de arbeidersklasse). Maar bij andere groepen is de nood niet zoo dringend. Zij hebben geen openbare lichamen, die wachten op goede krachten, die met woord en daad de idee vertegenwoordigen. Er is geen raad die wacht op goede Woodbrooks raadsleden, geen Kamerfractie, waarin 'n goed V. C. J. B.'er fractielid moet zijn.

Doordat de arbeidersbeweging haar „innerliches zuserlich macht“ in 't maatschappelijk leven, worden er voortdurend meer krachten gevraagd, die doelbewust en geschoold zijn. Geen wonder dat uit de arbeidersbeweging het eerste volkshoogeschoolstreven is voortgekomen.

Merkwaardig is, dat men bij deze eerste proef niet begonnen is met de gemakkelijkst bereikbare menschengroep. In andere landen begon men met werkeloze arbeiders of met fabrieksarbeiders. In ons land is 't initiatief uitgegaan van de Bond van Soc. Democr.

Vrouwenclubs. En op haar initiatief zijn 18 arbeidersvrouwen van 4—19 Sept. op „de Vonk” in Noordwijkerhout verzameld voor een 14-daagsche studie cursus. Vrouwen, die in eigen omgeving al werk hebben, die leesclubjes leiden, raadszetels bekleeden, vrouwenclubs presideeren, vrouwen, met niets dan 'n lagere schoolopleiding en de kennis, die zij zichzelf in den loop der jaren hebben toegeëigend, 't Was voor haar zeker een daad, zich los te maken uit 't gezin, voor 14 dagen. Bij 'n arbeidersvrouw, die alles zelf doet, is de gebondenheid aan 't eigen huis grooter dan bij haar, die al zooveel takken van 't huiselijk bedrijf in vreemde handen overlaat.

Bij 't organiseeren van „weekends” voor vrouwen, was 't vroeger al gebleken hoe groot die gebondenheid is, hoe weinig vanzelfsprekend 't is, dat 'n arbeidersvrouw ook eens, al is 't maar voor enkele dagen, onbekommerd geniet. En nu gold 't een 14-daagsche cursus. Velen twijfelden er aan of de vrouwen zouden komen. Maar ze brachten het offer en ze verlieten haar kleine kring voor 'n tijdje voor grooter verband en ze voelden sterk, dat ze met deze daad een verantwoording op zich namen.

De mooie gelegenheid, hier geboden, moest uitgebuit, om tekorten in te halen en nieuwe impulsen te krijgen.

't Was noodig, dat iedere cursist apart behandeld werd. De eerste dag, door de vrouwen „biechtdag” genoemd, sprak de cursusleidster, Mej. E. Ribbius Peletier, met elk der cursisten afzonderlijk, om inzichten te krijgen in tekortkomingen en mogelijkheden van ieder.

En na deze biechtdag begon 't geregelde werk.

's Morgens werd 't eerste lesuur besteed aan de Ontwikkelingsgeschiedenis der Maatschappij. De cursisten hadden vooruit enige lectuur moeten doorwerken, o.a. de geschiedenisboekjes van Swierstra en Bruijn en IJzermans „De Weg der Beschaving”, zoodat er een begin van gemeenschappelijken ondergrond was. 't Stil zitten luisteren was voor verschillende cursisten eerst moeilijk, maar de cursusleidster heeft 'n bijzonder klare, pakkende manier van lesgeven en de uren werden gauw te kort.

Daarna was afwisselend zelfstudie en studiekring. De cursisten waren verdeeld in twee studiekringen. In die studiekringen waren ze 't meest zelf aan 't woord, ze hielden inleidingen, gaven den inhoud van artikeltjes en brochures weer, bestudeerden de atlas in verband met de buitenlandsche politiek, enz.

En studiekring en zelfstudie voldeden uitstekend als onderwijsvorm.

Vooraf hadden eenige belangstellenden in deze cursus 't hoofd geschud over de zelfstudie. „Dat wordt niets, dat kunnen ongeschoolden niet, zij weten niet wat en waar ze moeten beginnen”, zeiden ze.

Maar juist, omdat de les zoo pakte en zooveel stof tot uitwerken gaf en omdat er in de studiekringen van allerlei opgedaan moest worden, waarvoor voorbereiding noodig was, omdat opstellen gemaakt moesten, was er eigen vrijen tijd noodig en de klacht van de meesten was dan ook, dat er niet meer tijd was voor eigen studie. In den rusttijd van 1—3, bestemd voor *dolce far niente*, was de studiezaal nog geregeld in gebruik. Aan de methode van de leidster, n.l. zooveel mogelijk de cursisten tot zelfwerkzaamheid te prikkelen, is 't zeker te danken, dat de werkanimo in stijgenden lijn bleef. Dat er met den dag grooter arbeidsspanning kwam, was zeker een gevolg van het streven om 't kathedersysteem tot 'n minimum terug te brengen.

Behalve het levende, boeiende doceeruur 's morgens, was er nog een luisteruur, als iemand van buiten kwam, om over speciale dingen te spreken. De wethouders Wibaut en Drees spraken over gemeentepolitiek, de dames Groeneweg en Pothuis-Smit resp. over „Propaganda” en „Pers”.

Deze onderwerpen openden nieuwe mogelijkheden voor 't omzetten van ideaal in werkelijkheid. Als een buitengewoon voordeel voelde ik 't, dat achter de theorie, die hier gegeven werd, practijk stond. Als ik denk aan allerlei bijeenkomsten van idealistischen aard, die ik meemaakte en hoe altijd de slotsom van theoretische uiteenzettingen en beantwoording was de vraag: „maar hoe kunnen we . . . ?” dan voel ik hoe belangrijk 't is, dat hier problemen, geen abstracties waren, of interessante curiosa, maar, dat ze uit de practijk geboren, de practijk weer ten goede komen — als ze door de theorie heengegaan zijn.

Behalve deze lessen was er ook nog een ander soort, en zeker niet 't minst geanimeerde.

Eens was er 'n huisbezoekmiddag, waarin de eene helft van de cursisten bij de andere huisbezoek deed. De ontvangende vrouwen hadden verschillende rollen, die de bezoekers niet wisten, maar moesten trachten te weten te komen. Er was het huissloofje en de pessimist, die zegt dat 't altijd zoo geweest is en altijd wel zoo zal blijven ook — en die intellectueel, die denkt zijn maatschappelijke plicht vervuld te hebben, als hij op vriendelijke wijze liefdadige instellingen steunt.

En eens was er een congres van de vereeniging „het Moederschap in Eere”. De huiskamer was omgeschapen in 'n congreszaal, met al de daaraan verbonden dingen als bestuur- en perstafel, publieke tribune — praeadviezen, enz. Een van de studiekringen had zorg moeten dragen voor de sprekers en alle politieke partijen waren vertegenwoordigd. Bijzonder goed kweten sommigen er zich van, om zich in te leven in 'n meening tegenovergesteld aan haar eigen. En

zelfs in de debatten wisten ze haar gefingeerde meeningen uitstekend te handhaven.

Het voornaamste bij 't intellectueele gedeelte heeft niet bestaan in 't bijbrengen van veel nieuws. Er is hoofdzakelijk aan gewerkt, om de aanwezige brokstukken in een goed verband te leggen, termen, die veel ondoordacht gebruikt zijn, bewust te maken en lijnen aan te geven, waarlangs de verdere ontwikkeling zich kan voortzetten.

Dit over de kennis.

En nu over den anderen kant, 't samenzijn. Wie socialisme wil, moet trachten socialist te zijn. Het socialisme is niet een geheimzinnig iets, wat zich in de samenleving voltrekt buiten den mensch om. De 14-daagsche vrouwenkursus werd „Studiegemeenschap" genoemd, omdat er bewust gestreefd werd een gemeenschap op te bouwen, 'n samenleven, waarin recht en plicht in harmonie staan. Ook 't samenzijn moest worden tot een krachtbron voor later, de onderlinge toon moest normatief zijn.

De omstandigheden zijn voor de verwerkelijking geschikt. Geen zorgen (behalve de stille gedachten aan hoe 't thuis nu gaan zou), rust en stilte, mooie natuur. In die omstandigheden zitten mogelijkheden voor de opbloei van een echt kameraadschappelijke verhouding waarin de eene mensch openstaat voor den andere. We hebben geprobeerd op allerlei manieren 't samenleven te versterken en er gezonde blijheid aan te geven. 's Morgens, in de gymnastische oefeningen op 't grasveld, de samenzang na de maaltijden, wat we overnamen van de Zweedsche arbeidershoogeschool, de tochten naar zee of naar 't bramenlandje, de avonden na negenen, die huiskameravonden waren met muziek, voorlezen, spel en zang. Dat alles moest de band versterken.

Moelijkheden waren er ook wel eens. Ieder weet aan welke specifieke gevaren een vrouwsamenleving bloot staat. We ontkwamen er ook niet geheel aan, maar we zijn er doorheen gegroeid en altijd was de algemeene zaak belangrijk genoeg, om hoofdzak te blijven. En ieder deed z'n best een bouwsteentje te zijn voor 't huis, dat we optrokken.

Langzamerhand groeide 't eigen leven der cursisten meer uit en vond ieder rust binnen 't kader van 't gezamenlijke.

Hoogtepunten hadden we ook. In elke gemeenschap zijn feesten hoogtepunten. En we hadden ze, de feesten.

Daar was de tooneelavond op zolder. Daar boven was door eenige leden van de soc. democr. studentenclub met simpele middelen een tooneel gemaakt en onder 't geheimzinnig geloei van 'n Westerstorm om 't huis heen, kwamen de diepzinnige woorden van Tagore tot ons. Chitra,

't diep menschelijk spel, werd opgevoerd op zoo'n mooie wijze, dat 't Oostersche stuk greep tot in de diepste diepten van onze Westersche zielen. Er was een sterk eenheidsgevoel tusschen speelsters en publiek, zoodat de avond werd tot een schoone wisselwerking.

En daar was onze laatste avond — ook een feest. Bij het haardvuur werd voorgelezen uit het Feest der Gedachtenis, waarin met verbeeldingsoog gezien was, wat op beperkte schaal in deze 14-daagsche cursus verwerkelijkt was. Daarna las een der cursisten het dagboek voor, wat zij tijdens de cursus had bijgehouden en tot slot sprak de cursusleidster over de beteekenis van de cursus voor individu en gemeenschap.

De cursus is bedoeld als voorbereiding voor propaganda en als zoodanig zal ze zeker geslaagd zijn. De cursisten hebben gewonnen aan kennis en inzicht en zeker niet minder aan bezieling, om uit te dragen, wat bezit werd en was.

Kenmerkend is 't feit, dat de cursisten zelf besloten in 't voorjaar een herhalingscursus te organiseren. Terwijl nu de partij alle kosten dekte, zullen de vrouwen dan zelf alles bekostigen. Wel een bewijs, dat de cursus voorzag in een sterke behoefte. En deze proefneming zal den ook zeker niet bij de proef blijven. De Bond van Soc. Democr. Vrouwenclubs is als pionierster opgetreden, maar nu zal zeker deze nieuwe tak van werkzaamheid door de arbeidersbeweging uitgebouwd worden.

Voor hen, die voelen voor de volkshoogeschoolidee, is 't ook hoopvol om te weten, hoe zuiver menschelijk deze partijsschool was. De cursisten zijn versterkt in haar socialistisch geloof — en toch ging begrip vóór dogma, inzicht vóór frase.

't Algemeene is gelukkig bereikbaar door 't bijzondere heen.

Opvoedkundige Proefscholen te Winnetka *)

door CARLTON WASHBURNE.

(Inspecteur van de openbare Scholen te Winnetka, Illinois).

Groep- en eigeninitiatiefwerk die aan elk kind een kans moet geven om zijn eigen, bijzondere interessen en aanleg te ontwikkelen, en deze speciale aanleg te leeren gebruiken ten bate van de klas, en het zelfstandig eigen maken van zulke kennis en vaardigheden als alle kinderen zoo goed als zeker in hun leven noodig zullen hebben

*) Overgenomen uit the New Era van Juli 1926.

— dit is het hoofddoel van het opvoedkundige zoeken en streven, het experiment, de organisatie van de openbare elementaire scholen te Winnetka, Illinois.

Winnetka is een prettige, aantrekkelijke voorstad van Chicago aan de oevers van het meer Michigan. Bijna de helft der inwoners zijn zaken- of beroepsmenschen wier kantoren in Chicago zijn en wier inkomen groot genoeg is om comfortabele huizen te bewonen. De andere helft daalt af door verschillende lagen der Maatschappij tot de immigrant arbeider, de straatveger en de vuilnisman. De kinderen van al deze gezinnen gaan op de openbare scholen van Winnetka, behalve een kleine minderheid, die of naar de gemeentelijke roomsch-katholieke of naar de bijzondere North Shore Country Dagschool gaan. Deze twee scholen echter zijn noch speciaal voor armen noch voor rijke kinderen.

Er is een sterke gemeenschapsgeest in Winnetka, die zich openbaart in het alom bekende Community House, een clubhuis toegankelijk voor alle inwoners, voorzien van een gymnastiekzaal, een theater voor de Community Players, tevens voor bioscoop en andere bijeenkomsten, met clublokalen voor talrijke vereenigingen, met een eetzaal voor feest-maaltijden; een gemeenschapszin die zich openbaart in een gemeenschappelijk golfveld, tennisvelden, honkbalveld, een gemeenschappelijk badstrand en badhuis, en in het bijzonder in het type mannen en vrouwen die alle dorpsaangelegenheden nagaan: het gemeentelijk bestuur, het bibliotheekbeheer, het parkonderhoud en de plaatselijke ontwikkelingsraad.

De ontwikkelingsraad bestaat uit zeven leden — mannen en vrouwen — gekozen voor den tijd van 3 jaar. Zij wijzen een school-inspecteur aan — een ambtenaar, die de voornaamste uitvoerende macht heeft over alles wat de school betreft: financiën, gebouwen en terreinen, het kiezen en aanstellen van onderwijzers, het organiseren van cursussen en het samenstellen van roosters, het uitzoeken van schoolboeken etc., behoudens de goedkeuring van den ontwikkelingsraad, van rijkswetten en provinciale reglementen. Deze wetten en reglementen stellen slechts een zeker minimum vast betreffende de leerstof, verder de duur van een schooljaar, de vereischte kennis van een onderwijzer, leerplicht, veiligheids- en gezondheidsmaatregelen. Er zijn geen examens, roosters of leerboeken die de Staat voorschrijft of andere dergelijke belemmeringen op den weg naar voortuitgang. Zoodoende heeft de inspecteur groote vrijheid, om van de scholen te maken wat hij kan.

Er bestaan in het geheel vier scholen, kosteloos toegankelijk natuurlijk en met kosteloze boekvoorziening. Drie scholen, beginnend

van bewaarschool tot het zesde leerjaar — dus voor kinderen van 5 tot 11 of 12 jaar; de vierde is een twee-jarige middelbare school voor jongeren, voor alle kinderen, die het zesde leerjaar doorloopen hebben. Diegenen die de middelbare school voor jongeren hebben afgehoopen, gaan meestal naar de Stedelijke middelbare school voor ouderen, samen met leerlingen van twee of drie naburige dorpen, ongeveer zoo groot als Winnetka. Deze stedelijke middelbare school staat onder zelfstandig bestuur voor opvoeding en inspectie.

Er zijn ongeveer zestienhonderd kinderen in de scholen van Winnetka, ongeveer vierhonderd in elk gebouw. Er is een hoofd, belast met het toezicht in elk gebouw — vrouwen voor de lagere scholen, een man voor de middelbare school voor jongeren — ieder gesteund door een voldoende aantal leerkrachten, zoodat een klas gemiddeld dertig kinderen telt en in de praktijk nooit meer dan acht en dertig. Er zijn ook krachten voor muziek, kunst, kennis der natuur, schoolverpleging en op maatschappelijk gebied, leiders van de spelterreinen en twee schoolverpleegsters, te zamen een personeel van vijf en zeventig menschen.

De schoolgebouwen zijn modern, prettig en goed toegerust, omgeven met een ruim speelterrein.

Onder deze gunstige omstandigheden van vrijheid, met medewerking van een intelligent en sympathiek bestuur van opvoeding, goede uitrusting, voldoende aantal goedonderlegde leerkrachten, zijn wij in staat geweest om onze scholen te maken tot een opvoedkundige proefschool, waar problemen aangeroerd worden die opvoeders moeten oplossen.

Onze fundamenteele gezichtspunten kunnen wij met een paar woorden aanduiden. Wij gelooven dat de jeugd een gewichtig gedeelte van het leven is — niet alleen als voorbereiding voor de toekomst, maar op zich zelf en voor zich zelf. Wij gelooven dat de evolutie van de menschheid afhangt van de meest ruime ontwikkeling van de speciale vermogens van ieder kind, zoodat het daar waar het boven het gemiddelde uitsteekt, bij zal dragen tot de menschelijke evolutie. Wij gelooven, dat de hoogste graad van persoonlijke ontwikkeling een maatschappelijk bewustzijn met zich meebrengt — een diepe bewustwording bij een ieder van de wederkeerige afhankelijkheid van menschen en landen onderling — van een fundamenteele eenheid van het menschdom. Wij gelooven ook, dat elk kind voorbereid behoort te zijn tot een krachtadig leven in een wereld zooals zij nu is — welke ook de fouten daarvan zijn, hij moet er in leven met de roeping hem te veranderen.

In overeenstemming met deze opvatting schrijven wij veel eigen initiatief- en groeppenwerk voor, doch niet in schoolsche zin, maar ook

zorgen wij voor het beheerschen van die feiten en vaardigheden welke noodig zijn in de tegenwoordige wereld.

Vooreerst was het noodig om een methode uit te werken, waardoor feitenkennis en vaardigheid door kinderen verworven worden met meer succes dan in gewone scholen, zoodat wij tijd zouden overhouden voor bezigheden van socialen en scheppenden aard. Wij hadden een methode noodig die door en door gezond moest zijn, de onkosten niet zou vermeerderen en die overal toegepast zou kunnen worden. Wij hebben nu zeven jaar met zulke methodes geëxperimenteerd en de resultaten, nauwkeurig nagegaan, zijn zeer bevredigend bevonden. Ofschoon verder onderzoek nog gewenscht is tot verbetering van materiaal en methoden, komen de grondprincipen van de methode toch overeen met bovengenoemde criteria. De methode is in het kort als volgt:

1. Deel de cursus in zeer nauwkeurig omschreven onderdeelen in, geef de juiste stand van kennis aan, welke alle kinderen moeten bereiken. Dit eischt meer helder denken dan in de opvoedkundige wereld gewoonlijk gedaan wordt. Voor een bevredigend resultaat eischt het nauwgezet en wetenschappelijk onderzoek. In Winnetka hebben wij gebruik gemaakt van onderzoekingen die elders gedaan zijn en onze onderwijzers hebben telkens weer hieraan deelgenomen, om na te gaan welke feitenkennis en vaardigheden in de tegenwoordige wereld gevraagd worden; om verder na te gaan, wanneer deze met het meeste succes aangewend kunnen worden. Waar het onderzoek nog niet zoover is dat wij er de noodige gegevens uit kunnen putten, zijn wij genoodzaakt om voorloopig naar beste krachten te gissen naar wat de tegenwoordige gemeenschap vraagt. Maar wij laten ons zelf niet om den tuin leiden; wij maken een scherp onderscheid tusschen de feiten en vaardigheden die bijgebracht worden, omdat wij *weten* dat kinderen ze noodig zullen hebben en diegene die wij *onderwijzen*, omdat wij *veronderstellen* dat kinderen ze noodig zullen hebben.

Het is volstrekt noodzakelijk, om deze feiten en vaardigheden zeer nauwkeurig nader vast te stellen. Het is niet genoeg om te zeggen bij voorbeeld, dat elk kind zich oefenen moet in het maken van lange deelsommen. Wij moeten nauwkeurig vaststellen dat hij voorbeelden van deelsommen met deulers van tientallen en deeltallen van duizendtallen zal leeren maken, zoo samengesteld, dat er een nul midden in het quotient of een nul aan het einde van het quotient is, nu rest, benaderen van de deeler en deze moeilijkheden gecombineerd en dat hij deze sommen met 100 % nauwkeurigheid zal maken in twee of drie minuten.

Tenzij wij weten wat wij trachten te onderwijzen, kunnen wij niet verwachten doeltreffend te onderwijzen.

II. De tweede stap van de Winnetka-methode is de uitwerking van complete tests, die beantwoorden aan ieder bijzonder doel.

Een deelsommentest zou alle moeilijkheden, die hierboven afzonderlijk genoteerd zijn, moeten bevatten. Een geschiedenistest zou elk feit, in groote trekken, moeten bevatten dat het kind behoorde te weten — niet in vage termen, maar in de manier van vragen, waarop maar één juist antwoord mogelijk is, zoodat de onderwijzer precies kan weten welke feiten het kind zich eigen heeft gemaakt.

Wij stellen voor deze tests niet een rangorde op zooals gebruikelijk is. Wij gebruiken ze om de zwakke kanten van het kind te ontdekken en hem dan passend werk te geven, om dat te herstellen. Als hij dat gedaan heeft, dan leggen wij hem opnieuw tests voor van dezelfde soort, doch in een anderen vorm, waarin weer alle dingen vervat zijn, waarvan wij zeker willen zijn, dat hij ze weet.

Kinderen krijgen deze tests een voor een, als zij er klaar voor zijn. Het doet er niets toe of een kind aan een ander vertelt waaruit de test bestaat. Wij laten niet alleen alle kinderen weten waarover zij gevraagd zullen worden, maar wij geven ze ook nog vóór-proefwerk, waardoor zij van te voren kunnen vaststellen of zij klaar zijn voor de echte proef. Dit is mogelijk omdat de proefopgaven heelmaal volledig zijn, meer dan enkel pogingen om staaltjes te krijgen van wat het kind weet; als, dus, een kind studeert waarover hij zal worden ondervraagd, dan doet hij juist dat wat wij willen dat hij doet.

De tests vervangen geheel de lesbeurten en examens. Er zijn natuurlijk repetitie-proefwerken van tijd tot tijd. In ieder geval moet elk kind tenslotte elke test geheel voldoende kunnen beantwoorden en een goed cijfer hebben bij elk proefwerk.

III. Leerboeken moeten zelf-onderwijzend en zelf-corrigeerend zijn. Klassikale behandeling van de leerstof is ondoelmatig. Kinderen kunnen niet met goed gevolg leeren door het systeem van voordragen lessen. Zelfs het onderwijzen door goedgestelde vragen is óf tijdverspilling voor de intelligente kinderen óf gaat boven het bevattingvermogen van de minder-intelligenten.

Het leermateriaal moet zoo gemaakt zijn, dat het kind geleidelijk van stap tot stap gebracht wordt, met de vereischte oefening bij elke stap. Vereischte oefening houdt in, dat sommige kinderen veel moeten oefenen, anderen minder. Dit is de antithese van de methode, die maakt dat het intelligente kind extra oefenwerk doet en de minder intelligente een gering minimum levert.

De meeste tegenwoordige schoolboeken zijn tekstboeken — aan de onderwijzer wordt overgelaten om de tekst verder uit te leggen.

Wij hebben leerboeken noodig die direct voor het kind geschreven zijn.

Het gevolg van dit alles was, dat wij veel van onze tijd en energie in Winnetka hebben besteed om op de grondslagen van wijlen Frederic Burk, van de San Francisco State Teachers College, passende leerstof samen te stellen, die wij nu beginnen te publiceren. Behalve dat zij bijna zoo zelf-onderrichtend is als wij ze kunnen maken, is zij in groote mate zelf-corrigeerend om den onderwijzer van veel dagelijksch corrigeren van het werk der kinderen te ontslaan.

Tot de tijd dat zelf-onderrichtende boeken en materiaal algemeen beschikbaar zijn (Jessie Wachinder in Chelsea heeft eenig vindingrijk elementair materiaal gemaakt ter beschikking van Britsche onderwijzers, wij gebruiken zelfs het een en ander daarvan in Winnetka) is het beste hulpmiddel om een soort aanvullingsmateriaal te gebruiken zoals „Dalton-taken“. Met zulke taken kunnen de oudere kinderen in 't bijzonder, dikwijls veel voor zich zelf werken uit gewone schoolboeken.

De juiste oplossing echter, ligt in speciaal gemaakte zelfonderrichtend materiaal en boeken.

Als deze drie stappen zijn gedaan — een nauwkeurige omschrijving van te verwerken stof, volledige tests, zelfonderrichtende, zelfcorrigerende boeken en materiaal — dan kan en zal de hinderpaal van de klassequaestie verbroken worden. Leerlingen zullen voortschrijden van de eene étappe tot de andere individueel, geen phase beginnen voordat zij de vorige in hun macht hebben, nooit worden opgehouden door langzame klasgenooten. De onderwijzer zal onder de kinderen verkeerden opwekkend, aansporend, aanmoedigend, uitleggend — een zeer gezochte vriend meer dan een schoolmeester die je uit den weg moet gaan.

Het kan voorkomen dat een kleine groep op dezelfde tijd de zelfde hulp noodig heeft en gezamenlijk uitleg krijgen.

Maar uit de aard der zaak moet het leeren en vorderingen maken persoonlijk gaan.

In Winnetka hebben wij gemerkt dat een onderwijzer — die zelf-onderrichtend materiaal gebruikt — vrij groote klassen kan helpen op deze basis van het zelf leeren. Wij hebben geen klassen geprobeerd met meer dan acht en dertig. Een naburige stad (Racine, Wisconsin) echter, heeft het geprobeerd met klassen van veertig tot vijf en veertig en met succes. Hoe groter de klassen zijn, des te meer zelfonderrichtend materiaal er noodig is en des te meer onderzoeksproeven.

De Commonwealth Fund of New York heeft onlangs op ons verzoek, een overzicht van de resultaten van de Winnetka-methode

van een jaar bekostigd, met een vergelijking er bij met 1e. een openbare school-complex van een aangrenzende voorstad, 2e. met een bekende, bijzondere proefondervindelijke school en 3e. met een proef-school van een groote Universiteit. De slotsom van ongeveer acht-en twintig duizend tests bewees dat over het geheel de resultaten, in de onderzochte vakken van de kinderen van Winnetka, grootter waren dan die van andere scholen en dat er meer dan in andere scholen in Winnetka tijd is gegeven aan gezamenlijk en eigeninitiatief-werk die niet in schoolsche zin behandeld worden.

De Winnetkaschool-methode van individueel onderricht opent de weg tot bezigheden die wij van meer waarde achten in vele opzichten dan feiten en vaardigheden. Het persoonlijk eigen maken van feiten en vaardigheden alleen zou een werktuigelijk iets zijn. Het zou de neiging hebben om de maatschappij tot een dood ding te maken. Daar in Winnetka wordt het evenwicht gehouden door een reeks van bezigheden, bedoeld om scheppend en maatschappelijk leven in het kind wakker te roepen.

Ongeveer de halve morgen en middag worden gemiddeld besteed aan gezamenlijk en eigen initiatief werk. Deze bezigheden zijn niet bedoeld als onderwijs. Zij zijn geheel vrij van de belemmerende factor van het onderwijs in feitenkennis en vaardigheden. Zij maken gebruik van de feitenkennis en de vaardigheden die de kinderen bezitten en zij kunnen zoo nu en dan licht werpen op de behoefte aan drang naar meerdere kennis en vaardigheid. Maar hun hoofddoel is geheel verschillend van het doel van het persoonlijk werken.

Evolutie hangt ten nauwste samen met variatie. Tenzij dus de kinderen aangemoedigd worden om eens te veranderen, kunnen wij geen vooruitgang verwachten. Daaruit volgt dat gelegenheid tot persoonlijk scheppend werk een behoefte van den eersten rang is in de opvoeding. Wij probeeren hen de noodige prikkel en de noodige gelegenheid te geven voor zulk werk.

Te groot gewicht op persoonlijke ontwikkeling van elk kind volgens zijn eigen aanleg zou evenwel tot individualisme leiden, een scheiding van belangen, een soort egoïsme, als het niet in evenwicht werd gehouden door ontwikkeling van ieders persoonlijke eigenschappen in dienst van de gemeenschap.

Een wijze oude Indische Swami placht zijn brieven met deze vermaning te beginnen: „Gedenkt dat in 's werelds welvaart de Uwe ligt en in de Uwe die van de wereld.”

Dit is precies het evenwicht waarnaar wij streven. Ieder kind moet er toe gebracht worden om te beseffen dat maatschappelijke vooruitgang hierop berust, dat hij zijn eigen aanleg ontwikkelt, maar

dat tegelijk zijn eigen ontwikkeling afhangt van die van de mensheid in het algemeen.

Dit klinkt abstract en ver weg van het werkelijke leven van het kind. Een feit is echter dat zelfs in de bewaarschool er gelegenheid is om het kind te doen inzien dat het onafhankelijk is van de groep en de groep van hem.

De methode van gezamenlijk en eigen-initiatief werk is noodzakelijkerwijze minder nauwkeurig vastgelegd dan die van het individuele verwerven van feitenkennis en vaardigheden. Voor de laatste streven wij naar eenvormigheid, wij willen geen oorspronkelijkheid van spellen, van rekenen of van aardrijkskunde. Bij het gezamenlijk en eigen-initiatief werk aan de andere kant willen wij oorspronkelijkheid en daarom moeten wij veel vrijheid toestaan. Dit sluit elke straffe methode, elk vastgestelde program van werkwijze uit.

Aan de andere kant zijn eigeninitiatief-werk en zelf-expressie niet zoo maar in het leven geroepen. Zij zijn het bijzonder reageeren van een persoon op zekere prikkels. Het verschaffen van deze prikkels is daarom een gewichtige taak van den onderwijzer en de school. Het is noodig dat er eenige organisatie is en dat er eenig materiaal is waarop het kind zijn scheppingsdrang kan uitoefenen.

Over het algemeen vinden wij bij de sociale wetenschappen een basis voor dit soort werk. Geschiedenis en aardrijkskunde zijn, bij ons, vereenigd tot één geheel — het leven van een mensch op aarde met de invloed van de omgeving op den mensch en omgekeerd. Terwijl er een zekere hoeveelheid van feiten-kennis geleerd moet worden in verband met sociale wetenschap, is er ook een rijkdom van kleurrijke kennis, die gebruikt kan worden voor de basis van daarbij passend werk van allerlei soort. Muziek, kunst, toneelspel, debatteeren, lichamelijke ontwikkeling — alles kan in verband gebracht worden tot een onderwerp, dat de kinderen behandelen bij sociale wetenschap. Om dit mogelijk te maken, beginnen de kinderen ieder nieuw onderwerp in sociale wetenschap als een groep, liever dan ieder apart.

Daarna lezen zij wat noodig is en krijgen ieder persoonlijk de primaire feiten in hun macht, zij zijn op verschillend tijdstip klaar met hun studie, maar gaan niet verder voordat iedereen zoo ver is. Overschietende tijd kan gebruikt worden voor meer zuiver individueel werk als lezen, schrijven, stijl, etc.

Mag ik een beeld voor oogen stellen van de combinatie van de verschillende vakken die gelegenheid geven tot het verwerven van deze sociale kennis? De kinderen van een zekere vijfde fase klas hebben vandaag een Romeinsche dag. Zij hebben gelezen over Rome,

gesproken over Rome, zij hebben hun klas met platen van Rome versierd, zij hebben Romeinsche spelletjes gedaan op het speelterrein, liederen gezongen met latijnsche woorden, zij hebben iets geleerd over Romeinsche muziek en architectuur, gedeelten van Romeinsche geschiedenis opgevoerd, dit alles gedurende weken. Vandaag hebben zij bij wijze van climax gedaan alsof zij zelf Romeinen waren.

Een van mijn eigen kinderen, die toevallig in die groep was, klom 's morgens vroeg bij haar moeder in bed en wilde weten of Romeinen boter gebruikten op hun brood. „Omdat ik, zei zij, vandaag een lunch zal eten, die ik zooveel mogelijk tot een echte Romeinsche lunch zal maken. Ik neem honig, olijven en dadels, omdat ik weet dat de Romeinen die hadden, maar ik weet niet of zij boter hadden.“

In de loop van het werk over Rome hebben deze kinderen een eindeloos gebied gehad voor eigen-initiatief-werk. Zij hebben hun eigen kleine tooneelstukjes geschreven. Zij hebben hun eigen toga's ontworpen en gemaakt. Zij hebben een Colosseum gebouwd op de zandtafel. Zij hebben wagens gemaakt in de werkplaats en hebben wagenrennen gehouden met kinderen als paarden, op het speelterrein. Zij hebben samen gewerkt en gespeeld en door hun werk en spel hebben zij geleerd te ontwerpen en samen te werken.

Onze gezamenlijke en eigen-initiatief bezigheden strekken zich echter niet alleen uit over die dingen die met de sociale wetenschap samenhangen. Wij hebben zelfbesturende bijeenkomsten, wij hebben kunst en muziek, groepspel op het speelterrein die niets met sociale wetenschap te maken hebben. Wij hebben het werk in werkplaatsen, dat vaak op zich zelf een einddoel kan zijn. Wij benutten inderdaad elke weg die mogelijk is om de kinderen een prikkel en gelegenheid voor eigen-initiatief-werk en maatschappelijke ontwikkeling te geven.

Om de soepelheid van het leerplan te bevorderen, het onderling verband, waar dit van zelf spreekt, tot zijn recht te laten komen, om licht te werpen op individueel werk door maatschappelijk en het gebruik maken van individueel werk bij gezamenlijk werk, vermijden wij het systeem van vakonderwijzers, tot dat de kinderen op de middelbare school voor jongeren komen.

Kinderen in de eerste zes klassen zijn den geheelen dag met dezelfde onderwijzeres en blijven voor zoover mogelijk bij dezelfde, voor telkens twee jaar. Wij willen dat iedere onderwijzeres haar kinderen intiem kent en in staat is het werk aan te passen aan hun individuele behoeften en capaciteiten. Wij voelen dat dit gemakkelijker te bereiken is, als de kinderen den heelen tijd met ééne onderwijzeres zijn, dan dat van de eene klas naar de andere gaan.

In de middelbare school voor jongeren beginnen opgroeiende kin-

deren te onderscheiden en te specialiseeren. Hier is daarom vak-onderwijs met een keur van uitgezochte en speciale cursussen. Het evenwicht tusschen gezamenlijk en eigen initiatief werk aan de eene en zelf verwerven van feitenkennis en vaardigheden aan de andere kant is nog gehandhaafd, maar in plaats dat alle kinderen bij hetzelfde groepwerk komen, krijgen zij een groote keus van werkvormen waaraan zij deel nemen.

Zoo is in het algemeen de tegenwoordige organisatie van de scholen te Winnetka. Wij moeten nog veel leeren. Wij zijn nog altijd bezig op het gebied van onderzoekingen. Wij wijzigen en verbeteren de details van onze methode. Wij herzien ons leermateriaal, onze tests. Wij verrijken de gelegenheden tot eigen initiatief en groepwerk.

Hoe langer hoe meer vinden wij ons in staat, om de kinderen het zelf verwerven van wat zij noodig hebben als volwassenen te leeren en door dit doelmatiger te doen dan het gewoonlijk gedaan wordt, door dit werk meer op individuele dan op een klassenbasis te behandelen, zijn wij in staat te zorgen voor groep- en eigen initiatiefwerk, waarvan wij hopen, dat het zal meewerken om elk kind tot zijn volste capaciteit te ontwikkelen en dat het hem zijn talenten leert gebruiken ten bate van de menschheid.

Feiten en Pgingen.

Een paedagogisch-philosophische studiekamer.

Het is nog veel te weinig bekend, dat in de Amsterdamsche Universiteitsbibliotheek sinds hare onlangs voltooide reorganisatie naast andere nieuwe afdelingen ook een bijzondere studiekamer voor opvoedkunde, zielkunde en wijsbegeerte is geopend. Deze bevat in de eerste plaats het voornaamste deel van de bibliotheek van het Nutsseminarium voor paedagogiek, die tevoren in het „Athenaeum Illustre” op den O.Z. Voorburgwal was ondergebracht en op 1 Januari 1926 aan de Universiteitsbibliotheek in bruikleen werd gegeven. Deze belangrijke collectie is nu nog aangevuld met eenige nieuwere aanwin-

sten van de aan het N.O.G. toebehoorende „Paedagogische bibliotheek” en voorts met een aanzienlijke hoeveelheid wijsgeerige en psychologische literatuur uit het eigen bezit der U.B., zoodat tezamen een representatieve verzameling van studiewerken op de drie genoemde terreinen is bijeengebracht. Een 50-tal binnen- en buitenlandse tijdschriften, bovendien tal van onderwijsbladen, ligt voor belangstellenden ter inzage.

De studiekamer is dagelijks van 2—5 geopend; een speciaal ambtenaar voor deze afdeling is dan aanwezig voor het geven van inlichtingen. De boeken kunnen niet alleen ter plaatse worden geraadpleegd, doch zijn ook voor uitleening beschikbaar.



MEJUFFROUW E. C. KNAPPERT

INHOUD VAN AFLEVERING 1.

Bladz.

De School voor Maatschappelijk Werk, door Mej. M. C. Knappert	1
De Jeugdconcerten te Arnhem, door Martin Spanjaard	9
De Jeugdconcerten te Amsterdam, door Cornelis Dopper . . .	12
Een nieuw buitenhuis voor jonge mensen, door H. Gordeau Jr.	14
De Veertiendaagsche Studiegemeenschap voor Vrouwen op „De Volk", door Hermien van der Heide	18
Opvoedkundige Proefscholen te Winnetka, door Carlton Washburne	23
Feiten en Pogingen.	
Een paedagogisch-philosophische studiekamer	32



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

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.,
DA 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





Het vierde jaar van De Arend,

door W. E. VAN WIJK.

Toen ik, nu al weer meer dan een jaar geleden, de netjes getypte copy van ons derde jaarverslag in de enveloppe deed om haar naar de redactie van Volksontwikkeling te zenden, toen heb ik wel gedacht: „Zie zoo, nu sla ik eens een jaar over!“ Elkeen, die een jaarlijksch verslag heeft uit te brengen, zal het mij eens zijn als ik zeg, dat het maken van jaarverslagen een moeilijke zaak is. Toch mogen wij ons, als de zaak ons zoo lief is als wij voorgeven, aan dien plicht niet onttrekken; want de verzamelde verslagen over een werk zijn de voornaamste literatuur over het onderwerp. In een verslag, in een wezenlijk verslag dan, staan feiten; de kennis van feiten is de ervaring en het is de ervaring, waarop ieder werk dient te worden gebouwd. Wij leven in een tijd, zooal niet van onderwijs-hervorming, dan toch van onderwijshervormers; en deze vallen thans met heftigheid de feitenkennis en het inpompen aan. Alsof er een andere kennis bestond, dan die der feiten. Het blijft ten eeuwigen dage het privilege van het verstand, van het inzicht, om met de kennis iets te kunnen doen. Dikwijls als ik iemand zoo op hoogen toon in een vergadering of waar dan ook, hoor beweren, dat de school niet deugt, want dat hij daar „zooveel nonsens heeft geleerd, waar hij later nooit iets aan gehad heeft“, dan ontbloomt hij daar voor mij het feit van zijn „meerderheids-menschzijn“. Zoo'n man heeft eenvoudig een paar jaar lang voor niets op de schoolbanken gezeten en onverschillig of daar nu een landbouwer of een dokter staat te beweren — ik zie in hem den handwerksman. Die kan wel heel knap in zijn handwerk zijn — een eigen meening over al wat buiten zijn vak is, heeft hij niet. In het boek der Wijsheid van Jezus den zoon van Sirach is dit alles reeds veel schooner gezegd (38, 24 en vgl.).

De aanleiding ertoe, dat ik nogmaals mijn verslag als tijdschrift-artikel aanbied, is nu tweeledig. In de eerste plaats, wijl van meer dan een kant over het vorige verslag opmerkingen mij mondeling of

schriftelijk zijn gemaakt, waarop ik na rijp beraad dien te antwoorden. Vervolgens en ten slotte voornamelijk daarom, omdat ik een zuivere kennis van het geestesleven in alle lagen van ons volk een onmisbare voorwaarde acht tot een sociale vrede, die toch eenmaal zal moeten aanbreken. Want de strijd, zelfs de klassenstrijd, is het tijdelijke en de vrede het eeuwige. En een strijd, die met een overwinning van een der partijen beëindigd is, is niet beslecht. De verslagen van „De Arend” vormen nu op den duur een bron tot de kennis van een deel van ons volk, dat tot heden weinig was bestudeerd.

Het vierde jaar van „De Arend” moet dus uit twee gedeelten bestaan; ik zal het niet lang maken.

I.

De opmerkingen dan, die men mij over mijn vorige verslag heeft gemaakt, loopen zeer uiteen naar waardeering en strekking. Hier zegt een mijnheer, dat ik wel aardig van die jongens kan vertellen, maar dat ik niet moest aankomen met zulke theorieën, want dat die natuurlijk onzin zijn. Aan den anderen kant heeft men op het belangrijke mijner beschouwingen gewezen, daar zij tot het principieele in het werk der volksontwikkeling afdalen. Hier onderstreept men de juistheid mijner beschrijving van den volksjongen, daar zegt iemand (wiens woord bij mij gezag heeft) dat hij aan de lezing dier beschrijving was begonnen, doch het geschrift minachtend heeft toegeklapt en heet hij mij kleingeloovig. Dit laatste geschiedde op een vergadering en ik herinner mij, dat ik gedurende de rest van die vergadering en nog lang daarna, over de vraag heb gepiekerd: „Is dit kleingeloovigheid?” Ik ben tot de slotsom gekomen, dat het verwijt bewijst, dat de geachte opponent me niet kent, daar ten slotte niet alleen eigenlijk elke jongen van „De Arend”, maar haast elke nadere kennismaking met menschen een nieuwe deceptie voor me wordt.

In het 2^{de} jaarverslag van het clubhuis „De Havik” in Groningen legt de leider daarvan mij uit, dat zijn stelsel zooveel beter is dan het mijne. Dit zal dan wel; ik ken trouwens een heeleboel menschen, die het beter weten dan ik. Laten we bedenken, dat het ware onbestaanbaar blijft en dat in ieder stelsel één ding is, dat daar beter is, dan in eenig ander stelsel. Het verschil in opvatting zit — afgezien van allerlei persoonlijke gevoeligheidjes — in het verschil in waardeering van het begrip „zelfregeering”: „waarvan tot nu toe in „De Arend” weinig gebruik schijnt te worden gemaakt”.

Deze woorden tusschen aanhalingsteekens (die aan het nummer van April 1926 van dit tijdschrift zijn ontleend, pag. 201) bevatten in geconcentreerden vorm mijn bezwaar tegen de zelfregeering.

Hoe kan men nu een zelfregeering „gebruiken”? Men vindt tegenwoordig overal zelfregeeringen, zelfs in gevangenissen. Als die gevangenen werkelijk zelf regeerden, dan gingen ze naar huis of ergens inbreken of wat ook: ze bleven niet in de gevangenis zitten. Dit is het beste voorbeeld, dat ik kan verzinnen, om aan te toonen, dat de Foersteriaansche zelfregeering een comédie is. Zelfregeering, die een opvoeder naar zijn willekeur kan gebruiken, of buiten gebruik stellen, is niet dan een gestyleerde manier om den jongens naar hun meening te vragen in die zaken, waarvan we vinden, dat ze er een meening over konden of moesten hebben.

In dien zin regeeren de jongens van „De Arend” wel zich zelf, tot aan den aller-uitersten grens. Werkelijke zelfregeering zou den leider van zijne verantwoordelijkheid ontslaan. Gelukkig heb ik nog nooit een leider van een jeugdwerk ontmoet, die daarvan wil afzien.

In „De Opbouw”, democratisch maandblad, van Augustus 1925, kan men lezen, dat mijne theorie niets meer of minder beteekent dan een ontmaskering der democratie. De hooggeleerde schrijver van dat artikel heeft zich daar wel is waar ietwat railleerend over me uitgelaten; maar het curieuze van de zaak is dan toch, dat wat daar staat, feitelijk volkomen juist is; ik heb in mijne verslagen de democratie ontmaskerd. Nu klinkt echter dat ontmaskeren zoo onvriendelijk, alsof we met iets schurkachtigs te doen hebben. Daarom zou ik me liever zoo willen uitdrukken: ik heb duidelijk gemaakt, weshalve de best gemeente democratie nooit en te nimmer iets anders zal kunnen zijn, dan een bepaalde vorm van oligarchie.

Ik zou dit op de volgende wijze nog willen toelichten: er zijn drie soorten van menschen, de bazigen, de wijzen en de meerderheid. De bazigen willen besturen en bedillen en vooral als bestuurders erkend worden. De wijzen sturen en kennen daarbij slechts één doel: het welzijn van allen. De meerderheid intusschen vindt op Aarde en in den Hemel maar een ding belangrijk en dat is *Ik*. Deze driedeeling vindt men in elk menschelijk samenzijn terug: van iedere tennisclub tot de groote maatschappij toe. In gestadige afwisseling wordt de meerderheid door bazen en wijzen aan den toom gevoerd; bij de huidige constellatie neemt men aan, dat de meerderheid een meening heeft, want iedereen mag, neen moet, kiezen. Zonder eenigen twijfel is dit het beste stelsel dat er is, daar het elks gevoel van rechtvaardigheid bevredigt. De voorstelling echter, als zoude de massa zich het algemeen kiesrecht hebben veroverd, is niet te aanvaarden.

De ontplooiing van het algemeen kiesrecht in ons land is ook typeerend genoeg: het stemmen is nog slechts het sanctionneeren der regeling, die door „het bestuur“ is opgesteld. Hoe mijne beschouwingen er echter toe hadden kunnen voeren om aan iemand het stemrecht te onthouden zie ik niet in: van dien kant heb ik de zaak ook niet gezien. Laat ons den keizer geven, wat des keizers is.

Het nummer van Volksontwikkeling van April 1926 werd geopend met een bijdrage van Prof. Kohnstamm: Neutrale of gedifferentieerde Jeugdbeweging? Een beginselvraag van jeugdwerk, waarvan ik de lezing aanbeveel ook aan diegenen onder de jeugdleiders, die aan die paedagogiek niet gelooven en alleen heil verwachten van de practijk (welke menschen de eigenlijke theoretische paedagogen zijn; maar dit tusschen haakjes). Ik erken gaarne, dat ik dit artikel met meer genoegen heb gelezen, dan dat in De Opbouw, dat me te afbrekerig was.

In het genoemde artikel nu kan men drie dingen vinden: ten eerste de uitspraak dat de democratische gedachte een nog belangrijker goed is dan het ontwikkelingswerk onder de jeugd; ten tweede een critiek op mijne beschouwingen en ten derde een uiteenzetting weshalve christelijke, roomsche, socialistische, enz. (dit zijn de gedifferentieerde) jeugdverenigingen te verkiezen zijn boven jeugdverenigingen, waarvan de leiders voor religieuze en politieke geschilpunten geen aandacht hebben of meenen er boven uit te zijn. Ofschoon ik eigenlijk alleen met punt twee te maken heb, wil ik hier toch nog even van punt één zeggen, dat ik hoop, dat Prof. Kohnstamm tot een ander inzicht komt. Of het geslacht, dat na ons komt, democratisch of anders denkt, of het des morgens versch of oudbakken brood wil eten — dat is hún zaak. Maar dat het zich niet zal moeten beklagen over gebrek aan ontwikkeling, over onvoldoende uitrusting tot den strijd des levens — zie, dat is ónze zaak.

En ten aanzien van punt drie: ongetwijfeld zal in een gedifferentieerde jeugdvereniging het eigenlijke vereenigingsleven dikwijls tot grooten bloei komen; vooral als de zaak, die zij voorstaat, nog nieuw is, kan de suggestie b.v. van verdrukten der aarde te zijn een krachtig cement vormen. Aan den anderen kant echter verbaas ik me dikwijls over de mate van den afkeer, die het optreden der gedifferentieerden op de gewone jongens blijkt te hebben. En er zijn groote bezwaren; telkens ziet men jeugdorganisaties door de ouderen voor verkiezingen en collecten gecharterd. Bovendien voert differentiatie tot steeds grootere differentiatie; zoo zijn er clubjes voor jonge liberalen, vrijzinnig-democraten, dierenbeschermers, geheelonthouders, en zoo voorts, zonder einde.

Na deze uitweiding komt het eigenlijke onderwerp van dit deel van m'n jaarverslag aan de orde. De historie daarvan is de volgende: Aan het slot van het tweede jaarverslag van „De Arend” heb ik eenige beschouwingen medegedeeld, die bedoeld waren als een verklaring van vele verschijnselen, die men in opvoeding en onderwijs en in 't leven in het algemeen kan waarnemen. Daar zij aan het verslag vastgekoppeld waren, heeft de critiek over het algemeen ze alleen op de jongens van „De Arend” toepasselijk verklaard; dit had ik nu zoo niet gemeend, zoodat ik in het volgende verslag, het derde jaar van „De Arend”, uitvoeriger op die theoretische beschouwingen ben teruggekomen. Thans heeft Prof. Kohnstamm in het tweede gedeelte van zijn artikel die terugkomst van me als een philoloog bekeken en op een wijze, die zelfs den oorspronkelijken auteur overtuigt, aangetoond, dat de toelichting niet uitsluitend verheldering brengt, doch ook essentiële wijzigingen. Dit nu is volstrekt mijne bedoeling niet geweest; als verontschuldiging voer ik aan, dat een duidelijk betoog, dat over zooveel abstracta handelt als in het korte bestek van het Tweede en Derde Jaar te pas komen, niet zoo gemakkelijk is om te leveren.

En ook — dit geldt nu niet voor de critiek van Prof. K. — heeft de moeilijkheid van het onderwerp ten gevolge, dat mij, al dan niet met opzet, zulke zonderlinge uitspraken worden toegedicht, dat een woord ter nadere opheldering onvermijdelijk is. Zoo kan men b.v. nog in den tweeden druk van de brochure „Onze Jeugd en de Tucht” 1926 lezen: „De leider van „De Arend” drukt zich in zijn jaarverslag van 1924 zelfs zoo uit, dat de meerderheid der jongens rond de 13 en 14 jaar, geestelijk dood is”.

Kom, kom, zoo erg is het niet — het zou meebrengen, dat de meerderheid der menschen „rond de 21 jaar” lichamelijk dood zou zijn.

Met deze soort van uitspraken zou ik bladzijden kunnen vullen. Dan schiet me weer dezen zin van Stendhal te binnen: *Peut être cherchera-t-on à nous répondre en nous faisant dire ce que nous n'avons pas dit; voici des explications. . . .*

* * *

Ik moet dus thans wel nog een keer over „mijn theorie” spreken; als verzachtende omstandigheid, dat ik nu voor de derde maal met hetzelfde aankom, pleit ik de zeer buitengewoon groote belangrijkheid ervan voor de beginselvragen van jeugdwerk, onderwijs en maatschappijleer. Het is voor een vruchtbare discussie noodzakelijk, dat we nu eerst weten, welke of mijne bewering is — vandaar mijn derde poging tot formulering. Hierna, lijkt het mij, moet ik de zaak

voorloopig laten rusten, om er — indien de omstandigheden me dit zullen veroorloven — eens een boek over te schrijven, waarin al het materiaal verzameld wordt. Vooralsnog moet ik mij tot den aphoristischen vorm beperken. Allereerst nu de begrenzing van mijn onderwerp.

Ik heb het hier over den mensch in het algemeen; dus niet over een armen stakker of over een zeer geleerd heer, noch bij de mooie dingen over mezelf en bij de leelijke over de anderen, neen, over den mensch.

Naar het gevoelen van velen nu is de mensch een tweevoud; een eindig aardsch en een eeuwig, onvergankelijk wezen. Omtrent den eeuwigen mensch hebben wij geen kennis, die op rationeele waarneming berust. Dezen maken zich omtrent de eeuwige verblijfplaatsen van den mensch een zeer klare voorstelling door het Geloof, genen trachten langs den weg der waarneming (psychical research) er iets omtrent te vernemen, of verklaren dienaangaande zeer nauwkeurig uitsluitsel te hebben ontvangen (Swedenborg). Anderen wachten in angst of vol spanning af, of er een leven na den dood zal zijn, doch houden ieder bericht dienaangaande voor ongefundeerd. Ten slotte is er een groote groep, die 's menschen onsterfelijkheid ten eenenmale ontkent en ook daarin gelukkig kan zijn. Ten aanzien van deze vragen nu heb ik niets te zeggen, waarvan ik meen, dat het voor een ander van waarde zou kunnen zijn. Van de kosmische waarde van den individueelen mensch, bezitten wij geenerlei maat of wetenschap. Ik heb een jongen gekend, die van de geboorte af aan beide beenen verlamd was en in hooge mate mismaakt. Die heeft achttien jaren gesleten voor een raam, dat uitzag op het plaatsje van een „poort“ in de Clarasteeg in Leiden, welke steeg weer een zijsteeg is van de Jan Vossensteeg. Toen die achttien jaren voorbij waren is hij dood gegaan. Hoe kwam die aan zijn zonnig humeur en aan zijn verheven lijdzaamheid, zoodat zijn verscheiden in veler leven een leegte heeft veroorzaakt?

Over den bovenaardschen mensch, of, als men dit duidelijker vindt, over het gemoedsleven heeft mijn theorie dus niets te zeggen. Persoonlijk geloof ik in de mogelijkheid van niet eindigenden zedelijken groei, aan de mogelijkheid van inkeer en bekeering.

Maar, — en ik weet, dat velen het hier niet met me eens zijn — ik houd het voor onmogelijk om dit gevoelsleven opzettelijk in een bepaalden zin te beïnvloeden, m.a.w. om een karakter te vormen (eigenlijk te vervormen). Ik zeg niet, dat het karakter onvervormbaar is; integendeel, ik houd het voor ontwikkelbaar (in transitieven zin). En als het ons eens ten deel is gevallen, dat wij op iemands

karakter een invloed ten goede hebben gehad, dan moeten wij dat niet toeschrijven aan ons woord of aan onze methode, maar aan het toeval of aan Genade, al naar den gezichtshoek waaruit wij het bovenzinnelijke leven bezien.

Uiteraard is de kans op een dusdanige beïnvloeding grooter, indien wij menschen, die wij hopen te beïnvloeden, tot ons trekken of opzoeken. Een padvindersleider heeft dus b.v. meer kans dan een kluizenaar.

Deze voorafgaande beschouwingen mogen ons stemmen tot een groote bescheidenheid aangaande de waarde van ons eigen werk en tot een ruimere waardeering van het werk van anderen, hoe gebrekkig het ons ook dikwerf moge toeschijnen. Ook al meenen wij ons zelve zaaiers te zijn — den wasdom kunnen wij niet geven!

Daarenboven is de mensch ook een eindig, een aardsch wezen, een natuur-product. Omtrent dezen kunnen wij door waarneming en meting heel wat te weten komen. Als hij pas ter wereld is gekomen, dan is hij klein, zonder geslachtsdrift en zonder bewustheid. Mettertijd wordt hij grooter, wordt hij geschikt voor de voortplanting en wordt hij bij bewust van de hem omringende wereld, m.a.w. hij *groeit* lichamelijk, geslachtelijk en geestelijk. Nu meen ik, dat hij ook in drieërlei opzicht volwassen wordt.

De lichamelijke groei duurt omtrent 20 jaren en verloopt met sprongen: in sommige tijden groeit hij veel sneller dan in andere. De geslachtelijke groei duurt een zeer verschillend aantal jaren; bij Europeanen omtrent 17 jaar en gaat met heftige sprongen; de periode van den snelsten groei heet de puberteitsperiode. De duur van den geestelijken groei vertoont bij de verschillende menschen onderling de uiteenlopendste waarden: voor de overgrootste meerderheid is hij op 14-jarigen leeftijd afgelopen. Bij enkelingen, wier namen de Historie dan ook bewaart, kan hij op zeer hoogen leeftijd nog wel voortduren.

Iedere vorm van groei wordt gevolgd door een periode van volwassenheid, die ongemerkt in die van het verval, van de afsterving overgaat. De handelingen, de overleggingen der volwassenen bepalen de gedaante onzer samenleving, die derhalve kleingeestig is.

Geen kracht te wereld kan den duur van de groeiperiode voor een bestaand individu verlengen; wel kunnen wij haar intensiever maken. En evenzeer als een betere voeding van het tegenwoordige geslacht het nageslacht sterker maakt, zoo zal ook een betere opvoeding en opleiding van het geslacht van nu het peil van de toekomstige menschen verhoogen. Dit beteekent b.v., dat onderwijsverbetering in verdieping moet worden gezocht en niet in verlenging van den duur.

Geestelijke groei uit zich door wetenschappelijken zin. Deze uitdrukking dient hier dan zeer ruim te worden opgevat, n.l. als de lust of de drang tot onderzoek naar de voor ons waarneembare verschijnselen alleen om der wille van het weten. Een kind is dus in hooge mate wetenschappelijk: de onwijsgeerige vraag naar het doel van het weten, van „wat koop je ervoor?“, beteekent het eind van den geestelijken groei.

In engeren zin wordt nu wetenschap de werkzaamheid des geestes van diegenen onder de menschen bij wie wetensdrang nog ver boven den gemiddelden duur aanwezig is. Maar evenals we op een zeker oogenblik een voltooid lichaam hebben, waarmede we het doen moeten, zoo ook hebben we eenmaal een voltooiden geest, een eindig begripsorgaan. Evenmin als het volwassen lichaam is de volwassen geest een dood ding — maar welke enorme verschillen zijn er in het peil van het geestelijk leven bij de verschillende menschen! Naar den aard der zaak is wetenschappelijkheid universeel; de geestelijk volwassene specialiseert zich. Daarom ook is techniek geen wetenschap, maar knapheid.

Geestelijke volwassenheid vooronderstelt niet einde der geestelijke werkzaamheid; dit einde manifesteert zich door verslapping van den aandacht. Maar zij uit zich door het optreden eener typische zelfgenoegzaamheid, van een drang tot nivelleeren en van afgunst. Zoodat het rijmpje van Staring:

Is L. Uw vriend? Dat zulks toekomstig blijk'!

Hij klimme in rang, of worde rijk,

meer inhoudt dan een eenvoudig aardigheidsje. In het Derde Jaar heb ik getracht nog meer criteria aan te wijzen. Wie in de zaak belang stelt en de vorige verslagen aan de hand van de hier geboden toelichting overleest, zal nu de bedoeling stellig beter vatten.

Hier wil ik slechts nog over eenige der consequenties van deze theorie spreken.

De puberteitsperiode heeft op de rest van ons leven volstrekt niet dien diepgaanden, beslissenden invloed, die er door velen aan wordt toegekend; in dien tijd van het leven verloopt de geslachtelijke groei zeer snel en absorbeert hij veel levenskracht, waardoor een verslapping van den aandacht en dergelijke verschijnselen kunnen optreden. Bij leerlingen van middelbare scholen, bij wie waarlijk de geestelijke groei op 16, 17-jarige leeftijd niet altijd is blijven staan, zal men derhalve dikwijls na afloop der puberteit de aandacht en de belangstelling in geestelijke dingen, die een tijdlang latent is geweest, weder zien opleven. Men krijgt dan den indruk, dat die door de puberteit juist gewekt zijn. Doch bij den meerderheidsmens

bereikt het geslachtsleven pas zijn grootsten bloei als de geest reeds is verward. Dit geslachtelijke leven wordt daardoor dierlijk, in den zin van natuurlijk, — niet pervers — de meerderheidsmensch plant zich veel en veel sneller voort dan de geestelijke mensch. Hiervan is weer een gevolg, dat iedere cultuur voorbeschikt is, om in de massa ten onder te gaan; want de massa is nooit de draagster geweest van geestelijke waarden en zal dat ook in der eeuwigheid niet worden.

Ook het geslachtelijke leven van den meerderheidsmensch is arm aan fantasie; wie onzer heeft nooit den uitroep moeten inhouden, als een jongen, die hem na aan 't hart lag, met zijn uitverkorene aankwam: „M'n hemel, jongen, hoe verzin je 't?"

In politicus voert mijn inzicht tot een groote gelijkmoedigheid, die aan onverschilligheid doet denken. Als wij den ijver en de bedoening van partijmensen gade slaan, dan is het ons, alsof we het bedrijf in een koopmansbeurs van de gaanderij bezien. Wat een gesticulaties!

En geen overtuigt den ander, want aller meeningen zijn reeds lang gestold. Als de een met meer volgelingen dan de ander kan pronken, dan is dat doordat hij meer dan die ander heeft beloofd.

Wij zijn ook nooit ongerust: de weg der menschheid gaat over heuvels en door dalen, doch steeds voorwaarts, daar de geest triumpheert.

En, ten slotte, de levensbeschouwing, die uit mijn theorie voortkomt is een erkenning van meerderheid — naar twee kanten: naar het getal en naar den aard. En een volledige verdraagzaamheid in godsdienstig en in ieder ander opzicht. Want wij weten, dat wij elkander toch niet kunnen overtuigen, omdat wij begrijpen, dat wij elkander toch niet kunnen begrijpen.

* * *

Keeren wij thans tot „De Arend" terug:

Wij hebben hier nu — naar ik de zaak bekijk — te doen met een groot aantal jonge mensen, die geestelijk voor het meerendeel reeds volwassen zijn of dit heel spoedig worden. Wij moeten hun toonen, dat er van het leven meer is te maken dan zij plegen te doen. Hierbij kunnen wij niet uitgaan van de gedachte, dat wij hun geluk zullen verhoogen door hen met de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek in kennis te stellen. Den besten van hen doet het leven eenmaal nog wel het gebrek aan kennis voelen — cursussen, Volksuniversiteiten en leezalen geven dan hulp — de meerderheid heeft aan grootere kennis geen behoefte. Zij beseffen hun onwetenschap niet, evenmin als zij den rijkdom van het geestelijk bezit der menschheid kunnen bevroeden. Niettemin achten zij hun eigen inzicht in geenendeel minderwaardig aan dat van meer ontwikkelden (in welk geloof zij tegenwoordig

zelfs door menschen, die beter moesten weten, gesterkt worden); zij verlangen man's loonen, materieel bezit zonder spaarzaamheid en zij leven bij den dag. Zij missen initiatief.

Hoezeer wij de wereld ook anders zouden wenschen — wij hebben ons te buigen voor de werkelijkheid. De theorie van het milieu is voor de macht der feiten aan het verdwijnen; hare ontoereikendheid wordt in steeds wijder kring erkend¹⁾. Iedere opvoedkundige poging, die op haar steunt, mislukt. Om in te zien hoe snel of onze inzichten zich hebben gewijzigd en verhelderd, leze men eerst onderstaand citaat. Het is ontleend aan een toespraak van den betreunden Ds. S. K. Bakker in November 1913:

Ik sprak van ons glorierijk verleden, van de geestelijke schatten, waarin wij ons verheugen! Ik had het volste recht daartoe. Onze musea, onze bibliotheken, onze schone bouwwerken, onze universiteiten, ze zijn onze trots en onze glorie. Maar het is onze nood, het is onze schande, dat er nog altijd zo velen, duizenden en tienduizenden, zijn, die het begrip van dit alles missen, ja die zelfs niet vermoeden, dat daar landen van een ongekende pracht liggen te wachten tot allen, allen ze zullen binnentreden. Ik weet van kinderen met een schone aanleg, die de harde nood te vroeg ten arbeid boog, wiens geest daardoor nimmer steeg tot blijde hoogten van kennis en begrip. Zolang nog één kind kwijnt in 't duister van onkunde, zolang nog één kind de slagboom ziet neergelaten tusschen zich en het ruime veld der kennis, zolang ligt de zonde als een zwarte vlek op ons volksleven.

Toen deze rede werd uitgesproken, gold zij waarschijnlijk nog als rood en hypermodern. Hoe verouderd klinkt deze taal ons thans in de ooren! Wordsworth daarentegen heeft reeds in 1800 gezien, dat die slagboom niet door menschenhanden is aangebracht:

What one is,
Why may not millions be? What bars are thrown
By nature in the way of such a hope?
(Prelude xij, 88-90).

Vele menschen hebben mij gezegd — dikwijls zelfs als verwijt —, dat op dezen basis een werk onder jongens niet mogelijk is, daar een eerste voorwaarde om aan hen ontwikkeling te kunnen brengen, het geloof is in hunne onbeperkte ontwikkelingsmogelijkheid. Maar,

¹⁾ F. Lenz, Ueber die biol. Grundl. d. Erziehung, München 1925, p. 16: „überkommene Umwelt-theorie.“

antwoord ik, is er dan geen wéten, dat dat geloof te boven gaat? Om een beeld te gebruiken: is de ontwikkeling van de roeiboort van uitgeholde boomstam tot wherry waardeloos voor wie weet, dat men er toch nooit den Atlantischen Oceaan mee kan bevaren?

Het ideaal, dat ik voor het Clubhuis stel, is alleen anders dan men het vroeger zou hebben gesteld: wie de middelen mist voor een wereldreis, behoeft nog niet in een hoekje te blijven kniezen, maar kan best nog eens een mooie voetreis over de Veluwe maken. Die reis heeft dan wel niet de verstrekkende gevolgen van die van de Santa Maria, maar iedereen is ook niet Columbus. En de voetreiziger kan nog heel wat genieten; ook van de gedachte, dat hij zijn eene talent goed heeft uitgezet en dat hij daarom niet geworpen wordt in de buitenste duisternis.

Tot zoover over de grondslagen van de „De Arend”; ik zal nu wederom verhalen hoe of we een jaar lang gewerkt hebben en hoe of de zaak geloopt is.

Wordt vervolgd.

Handenarbeid en Onderwijshervorming.

door Prof. Dr. J. H. GUNNING Wza.

Iemand die zich zet om *wederom* iets te schrijven over Handenarbeid op school, waarover — in binnen- en buitenland — al zoo veel geschreven en zooveel geredekaveld is, mag zich wel sterken met de woorden, die de apostel Paulus eens aan zijn trouwe Philippensen richtte: „Dezelfde dingen aan u te schrijven, is mij niet verdrietig en het is u zeker”, vooral wanneer die iemand zelf al een 40 jaar lang de pen over dat onderwerp gevoerd heeft. Maar „oude liefde roest niet” en de overtuiging, dat de Redactie van „Volksontwikkeling” een goed werk deed met dit onderwerp weder aan de orde te stellen, maakt ’t ook voor mij „niet verdrietig” wederom „hetzelfde te schrijven”. Waarmede dus de lezer gewaarschuwd is, dat ik niets nieuws heb te zeggen; als ’t nu ook maar voor hem „zeker” mag zijn!

Een goed werk, zeide ik, deed de Redactie met ’t onderwerp weder aan de orde te stellen. Want inderdaad bestaat daartoe alle aanleiding. Eigenlijk is die er altijd, immers, er bestaat wel een voortreffelijk geredigeerd vaktijdschrift „Handenarbeid ter ontwikkeling van het onderwijs. Uitgegeven door de Vereeniging tot Bevordering van het Onderwijs in Handenarbeid in Nederland”, maar dat wordt bijna alleen door voorstanders en aanhangers gelezen en oefent, niet-

tegenstaande 't nu en dan voor ruimere verspreiding hoogst lezenswaardige „Oudernummers“ uitgeeft, geen merkbaaren propagandistischen invloed uit. 't Is dus zaak het onderwerp telkens weer in persorganen ter sprake te brengen, die een ruimer veld bestrijken.

Maar er zijn, zoo ik mij niet bedrieg, ditmaal ook meer bijzondere aanleidingen, die gelegen zijn in de tijdsomstandigheden. In de eerste plaats: de kwestie van den Handenarbeid — ik hoop dit straks duidelijk te maken — is essentieel een kwestie van radicale onderwijshervorming; nooit echter is de drang naar onderwijshervorming, en wel naar radicale onderwijshervorming, zoo algemeen, zoo intens geweest als nu, na den oorlog. Dat is zelfs waar voor ons traag, conservatief en onaandoenlijk landje, en wanneer het hier nog zoo oneindig veel minder waar is dan in alle andere beschaafde landen, bepaaldelijk de ons omringende, dan wil dat eenvoudig zeggen, dat Nederland, dat eens met recht trotsch mocht zijn op zijn volksonderwijs, maar sedert alle belangstelling verdronk in godsdienstige en politieke, of politico-religieuze twisten daarover, hard op weg is achterop te raken.

In de tweede plaats *begint* de kwestie van de invoering van den Handenarbeid op school, waarvoor wij nu 40 à 50 jaar gevochten hebben, thans eindelijk zoo'n beetje acuut te worden. De nieuwe wet heeft hem onder de wettelijk erkende vakken van het algemeen vormend lager onderwijs opgenomen. Weliswaar nog slechts als facultatief vak, maar van achteraf beschouwd hebben wij, voorstanders, alle reden om daarvoor dankbaar te zijn, want met een voorbarige en gedwongen invoering ware, gegeven de mentaliteit van den Nederlandschen onderwijzer, niets gewonnen en waarschijnlijk veel verloren geweest.¹⁾

De facultatieve invoering bij de wet was in ieder geval een teeken des tijds, een manifestatie, een mijlpaal op den weg, die tot algemeene invoering moet leiden. Zij stond niet alleen en is ook niet alleen blijven staan.

Immers, wat hebben wij sedert zien gebeuren? Ten eerste dit, dat de kwestie nu telkens aan de orde wordt gesteld op ouderavonden, uitgaande van de nieuwe wettelijke oudercommissies, met dit gevolg, dat herhaaldelijk bij de plaatselijke overheden verzoeken van oudercommissies inkomen om aan deze of gene school den handenarbeid

¹⁾ Dat kon men op z'n vingers vooruit narekenen. Maar dat wordt nu ook door de praktijk bevestigd. In een hoogst interessant artikel „Die Anteilnahme der Volksschullehrer an den Unterrichtsfachern“ in de Zeitschr. für exp. Päd. u. jugendkundliche Forschung, Juli-Aug. 1926 vertelt Rudolf Lochner, dat in Cechoslowakije de Handenarbeid 't minst geliefde vak onder de onderwijzers is, omdat 't twee jaar geleden als verplicht leervak is ingevoerd. (bl. 362).

in te voeren. Dit is een geheel nieuw verschijnsel in Nederland en van verstrekken beteekenis. In de tweede plaats zijn er tekenen die er op wijzen, dat de Bond van Ned. Onderwijzers zijn oude afwijzende houding gaat prijsgeven. En ook dit is een feit van niet te onderschatten gewicht. Want tot nog toe had de Bond onvermurwbaar zijn „veto“ over den Handenarbeid uitgesproken en dien met spot en hoon achtervolgd, en 't is niet 't minst aan zijn geweldigen invloed te danken geweest, dat de verplichte invoering in 1919, waartoe de Minister geneigd was, mislukte.

Deze twee hoogst merkwaardige kenteringen, bij de ouders en bij de machtigste onderwijzersorganisatie, dus, naar wij mogen aannemen, bij „de“ onderwijzers, zijn 't, die wij als derde aanleiding zouden willen noemen om de kwestie van de invoering van den handenarbeid op de scholen thans in „Volksontwikkeling“ aan de orde te stellen.

*
*
*

Volgens haar goede traditiën wil de Redactie dit doen door een reeks van artikelen en zij bewees mij de eer, mij te verzoeken daartoe het inleidend artikel te schrijven. Dit moest dus een oriënteerend karakter dragen. Nu is, in 't algemeen gesproken, voor oriëntatie niets zoo dienstig als een historische inleiding, maar in dit geval zou deze veel te veel plaatsruimte vergen en misschien ook te veel aandacht wegnemen, die voor de practische zijden der kwestie bewaard moet blijven. Dienaangaande zij dus verwezen naar de rijke en gemakkelijk toegankelijke literatuur hierover.¹⁾

Maar wat wel op den voorgrond gesteld en door opzettelijke behandeling in het helderste licht moet geplaatst worden, dat is wat ik reeds aanvoerde, nl. dat 't niet gaat om een partiele verbetering van het onderwijs, veel minder om bloote invoering van een nieuw leervak, maar om een radicale onderwijshervorming, om iets, wat Pestalozzi zou noemen: „'t omkeeren van den schoolwagen“. Daarvan zijn de voorstanders van den Handenarbeid zich altijd bewust ge-

¹⁾ Niemand in ons land is in die literatuur — in haar geheel en omvang, en dus niet slechts alleen voor 't historische deel — beter thuis dan de bibliothecaris der bovengenoemde vereniging, de heer J. C. Max, Reliefstraat 25, Amsterdam, die gaarne alle gewenschte inlichtingen en ook wel geschriften ter leen verchaft. — Wat de historie der beweging in Nederland betreft, moge ik verwijzen naar mijn openingsrede van het „Congres en Tentoonstelling van den Handenarbeid bij het Onderwijs en in de Opvoeding“, gehouden te Amsterdam 13—14 Sept. 1912, welke opgenomen is in het Congresverslag, en misschien mag ik ook noemen mijn brochure over „De historische noodzakelijkheid van de invoering van den handenarbeid“, welke door de redactie van bovenbedoeld Tijdschrift voor den Handenarbeid onlangs opnieuw is uitgegeven.

veest en dat hebben zij ook altijd verkondigd. De invoering van den „Slajd“¹⁾ is voor hen altijd middel geweest, nooit doel, nooit „Selbstzweck“, en wanneer zij zich in vele gevallen vergenoegd hebben en soms nog wel vergenoegen met afzonderlijke Slajdcursussen, buiten de schooluren en zelfs zonder eenig verband met de school, dan was dit als *pis-aller* en in de diep-gewortelde overtuiging dat iets beter was dan niets en dat iets in dit geval al heel veel was, omdat er kiemkracht in zat — wat ook uitgekomen is. Altijd was 't hun doel, den Slajd te maken tot een integreerend deel van het geheele onderwijs en de weinige gelukkige pioniers, wien 't gegeven is geweest dit denkbeeld ook werkelijk in praktijk te brengen en van wie ik nu, omdat ik niet alle levenden noemen kan, slechts onzen onvergetelijken W. Swart, in leven hoofd der Doopsgezinde school te Haarlem, wil noemen, hebben dat ook met de daad waar gemaakt, al zullen zij de eersten zijn om te bekennen, dat ook bij hen de idee nog verder reikte dan de verwezenlijking, wat evenwel voor een niet gering deel te wijten is aan het stalen keurslijf, waarin wetten en Kon. Besluiten ons onderwijs hebben weten te wringen.

Een nog krachtiger bewijs voor de waarheid van mijn bewering is hierin gelegen, dat het geroep om Handenarbeid op school al vrij spoedig is opgenomen in, en dus overstemd door het geroep om vervanging van de praat- en luisterschool door de werk- of doe-school, de „Werk“- of „Arbeitsschule“ der Duitschers, aan welke de namen van Scherer, Seidel en Kerschensteiner onafscheidelijk verbonden zijn, de „Ecole Active“ van Ad. Ferrière, wiens gelijknamig boekje tot de meest verspreide en invloedrijkste geschriften over dit onderwerp behoort. Deze leus is in zeer korten tijd tot een internationale geworden en wanneer wij de oorzaak daarvan nagaan, dan komen wij terstond in het hart der kwestie.

Waarom is de leus: „Weg met de overwegend intellectualistische praat- en luisterschool; geef ons de werkschool, de actieve school“, een internationale geworden, die in alle beschaafde landen met kracht wordt aangeheven? Eenvoudig omdat zij gegrond is op de psychologie van het kind, omdat de kinderlijke psyche en haar levensbehoefte overal dezelfde en de methodes en middelen, waardoor deze op school belemmerd en onderdrukt wordt, ook vrijwel overal dezelfde zijn, en omdat wij nu eindelijk geleerd hebben, dat een rationeel onderwijs alleen kan gebaseerd zijn op de psychologie van het kind en wij

¹⁾ Dit is een gemakkelijke kunstterm, ook omdat hij te kennen geeft, dat met „handenarbeid“ hier iets geheel anders bedoeld en nagestreefd wordt als wat de vrouwelijke jeugd reeds lang geniet (?) onder den naam van „vrouwelijke handwerken“.

zooveel beter in staat zijn dan onze voorgangers om aan dit vereischte te voldoen, nu wij, dank zij de moderne Paedologie, zooveel beter inzicht hebben gekregen in de natuur van het kind.

De eisch van invoering van den Handenarbeid, die, ik herhaal het, slechts een uitvloeisel en onderdeel is van 't verlangen naar de actieve school, is vóór alle andere dingen een kinderpsychologische eisch en daarom ook onafwijsbaar. Vroeger, een 40—50 jaar geleden, praatte men ook al van „de zelfwerkzaamheid van het kind” en liet men kweekelingen op hun onderwijzersexamen daarover een lesje opdreunen. Men had dat van Fröbel opgevangen, en kon 't ook reeds bij zijn voorgangers, Pestalozzi, Rousseau en nog verder terug vinden. Maar in de praktijk kwam er niemandal van terecht, omdat niemand er een juist begrip van had. Men koesterde daaromtrent zelfs zoo verwarde en onjuiste denkbeelden, dat men in de praktijk precies bij het tegenovergestelde aankwam. Men meende nl., dat men de „zelfwerkzaamheid” van 't kind prikkelde door 't te ondervragen; immers, dan moest 't zelf vinden! Dat wil dus zeggen, dat men 't kind vroeg naar wat 't niet wist, wat wijlen Hugo Gaudig, ook een der coryphaeën van de nieuwe beweging, deed zeggen, dat 't op school net andersom toegaat als overal elders en dan natuurlijk is; immers 't natuurlijke is, dat die 't niet weet vraagt aan hem die 't wel weet, terwijl op school degeen, die 't weet vraagt aan hen, die 't niet weten. Ik heb dan ook nooit begrepen, waarom de kinderen op zulke vragen niet antwoorden evenals de apostel Johannes deed aan den hem ondervragenden engel: „Heere, gij weet het” (Openb. 7: 14). Intusschen is 't juist deze vraagmanie, die onder den schoonklinkenden naam van de „heuristische methode” niet weinig heeft bijgedragen tot 't doodpraten der kinderen, dat in de oude school schering en inslag was.

Dat hing natuurlijk weder samen met 't alles overheerschende intellectualisme van dien tijd. Dit toch maakte, dat men bij „zelfwerkzaamheid” altijd 't eerst, en meestal alleen, dacht aan zgnd. „geestelijke” werkzaamheid. 't Was het „denken”, dat men aan den gang wilde brengen. Nu is denken, althans goed en vruchtbaar denken, zeker ook wel een daad te noemen en ik wil niet loochenen, dat er werkzaamheden zijn, die men met een beetje goeden wil „zuiver geestelijke” zou kunnen noemen. Maar behalve dat de psychologie 't iederen dag meer waarschijnlijk maakt, dat er geen geestelijke werkzaamheden zijn die niet vergezeld gaan van lichamelijke werkingen, van zekere lichaamsbewegingen, zoo is toch dit zeker, dat 't aantal van die, dan *betrekkelijk* zuivere, „geestelijke” werkzaamheden naar verhouding uiterst gering is en dat zij een hooge trap van ontwikkeling kenmerken, die slechts weinigen bereiken kunnen en die niemand bereikt, voordat

zijn jeugd allang achter hem ligt. Gewone stervelingen begeleiden al hun „geestelijke“ werkzaamheden met lichaamsbewegingen; de eerste worden door de laatste zoo aanmerkelijk verlicht, dat menigen niet in staat is ze uit te voeren zonder zoodanige begeleiding. En weinigen zullen loochenen, dat 't gevoel van bezig te zijn krachtiger is bij lichamelijken of sterk met lichaamsbewegingen gemengden, dan bij „geestelijken“ arbeid. Men kan dus gerust zeggen, dat wat wij bij een volwassene een „werkzaamheid“, een „daad“ noemen, in den regel niet van zuiver geestelijken aard is, maar essentieel verbonden is met lichaamsbewegingen.

Wat nu relatief waar is van den volwassene, dat is absoluut waar van het kind. Het kind — ik spreek van het natuurlijke, het niet door onnatuurlijke methoden misvormde kind — kent geen arbeid dan met lichaamsbewegingen. Ook geen leeren. Althans zeker aanvankelijk niet. Nooit leert 't kind meer en intenser dan in de eerste twee jaar van zijn bestaan, maar niets leert het zonder lichaamsbeweging, ja, aanvankelijk zijn lichaams oefeningen zijn eenig „leervak“. Gaandeweg moge dit minder worden, 't blijft toch de geheele kindsheid door een kenmerkende trek. Reeds Rousseau, de geniale kinderwaarnemer, had 't opgemerkt en in deze woorden weergegeven: *„Tout ce qui donne du mouvement au corps est facile à obtenir des enfans.“* En in onze dagen is 't de groote verdienste van Montessori — misschien haar grootste — dat zij voor alles en letterlijk alles wat zij de kinderen wil doen leeren, gezocht en gevonden heeft leervormen, die essentieel bestaan in lichaamsbewegingen, en wel dezulken, die 't kind (als 't dit wil) eindeloos kan herhalen, zoodat men zeggen kan: zij heeft alle leeren gebracht in den vorm van lichaams oefeningen. ¹⁾

De tweede groote en noodlottige dwaling der oudere methodiek was deze, dat zij uitging van de gedachte, dat het weten moet voorafgaan aan het doen, en dat het eenige weten, dat dien naam verdient — de mensch is immers een redelijk wezen! — is 't begrijpen. Eerst dus begrijpen en dan handelen; eerst de verklaring, de uitleg, en dan mogen de kinderen aan den gang gaan. Dat is weder zuiver intellectualistisch gedacht en gevoeld, maar 't is ook weder absoluut onpsychologisch. „Handelen gaat vóór begrijpen“, laat Van Eeden een zijner personages zeggen, en „al doende leert men“ ver-

¹⁾ Dat beteekent niet een vermaterialisering van leeren, kennis en wetenschap. Integendeel, 't doel is en blijft juist de geestelijke ontwikkeling, maar die wordt op deze wijze 't best gediend. Dat kan hier natuurlijk niet verder worden uitgelegd, maar voor wie goed leest en zelf na-denkt, ligt 't in het bovenstaande en 't onmiddellijk volgende opgesloten.

kondigde reeds 't goede oud-Hollandsche spreekwoord en... de oude wijsgeer Aristoteles ¹⁾).

De zaak ligt dus zoo; willen we, dat de kinderen wat *leeren*, dan moeten we zorgen, dat zij wat *doen*, en willen wij, dat zij werkelijk *doen*, dan moeten we zorgen, dat 't *lichaam* wat te doen krijgt.

Hiernaar zal men dus moeten streven bij 't geheele onderwijs, in alle vakken — gelijk ook Montessori doet — en dat is de radicale onderwijshervorming, waarvan wij spraken. Dat is 't ook, wat de oudere voorstanders van den Slöjd in Nederland bedoelden, als zij spraken van de invoering van den Handenarbeid „als *leervorm*” en wat de tegenwoordige voorstanders in binnen- en buitenland bedoelen, wanneer zij ons voorhouden, dat eensdeels de bloote aanhechting of zelfs invoering van den Slöjd een school nog niet tot een werkelijke „doe-school” („Arbeitsschule”) maakt en anderdeels, dat zulk een werkschool zelfs denkbaar is, zonder dat er eenig onderwijs in Handenarbeid wordt gegeven.

Die strijd om „den Handenarbeid als leervak” of „den Handenarbeid als leervorm” is tusschen de Nederlandsche propagandisten een tijd lang vrij vinnig gevoerd; er waren er n.l. die meenden, dat de invoering van den eigenlijken Slöjd niet wenschelijk en in ieder geval niet mogelijk was, en dat men dus alleen moest streven naar de invoering als leervorm. Zij meenden zelfs met die leuze den tegenstand, die natuurlijk al dadelijk 't hoofd opstak, te kunnen bezweren. Die broederstrijd heeft niet lang geduurd, eensdeels omdat men inzag, dat de formule „invoering van den Handenarbeid als leervorm” nu juist geen gelukkige keuze was voor een strijdleus, anderdeels en voornamelijk, omdat weldra de overtuiging zich bij allen vestigde, dat de invoering als leervak in ieder geval onmisbaar was, zoodat weldra beide partijen zich vereenigden in de leuze, „wij hebben beide noodig”. Dat inzicht is thans vrij algemeen en is te vinden zelfs bij hen, die, zooals zooeven vermeld is, verkondigen, dat een school wel een werkschool kan zijn ook al wordt er geen Slöjd onderwezen. Want dat is meer theorie en praktijk en geldt in ieder geval, voorzoover 't geldt, alleen van hogere vormen van onderwijs, b.v. van het gymasiaal onderwijs. Men moet n.l. niet vergeten, wat vanzelf spreekt en hierboven ook reeds werd aangeduid, dat er hogere en lagere trappen van ontwikkeling, en dus ook van onderwijs zijn, en dat hoe hooger men komt, des te meer de onderlinge

¹⁾ Zie het Naschrift bij mijn artikel „Onnatuurlijkheid bij kinderen”. Verz. Paed. Opst. II 12, bl. 175.

verhouding van de geestelijke en de lichamelijke elementen in allen arbeid zich wijzigt ten gunste van de eerstgenoemde. Waar 't echter bij alle leeren altijd en ten slotte alleen op aankomt, dat is, dat 't *echte* arbeid is, die verricht wordt. Wat dat is, moet worden geleerd — juist gezegd: onderhouden, maar daar kom ik aanstonds op terug — maar wie eenmaal geleerd heeft, wat *echt* werken is, dien kan men verder rustig zijn gang laten gaan. 't Is dus zeer goed denkbaar, dat er een tijd komen zal, waarop men zal kunnen zeggen: op de H.B.S. en 't Gymnasium is, althans in de hogere klassen, de Slôjd niet meer noodig, omdat ze op de lagere school al behoorlijk geleerd hebben, wat echt werken is. Maar 't is even goed mogelijk dat men, ook als de tijd gekomen is, dat de Slôjd op alle scholen van L.O. ingevoerd is en goed beoefend wordt, nog zal oordeelen, dat voortzetting van dat onderwijs in echt-werken ook nog op de middelbare en hogere en misschien zelfs nog op de hoogeschool strikt noodig is.

(Wordt vervolgd).

De Volkenbond op de Scholen,

door H. Ch. G. J. VAN DER MANDERE.

Wijlen Goeman Borgesius is een dergenen in de oude Nederlandsche vredesbeweging geweest, die niet slechts het nut, maar de noodzakelijkheid heeft ingezien om het toekomstig geslacht, bij voorkeur door middel van het onderwijs, te winnen voor de gedachte, dat een gewelddadige „beslechting“ van internationale geschillen niet noodwendig tot de vele rampspoeden van deze wereld behoort. Zeker niet, nu voortdurend de internationale tendenz in de samenleving tusschen de volkeren een grooter plaats inneemt. Hij was het, die in 1908 op de algemeene vergadering van den toen bestaanden Bond „Vrede door Recht“ een voorstel verdedigde, dat bedoelde door een deskundige commissie rapport te doen uitbrengen over de vraag, wat er kon worden gedaan om reeds de jeugd meer te doordringen van het vredesbeginsel en meer in het bijzonder van de zegeningen van den vrede, in tegenstelling met de nadeelen van den oorlog. „Vrede door Recht“, dat in 1919 werd ontbonden en welks werkzaamheden door de thans bestaande „Vereeniging voor Volkenbond en Vrede“ zijn voortgezet, heeft sedert-dien als een belangrijk onderdeel van haar taak het jeugdvraagstuk gevoeld. Langs verschillende, wellicht niet altijd even gelukkig gekozen wegen, heeft

men contact en met de jeugd en met het onderwijs trachten te verkrijgen. Dat is geschied door het instellen van een onderzoek naar den inhoud van geschiedenis- en leesboekjes, welk onderzoek kon vaststellen, dat van chauvinistische, dus anti-internationale tendenzen niet kon worden gesproken; ook echter, dat van in internationalen zin opbouwende denkbeelden weinig of geen sprake was. Dat is geschied door prijsvragen, die, in het bijzonder in 1913 en in 1914, op de middelbare scholen werden uitgeschreven voor een opstel over een pacifistisch onderwerp naar keuze. Dat is ook geschied door te herdenken den dag van 18 Mei, herinnering niet slechts aan het samenkomen der eerste Vredesconferentie in 1899, maar tevens aan het daardoor door Nederland verkrijgen van een geheel nieuwe taak op internationaal gebied. Dat is geschied door de, vrijwel mislukte, prijsvraag voor een boekje, dat de geschiedenis van Nederland en koloniën in den loop der negentiende eeuw zou weergeven in een richting, brekende met het oude stelsel van histoire de bataille. Dat is ook op nog velerlei andere wijze geschied. Hoe de Regeering zich destijds tegenover alle deze pogingen verhield, kan het best blijken, wanneer men kennis neemt van het antwoord, door het Hoofdbestuur der Vereeniging ontvangen op haar vraag om te willen bevorderen, dat telkens op 18 Mei aan de schoolkinderen de betekenis van dien dag met het oog op de ontwikkeling van de vredesidéé zou worden duidelijk gemaakt. Kort maar duidelijk heette het in het schrijven van Mr. Th. Heemskerk, destijds Minister van Binnenlandsche Zaken, gedateerd 11 April 1911, dat de Minister, „hoewel waardeerende het streven van Uwen Bond, na nauwgezette overweging geen vrijheid had kunnen vinden om te bevorderen, dat van regeringswege werd voldaan aan het voormelde verzoek”!

Besprekingen, die in den kring dergenen, die zich met dezen arbeid bezighielden, werden gehouden, vestigden steeds sterker de overtuiging, dat in het bijzonder het geschiedenisonderwijs niet meer voldeed aan de nieuw opgekomen verlangens. Dat de geschiedenisboekjes een, thans als verouderd erkend inzicht op den loop der geschiedenis toonden; te weinig, ja soms geheel geen rekening hielden met economische en cultureele feiten, die op de ontwikkeling der menschelijke gedachten veel grooter invloed hebben geoefend dan] de in den regel met zorg vermelde veldslagen. Het was nog vóór het einde van 1918, dat samensprekingen plaats hadden met verschillende deskundigen, die zich voor het onderwerp interesseerden. Een aantal conclusies zijn uit deze samensprekingen bewaard gebleven. Bij het middelbaar en het daarmede gelijk te stellen onderwerp, aldus luidde het in een dezer conclusies, moet de histoire de bataille als een

onderdeel van de geschiedenis behandeld worden, en niet, als vaak totnutoe, een alles overheersende ruimte beslaan. Door een beknopte behandeling van de politieke geschiedenis komt er tijd, ruimte en energie vrij voor de waarlijk ontwikkelende leerstof der geschiedenis, die genoemd zou kunnen worden de geschiedenis der menscheid; hieronder is te verstaan de geschiedenis der godsdiensten, kunsten, wetenschappen, economie en politiek. Veel meer dan totnutoe geschiedde, zoo luidde een andere conclusie, zou de waarde der geschiedenis tot haar recht moeten komen als schenkster van inzicht in eigen tijd. Daarom moeten de maatschappelijke tendenzen in hun historisch verband uitvoerig worden behandeld. Verschijnselen als mercantilisme, kapitalisme, socialisme e.d., als gewichtige determinanten van hun tijd, zijn van veel meer belang dan een uitvoerige behandeling b.v. van den Krim-oorlog. In plaats van deze onvruchtbare, geestdoodende kennis geve men levenwekkende stof: de ontwikkelende, tot humaniteit en objectiviteit opvoedende geschiedenis van de geheele menscheid in al haar uitingen. Uitspraken en conclusies, die voldoende bewijzen, dat reeds lang, voordat een begrijpelijke belangstelling voor het nauwe verband tusschen Volkenbond en onderwijs zich van velen meester maakte, de vredesbeweging op dit gebied pionierswerk verrichtte, dat niet algemeen bekend en daardoor ook niet erkend is.

Het behoort ongetwijfeld tot de goede daden, die de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen Mr. V. H. Rutgers, in zijn kortstondig ministerieel leven heeft kunnen ten uitvoer leggen, dat hij aan de directeurs van de Rijk's Hoogere Burgerscholen een schrijven heeft gericht, waarin verzocht werd de aandacht van de leeraren in de geschiedenis der school, voorzoover noodig, erop te vestigen, dat krachtens het algemeen leerplan voor de openbare Hoogere Burgerscholen met vijfjarigen cursus, het onderwijs in de geschiedenis zich behoort uit te strekken tot den jongsten tijd, welk onderwijs dan ook omvat de behandeling, voorbereiding, stichting en verrichtingen van den Volkenbond. Ziehier dus een standpunt, wel geheel tegenovergesteld aan dat van 1911. Terwijl destijds indirecte medewerking van de Regeering aan pogingen om de gedachten, op 18 Mei 1899 voor het eerst, nog wel met medewerking der Nederlandsche Regeering zelve, tot uiting gekomen, te doen doordringen in den geest der kinderen, botweg werd geweigerd, ging thans initiatief van haar uit om de beteekenis van den Volkenbond als rechtsorganisatie duidelijk te maken. Dat daarbij het geschiedenisonderwijs de juiste plaats is geacht om den Volkenbond in zijn geheel uiteen te zetten, te verklaren, behoeft geen nadere toelichting. Wat intusschen niet uitsluit, dat in andere onderwijsvakken met het bestaan van den Volkenbond als

een gewichtig verschijnsel kan worden rekening gehouden. Ongetwijfeld biedt daartoe het onderwijs in de aardrijkskunde aanleiding; ongetwijfeld kunnen de leesboekjes, dit natuurlijk vooral in de lagere scholen, iets bevatten dat in gelijke richting gaat. Het komt hier minder op de concrete feiten dan wel op den geest aan. Het onderzoek der commissie, tot welker instelling Goeman Borgesius in 1908 den stoot gaf, leidde tot het constateeren, dat excessen als nog onlangs door de commissie uit het Carnegie Endowment in tal van boeken zoowel op Duitsche als op Fransche en Belgische scholen werden geconstateerd, bij ons niet voorkomen. Maar ook tot de overtuiging, dat elke poging om b.v. de gebeurtenissen der geschiedenis in wat milder licht te bezien dan door den tijdgenoot kon geschieden, ontbreekt. Bij het lezen van de daden van De Ruyter zijn de Engelschen nog altijd onze „vijanden“; bij het onderwijs over den Tachtigjarigen Oorlog hebben „wij“ nog altijd de Spanjaarden weerstaan, en zoo meer. Zonder dat het nu de taak van een Nederlandsch geschiedenisboek kan worden geacht om het optreden van Alva te verdedigen, zou toch teneinde meer objectief inzicht te verkrijgen, een verklaring van diens houding gewenscht kunnen heeten. Alva vormt wel een der meest sprekende voorbeelden; indien men te dezen opzichte objectiviteit zou kunnen betrachten, lijkt het een vrij gemakkelijke taak om dit ten aanzien van andere, minder sprekende gevallen eveneens te doen!

Hoe echter moet nu de Volkenbond, zijn bestaan, zijn ontwikkeling der jeugd worden geleerd? Moet zij, met het geschiedenisonderwijs tot het begin der twintigste eeuw gekomen, plotseling voor het ontstaan van dien Volkenbond worden geplaatst als voor een geheel nieuwe gedachte? Op deze vraag kan niet anders dan ontkennend antwoord worden gegeven. Kinderen zelfs in de lagere klassen zijn leergierig genoeg om zich met het plotseling opkomen van zulk een gewichtig verschijnsel niet tevreden te stellen en te vragen naar wat daaraan is voorafgegaan. Den Volkenbond in het onderwijs brengen, brengt de verplichting mede iets, ja bij voorkeur veel te weten van wat aan *dezen* Volkenbond is voorafgegaan. Brengt de verplichting mede zich te verdiepen in de groote gedachten, die vroeger hebben geheerscht als zou men geheel de wereld tot één imperium kunnen vervormen. Brengt mede zich te herinneren, dat door de ontbinding van het Romeinsche rijk de vervezenlijking van deze gedachte voor goed teloor ging, en langs geleidelijken weg is gepoogd om de uit den chaos opgebouwde deelen in den vorm van zelfstandige Staten te brengen tot zekere internationale samenwerking. Brengt vooral mede zich te herinneren, dat reeds van 1306 dateert, van de hand van den Parijschen advocaat Pierre Dubois, een eerste ontwerp voor,

gelijk men het destijds noemde, een Statenorganisatie; ontwerp in-
tusschen, waarin zoowel een algemeene vergadering van de leden dier
organisatie als een Hof ter beslechting van geschillen tusschen die
leden werd voorzien. Brengt mede te wijzen op een reeks van dergelijke
ontwerpen, die in de loop der eeuwen zijn ontstaan; ontwerpen, waar-
onder die van een Emeric Crucé, een Henri IV, een William Penn,
een Abbé de St. Pierre tot de voornaamste behooren. Brengt vooral
mede er op te wijzen, dat uit die ontwerpen spreekt de stem van den
enkeling, terwijl sedert het begin der negentiende eeuw is ontstaan
de georganiseerde vredesbeweging, die, in den aanvang zwak, maar
steeds sterker, georganiseerd haar wenschen voor vrede en recht heeft
uitgesproken.

Het zal te allen tijde, hoe de loop der geschiedenis ook zal zijn,
voor den tijdgenoot moeilijk zijn zich een oordeel te vormen over de
beteekenis van hetgeen om hem heen gebeurt. Tijdgenooten van Grotius
mogen de belangrijkheid van zijn „*De jure belli ac pacis*” hebben
erkend — dat dit boek het uitgangspunt voor geheel de ontwikkeling
van het recht tusschen de volken zou worden, kunnen zij niet hebben
vermoed. Zoo gaat het ook met onzen tijd, maar wij leven wellicht
sneller dan voorheen. Nog enkele jaren tevoren kon men zich met
recht afvragen of de eerste Vredesconferentie blijvende dan wel
voorbijgaande beteekenis zou hebben. Aan de geschiedenis van later
eeuwen zou verschijnen als een op zichzelf staande, ongetwijfeld edel-
moedige poging van den Russischen Keizer, dan wel als het begin
eener logische en consequent doorgezette beweging ten bate van de
rechtsorde tusschen de Staten. Nu schijnt te dezen aanzien twijfel
niet meer mogelijk. Rechtstreeksch verband moge er tusschen het werk
van 1899 en den Volkenbond van 1919 niet bestaan; aan den anderen
kant kan niet worden weggecijferd, dat de Vredesconferenties, die
aanleiding gaven tot geheel een opbloei in de vredesgedachten der
menschheid, den weg hebben voorbereid tot den Volkenbond, aan
welke voorbereiding de oorlog slechts schijnbaar hinderpalen in den
weg heeft gelegd. Alle deze feiten en verschijnselen vormen een geheel
op zichzelf, en om der jeugd, die van het verband dier feiten en ver-
schijnselen niets weet, een duidelijker beeld van een en ander voor oogen
te stellen, moet men zelf in deze stof goed doorgedrongen zijn. Het
gaat er niet om in het kort te weten wat de Volkenbond is; zijn
samenstelling en de voornaamste onderdeelen van zijn arbeid te kennen,
maar het gaat er vooral om de plaats aan te geven, die de Volkenbond,
ook op grond van de dingen van het verleden, in de samenleving der
menschheid reeds inneemt en in de toekomst vermoedelijk zal innemen.

Evolutie wijst hier den weg. Want het streven naar recht in de

verhoudingen der volken; het streven dus naar een versterking van de rechtsorde tusschen de Staten, is een logisch gevolg van geheel den ontwikkelingsgang der menschheid, die steeds versterking van die rechtsorde heeft voorgestaan voor voortdurend grootere groepen. In de grijze tijden der oudheid bevochten de stammen en de familiën elkander; in de vroege middeleeuwen beoorloogden de steden, later de graafschappen en hertogdommen elkander. Zij werden één, en hoewel het niet veel meer dan vijf eeuwen geleden is, dat Amsterdammers en Utrechtenaren elkander als doodsvijanden beschouwden, opgevoed werden in wederkeerigen haat gelijk aan dien, welken tegenwoordig, doch slechts in oorlogstijd, b.v. Franschen en Duitschers of Duitschers en Engelschen tegenover elkander kunnen gevoelen, is er thans, dank zij de tradities van een geordend staatsbestuur, van dien haat niets meer te bespeuren; lacht men er om, gelijk men lacht om de verhalen van de oude trekschuit en de diligence. De steden zijn tot provinciën; de provinciën tot rijken vereenigd, en in het meerendeel der groote en kleine landen, die thans Europa en andere werelddeelen samenstellen, spreekt de nationale eenheid wel dusdanig krachtig, dat een binnenlandsche oorlog, die door niemand ook als „oorlog" zou worden erkend, tot de uitgesloten mogelijkheden behoort. Men denke zich hoe kort het verband van het Deutsche rijk nog bestond toen in 1918 de geweldige schokken van nederlaag en revolutie daar doorheen gingen. Toch zijn pogingen, die, ongetwijfeld door vreemde invloeden gesteund, werden ondernomen om deelen van het rijk af te scheiden, niet geslaagd. Rusland biedt een gelijksoortig voorbeeld, dat de hechtheid van den geleidelijk opgebouwden nationalen Staat duidelijk voor oogen stelt. En nu is het volkomen waar, dat in den regel een groot deel van deze evolutie is voltrokken door middel van geweld, zelfs in 90 pct. van die gevallen de resultante vormt van geweld. Niemand dan ook, die kan beweren, dat de Volkenbond van 1919 uitsluitend in witte vredelievendheid is geboren, en niet een kind is, losgemaakt uit bloedige sluiers van het heftigst oorlogsgeweld. Dat moge hoogstens pleiten tegen de geboorte van dit wicht; het neemt het feit niet weg, dat het wicht er is, reeds begint op te groeien tot een knaapje, dat zijn nut voor de maatschappij kan en zal hebben. Niet ten onrechte heeft Minister van Karnebeek in de Memorie van Toelichting, die hij schreef voor het wetsontwerp, aan de Regeering in 1920 bevoegdheid gevende om tot den Volkenbond toe te treden, doen uitkomen, dat, indien niet de overwinning van een der beide strijdende partijen tot de oprichting van den Volkenbond geleid had, het twijfelachtig ware of wellicht de Volkenbond ooit zou zijn opgericht. Hervormingen, en dan nog wel in internationalen zin, als de oprichting van den Volkenbond er

eene in zich sluit, komen slechts zelden door minnelijk overleg tot stand; zij worden een deel der internationale samenleving opgelegd. Zij schijnen daarom in den aanvang met een zeer bepaald karakter te zijn bekleed; die schijn wijkt meer en meer naarmate zulk een internationale hervorming zich ontwikkelt tot een weldaad voor allen, die, hetzij gedwongen, hetzij vrijwillig daaraan deelnemen.

*
*
*

Niets zou minder juist zijn dan wanneer men den onderwijzer of den leeraar verzocht om propaganda voor den Volkenbond te maken. Niet alleen behoort in de school geen enkele propaganda thuis, maar zaken, die geen propaganda in zichzelf dragen, missen zoozeer de noodige levenwekkendheid, dat het beter is ze niet kunstmatig in het leven te houden. Neen, men make geen propaganda voor den Volkenbond, maar men geve hem wat hem toekomt. En men legge, om het schijnbaar geringe resultaat zijner werkzaamheden te verklaren, vooral nadruk op de geweldige taak, die een organisatie als de Volkenbond op zich moest nemen. Eeuwen achtereen is aan de menschheid geleerd, dat oorlog een heel gewoon verschijnsel was; dat oorlog zelfs nobel en verheffend was; dat het dooden van den medeburger in vredetijd een misdaad, in oorlogstijd het uitsluitend middel om vaderlandslievendheid te bewijzen, vormde. In dat gevoelen zijn tal van geslachten opgevoed, en ook al assimileert het tegenwoordig geslacht zich wellicht spoediger met nieuwe denkbeelden dan bij voorgaande generaties het geval was, toch is van geheel dien geest iets overgebleven ook bij ons, bij de jongeren en de jongsten onder ons zoo goed als onder de ouderen en de oudsten. De groote taak van den Volkenbond is nu daarin gelegen om en door zijn beginsel en door zijn arbeid geheel de menschheid te doen zien, dat deze opvatting althans tegenwoordig een onjuiste is; dat veel meer ook het vaderlandslievend streven van ieder individu gericht moet zijn op volledige erkenning van de rechten, die andere natien naast onze eigene hebben. De Volkenbond moet dus corrigeeren de geschiedenis van eeuwen en eeuwen achtereen.

De Volkenbond werkt thans volledig zeven jaren; kan men van eenige menschelijke organisatie eischen, dat zij in zóó kort tijdsbestek maar een voorbereidenden stap van beteekenis ter vervezenlijking van zulk een taak kan doen? Maar bovendien, welken arbeid verlangt men van den Volkenbond? In de eerste plaats politieke. Want vanaf het ontwerp van Pierre Dubois in 1306 tot aan het ontwerp van Wilson in 1919 loopt als een roode draad door alle gedachten van Statenorganisatie en Volkenbond heen de wensch, dat zulk een organisatie erin zal slagen om den oorlog in de ver-

houdingen der volken *onnoedig* te maken. Dat zulk een organisatie dus de geschillen tusschen de Staten, die er te allen tijde zullen zijn, een andere oplossing geeft dan de gewelddadige, die ze tot dusver vonden. Nadat de individuen in Staten waren ondergebracht, zijn ze blijven twisten als tevoren; in de plaats van het vuistrecht van vroeger is de rechtbank van thans gekomen.

Wie zou meenen, dat, naarmate de Volkenbond aan kracht wint, geschillen tusschen de Staten minder of niet zullen voorkomen, vergist zich. Integendeel, die geschillen zullen, naarmate de aanraking tusschen de Staten in intensiteit toeneemt, eerder vermeerderen dan verminderen. De bedoeling kan ook nooit zijn om die geschillen kunstmatig tegen te gaan, maar uitsluitend, in elk geval voornamelijk om ze een andere, meer met de tegenwoordige beschaving en beschavingsgedachten overeenkomende oplossing te geven dan door oorlog kan geschieden. Dat is het werk van den Volkenbond en al is het uiteraard hoogst moeilijk om vergelijkingen te trekken — vergelijkingen die althans eenigszins steek houden, tusschen een organisatie van individuen, gelijk de moderne Staat er eene vormt, en een organisatie van de Staten onderling, waarbij geheel andere elementen op den voorgrond treden — toch mag in zooverre deze vergelijking worden gemaakt, dat hier de taak, die het nationaal Staatsgezag heeft, vrijwel gelijk is aan die, welke op den Volkenbond als internationaal Staatsgezag steeds meer zal komen te rusten. De Volkenbond is in zijn tegenwoordige ontwikkeling en gedaante geen superstaat, ook niet als zoodanig gedacht en nog minder geoutilleerd. Or intusschen de ontwikkeling der dingen niet automatisch tot zulk een superstaat zal leiden, dient te worden afgewacht. Waarbij niet uit het oog moet worden verloren, dat geen onzer de onaantastbare rechterlijke macht gevoelt als een gezag, dat *boven* het Staatsgezag is geplaatst. Men ziet dit gezag als een gezag van geheel bijzondere beteekenis, welks onaantastbaarheid daarom een belang der gemeenschap vertegenwoordigt, wijl de gemeenschap slechts kan worden gediend door een rechterlijke macht, die inderdaad onaantastbaar is.

* * *

Intusschen, al omvat de principieele werkzaamheid van den Volkenbond het voornaamste, waarop het oog dient te worden gevestigd, dit neemt niet weg, dat men, den Volkenbond aan leerlingen van verschillende leeftijd, als een realiteit voor oogen stellend, niet kan en mag nalaten op zijn op velerlei terrein nuttig werk de aandacht te vestigen. Niet alleen, omdat dit werk op zichzelf de moeite loont, maar ook, en wellicht vooral, omdat door middel van dit werk de

Volkenbond er bijna dagelijks in slaagt de internationale gedachte te verlevendigen, de internationale samenwerking te versterken, geheel het internationaal denken tot een gewoonte te maken. Wie herinnert zich niet hoe groote moeite het vóór den oorlog, toen elke permanente organisatie ontbrak, kostte om een internationale conferentie over welk onschuldig onderwerp ook, bijeen te roepen; maanden en nog eens maanden verstreken met diplomatieke correspondentie. Nu is er te Genève een algemeene organisatie, die op het meest verscheiden gebied uitnemend geoutilleerd is; tot welke men zich kan wenden en die telkenmale weet tot wie in de verschillende landen zij zich te wenden heeft. De Volkenbond beschikt over een aantal bijzondere organisaties: de Arbeids-organisatie, ook zelfstandig in het Vredesverdrag van Versailles geregeld; de Organisatie voor Doorvoer en Verkeer; de Hygiënische Organisatie; de Financieel-Economische Organisatie, en enkele permanente commissiën als de Mandatencommissie, de Opiumcommissie, de Commissie voor de intellectuele samenwerking en de Slavernij-commissie. Het gebied, dat alle deze commissiën betreden, omvat vrijwel geheel de wereld. Daarnevens is er, rechtstreeks van den Volkenbond uitgaande, het Hof te 's-Gravenhage, dat voor het eerst zuiver internationale rechtspraak toepast, in tegenstelling met de arbitrage van vroeger. Er zijn voorts tal van tijdelijke lichamen, die belangrijke conferenties voorbereiden als op dit oogenblik de commissiën voor de ontwapenings- en de economische conferenties, twee bijeenkomsten, van welke een niet gering deel van het welzijn van Europa en de overige wereld afhangt. Een kort overzicht van den arbeid van den Volkenbond, waarvoor de gegevens b.v. aan het Secretariaat van de „Vereeniging voor Volkenbond en Vrede" te 's-Gravenhage vrij gemakkelijk zijn te verkrijgen, levert telkenmale stof op voor aanknooppingspunten bij de practijk van het dagelijksch leven. Het moge zijn, dat zelfs in een film, als door de bovengenoemde Vereeniging is ontworpen, de arbeid van den Volkenbond op zoo onderscheiden gebied niet dusdanig aantrekkelijk is kunnen worden voorgesteld, dat naar het oordeel van sommige deskundigen, deze film onafgebroken de aandacht van de jeugd bezighoudt — dit neemt niets weg van het feit, dat de onderwijzer of leeraar, gewapend met aanmerkelijk meer hulpmiddelen dan de film kan bieden, in den arbeid van den Volkenbond zeker stof genoeg vindt om het organisme te Genève als een realiteit aan de leerlingen voor te stellen. Waarbij ook hier op den voorgrond moet treden het verschil met vroeger dagen, hetwelk duidelijk de reeds verkregen beteekenis van den Volkenbond demonstreert. Niet alweer, dat hierbij de fouten, die de Volkenbond maakt; de

leemten, die hij in zijn arbeid toont, zouden moeten worden verdoezeld; geenszins; maar men moet niet *uitsluitend* de aandacht vestigen op hetgeen ontbreekt; men moet den Volkenbond niet vergelijken met wat een ideale Volkenbond zal zijn, maar wel met de werkelijkheid zooals deze zich geheel zonder Volkenbond zou voordoen!

Een der best georganiseerde nationale vereenigingen voor den Volkenbond, de Engelsche League of Nations Union, schenkt aan problemen, die met den Volkenbond in het onderwijs verband houden, bijzondere aandacht. Daarbij stelt de Union zich — terecht — op het standpunt, dat het niet haar taak kan zijn om b.v. een nieuw geschiedenisboek te schrijven of te ontwerpen, maar dat slechts haar taak daarin gelegen is, om op de noodzakelijkheid van zoodanig nieuw geschiedenisboek de aandacht te vestigen; om voor een geschiedenis-onderwijs, meer dan tot dusver doortrokken van de internationale tendenzen, die de wereld gaan beheerschen, bouwstoffen aan te dragen. Zij doet dat in ruime mate, en haar Educational Committee is zoodanig samengesteld, dat iedere der in Engeland in veel geringer aantal voorkomende richtingen daarin vertegenwoordigd is. Maar bovendien, de League of Nations Union bevordert de oprichting van z.g. junior branches, kleine afdeelingen die een bepaalde school of groepen van scholen omvatten. En teneinde de leerlingen met de realiteit van den Volkenbond direct in verbinding te brengen, organiseren onderwijzers en leeraren zittingen van den Volkenbond in de school, waarbij aan ieder der leerlingen de taak van een bepaald land wordt opgedragen. Of er wordt gedemonstreerd een zitting van het Permanente Hof van Internationale Justitie te 's-Gravenhage, en in een zaak, welker beteekenis en omvang voor de leerlingen begrijpelijk is, worden de wederzijdsche standpunten ontwikkeld, en getoond hoe recht wordt gedaan. De Engelsche geest is een andere dan de onze, ook al sluiten beide zich naar veler oordeel nauw bij elkaar aan. Hiermede wil dus geenszins gezegd zijn, dat zoodanige demonstraties, die, indien zij niet voortreffelijk zijn voorbereid, ook een gevaar in zich sluiten, voor Nederland even geschikt zijn te oordeelen als voor Engeland. Op dergelijke demonstraties wordt slechts gewezen als een bewijs, dat in Engeland getracht wordt bij de practijk aan te passen en het onderwijs in wat de Volkenbond is en kan, zoo aangenaam, zoo prettig, maar vooral zoo werkelijk mogelijk te maken!

Het is ongetwijfeld een gelukkig teeken, dat niet slechts vanuit de kringen van de vrienden van den Volkenbond aandrang komt om in het onderwijs aan den Volkenbond een grooter plaats te geven dan deze totnutoe verkreeg. Het is verheugend te constateeren, dat

in de meest deskundige onderwijskringen steeds meer de overtuiging veld wint, dat geschiedenisonderwijs zonder Volkenbond geen geschiedenisonderwijs is, dat zich bij den tegenwoordigen tijd aanpast. De jeugd is het geslacht der toekomst; wie de jeugd heeft, heeft de toekomst — het is afgezaagd, maar het blijft een waarheid. Want de gedachten en overwegingen, die zich in onze jongste en jonge jaren bij ons vastzetten, zijn in den regel onuitwischbaar in ons geheugen gegrift. Leert men reeds den kinderen den Volkenbond als een realiteit te beschouwen; als iets, dat er is om te blijven en sterker te worden, dat langzaam en geleidelijk moet groeien; leert men den kinderen, dat langs den weg van den Volkenbond een betere internationale samenleving mogelijk is dan die, welke wij totnutoe hadden — getuige den wereldoorlog van 1914 tot 1918 — wel, dan is ook de mogelijkheid geenszins uitgesloten, dat langzaam maar zeker de Volkenbond zoodanige versterking in de gedachten en de harten der menschen ondergaat, dat hij zal uitgroeien tot een realiteit ook op politiek gebied, gelijk men van hem wenscht en verwacht.

Nuts-Speeltuinen te Amersfoort

door IJ. BAAN,

Lid der Nutscommissie voor de Nuts-Speeltuinen.

Amersfoort, een stad van 35000 inwoners, laat zich verdeelen in 4 kwartieren: het Middenstadskwartier, het Soesterkwartier, het Leusderkwartier en het Bergkwartier.

De gunstige ligging, aan den zoom van bosschen en uitgestrekte heidevelden, maakt Amersfoort tot een gezonde, gewilde woonplaats.

De vestiging neemt dan ook hand over hand toe, het inwonertal beweegt zich in een sterk-stijgende lijn.

Naast natuurschoon biedt onze veste dan ook alles, wat de meest-veeleischende vraagt. Inrichtingen van onderwijs zijn in groote verscheidenheid aanwezig en voldoen ruim en op uitstekende wijze aan ieders behoefte; de kunstminnaar kan genieten van goede concerten en tooneelvoorstellingen, terwijl hij, die na vermoeienden arbeid wat lichtere verstrooiing zoekt, daartoe niet minder gelegenheid vindt dan elders.

Het was daarom dan ook de Maatschappij tot Nut van het Algemeen een doorn in het oog, dat, waar in andere plaatsen, zoo als Amsterdam, de *Speeluinbeweging* begon te bloeien, zelfs spoedig een hooge vlucht nam, Amersfoort daarin nog achterbleef.

Nu spreekt het vanzelf, dat onze stad, van waaruit men in een

ommezien in de vrije natuur is, niet diezelfde groote behoefte gevoelde aan Speeltuinen als een stad als Amsterdam.

Maar toch De jeugd kreeg frissche lucht genoeg, ze vermaakte zich best, doch dikwijls ging het ten koste van heel wat moois in de natuur dat aan de ongebreidelde vernielzucht ten offer viel.

De ouders stonden hier dikwijls vrij machteloos tegenover, daar zoonlief zelden onder hun oog letters als kocien in den bast der jonge boomen sneed, of nog niet al te sterke takken als wip gebruikte tot ze knakten. Doch dit was nog niet het ergste! Het schijnt, dat er een leeftijd bestaat, waarop het kind het wakend oog nog zoo noode ontberen kan. Men begon op middelen te zinnen om het kind prettig en toch in de buitenlucht te laten spelen doch onder leiding.

Hoe meer deze gedachte in het hoofd der ouders post vatte, hoe actiever het Nutsbestuur werd om het smeulende vonkje aan te blazen tot een vlam waaruit de speeltuinen zouden geboren worden.

De wil was er dus. Nu ging de rest als het ware vanzelf. Buurtvereenigingen werden opgericht, plannen beraamd, kostenbegrotingen gemaakt, nagegaan werd wat men zelf kon doen en in welke mate men den steun van het „Nut“ moest vragen — gegeven werd dien gaarne — en men toog aan den arbeid.

De Buurtvereeniging „Het Soesterkwartier“ wist de hand te leggen op een uitgestrekt terrein, dat ze van de Gemeente in gebruik kreeg. Een idealer terrein voor een speeltuin is haast niet denkbaar. Het grenst onmiddellijk aan het Soesterkwartier, een heuveltje erin biedt gelegenheid een glijbaan te maken van grootere hoogte, dan anders mogelijk zou zijn, terwijl mooie dennen een groot deel van het veld beschaduwen.

De ijver, waarmede men aan het werk ging en aan het werk bleef, is boven lof verheven. Het honderden Meters lange ijzeren hek kostte geen cent aan arbeidsloon.

Onder leiding van enkele smeden, die lid waren van de Buurtvereeniging, werd het werk in den vrijen tijd volbracht; slechts de materialen werden — nagenoeg tegen inkoopprijs — betaald.

Eerst dan bemerkt men, welk een groote liefde de ouders voor het kind hebben; geen opoffering is hun te veel. En nu ze *zelf* aan de tot-stand-koming medewerkten, zal de goede in-stand-houding hun ook meer ter harte gaan.

Toen het hek klaar was, kwam de inrichting aan de beurt. De Bond van Amsterdamsche Speeltuinen, onder de beproefde leiding van den Heer *Parte*, was hierbij de voorlichter en die voorlichting bleek een waarborg voor het tot stand komen van iets goeds.

Alles, waarnaar het kindergemoed hunkert, werd aangebracht: schommels, wippen, rekstokken, ringen, een glijbaan, een zweefmolen, een groote betonnen zandbak (die ook niets kostte aan arbeidsloon) en wat al niet meer!

Den 24sten Juli j.l. kon dan ook de feestelijke opening plaats hebben. Het moet het volijverige Bestuur der Buurtvereniging met haar voortvarenden voorzitter een groote voldoening geweest zijn, toen de President van het „Nut“, gevolgd door den Wethouder der Gemeentebedrijven, als eersten van de hooge glijbaan omlaag rodelde.

De Buurtvereniging „Het Leusderkwartier“ had inmiddels ook niet stil gezeten. De Maatschappij „Zandbergen“ hielp haar aan een geschikt stuk grond, weliswaar bij lange na niet zoo groot als dat, waarover het „Soesterkwartier“ beschikte, doch toch van voldoende afmeting. En met dit voordeel dat ze „baas in eigen huis“ is, wat van het Soesterkwartier niet gezegd kan worden, daar het Gemeentebestuur, dat overigens op verschillende wijze hielp waar het kon, de bezwarende bepaling maakte dat iedereen (dus ook de niet-leden der vereniging) toegang tot het terrein had. Men doet echter pogingen die hinderlijke bepaling eraf te krügen en het lijkt ons redelijk dat hieraan wordt voldaan.

De Leusderkwartierders bleven intusschen niet in offervardigheid achter bij hunne Soester-vrienden (vrienden, want voor animositeit tusschen beide verenigingen is natuurlijk geen plaats — wél voor samenwerking, waar mogelijk). Ook zij togen aan het werk en aangezien het terrein zeer ongelijk was, moesten heel wat kruiwagens grond worden verreden en werd de spade zeer vaak in den grond gestoken. Alles geheel belangeloos! Geen cent arbeidsloon! Want . . . 't was voor het kind.

Ook daar vorderde de arbeid snel. Hek, schuilplaats en inrichting, in den geest van den Soesterspeeltuin (doch zonder glijbaan vooralsnog) verzeen als bij tooverslag uit den grond, zoodat op 7 Aug. j.l. ook daar de feestelijke opening kon plaats hebben, die met recht Bestuur en leden een groote voldoening schonk.

En nu de financiering.

Het Nutsbestuur had uit zijn midden 2 leden aangewezen, die de „Commissie voor de Nutsspeeltuinen“ zouden vormen. Door die leden werd overleg gepleegd met de Besturen der Buurtverenigingen. Men ging van het standpunt uit, dat die verenigingen zelf moesten doen wat ze konden om de speeltuinen tot stand te brengen, daarna zou het „Nut“ bijspringen.

De gevoerde onderhandelingen hadden een „contract“ tot resultaat,

dat voor beide Buurtverenigingen nagenoeg gelijkkluidend was en dat de goedkeuring van het Nutsbestuur verkreeg.

De voornaamste bepalingen daaruit kunnen als volgt worden samengevat:

Art. 1. De Buurtvereniging ontvangt van het „Nut” een renteloos voorschot van f 600.—, terug te betalen in jaarlijksche termijnen van minstens f 50.—.

Art. 2 t/m 9 regelen die terugbetaling — en eventueel uitstel daarvan — nader.

Art. 10. Op den dag der opening van den speeltuin, wordt — zoo die speeltuin naar de meening van het Nutsbestuur, mede in verband met de gelden, welke ter beschikking stonden, aan redelijke eischen voldoet — door dat Bestuur aan de Buurtvereniging een *schenking* gedaan van f 200.—.

Art. 11 bepaalt, dat alle schenkingen en tot dat doel geleende gelden uitsluitend ten behoeve van den speeltuin mogen worden aangewend.

Art. 12. De speeltuin draagt den naam van: „*Nutsspeeltuin*” *Het Leusderkwartier*[*Soesterkwartier*].

Deze naam wordt in alle correspondentie betreffende den speeltuin gebruikt, terwijl hij in duidelijk zichtbaar geschilderde letters wordt aangebracht boven den hoofdingang van den speeltuin, zulks door de zorg der Buurtvereniging.

Art. 13. Bestuur of leden der Buurtvereniging kunnen nooit persoonlijk aansprakelijk gesteld worden voor de richtige terugbetaling der aan het „Nut” verschuldigde gelden.

Bij ontbinding der Buurtvereniging binnen den duur dezer overeenkomst, vervallen de speeltuininventaris en verdere bezittingen aan het „Nut”; de verdere bezittingen slechts voor zoover en ingeval de getaxeerde waarde (volgens art. 9) van den speeltuininventaris minder bedraagt dan het aan het „Nut” verschuldigde bedrag.

Art. 14. De leden van het „Nutsbestuur” hebben ten allen tijde gedurende de uren waarop de speeltuin geopend is, toegang tot dien tuin. De leden der Nutscommissie voor de Nutsspeeltuinen zijn gerechtigd, de vergaderingen der speeltuincommissie van de Buurtvereniging bij te wonen, mogen aan de besprekingen deelnemen, doch hebben slechts een adviseerende stem. Van datum, tijd plaats en agenda der vergadering, wordt hun tijdig te voren kennis gegeven.

Art. 15. De Buurtvereniging verplicht zich den Nutsspeeltuin zóó te onderhouden, dat hij ten volle blijft beantwoorden aan het doel.

Art. 16. Behoudens toestemming van het Nutsbestuur, mag de Nutsspeeltuin niet worden gebezigd voor doeleinden, in strijd met de strekking van het speeltuinwerk.

Art. 17. Bij verschil van meening omtrent de uitlegging der voorgaande artikelen, zoomede in onvoorziene gevallen, beslist eene Commissie, samengesteld uit een lid vanwege het Nutsbestuur, 1 lid vanwege het Bestuur der Buurtvereniging en een Voorzitter, door die beide leden in onderling overleg te kiezen. Partijen zijn gehouden zich aan die beslissing te onderwerpen.

Aan beide Buurtverenigingen werd dus eenzelfde geldelijken steun verleend.

Hare speeltuinen zijn nu „in volle werking“, het ledental neemt toe en de leiding is in goede handen. Wel gevoelt men de noodzakelijkheid, ouders die zich hiertoe aangetrokken gevoelen, te doen opleiden tot spelleider, daar alsdan een betere arbeidsverdeling mogelijk wordt. Ook hierbij zal het Nut waarschijnlijk gaarne steunen, als die steun gevraagd wordt en noodig blijkt.

Twee van de vier stadskwartieren hebben dus nu hun speeltuin. Het Bergkwartier, de wijk der „beter gesitueerden“, toont geen behoefte eraan, doch het Middenstadskwartier is nu aan de beurt. Het Nutsbestuur staat al met holle wangen gered om te blazen, als ook daar de vonk ontbrandt.

Wel zal het moeilijker blijken voor dat stadsdeel een geschikt terrein te vinden dat niet te ver af ligt. In de oude middenstad zelf is geen vierkante meter daartoe beschikbaar. Doch die moeilijkheid zal ongetwijfeld overwonnen worden.

De Buurtverenigingen zijn, nu ze een speeltuin hebben, nog niet geheel voldaan. Ze willen ook een Buurtgebouw, waarin 's winters de jeugdontwikkeling buiten de school kan worden ter hand genomen.

Ook hierbij zullen zij de sympathie van het „Nut“ hebben.

1926 leverde dus een goeden oogst voor het Nutswerk te Amersfoort: de Nutsspeeltuinen.

1927 zal, naar wij hopen, de Buurt- of Clubgebouwen brengen. Een belangrijke schrede op den weg der *Volksontwikkeling*.

INHOUD VAN AFLEVERING 2.

	Bladz.
Het vierde jaar van De Arend, door W. E. van Wijk . . .	33
Handenarbeid en Onderwijshervorming, door Prof. J. H. Gunning Wzn.	43
De Volkenbond op de Scholen, door H. Ch. G. J. v. d. Mandere	50
Nuts-Speeltuinen te Amersfoort, door IJ. Baan	60



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

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.

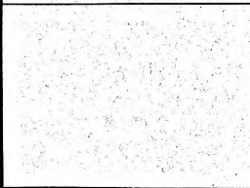
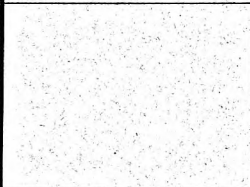


Jan Nieuwenhuyzen
1784

PER
JAAR
F 8,75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Het vierde jaar van De Arend,

door W. E. VAN WIJK.

II.

Toen het Clubhuis na de vacantiemaand van 1925 weer zijn deuren opende, waren we terstond verrast door het groote aantal jongens dat van overal uit de stad kwam opdagen; we zagen ook vele gezichten weder, die we zeker een jaar lang niet meer hadden gezien.

Waarom kwamen er nu op eens zoo velen, terwijl juist de heffing eener contributie een groote daling in het bezoek teweeg scheen te hebben gebracht? Wij konden slechts twee oorzaken aanwijzen. In de eerste plaats die, dat we bekend gemaakt hadden, dat de toegangsprijs voortaan maar een dubbeltje in de maand in plaats van in de week was geworden en vervolgens de opheffing van den portierspost. Deze laatste vooral beteekende een groote achteruitgang in het gehalte der bezoekers; de dagen van vroeger schenen weergekeerd.

De groote massa kwam niet om iets te doen; zij kwamen in de kennelijke verwachting, dat het Clubhuis hun verveling zou kunnen verdrijven, zonder van hen eenige inspanning, medewerking, bereidwilligheid, of welk woord dan ook men hier in plaats van belangstelling zou willen neerschrijven, te verlangen. Het Clubhuis, dat er nu eenmaal niet is om „brood en spelen” te bieden, heeft geen kamp gegeven en wij hebben niet afgelaten te trachten hen tot eenig werk te krijgen. Maar wat zal men doen voor een jongen, die voor gymnastiek niet voelt, die lezen vervelend vindt, die verhalen flauw vindt, die geen enkel spel kent of wil leeren, die van de toekomst niets verwacht en die geen verder toekomst kan denken dan morgenochtend? Het is dan ook niet te verwonderen dat, toen de eerste contributietermijn verstreken was, het aantal bezoekers reeds begon af te nemen en dat de derde voor nog een grooter getal onoverkomenlijk bleek. Dit nu was erg naar den zin van de oude, getrouwe bezoekers, die met leede oogen de invasie dezer onbesnedenen hadden gezien. De stamgasten hadden zich trouwens aan al die nieuwen volstrekt niets gelegen laten liggen, hen (waar zij door dienst in de recreatiezaal er

mede in aanraking kwamen) als tweede-soortsmenschen beschouwd en zich, als zij maar even kans zagen, in de hooger gelegen verdiepingen van het gebouw teruggetrokken. Uit de clubs en kringen die zich daar formeerden, werden nieuwelingen — met uitzondering van door clubleden meegebrachte — dikwijls niet zonder heftigheid gewerd. Het onvermijdelijke gevolg hiervan was, dat de aantrekkelijkheid van het huis voor nieuwelingen verminderde, waardoor ook de toestrooming nog afnam. Zoodat in den afgelopen winter de toestand zich aldus stabiliseerde: een zeer levendig clubleven in de club „De Arend”, de club der groote jongens van 16—21 jaar, uit vaste bezoekers gerecruteerd; een heel druk bezoek van een groote schare (een honderdtal) vaste jongens van 14—18, die nog geen lid van de groote club waren, doch die strijk en zet bijkans elken winteravond hun eigen plaatsje 't zij aan het dambord, 't zij in de leeskamer, timmerkamer enz. kwamen bezetten; een ongenoegelijke, dikwijls zeer schaars bezochte „instuif”. Daarnaast handhaafden zich eenige, nu reeds oude, instituten, onverzakt: de gymnastiekles, de timmerclub, de Engelsche les. De schoolklas ten slotte heeft nooit op een groot bezoek kunnen bogen, maar zij voorziet toch in een zeer reële behoefte. De Zondagavond-concerten zijn steeds goed bezet geweest, hoewel geen enkel maal overvuld. Als voornaamste nieuwe aanwinst dient de poging, om tot een eigen strijkorkest te geraken, vermeld.

Ik zal nu zonder bepaalde volgorde van alle onderdeelen van dit groote bedrijf in 't kort mededeelen, wat ik meen dat voor de kennis van het werk voor anderen het nuttigst is.

De gymnastieklessen zijn elken avond — behalve des Zondags en in den zomer ook des Zaterdag — gehouden. Op drukke winter-avonden krijgen drie ploegen elk een uur les en turnen er dus bijkans 60 jongens. In den laatsten tijd neemt zoowel de leeftijd als het aantal af en komen tusschen de 20 en 30 jongens aan de beurt. De gymnastiek is gratis toegankelijk voor alle bezoekers van „De Arend”; het is een der gezelligste dingen, die men zien kan als een slungel, die soms weken of maandenlang schijnbaar doelloos beneden heeft rondgehangen, eindelijk moed vat en mee gaat doen. Maar raar is het dat hij dan, na wellicht weken lang flink te hebben mee gewerkt, weer in eens wegblijft, zonder dat daarvoor eenige oorzaak is aan te wijzen. Gaat men zoo'n jongen dan eens opzoeken om te trachten die oorzaak op te sporen, dan blijkt steeds het resultaat van dit bezoek onbevredigend. Of hij zegt, slap als een leeggeloopte fietsband: „'k heb geen lust meer”, of hij belooft gereede nog denzelfden avond weer te zullen komen. In beide gevallen echter zien we hem niet meer terug.

Maar er zijn ook jongens die stug, jaren lang, volhouden en mooi werk toonen, waar ze zelf veel plezier van beleven.

De lessen in 't Engelsch hebben een paar jaar noodig gehad om vasten voet te krijgen in het huis. Sedert twee jaar hebben we er een bezoldigde kracht voor; van het oogenblik der aanstelling af is het goed gegaan. De oudste klas heeft werkelijk vorderingen gemaakt en kan inderdaad een beetje Engelsch praten. De leerlingen komen uit de gewone bezoekers van het huis voort, maar als ze een tijdje regelmatig les gehad hebben, blijven ze alleen nog maar voor de les komen en houden zij zich van de andere jongens afzijdig. Bijna steeds heerscht er animositeit tusschen de jongens der lessen en de groote jongens. De eene partij voelt zich waarschijnlijk te veel, de andere kan niet uitstaan, dat er jongens fut hebben om iets vol te houden, wat zij zelf niet kunnen.

In enkele volkshuizen — het is me bekend — laat men tot taallessen alleen diegenen toe, die met een bepaald doel die taal komen leeren, b.v. a.s. emigranten, bloemisten en d.g. Het Clubhuis daarentegen is reeds verheugd als een jongen, schijnbaar uit grilligheid, naar de Engelsche les wil, want het verheugt zich over iedere inspanning van den kant der jongens en blijft hopen dat er òf onmiddellijk goed uit voortvloeit òf dat het een poort zal blijken tot een andere, geregelder inrichting van onderwijs. De Engelsche les lijkt me nu oud genoeg om er een kleine betaling voor te gaan verlangen.

Nu iets over het timmeren: Men kan b.v. in de inleiding tot het mierenboekje van Salzmann (welke inleiding ik voor het allerbeste houd wat Gunning tot de paedagogiek heeft bijgedragen) lezen hoe of men reeds op Schnepfenthal heeft overwogen of men voor het onderwijs in handenarbeid een onderwijzer of een handswerkman moest nemen. Dàar is men tot het inzicht gekomen dat 't een onderwijzer moest wezen — wij werken van den aanvang af met iemand uit de practijk. Toen ik zelf nog in m'n „rijpere jeugd" was, heb ik van onderwijzers timmerles gehad. Mijn conclusie is dat voor beginners zeer zeker een onderwijzer te verkiezen is, daar een timmerman een jongen, wien de handen scheef staan, zoo bitter weinig ter wille vermag te zijn. Maar als ik dan weer de doctrinaire methodische werkstukken zie die gevorderden op een echte timmerles maken — dan is het mij tevens duidelijk dat die niets voor mijn Arendjongens zijn. Merkwaardig is het dat het tot heden nog niet is voorgekomen, dat een jongen iets bepaalds voor zich zelf wilde maken; tot heden is alle initiatief van de leiding afkomstig geweest.

De club der groote jongens, de club „De Arend", heeft boven al het andere in het huis mijn liefde; wat daar gebeurt — en niet ge-

beurt — sla ik steeds met de grootste opmerkzaamheid gade. Voor het oog van den buitenstaander gebeurt er niets niemandal, bestaat de club uit geestlooze slungels — de in- en toegewijde ziet de groote maatschappij met haar strijd en afgunst, doch ook met haar hulpvaardigheid en toegewijheid erin weerspiegeld. Ik heb het voorrecht gehad juist voor deze club een medewerker te treffen, die de mogelijkheden en niet minder het belangwekkende van zoo'n club inzag. In sommige opzicht is er geen vooruitgang te bespeuren geweest: ik bedoel hier ten aanzien van de door mij zoo innig gehate onguire ongezellige slordigheid en landerigheid tegenover hun eigen entourage. Geen jongen en geen meisje heeft — ongevraagd — een vinger uitgestoken om eens iets op te ruimen of recht te zetten. Schoonmaken en dweilen, met groot misbaar van dweilen, emmers en plassen water, dat ging wel. Maar het beschaafde en beschavende ordegevoel ontbrak hen; hoe kan toch iemand blijven zitten aan een tafel, waar het stoffige tafelkleed heelemaal scheef op ligt, hoe krijg je die aschbakjes zoo krom en gedeukt? Hoe kunnen meisjes, aanstaande huisvrouwen, op haar gemak zijn bij een tafel die vol met een afgewerkte theeboel staat? Maar al moge dan ook de partij der opruiers thans nog numeriek veel zwakker zijn dan die der sloddervossen, op den duur zal zij 't winnen. Zoover ben ik nu dat de jongens van de club in staat zijn om te zien dat ergens rommel is.

Uit dit geval kan men leeren, dat beschavingswerk langzaam gaat.

Het clubleven van „De Arend” ontwikkelt zich goed; tot laat in het jaar is de clubkamer elken avond bijkans volledig bezet geweest. Vooral de Zondagavonden met de meisjes waren dikwijls bepaald gezellig. Uit de clubleden had zich spontaan een „comité voor het algemeen welzijn” gevormd, dat zij de amusante club noemden, voor de regie der bijeenkomsten, benevens een voetbalvereniging, die uit verzet tegen de eigenlijke voetbalvereniging van „De Arend” geboren, al weer hard bezig is er mede samen te smelten.

In de club vormden zich voortdurend partijen; „onder hen toch zal niemand de eerste zijn”. Zoodra dus een paar jongens wat meer ijver toonen, dan raken die al heel spoedig geïsoleerd. Daar kunnen ze niet tegen en een hergroepeering grijpt plaats enz. zonder einde. Tengevolge van dezen naijver, is het ditmaal wel heel moeilijk gebleken om een goed tooneelspel in te studeeren; na allerlei gemodder hebben ze ten slotte een paar stukjes uit de reeks Dilettanten-Tooneel voor het voetlicht gebracht, wel tot voldoening van honderd- en honderdtallen jongens, die opgekomen waren op den verjaardag van het Clubhuis om het te zien. Er is niet veel te vinden op het gebied van 't liefhebberij-tooneel.

Het is een wonderlijk gezicht om eensklaps weer in één zaal honderden van jongens te zien, die voor of na wel eens op „De Arend” geweest zijn, daar niet vonden wat zij zich gedacht hadden en die nu allen weer te voorschijn komen, omdat ze denken dat er een pretje zou zijn. Ook familieleden brengen ze mee, soms met kleine kinderen. De echte jongens van „De Arend” ergeren zich geweldig aan het massaproduct en beschouwen hen ternauwernood als menselijke wezens.

Veel interessanter dan het jaarfeest van het clubhuis is ditmaal het jaarfeest van de Kamer ¹⁾ zelf geweest: dit was belangrijk doordat het dit jaar geheel en al door de jongens, dus zonder hulp der meesters, in elkaar was gezet. Aan zoo'n feest nu zou zelfs voor een verstokt scepticus te zien zijn, dat een clubhuis toch wel iets bereikt: weliswaar zat in het ten tooneele gebodene niets van eigen werk, doch de geheele enscenering en de keurige correcte wijze, waarop gasten werden ontvangen en onthaald, waren meer dan verblijdend.

In den loop van den winter leek mij ook de tijd gekomen om eenigen vooruitgang te consolideeren en ik riep de jongens tezamen, die weliswaar geen deel van de Kamer uitmaakten, doch wier gedrag in huis gedurende langen tijd meerder vrouwen wettigde. Er had een vergadering plaats in 't einde van Februari, waar ik voor een 50-tal jongens uiteenzette welke of naar mijne meening de regels waren die een club stellen moest, die een hoogere ontwikkeling harer leden ten doel had. De meeste bepalingen der toen'ampel besproken code zijn een interne aangelegenheid tusschen de jongens en het Clubhuis; als voorbeeld diene dat geen lid het huis zou binnenkomen of verlaten zonder behoorlijk, als een mensch, te groeten. Ook zouden we een regelmatige wekelijksche bijeenkomst houden. Veel is er dezen winter niet van gekomen, doordat ik zelf reeds een paar weken na deze vergadering door ziekte geruimen tijd afwezig ben geweest. Toch was de gunstige invloed van een garde reeds spoedig door het gehele huis te bespeuren. Zoo gaat langzaam aan het groote geheel naar boven.

Tot de merkwaardigste ondernemingen van het afgelopen jaar behoort de poging om gaandeweg te geraken tot het bezit van een eigen strijkorkest van het Clubhuis. Tot heden toe hadden wij de muziek alleen als beschavingsmiddel gebruikt, door haar op de jongens te laten inwerken en van de jongens alleen de (niet geringe!) inspanning te vorderen, haar eerbiedig en ordelijk aan te hooren. Toen ik echter met het plan voor den dag kwam om ook jongens zelf muziek te laten uitvoeren, ontving dat plan van alle kanten instemming. In

¹⁾ Zoo wordt de club in het huis genoemd.

zeer korten tijd kregen we een duizend gulden aan giften voor dit doel, dikwijls met allerhartelijkste wenschen vergezeld; van deze laatste mogen de volgende dichtregels een proefje zijn:

Talloos veel zijn de verhalen	Zou ook niet bij Arendsjongen
Van muziek als toovermacht,	Zulk een lokaas doen veel heil?
Grieken, Joden, alle annalen	Veel baldadigheid, bedwongen,
Hebben dat in beeld gebracht.	Voeren tot een hooger peil?

etc.

Ook onder de jongens was veel lust om mee te doen. Men begrijpe goed de bedoeling: ik wilde tot een orkest komen uit jongens van de Arend bestaand; jongelieden die (bij aantallen) op kwamen dagen om goedkoop muziek te leeren, nam ik niet. En een strijkorkest, omdat m.i. een strijkinstrument ook voor later zoo veel meer waarde heeft als solo-instrument en omdat de gansche sfeer van een strijkorkest zoo heel anders is dan die, die veelal een harmonie weergeeft. De moeilijkheden waren niet gering: ik had geen enkelen violist onder mijn jongens en er moest dus van meet af aan worden begonnen. Er is iemand gevonden die de lessen wilde geven en de zaak is niet mislukt. Er is flink gestudeerd: velen zijn afgevallen, bij wie de energie niet toereikend bleek; maar we hebben volgehouden en voordat de Arend vijf jaar oud is zal het orkest spelen.

Veel is in dit verslag nog onbesproken gebleven, zooals alles wat ten slotte slechts kleine groepen van jongens bereikt, als voetbal- en damvereniging, wandeltochten, voorleesavonden, zomerkampen, ja zelfs een fietstocht door acht provinciën van ons land; van het rijkste, innerlijke werk kan een verslag bovendien nu eenmaal niet gewagen. Maar een belangstellend buitenstaander kan nu toch wel een indruk krijgen van wat of een Clubhuis doet. Langzamerhand burgert het huis zich in; dat men ons niet vergete, want er is immers veel noodig! Velen komt hartelijken dank toe voor steun en medewerking in 't afgeloopen jaar bewezen; helaas zijn anderen door ziekte en om andere redenen afgevallen. In een volgend jaarverslag hoop ik eens te kunnen handelen over de plaats die een clubhuis in het leven van de wereldstad kan innemen.

Wat men uit een relaas als hier nu is geschreven kan leeren, is toch wel, dat een clubhuis werk doet, dat in 't groot geheel behoort te worden gedaan en dat geen andere instituties ondernemen: het is nog een groote stap van een clubhuis tot een vereniging.

Ik stel me nu eenmaal niet voor dat m'n jongens ooit persoonlijk een belangrijke rol in de wereld zullen spelen; in haar aanvang heeft

de jeugdbeweging haar invloed veel te hoog aangeslagen. Zij heeft zelfs wel gemeend „een nieuwe cultuur” te zullen brengen of althans mee voor te bereiden. Dit is al reeds daardoor zinledig, omdat cultuur naar haar aard datgene is dat van oudsher geworden en gewonnen is. Maar onze Hollandsche jongen boven de laag der paupers is zeer zeker niet verstoken van verstand. En „I believe wakening a sort of thought in sense”. Dit gelooven wij ten slotte allen. Naar mate de leuzen versletener worden en de phrasen holler, vervluchtigen zij van zelf; de differentiatie zal kleiner worden met de toeneming van gevoel van verantwoordelijkheid bij de leiders: de jeugd, waarover zij ten slotte meer gezag hebben nog dan de ouders, te leiden in de wegen van plicht en gehoorzaamheid.

Dan verdwijnt ook langzamerhand het geloof in de onfeilbaarheid of superioriteit der methode, dat nu nog zoo dikwijls ons onderwijs en onze jeugdbeweging vertroebelt; dan wordt de jeugdbeweging een nationale zaak. Dit is het wat „De Arend” aan allen te zeggen heeft.

Rotterdam, 10 Augustus 1926.

Handenarbeid en Onderwijshervorming

door Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzu.

II.

Oordeelende dus, dat voortzetting van het onderwijs in echt-werken nog strikt noodig is, wordt bij deze redenatie aangenomen, dat men alleen van handenarbeid leert wat echt-werken is, en de lezer vraagt natuurlijk naar 't bewijs van zoo avontuurlijke stelling. Wij zullen trachten die te geven, maar moeten daartoe aanstonds herinneren aan wat wij zooeven zeiden, dat n.l. de kunst van echt-werken op later leeftijd — d.i. op school — eigenlijk niet *geleerd*, maar *onderhouden*, resp. *weder aangeleerd* moet worden. Dit brengt ons terug tot de veelbesproken „zelfwerkzaamheid”. Welke verkeerde begrippen men zich daarvan vormde, blijkt reeds uit 't woord, dat feitelijk een tautologie is. Immers, alle werkzaamheid is zelfwerkzaamheid; men werkt zelf of men werkt niet; een ander kan niet in of door ons werken, of 't is onze arbeid niet. Wel kan men werken al of niet en meer of minder op instigatie en initiatief, onder leiding en invloed van een ander. Is dit in hooge mate 't geval, dan kan men spreken van een tekort aan zelfwerkzaamheid en in dien zin van onzelfstandig werken, maar zelfs in 't uiterste geval is toch ten slotte altijd 't werk, dat een mensch doet, zijn eigen werk.

Men kan 't ook zoo uitdrukken, en wel van 't subjectieve standpunt van den werker uit: hoe minder de arbeid, dien wij verrichten, in den boven'aangeduiden zin door anderen beïnvloed wordt, des te meer gaat hij gepaard met 't gevoel, dat hij echt is; omgekeerd, hoe meer dat 't geval is, des te meer krijgt de werker 't gevoel, dat zijn arbeid iets onreëls is. 't Natuurlijke gevolg van dit laatste is, dat de arbeid hem onverschillig wordt en wel in dezelfde mate als waarin hij minder echt is en dit heeft weer ten gevolge, dat hij lui, arbeidschuiv wordt, althans al de allures er van aanneemt en zoo den — ook meestal juisten — indruk maakt, dat hij allerlei prikkels noodig heeft, om aan den arbeid te blijven, 't zij belooningen, 't zij straffen in hun veelvuldige vormen.

Bij den volwassene hangt 't voor een goed deel van hem zelf, van zijn wilskracht en karaktergehalte af, of en in hoeverre zijn arbeid voor hem echt zal zijn. De arbeider, die zand aankruist voor een spoorwegdam, die dag uit dag in aan één en dezelfde machine één en denzelfden handgreep verricht, krijgt zeer gemakkelijk 't gevoel, dat zijn arbeid onreëel is. D.w.z. onreëel voor hemzelf. Nu ja, 't is werk, dat gedaan *moet* worden en . . . hij moet nu eenmaal zijn brood verdienen — kan hij echter werkloozen-ondersteuning krijgen, dan zooveel te beter! — maar anders, wat gaat 't hem aan? En hij zou even graag, of liever even ongraag, anderen arbeid verrichten.

Maar hij kan ook zijn schijnbaar zoo onbeduidend en eentonig werk uit een gezichtshoek bezien, en zelfs uit meer dan één, die 't voor hem interessant maakt, en dan wordt 't voor hem echt.

De volwassene *kan* dus, zij 't ook vaak slechts door groote geestelijke krachtsinspanning, maken dat zijn arbeid *zijn* arbeid, *echt* werk voor hem wordt. Het kind evenwel kan dat niet. En toch heeft juist 't kind er de meeste behoefte aan.

Waarom? Omdat een kind een groeiend, een leerend wezen is. En hierin ligt ook 't criterium voor 't kind tusschen echten en onechten arbeid. Echte arbeid is voor 't kind elken arbeid, waarvan hij voelt, dat hij er iets van leert. „Leeren“ hier vooral te nemen in den zin van zich ontwikkelen, van geestelijk sterker worden, van zich aanpassen aan de levenstaak¹⁾. Dat is een behoefte, die voor den volwassene vergelijkenderwijze niet meer bestaat; voor het kind is zij imperieus, primaire levensbehoefte.

Alle eerste verrichtingen van het kind van zijn geboorte af, die iets verder gaan dan ademen, spijs-opneming en -vertering en slapen,

¹⁾ Dit beteekent hier niet „de taak, die 't leven ons oplegt“, want dan zou 't ook voor de volwassenen gelden, maar de taak van 't leven zelf, de taak van richtige uitoefening der zelfstandige levensfuncties.

zijn levensverrichtingen, d.w.z. pogingen om zijn hoogstgebrekkige aanpassingen aan 't zelfstandige leven gaandeweg te volmaken en de zelfbeschikking te krijgen over al zijn (geestelijke en lichamelijke) organen. Dat is niet strikt noodzakelijk om hem in 't leven te houden — daarvoor zijn de drie eerstgenoemde primaire functies toereikend — maar dat is strikt noodzakelijk voor zijn menschwording. Omdat 't menschenkind een menschelijk wezen is, daarom is hij daarop aangelegd en daarom is hem daartoe ook een, in vergelijking tot alle andere levende wezens, zoo buitensporig lange jeugd gegeven. Daarom wil hij werken, d.w.z. leeren, d.w.z. groeien, groot worden. En daarom gaat elke welgeslaagde poging in die richting van een groot lustgevoel, immers van verhoogd levensgevoel, gepaard. Er is geen arbeidzamer, geen leer- en weetgieriger wezen dan het kleine kind. Dat kan iedereen zien die oogen heeft — en den kinderen de daartoe noodige vrijheid laat — en dat kan iedereen begrijpen, die kan nadenken over wat hij ziet.

Maar vandaar dan ook, dat in 't kind zoo sterk 't bewustzijn leeft — wat Montessori zoo goed begrepen heeft — dat 't alles *zelf* moet doen, en dus niet wil geholpen worden. Want als 't niet zelf doet, dan leert 't niet, dan komt 't niet vooruit. Men zal zeggen: „'t mag toch wel van anderen leeren, en er is zooveel, wat 't alleen van anderen leeren kan, wat 't van de groote menschen moet afzien.” Zeker, maar leeren doet 't toch alleen, wanneer het 't afgeziene nadoet, en nadoen is doen, en doen is zelf-doen, anders is 't geen doen¹⁾. Als 't woord „zelf-leering” bestond, dan zou men er dezelfde kritiek op kunnen toepassen als op 't woord „zelfwerkzaamheid”, want ook dat zou een tautologie zijn. Men leert zelf of men leert niet en men leert alleen in zooverre als men zelf leert; een ander kan evenmin voor of in ons leeren, als wij ons voeden kunnen met de spijs, die in zijn maag verwerkt wordt.

Het is dus 't kleine kind, dat ons 't volmaakte beeld geeft van wat zelf-werkzaamheid, of laten wij liever zeggen: wat echt-werken is. Maar nog eens, „echt” is voor 't kind alleen die arbeid, waarvan 't voelt dat 't leert, dus geestelijk groeit.

Ik zeg met opzet nogmaals: „*geestelijk* groeit”, want ten slotte gaat 't alleen om zijn geestelijke ontwikkeling, immers om zijn menschwording. Het kind, dat zichzelf bezig houdt, d.w.z. zichzelf onderricht, is ongetwijfeld bezig met geestelijken arbeid, ook al doet 't niets anders

¹⁾ Een der merkwaardigste misvattingen der traditioneele schooldidaktiek is dan ook de banvloek, dien zij over 't afkijken heeft uitgesproken. Alsof afkijken — en ook afhooren — niet de noodzakelijke voorwaarde ware voor na-doen! Niet van wie 't kind af-kijkt is van belang, maar alleen wat en hoe hij na-doeft.

dan zijn extremititeiten of zijn zintuigen oefenen. Maar wij kunnen dien geestelijken arbeid alleen waarnemen aan zijn lichamelijke verrichtingen. Wij zien dan ook, gelijk reeds gezegd, dat het kind altijd lichamen werkt; het is bezig met zijn oogen en zijn ooren, met zijn armen en zijn beenen, en vooral, vooral met de hand. Het kind zit niet te peinzen, na te denken en uit 't hoofd te leeren, het werkt en leert uitsluitend door doen, door maken, door probeeren. Het kent geen ander middel van geestelijke ontwikkeling dan door middel van lichamelijke bewegingen, met name van de hand. Aanvankelijk is 't voldoende, dat die bewegingen motorische oefeningen voorstellen, maar gaandeweg komt er dit bij, dat 't kind ook wil produceeren¹⁾. En dat is ook weder volkomen natuurlijk. Want door niets wordt 't gevoel van verovering, en daarmee van bezit, maar ook van geestelijk bezit, dat is van kennis, sterker en levendiger en verblijdender opgewekt dan door het zelf-scheppen. Eerst wat wij zelf gemaakt hebben, dat bezitten en kennen wij werkelijk.

Zoo geeft ons 't kleine kind 't ware beeld, 't prototype te aanschouwen van wat echte, voor den mensch reële, arbeid is, en zien wij ook, dat dit aanvankelijk in ieder geval *motorische* arbeid is, en voorts in toenemende mate *productieve* arbeid.

Aan deze beide primitieve en primaire eischen van echten arbeid voldoet de arbeid met de hand, *alias* de handenarbeid. Deze is dus 't prototype van elken waarlijk „vormenden”²⁾ arbeid, waarnaar derhalve alle schoolarbeid zich richten moet om werkelijk vormend, ontwikkelend, groei-bevorderend te zijn.

Maar dat is niet zoo gemakkelijk te verwezenlijken, dat gaat maar niet zoo van zelf. En dit komt hiervandaan, dat de mensch behalve een natuurwezen ook een cultuurwezen is en 't onderwijs juist ten doel heeft, hem tot een cultuurwezen te maken. Daarom zijn de eischen van den natuurlijken arbeid nu eenmaal niet *volledig* toepasselijk op het cultuuronderwijs; er bestaat bv. geen volmaakt natuurlijke methode om lezen te leeren, eenvoudig omdat lezen geen natuurlijke functie is.

Maar des te meer is 't zaak zich bij alle onderwijs, dus ook en vooral bij 't cultuuronderwijs — d.i. dat onderwijs dat niet meer uitsluitend of overwegend dient voor oefening en sterking van natuurlijke functies, maar tot opleiding voor 't sociale leven — zoo eng en zoo

¹⁾ Zooals bekend, is de miskenning hiervan (althans in praxi) het zwakke punt bij Montessori.

²⁾ Ik plaats dit woord tusschen haakjes, omdat ik 't ontleen aan onze nieuwste schoolwetgeving, die gewaagt van „algemeen vormend onderwijs” wat klaarblijkelijk uit 't Duitsch vertaald is. Voor 't duitische „Bildung” en „bilden” heeft 't Nederlandsch helaas geen behoorlijke equivalenten.

lang mogelijk aan 't prototype aan te sluiten. Want men kan zich niet daarvan verwijderen zonder in diezelfde mate bij 't kind een gevoel van onlust te wekken, dat nauw verwant is aan die lusteloosheid en werkschuwheid, die wij boven bij den modernen industrie-slaaf schetsten. Men kan dat alleen voorkomen door leervormen te vinden, die hem 't gevoel geven, dat hij zich zelf vormt, zooals dat b.v. aan Montessori zoo schitterend voor 't schrijfonderwijs gelukt is; maar steeds zal 't blijken, dat dit vormen zijn die, om met Rousseau te spreken, „donnent du mouvement au corps” en vooral aan de hand.

Lukt dit niet, dan zal men bij 't kind een toenemenden werk-onlust waarnemen en dat zien wij dan ook gebeuren op de oude school, die allerlei kunst- en foltermiddelen noodig heeft om den werklust erin te houden: vroeger plak en ezelsooren, thans cijfers en rapporten. Maar 't is duidelijk, dat dit niet alleen een verdrietig — voor *alle* partijen verdrietig — werk is, maar bovendien volmaakt overbodig. In 't natuurlijke kind is immers, wij zagen het, de arbeidslust aanwezig en in zeer voldoende mate; als men hem maar niet eerst doodt, heeft men niet noodig hem op te wekken; de kunst is alleen hem te onderhouden en dit gaat gemakkelijk genoeg, wanneer men zich maar zoo dicht mogelijk houdt aan 't prototype van echten arbeid. Daarom zeiden wij boven, dat de kunst van echt werken eigenlijk niet behoefde *geleerd*, maar weder *aangeleerd* te worden. Maar nog beter is, als ook dat niet noodig is, omdat zij niet *verleerd* was.

Nu zou 't *misschien* — maar ik onderstreep dit „misschien” — voor 't kind voldoende zijn, wanneer eenvoudig onder de leervakken de slijd werd opgenomen; 't daar gesmaakte genot van echten productieven zelf-arbeid, zou *misschien* voldoende compensatie kunnen zijn voor de in de andere lessen ondervonden ongeneugte.

Inderdaad heeft men zich, gelijk wij boven reeds aanmerkten, langen tijd en op vele plaatsen daarmee vergenoegd. Maar daarmee geeft men 't kind toch nog lang niet wat hem toekomt en wie 't kind te kort doet, die benadeelt de maatschappij. Wij moeten dus verder gaan en wel, zooals reeds menigmaal hier gezegd is, 't *geheele* onderwijs trachten te doordringen van het beginsel van zelf-leeren door zelf-doen, of, om de taal der nieuwere paedagogiek te spreken, het beginsel der passiviteit en der receptiviteit vervangen door 't beginsel der activiteit, der spontaniteit en der productiviteit. Maar 't is duidelijk, dat de wereld ter bereiking van dat doel ten eenenmale afhankelijk is van de onderwijzers, immers, die moeten 't in praktijk brengen.

Nu staat 't vast, dat de doorsnee-onderwijzer van heden, of mijnentwegen van 10 jaar geleden, nog heel weinig van dit alles snapt, ook

al luistert hij met een devoot gezicht naar een voordracht daarover, die hij vervolgens met handgeklap quitteert; ik heb daarvan menigmaal persoonlijk de ervaring opgedaan. De verkeerde voorstellingen omtrent 't begrip „zelfwerkzaamheid", waarvan ik boven sprak, schuilen bij de onderwijzers en moeten dáár bestreden worden.

Daarom heb ik reeds in mijn eerste geschrift over den Handenarbeid — in mijn bijdrage tot 't Nutsrapport van 't jaar 1892. „Het onderwijs in Handenarbeid in Nederland" — betoogd, dat de invoering van sléjd als leervak niet minder noodig is voor de onderwijzers dan voor de leerlingen. Immers, ik zie geen kans om hen tot 't juiste begrip van wat zelfwerkzaamheid eigenlijk is en wat 't op school beteekent, te brengen dan door ze te dompelen in de praktijk van den handenarbeid, en als lesnemers en als lesgevers. Evenals ik omgekeerd overtuigd ben, dat zij voor hun onderwijs in de andere vakken geen vrede meer zullen kunnen hebben met de oude passieve vormen, wanneer zij eenmaal zelf bij het sléjdonderwijs gesmaakt en geproefd hebben wat zelf-doen en zelf-leeren eigenlijk is. Ik mag aannemen, dat dit na al 't bovenstaande wel vanzelf duidelijk zal zijn en zoo niet, verwijzen naar 't genoemde Rapport.

Nog eens: wanneer eenmaal 't juiste begrip der zelfwerkzaamheid van 't leeren door doen het geheele onderwijs doortrokken heeft, dan is 't denkbaar en zelfs waarschijnlijk, dat er scholen zullen zijn, die echte doe-scholen zijn, zonder dat er afzonderlijk onderwijs in sléjd gegeven wordt.¹⁾ En dat zal dan ook toelaatbaar zijn. Maar zoover zijn wij nog lang niet en bovendien zullen dat uit den aard der zaak alleen „hoogere" scholen zijn. Voor alles wat daaronder ligt blijft dus de invoering van handenarbeid ook als afzonderlijk leervak een onafwijsbare eisch.

Dit eenmaal vast staande, rijst de vraag naar vorm en methode van het vak. Het is niet onze taak, die vraag, of liever die vragen; te behandelen. Maar wel om er op te wijzen, dat dit afzonderlijke vragen zijn, waaromtrent door een bevestigend antwoord op de préalabele vraag: „is invoering van handenarbeid als leervak noodig?" nog niets beslist wordt. Dit zeggen wij vooral hierom, omdat veel van den bestaanden tegenstand tegen die invoering ongetwijfeld zijn oorsprong vindt in min of meer bewusten, en min of meer gerechtvaar-

¹⁾ Toch zal er ook aan die scholen zeker wel aan handenarbeid „gedaan" worden. Bijv. wanneer eenmaal die gelukkige tijd aangebroken zal zijn, dan is 't ondenkbaar, dat dan de instrumenten van 't natuurkundig onderwijs niet althans gedeeltelijk door de leerlingen zelf vervaardigd worden. In den vorm van laboratoriumwerk is trouwens nu reeds de handenarbeid op onze hoogere scholen al lang geen onbekende meer.

digden tegenzin tegen den slójd zooals hij thans veelal in onze scholen beoefend wordt. Daarop is ongetwijfeld kritiek gerechtvaardigd en ook zeer noodig. Maar die wordt dan ook niet gespaard, en wanneer buitenstaanders en tegenstanders denken, dat alle slójdmenschen dwepen met den bestaanden slójd, dan vergissen zij zich deerlijk. Wij weten zeer goed, dat er allerlei vormen van slójd in ons land vertoond zijn, die niet de ophemeling verdienen, waaraan de beoefenaars zich wel eens schuldig maakten, al waren zij nooit zóó belachelijk en zóó onnut als de caricaturisten 't wilden doen voorkomen. Maar wij weten ook, dat de schoolslójd in ons land al sedert jaren bezig is te evolueeren, zich vrij te maken van de — in den aanvang onvermijdelijke en nuttige — navolging van uitheemsche modellen en methodes; dat hij streeft naar nationale vormen en naar nauwer aansluiting aan de natuur van het kind en de praktijk des levens. Wie onze tentoonstellingen bezoekt, kan daarvan de bewijzen zien. 't Is voorts zonder meer duidelijk, dat dit ontwikkelingsproces in versneld tempo voort zal gaan, als de slójd meer algemeen wordt.

Men make zich dus los van de voorstelling, alsof 't bij de kwestie van de invoering van den handenarbeid ging om verplichte invoering van den tegenwoordigen slójd. 't Moet ongetwijfeld nog heel anders worden, en 't zal ook heel anders worden; dit kan men den nederlandschen onderwijzersstand gerust overlaten, als die maar eerst in zijn groote meerderheid en uit overtuiging meedoet.

Uit de natuur van den handenarbeid zelf volgt, dat men geen goed slójdonderwijzer kan zijn, wanneer men zelf geen eigen persoonlijk initiatief heeft. 't Slójdonderwijs is bij uitstek individualiseerend onderwijs, voor den onderwijzer zoo goed als voor den leerling. 't Zal dus een zeer gedifferentieerd onderwijs worden, waarin duidelijk de bijzondere capaciteiten en liefhebberijen van beiden zich zullen afspiegelen. 't Is hier de plaats om er op te wijzen, dat 't begrip „handenarbeid" heel wat meer omvat dan 't nu reeds traditioneele papier-, karton-, klei- en houtwerk. Ook dat is een noodlottige ideeën-associatie, die opgeruimd moet worden. En ook hier zijn de slójdmannen zelf al lang bezig de grenspalen te verzetten. Op iedere tentoonstelling kan men bijv. zien, hoe de metaalarbeid, die eerst zooveel moeite had zich toegang te verschaffen, meer en meer terrein wint. Men kan er ook zien, welk een breede plaats 't vlechtwerk reeds nu inneemt, hier en daar op den voet gevolgd door het weefgetouw. Maar men moet er zich wel van doordringen, dat alle mogelijke vormen van tuin- en veldarbeid evengoed onder 't begrip van handenheid vallen en dus ook hun plaats bij den slójd, dwz. den schoolhandenarbeid, moeten innemen. En alle mogelijke vormen van huishoudonderwijs eveneens.

„Maar,” zal iemand zeggen, „als 't begrip „handenarbeid” zooveel omvat, dan is toch heusch 't bezwaar van zooveelen, dat er n.l. op school geen tijd voor is, niet uit de lucht gegrepen. Dan zal 't toch maar veiliger zijn, niet de pink te geven, opdat hij niet de geheele hand neme. Want voor dat alles, wat gij daar opnoemt, is stellig op school geen tijd te vinden. Er moet toch tijd overblijven voor het „eigenlijke” onderwijs!”

Dat wij die eigenaardige uitschakeling van het sløjdonderwijs uit het „eigenlijke” onderwijs niet accepteerden, is in 't bovenstaande genoegzaam gebleken. Dat er echter bij invoering van den sløjdtijd genoeg en te over overblijft voor dat zoogenaamde „eigenlijke” onderwijs, staat voor ons vast en is ook door de praktijk bewezen, maar valt niet binnen 't kader van de ons toegewezen taak. ¹⁾ Maar dat er voor alle mogelijke en denkbare vormen van sløjdtijd, zelfs al bepaalt men zich alleen tot de paedagogisch rentegevende, niet op alle scholen tijd te vinden is, wordt door ons grif toegegeven. Daaruit leiden wij echter alleen af, wat wij boven reeds aangestipt hebben, n.l. dat de sløjdtijd gedifferentieerd moet worden en gedifferentieerd zal zijn. Met name zal hij zich moeten aanpassen aan de plaatselijke omstandigheden, b.v. aan lokale industrieën, en op echte plattelandsscholen, die alleen door boerenkinderen bezocht worden, zal hij stellig voorloopig niet moeten worden ingevoerd en misschien nooit. ²⁾

* * *

Wij hebben boven 't paedagogisch nut van den handenarbeid slechts uit het meest algemeene psychologische standpunt beschouwd en als 't ware slechts één hoofdpijn getrokken. Men kan natuurlijk ook anders te werk gaan en een aantal paedagogische voordeelen opsommen, die de sløjdtijd zal afwerpen, als bijv. dat hij oog en hand oefent, de netheid en den zin voor orde bevordert en dergelijke. Men heeft dat ook wel gedaan — soms met zoo onverstandigen ijver, dat een spotter, overigens zelf voorstander van den handenarbeid, aan 't tellen ging, en, als ik mij goed herinner, niet minder dan 32 voordeelen bij de propagan-

¹⁾ Wij hebben daarover gehandeld in een artikeltje „Verzwarening?” opgenomen in de „Gids van de Tentoonstelling van Handenarbeid bij het onderwijs te Rotterdam, 22 Juli—7 Augustus 1920”. Reeds veel vroeger had de heer R. P. J. Tutein Nolthenius hetzelfde beloofd en met de stukken bewezen in zijn artikel „Handenarbeid op de Lagere School”, een congresvoordracht van 1898, opgenomen in zijn „School en Leven” van 1905.

²⁾ Zie daaromtrent 't uitstekende artikel van E. Heywang (zelf overtuigd voorstander van den handenarbeid) „Werkarbeit und Landschule”, in 't tijdschrift „Pharus” van Febr. 1926, door mij geciteerd in „Paed. Studien”, VII, 7 (Sept. 1926) bl. 223.

disten opgesomd vond. Wij hebben gemeend, dat onze taak een andere was, dat wij veeleer moesten doen uitkomen, dat men de kwestie van den handenarbeid altijd te bezien heeft in 't licht van veel algemeenere, van de groote onderwijskwesties. Maar juist omdat wij ons dit voorgenomen hebben, moeten wij nog één punt van algemeene strekking aanroeren.

Wij bedoelen de sociale zijde der kwestie.

De school heeft tegenover het kind een dubbele roeping, overeenkomstig zijn dubbele bestemming, als individu en als lid van de gemeenschap. Zij moet naar haar vermogen medewerken om hem te doen opgroeien tot een goed mensch en tot een goed lid van de maatschappij. 't Een is nauw met het ander verbonden, dat spreekt, maar daarom kan 't toch wel onderscheiden worden. Wij hebben waar-schijnlijk tot nog toe te veel, althans in ons land, de school beschouwd als een instrument ter bevordering van de individueele ontwikkeling van haar leerlingen en te weinig als een der belangrijkste kweek-plaatsen van goede burgers. Wij moeten leeren de school ook te zien als een orgaan der maatschappij. Wat nog iets anders is als „orgaan van den Staat“. Dit laatste deed men in Duitschland en dat is voor dat land noodlottig geworden, maar daarvoor worden wij en door onzen landaard en door de eigenaardige ontwikkeling van ons school-wezen behoeft. Voor 't andere kan Amerika ons tot voorbeeld dienen. Daar sprak men reeds vóór den oorlog van deze roeping der school, maar nadien is 't een soort van kruistochtprediking geworden, die zich niet altijd vrij houdt van overdrijving. Voor die overdrijving worden wij alweer door onzen landaard en onze tradities voorloepig genoegzaam bewaard; des te gereeder kunnen wij ons door de Amerikanen laten leeren, dat vooral in een democratisch geregeerden staat de School de onafwijsbare roeping heeft tot gemeenschapszin, gevoel van staatsburgerlijke verantwoordelijkheid en nationale saamhoorigheid op te kweeken¹⁾. Het groote, het eigelijke gevaar voor de ware democratie is de klassenstrijd. Deze berust veel meer op begrippen dan op reële verhoudingen. De basis van 't begrip „klassenstrijd“ is de scheidslijn, die getrokken wordt tusschen handenarbeiders en „intellectuelen“. De eersten zijn „de arbeiders“, zij vormen „den werkenden stand“, zij zijn de eigenlijke producenten. Maar zij worden ten onder gehouden, van hun rechten beroofd en uitgebuit door de niet-werkende alleen maar rente-trekkende „kapitalisten“. Daarom worden zij ten

¹⁾ Gelijk bekend, noemt men dat in Amerika opvoeding tot „citizenship“ en zoekt men 't groote middel daartoe in afzonderlijk onderwijs in „civics“.

Instemming met het doel beteekent natuurlijk nog niet goedkeuring van 't gekozen middel.

strijde opgeroepen om als klasse hun onvreemde rechten op die andere klasse te veroveren.

Wij weten, dat die klassen als zoodanig slechts in de verbeelding bestaan en dat die scheidingslijn geheel willekeurig getrokken is. Wij hebben reeds vroeger opgemerkt, dat de geheele tegenstelling tusschen lichamelijken en geestelijken arbeid valsch is. Men zou evenwel meenen, dat zij, die er anders over denken en dien strijd prediken, vervuld waren van een hoogen dunk van den handenarbeid en er hun eer in stelden „de“ arbeiders *par excellence* te zijn. In de praktijk echter zien wij, dat zij zelf de trouwste aanhangers en ijverigste propagandisten zijn van de leer, dat handenarbeid vernederend en de arbeidersstand een „lagere“ stand is; immers niets gaat hun zoo zeer ter harte als om althans hun kinderen daaruit omhoog te werken en hen op te leiden voor een baantje, waar geen handenarbeid wordt verricht. Zoo sterk is de macht van traditie-nelle wanbegrippen! Dit wordt echter niet gezegd om de anderen te excuseeren; want dat er in de „hoogere“ standen nog altijd op handenarbeid wordt neergezien, al maakt men 't misschien niet meer zóó bont als de oude papa Coornvelt in „De Opstandigen“, is onwedersprekelijk.

Het is dus een algemeen belang, dat aan die volkomen ongemotiveerde en verderfelijke geringschatting van den handenarbeid een einde kome. Dat moet voorafgaan; wanneer eerst de arbeider met de hand de achting geniet en de sociale plaats inneemt, die hem toekomen, dan kan men ook met recht van hem vergen, dat hij ophoudt te smalen op de „intellectueelen“ en zich te verbeelden, dat dezen geen nuttigen, — en juist voor hem absoluut onmisbaren — arbeid verrichten. En dan zal hij daartoe ook wel bereid worden gevonden.

De voorstanders van den sljyd hebben altijd geloofd en verkondigd, dat de invoering van den handenarbeid op school als integreerend deel van het onderwijs ertoe zou bijdragen om aan die maatschappelijke geringschatting van alle handenwerk een eind te maken. Ik deel dat geloof, maar ik meen toch, dat de sljyd daartoe meer indirect dan direct zal medewerken, wat ik overigens niet minder belangrijk acht. Ik bedoel het zoo, Ik geloof niet, dat er aan die geringschatting ooit een einde zal komen, zoolang de zgnd. „hoogere“ standen voor hun kroost het handwerk angstvallig blijven schuwen en omgekeerd de zgnd. „lagere“ voortgaan hun kroost op te stuven naar de kantoor-kruk en den lessenaar. Dat moet eerst veranderen en dat zal ook wel veranderen, maar dat zal een lange en moeilijke weg zijn. Juist hiervoor echter verwacht ik hulp en goede hulp van de invoering van handen-

arbeid op school. Deze is nl. van het allergrootste belang voor de beroepskeuze. Op onze scholen, zooals zij tot nog toe in groote meerderheid zijn en zooals zij altijd zullen blijven zoolang geen handenarbeid wordt ingevoerd, worden de kinderen uitsluitend beoordeeld naar hun intellectuele prestaties. Daarvan hangt 't af, of zij lof of blaam zullen oogsten, hooge of lage cijfers krijgen, bevorderd worden of blijven zitten en ten slotte hun eindexamen (waarvan maar al te dikwijls hun carrière afhangt) verwerven of niet. Daardoor worden allerlei kostelijke eigenschappen, die voor de maatschappij minstens evenveel waarde hebben als „knapheid“, in hun ontwikkeling belemmerd en verstikt en komen de technisch-aangelegden niet tot hun recht. Ook hierin bezondigt de school zich aan de maatschappij en hierin niet 't minst, dat zij, voorzoover aan haar ligt, feitelijk alleen opleidt voor sedentaire en geleerde beroepen, waarvan de maatschappij toch altijd maar een minderheid noodig heeft. De weinige ondervinding, die men in ons land nog pas met den slójd heeft opgedaan, heeft toch reeds voldoende bewezen, dat hij 't ware en toereikend middel is om 't technisch aangelegde kind uit zijn verdrukking op te heffen en in zijn eer te herstellen. 't Moet daarheen komen, dat 't „getuigschrift van loffelijk ontslag“, dat voor tienduizenden kinderen de eenige aanbevelingsbrief is, dien zij van de school in 't leven medenemen, even goed wordt uitgereikt aan hem, die goede werkstukken kan vertoonen, als aan hem, die de vragen over geschiedenis en aardrijkskunde goed weet te beantwoorden. Die geringe ervaring, waarvan ik sprak, heeft ook reeds dit aan 't licht gebracht, dat in de meeste gevallen de kinderen, die in de schoolbank voor „dom“ gelden, aan de werktafel, waar de slójd beoefend wordt, uitblinken. Hieruit kan men afleiden, hoeveel onrecht de oude school aan 't overwegend technisch aangelegde kind begaat en hoeveel schade zij daarmee aan de maatschappij berokkent.

Nu komen zulke overwegend, of zelfs éénzijdig technisch aangelegde kinderen volstrekt niet alleen in den arbeidersstand voor, verre van dien. Maar zij komen in de „hogere“ standen nog moeilijker aan 't licht en tot hun recht dan in de „lagere“. Is 't nu niet aannemelijk, dat de invoering van den slójd daarin een gunstige verandering zal brengen? Zal 't aldus begaafde kind niet veel eerder er toe komen een bij zijn aanleg passend beroep te kiezen en zullen zijn ouders niet veel gereeder daarin toestemmen, wanneer alvast op school de handenarbeid van elk stigma van minderwaardigheid bevrijd wordt, in afwachting van zijn eereherstel in de maatschappij? Reeds thans wordt een technische carrière, mits in de hogere rangen, via Delft of althans de Middelbare Technische School, onder de *upper ten* niet meer

als maatschappelijke dégradatie beschouwd; maar 't moet even ver komen met de opleiding via de ambachtsschool en zelfs 't leerlingenschap. Hoeveel gemakkelijker zal dat gaan, wanneer eenmaal de handenarbeid op de lagere school niet alleen een plaatsje inneemt op den lesrooster, maar ook in de waardeering van onderwijzers en schoolkameraden een rang bekleedt als de sport op een engelsche „public school". Het eerste is echter de onmisbare *conditio sine qua non* voor het tweede.

Sinds de revolutie heeft men 't in Duitschland uitnemend druk over den „Aufstieg der Begabten", zoo druk, dat een knorrepot al heeft gezegd, dat men minstens evenveel moest denken aan den „Abstieg der Unbegabten." Men bedoelt daar met dien „Aufstieg" in feite 't openstellen van de opleiding tot de geleerde beroepen voor de kinderen der arbeidersklasse en met den „Abstieg" het afleiden van 't kroost der beter gesitueerden uit de hoogere scholen weg naar ambachts-, landbouw- en dergelijk onderwijs. De termen zelf bewijzen, hoezeer men nog in de oude wanbegrippen vastzit en hoe ondemocratisch velen nog denken. Het belang der democratie vereischt, en het doel van alle hervormingsgezinden moet zijn, dat alle kinderen zooveel mogelijk daarheen geleid worden, waarvoor zij van nature 't meest geschikt zijn, onverschillig uit welken stand zij afkomstig zijn, de technisch aangelegden naar ambacht en bedrijf, de commercieel aangelegden naar handel en verkeer, de artistieken naar de kunst, de krachtnaturen naar 't „leadership" en de abstracten naar de studie. Maatschappelijk gesproken ligt dat alles in één en hetzelfde vlak, want de maatschappij heeft ze allen noodig; van een „opstijgen" of „af dalen" kan en mag hierbij dus geen sprake zijn.

* * *

Wij hebben in 't eerste gedeelte van ons betoog de psychologische gronden trachten bloot te leggen, die de invoering van den handenarbeid als integreerend deel van het onderwijs tot een dringenden eisch van schoolhervorming maken. Wij hebben in 't tweede deel trachten aan te toonen, dat die eisch niet minder een dringend maatschappelijk belang vertegenwoordigt. Aangezien nu het samenvallen van de belangen van 't kind als individu met die van de maatschappij als gemeenschap alleen mogelijk is, wanneer aan *waarachtig* paedagogische eischen voldaan is, zoo kunnen wij er gerust op zijn, dat wij hier zulk een eisch gesteld hebben.

Hilversum, October 1926.

Schoollandhuizen

door A. BUINING.



En zeer enthousiaste groet brengt deze Deutsche jongeling aan het „Schullandheim“ dat daar in de verte op den zacht glooienden heuvel verrijst. Stellig zingt hij een jubellied, waarmede duizenden en nog eens duizenden jongens en meisjes gaarne zouden instemmen!

In de laatste jaren is het aantal Schoollandhuizen in Duitschland zeer toegenomen.

In 1919 werden er vijf opgericht. Dubbel zooveel in 't daarop volgend jaar, veertien in 1921 en even zooveel in '22. In de volgende drie jaren respectievelijk acht, twintig en drie en dertig, terwijl ook in 't laatste jaar opnieuw een aantal buitenhuizen voor schoolkinderen werden gebouwd.

Reeds werd een „Reichsbund deutscher Schullandheime“ opgericht. De steeds toenemende belangstelling in deze paedago-

gische beweging gaf het Berlijnsche Centrale Instituut voor Opvoeding en Onderwijs aanleiding tot de uitgave van een werkje „*Das Schullandheim*“ (uitg. Julius Beltz Langensalza).

De Schoollandhuis-beweging in Duitschland is te karakteriseeren als een onderdeel van een streven tot hervorming der opvoeding, tot het vormen van een in geestelijk en lichamelijk opzicht gezonde jeugd. Zij gaat uit van den wensch, opvoeding en onderwijs in nauw verband met de natuur te brengen en daardoor niet alleen het onderricht levendiger te maken, maar in de eerste plaats de jonge menschen werkelijk geestelijk bezit te geven. Het leven in de natuur en het gemeenschapsleven moeten het groote stadskind nieuwe levensmogelijkheden openen en zijn leven naar hooger niveau leiden.

Wat is een Schullandheim?

Men vindt in een der hoofdstukken van het zoo even genoemde boek een „definitie“ die aldus luidt:

„Schullandheime zijn landhuizen, die door een school of door een groep van scholen gedurende enkele dagen, weken of maanden door

groepen kinderen of klassen van jongens of meisjes in gebruik worden genomen en onder paedagogische leiding staan. Zij hebben ten doel, de jeugd lichamelijk te versterken en aan zijn opvoeding mee te werken.

In de meeste gevallen wordt onderricht gegeven, doch bij een kort verblijf der kinderen in het tehuis, wordt hiervan wel eens afgezien.

De grootste beteekenis van het schoollandhuis ligt in de opvoedende en vormende invloed van het leven als een gemeenschap in een landelijke gezonde omgeving.

Men onderscheidt twee verschillende typen van schoollandhuizen,

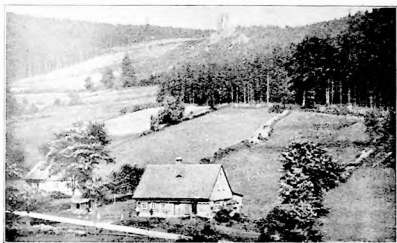


Het landhuis van het Elisabeth-gymnasium te Breslau.

n.l. het „Einzelheim“ en „Sammelheim“. Het eerste is het buitenhuis van een bepaalde school, terwijl het laatste bestemd is voortijdelijk verblijf van meer inrichtingen. Als voorbeeld van het laatste kan het kinderdorp „Wegscheide“ genoemd worden, dat het buitenverblijf van alle Frankfortsche scholen is en met behulp van z.g.n. barakken 1700 kinderen tegelijk kan opnemen.“

Wat voor een Hollandsch kind een al te stoutmoedige droom zou zijn: drie weken — ja misschien nog langer — naar buiten met de heele klas, wordt thans in Duitschland voor een groot aantal groepen van kinderen heerlijke werkelijkheid. Klassen van lagere, van middelbare en voorbereidend hogere scholen gaan elk jaar naar het school-landhuis!

Algemeen is men van meening dat tijdens het verblijf van de kinderen in het landhuis onderricht niet mag ontbreken, doch tevens ook dat dit anders moet zijn dan in de school, meer in aansluiting met het leven, met de omringende natuur. Er zijn er die van meening zijn dat inzonderheid voor de vollesschool met „Gelegenheidsunterricht“ kan worden volstaan, die gelooven dat wandelingen buiten, dat de aandraking met het boerenbedrijf enz. genoeg ongezochte gelegenheid biedt voor nuttige lessen; andere opvoeders betoogen dat een vooropgesteld plan afgewerkt moet worden of een centrale gedachte aan het onderwijs ten grondslag moet liggen. Vooral voor de middelbare en voorbereidend hogere scholen wordt het noodig geacht het onderwijs in



Het buitenverblijf van een Berlijnsch Gymnasium.

de meeste vakken niet te onderbreken. Sprekend over het buitenverblijf der hogere klassen zegt een der opvoeders, die in „Das Schullandheim“ aan 't woord komt: Hier ware Verzicht auf Unterricht Sünde“. Elders hoort men een stem zeggen: gewichtiger dan het leerplan is voor ons het levensplan, noodzakelijker dan boekengeleerdheid, ervaringswijsheid. Men begrijpt dat op het punt van 't onderwijs in 't schoollandhuis intellectualistische tendenzen met vrijer en blijder opvoelingsmethoden strijden.

Algemeen is men overtuigd van de groote paedagogische waarde van het verblijf der kinderen in het buitenhuis, waar zij een gemeenschap vormen, hier is er van den morgen tot den avond geen verschil in sociaal milieu; gemeenschappelijk is de arbeid en de blijdschap en

elke gebeurtenis wordt door allen gedeeld. Te zamen voelen zij de vreugde over 't verblijf in 't heerlijk land, ver van de groote stad en de dankbaarheid tegenover de leiders, die hier meer dan onderwijzer zijn, die hier tijd en gelegenheid hebben om mensch en opvoeder te zijn.

Het zou dwaas zijn te meenen dat nimmer een wanaklank in het buitenhuis werd gehoord, nooit door enkelen de gemeenschapsharmonie gestoord, dat elke onderwijzer in staat is zijn groep of klasse tot een volkomen eenheid te brengen. 't Volmaakte is ook in 't Schoolland-



De gymnasiasten aan het aardappelwassen.

huis" niet te vinden, al wordt er uitnemend opvoedend werk verricht met zeer gunstige resultaten.

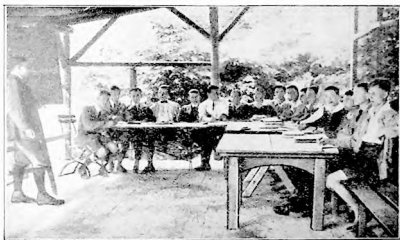
Elk kind heeft in meer of mindere mate behoefte aan geestelijke en lichamelijke ontspanning, als geruimen tijd het stadsleven op hem ingewerkt heeft.

In een der hoofdstukken van „Das Schullandheim" bespreekt een schoolarts de invloed van het verblijf der kinderen in het buitenhuis op hun gezondheid. Hij wijst er op dat onderzoekingen aangetoond hebben, dat niet de goede voeding de hoofdrol speelt en de doorslag geeft bij het resultaat van het buitenverblijf, maar de som der invloeden en prikkels die op het kind werken, n.l. de verandering van omstandigheden, de frissche buitenlucht, de sport in de openlucht,

zon- en luchtbaden, de vele wandelingen, de vroolijke omgeving enz.

Het zal menigeen als zeer merkwaardig treffen dat de beste resultaten wat toeneming van gewicht betreft, groei en versterking van lichamelijke kracht, te vinden waren bij gezonde en in goede conditie verkeerende kinderen, die slechts in geringe mate naar de gebruikelijke maatstaf „erholungsbedürftig“ waren, doch die het toch blijkbaar aan de voorwaarden voor de gewenschte ontwikkeling ontbrak.

Alles wat werkijs worden de tijdelijke bewoners van het schoollandhuis opgedragen. Zij helpen mee in de groote huishouding, niet omdat



Wiskunde les.

er gebrek aan personeel is maar uit paedagogische overwegingen. Aardappelschillen, groente-schoonmaken, schoenpoetsen moet in 't belang van de gemeenschap met blijmoedigheid verricht worden. Kolen halen en houthakken zijn steeds zeer interessante bezigheden, evenals herstellingen aan 't huis, 't schilderen van meubels en deuren . . . Voor meisjes is hulp in de keuken en bij de bediening de aangewezen taak.

Behalve de verschillende Schullandheime zijn er thans twee „kinderdorpen“, n.l. Wegscheide en Staumühle. Een groot aantal kinderen verblijft daar tegelijk in de 39 barakken, die vroeger voor militaire doeleinden werden gebruikt. Vanaf 1921 hebben alle hoogste klassen der lagere scholen van Frankfort en alle kinderen van gelijken leeftijd uit de middelbare en voorbereidend hogere scholen eenige weken in 't kinderdorp Wegscheide doorgebracht. Zeven- of achtduizend

kinderen werden in zes groepen verdeeld en elk van deze groepen van veertien- en vijftienjarigen bleef tusschen April en October 28 dagen in 't buitenverblijf. Sinds 1920 zijn 40000 kinderen daar in groote blijdschap naar toegetrokken.

Tusschen Bielefeld en Paderborn aan den voet van het Teutoburgerwald ligt het kinderdorp Staumühle. Ook hier vinden de kinderen onderdak in voormalige officiersbarakken. Verscheidene duizenden jonge menschen uit het Roergebied vonden nieuwe en frissche kracht in dit land van vreugde en zonneschijn.

„Das Schullandheim" vertelt nog onder meer 't volgende van 't kinderdorp Wegscheide: De opvoedingsarbeid staat hier sterk op de



Eten halen in het kinderdorp „Wegscheide".

voorgond. „Wegscheide" wil geen voedingsinstituut zijn met mestkuren, maar een plaats voor harmonische ontwikkeling van het kind. De jonge gasten leven zooveel mogelijk in de frissche lucht en fleurige zonneschijn, zijn een groot deel van den dag in beweging, hebben een goede eetlust. Spel, sport, baden, wandelingen in het bergachtig land werken mee ten goede.

Maar de grootste beteekenis van Wegscheide ligt hierin dat men een buitenschool bezit, waar een sterke concentratie van opvoedende factoren mogelijk is en de voorwaarden voor goed onderwijs en een goede opvoeding gunstiger zijn dan in de stadsscholen.

De onderwijzer in Wegscheide heeft geen voorgeschreven leerplan en evenmin een lesrooster, hij is vrij van dwingende bepalingen. Slechts

één groote wet staat midden in zijn werk: bevordering van het welzijn van de aan hem toevertrouwde kinderen.

Het godsdienstonderwijs wordt gegeven in de bleecende heide, in het stille bosch of onder den schitterenden sterrenhemel. Gevoeliger voor religieuze indrukken is men hier dan binnen de enge muren van 't dagelijksch schoollokaal. „Voor geschiedenis en aardrijkskunde heeft men geen platen of kaarten noodig”, aldus een der onderwijzers. In de verte ligt de steen waar Bonifacius doopte. Voor ons bevindt zich het Kinzigdal waar Napoleon's leger doortrok voor en na den slag van Leipzig Zoo zijn er tal van aanknooppingspunten te vinden — ook voor de aardrijkskunde, daar is het Rhüngebergte,



Het kinderdorp „Wegscheide”: aan het ontbijt.

het basaltmeer van den Vogelsberg, ja zelfs een kleine vulkaan ontbreekt niet.

Rekenen en wiskunde wordt toegepast bij meten en wegen, bij het berekenen van den luchtinhoud der barakken, lengte en breedte der straten, de hoogte der bergen. Klopstock's ode „Willkommen, o, silberner Mond" wordt gereciteerd, niet omdat het leerplan 't voorschrijft, maar als de maan zijn zilveren licht over de heide straalt.

Terwijl men in de stadsschool bij den handenarbeid steeds naar werkjes moet zoeken, bieden deze zich hier in menigte aan. De houten barakken met hun niet al te stevige vloeren, de hier en daar vermolmde trappen, de slecht sluitende ramen geven leerzame karweitjes.

De versterking van de gemeenschapszin wordt door het leven in

't kinderdorp krachtig bevorderd. Als het kind de barak binnengaat om zijn slaappleafts in orde te brengen, dan wordt hij weldra voor de vraag gesteld: wie slaapt rechts, wie links van mij, wie helpt mee de zaal schoonhouden, het middagmaal halen? Spoedig gaan de kinderen zelf wetten maken, een vertegenwoordiger van een groep wordt aangewezen, er wordt bepaald wanneer er stilte moet heerschen in de barak; de eene barak treedt met den nabuur in verbinding, hulp voor zwakken en zieken wordt georganiseerd, vertrouwen en wederzijdsche hulp wordt geboren, zoo ontstaat een broederlijke gezindheid, zoo ontstaat gemeenschapszin!

Stellig brengt ook 't kinderdorp een betere verstandhouding tusschen school en huis. Op de bezoekdagen komen twee tot drie duizend ouders in lange extra treinen en deze korte bezoekdagen zijn niet zelden het begin van een geheel nieuwe verstandhouding tusschen ouders en school. De ouders zien den vroolijken arbeid in het kinderdorp, de zegen van actieve ontspanning, zij leeren de onderwijzers van hun kinderen kennen en de onderwijzers de ouders hunner kinderen. Gewichtige gesprekken hebben niet zelden plaats en vaak dateert van dezen dag af een innige samenwerking tusschen de opvoeding der kinderen in klas en gezin.

Ten slotte nog deze vraag: hoe komt men aan de financiën?

Gemeenten, vereenigingen of scholen richten op hun kosten het schoollandhuis in. Soms dragen ook de ouders voor een groot deel in de kosten bij. De prijs van voeding en verpleging is steeds gering n.l. tusschen M. 0,80 en M. 3. Gedurende den winter staat een deel der schoollandhuizen leeg, doch andere zijn ook des winters, in sneeuw- en ijstijd vooral, een geliefkoosd verblijf.

Herman Teirlinck over opvoedkunde

door IDA HEIJERMANS.

Een tijd geleden sprak ik in een beschouwing over Wells mijn groote vreugde erover uit, dat iemand van zijn beteekenis in enkele van zijn romans het verband legde tusschen individueel geluk, maatschappelijke toestanden en de opvoeding, aan het kind gegeven, omdat de jongere van nu de volwassene van morgen is. Ook verwees ik in dat artikel o.a. naar zijn *Outlines of History* en *The Story of a great Schoolmaster*, waarin hij zonder fantastische inkleeding het groote belang van vorming en opleiding, aan het kind te geven, welsprekend betoogt.

Nu ligt er naast mij het *Schoolblad van Vlaanderen* van 1 Nov.,

waarin door bijzondere omstandigheden pas nu het verslag is opgenomen van de vergadering in Mei 1.1. gehouden der *Vlaamsche Opvoedkundige Vereeniging*. Claparède was er de spreker, maar de voorzitter was, — ik kon mijn oogen nauwelijks gelooven, — Herman Teirlinck, de zoo bekende litterator, de zoo oorspronkelijke dramaturg.

Hij heette Claparède welkom, *hij gaf een korte biografie van den paedagoog, hij zeide ten slotte:*

„Het moge eenigszins verrassend voorkomen, dat de eer dezer voorstelling te beurt is gevallen aan een gewoon kunstenaar, goochelaar met beelden en zoeker van schoonheid, doch die voorzeker niet diep is ingewijd in de zuivere wetenschap en niet vertrouwd met de spitsvondigheden en subtiliteiten der opvoedkunde.

Ik wil u daarvan een verklaring geven, zonder er echter beschaamd over te zijn.

De tijdgeest vaart door de rassen en volkeren heen en zoekt de grondvesten te leggen van een nieuw maatschappelijk evenwicht, van een nieuwe eenheid. Vijf eeuwen renaissance-overleveringen hebben den eenling zoodanig afgezonderd, geïsoleerd, dat hij zich machteloos voelt en de bezwijking nabij is, daar hij zonder houvast staat te midden van die gewilde eenzaamheid. Hij lijdt aan uitputting door verfijning. Hij zal opnieuw moeten gehard worden door de gezonde kracht en de energieën van het Aantal.

Een nieuwe wereldorde is ingeluid.

Eénstemmige stuwkrachten werken in ons. Nog in het duister, streven wij, boven grenzen en taalverschillen uit, naar een onbekenden maar toch vóórgevoelden stijl — den stijl van een menschedom dat zich vrijmaakt van al wat dood is, en dat arbeid bedektelijk maar hardnekkig en geweldig aan zijn zelf-concentratie.

Van dit tijdperk waarin we leven zal morgen het denkbeeld, het idee, worden gekristalliseerd.

Naar het voorbeeld van onze middeleeuwsche voorzaten, wier kinderlijk zelfvertrouwen en kracht de eeuwen durfden trotseeren en kathedralen deden oprijzen — zullen wij op de puinen van een wereld van uitgeputte nationaliteiten, van heerschzuchtige minderheden, van tegenstrijdige individualismen, van laatschuldigheid en eigenwaan, het standbeeld laten oprijzen van onze gemeenschappelijke belangen, de reusachtige skyscraper van onze menschelijke samenhoorigheid.

Om dit grootsche werk mogelijk te maken, is de samenwerking noodig van allen die voelen, denken en liefhebben. De intuitieven, de begenadigden en begeesterden zullen daarbij hun taak te vervullen hebben, zoowel als zij die de werktuigen hanteeren en de menschen van de zuivere wetenschap.

En zoo zal 't gebeuren, dat op de groote werf van den arbeid de kunstenaar zal komen te staan naast den opvoedkundige.

De school zal de grootsche en moeilijke taak te vervullen hebben een nieuwe maatschappelijke tucht voor te bereiden en te versterken, die zonder de persoonlijkheden te vernietigen, een ieder den plicht zal laten voelen zijn eigen belang te onderwerpen aan het algemeen belang der gemeenschap. Men zal de vroegere wegzinkende wagensporen moeten verlaten, men zal den ouden mensch moeten afleggen, men zal veel wat niet meer leven kan moeten dooden en begraven — men zal, door een terugkeer tot de eenvoudige grondwaarheden, moeten komen tot het groote geluk en de talrijke genietingen van het echte leven.

U, Professor Claparède, hebt ons duidelijk den weg aangetoond. Uw werk straalt de toekomst in als een machtige lichtwerper.

In uw actieve school zal men mannen vormen uit één stuk, praktische mannen met een ideaal, mannen die toegerust zijn voor den levensstrijd — want 't is aan het leven zelf, dat u uw ontwikkelingsmiddelen ontleent. Mijn vermogen om u in uw technischen arbeid te begrijpen en te volgen strekt niet zoo ver als ik wenschen zou. Deze bekentenis sluit dus volkomen de vermetelheid uit uw werk te willen verklaren. Anderen zullen dit trachten te doen. U zelf zult over enkele oogenblikken het volle licht laten schijnen over uw streven en uw arbeid.

Maar u zult toch niet versmaden, als toegave aan de hulde van uw confraters in de pedagogische wetenschap, deze van de beelden van droom en werkelijkheid, van de dienaars der kunst, die groote vertroosteresse. Deze groote minnaars van het leven vereeren in u den man die wil leeren hoe men het leven eerbiedigen moet in het onschuldige vleesch en in de ongerepte frissche ziel onzer kinderen.

Als een moeder die steeds het wijsje vindt dat haar baby in sluimer zal sussen, kan een opvoeder die zoo zorgzaam als u de minste gevoelens naspeurt van de kinderpsyche, niet anders zijn dan een dichter naar de wijze der moeders.

Daarom komt uw werk ons voor als een liefdepauze.

En 't is door het apostelschap van de menschen van goeden wil dat de vrede in de wereld zal worden gebracht."

Men hoeft het niet eens te zijn met de opvattingen van Teirlinck. Toegegeven, dat er velen dit niet zullen zijn. Maar daar komt het niet op aan.

De beteekenis van het door mij meegedeelde ligt in het feit, dat zoo langzamerhand de opvoedkunde uit haar isolement verlost raakt, de band tusschen school en leven nog op andere wijze gelegd wordt

dan Jan Ligthart droomde. Reeds is Wells o.a. een der vice-voorzitters van de Amerikaansche vereeniging *The progressive Association*. Nu heeft Teirlinck de vergadering der Vlaamsche vereeniging in Brussel gepresideerd en verkondigd, dat alles in deze groote wereld één en ondeelbaar is.

In ons land zijn wij nog zoo ver niet. Ik verbeeld me, dat er eenigszins gemonkeld zou worden, wanneer dit presidium-, dit toespraak-voorbeeld gevolgd zou worden door een onzer grooten letterkundigen . . .

En toch . . . Pas dan zal alle opvoedkunde naar waarde geschat worden, wanneer er begrepen wordt, dat zij nog iets meer is, nog iets meer beteekent dan een soort liefhebberij van schoolmeester, psychologen, paedologen, en sommige ouders.

Wells en Teirlinck voeden door hun woorden en daden te dien opzichte de wereld op.

Feiten en Pogingen.

Onderwijzers-opleiding in Zuid-Afrika.

In Nederland gaat het vraagstuk van de onderwijzers-opleiding — want het is nog altijd een vraagstuk: een definitieve regeling is er niet — gebukt onder het intellectualisme. Men zoekt hier de kracht nog altijd in vele vakken en vele lesuren: 33 uren les per week (volle uren van 60 minuten) + huiswerk + godsdienstonderwijs. Wat er bij zulk een regeling komen moet van eigen studie, liefhebberijen, lectuur, enz., — hoe onze kweekelingen later als menschen in het leven zullen reageeren als de gestrenge vasthouding der kweek-school heeft opgehouden, — dat zijn problemen, waarmee we ons in ons hyper-intellectualisme niet kunnen bezighouden.

In Zuid-Afrika schijnt men die zaak beter te begrijpen. Langs particulieren weg ontvingen wij eenige gegevens over het *Opleidingskollege vir Onderwysers te Oudtshoorn*, waarvan hier een en ander volgt.

Het Kollege telt vier leerjaren, verdeeld in een *laer* kursus van twee jaren en een *hoer* kursus eveneens van twee jaar.

De lagere kursus is toegankelijk voor

studenten, die het *junior sertijskaat* *Eksamen* hebben afgelegd. Na afloop van de twee jaar kunnen zij het *sertijskaat* verwerven van onderwijzer; dit examen komt in het algemeen overeen met de eischen, die men bij ons stelt voor de onderwijzersakte, maar het is voor sommige vakken wat gemakkelijker. Bezitters van dit certificaat kunnen optreden als onderwijzer(es); de mannen hebben een salaris van £ 135 opklommend tot £ 405 per jaar; de vrouwen van £ 120 tot £ 270.

De hoogere kursus is bestemd voor hen, die den lagere kursus hebben afgevoerd: aan het eind wordt een bevoegdheid verworven, die overeenkomt met onze hooftakte. Er is echter dit verschil in de opleiding: in het laatste leerjaar is het onderwijs beperkt tot die vakken, welke in onmiddellijk verband staan met het onderwijzersberoep. Er worden alleen onderwezen: psychologie, geschiedenis van de opvoeding, hygiëne, teekenen, gymnastiek, zang, handwerken, methodiek, Engelsch en Afrikaansch. Bezitters van dit diploma hebben een aanvangssalaris van £ 225; de vrouwen van £ 185. Verder zijn er nog afzonderlijke cursussen voor muziek, landbouw en houtbewerking en series lessen

in verschillende vakken, die de leerlingen kunnen volgen indien ze dat wenschen.

De beide hoogste leerjaren hebben een debaterings-sociëty en eenige sportclubs. Daar de lessen als regel in de morgenuren gegeven worden, is er voor deze zoo belangrijke dingen, voldoende tijd. Iedere veertien dagen wordt een debatavond gehouden, waar onderwerpen van maatschappelijke en filosofische aard aan de orde gesteld worden, zooals: Is immigratie bevorderlijk aan de welvaart van een land. Of: heeft de mensch een vrijen wil? Deze debatavonden worden zorgvuldig voorbereid met stellingen pro en contra; ook de docenten nemen er aan deel. De leiding is echter bij een comité van leerlingen.

Wat de *akkomodasie* betreft — wij zeggen de huisvesting — deelt het prospectus van de Kweekschool te Oudtshoorn mede: Jongedames vind 'n aangename tehuis in die prachtige Kollege-Hostel nabij die middel van die dorp. Dit is omring van grasperke en blomen groentetuine en besit 'n tennisbaan en 'n korfbalveld. Jongemanne kan gehuisves worde aan die hoëre jongens-skool-Hostel of in geskikte private losies-huise.

Over het stadje Oudtshoorn zelf vermeldt het prospectus:

„Oudtshoorn is 'n ideale sentrum vir opvoedkundige bedryghede. Hy is geleë in een van die vrugbaarste valleie

van die ryk Suid Weste. Hy het 'n baie gesonde klimaat, 'n eksellente water-toevoer, elektriese ligte, en geplaveide strate. Oudtshoorn is 'n welvarende stad met 'n veelbelovende toekoms. Hy ondersteun goeie Kerke, twee uitstekende hoërskole, verskeie primêre skole, 'n uitmuntende hospitaal, 'n openbare biblioteek, 'n vooruitstrewende nuusblad, en goedingerigte besigheidsplekke. Die beroemde Kango Grotte en die groot Kamannassie-Dam is na aan die dorp geleë.”

Het zou natuurlik voorbarig gepraat zijn op grond van enkele gegevens over de onderwijzersopleiding in Zuid-Afrika een oordeel uit te spreken. Wat een paar oud-leerlingen van een Nederlandse kweekschool daarover rapporteerden, dat het peil van het onderwijs in paedagogiek, tekenen en zingen niet halen kan bij dat in Nederland, moet ons al dadelijk tot voorzichtigheid stemmen. Maar één groot voordeel van deze regeling is ongetwyfeld de meerdere vrijheid van de oudere leerlingen; en het andere voordeel is dat men daarvoor de vakken, die in 't bijzonder de opleiding voor het beroep betreffen, de hoogste klasse heeft bestemd. Daarbij hebben de leerlingen gelegenheid, naar eigen aard en eigen keus hun verdere studie te bepalen; lichamelijke oefening en liefhebberijen komen verder tot hun recht.

Bij ons overladen opleidingsstelsel is daarvan geen sprake. Bt.

Boekbespreking.

Dr. G. Révész: *De overgang van het Lager naar het Middelbaar Onderwijs en De plaats van de Middelbare School in het kader van het Nederlandsche Schoolwezen*, 137 blz. f 2.40. Bij J. B. Wolters' Uitgeversmaatschappij 1926. Groningen, Den Haag.

Dr. G. C. Gerrits: *De overgang van het Lager naar het Middelbaar Onderwijs en het Onderwijsprogramma der H.B.S. 5 j. c.* — een kritiek op de beschouwingen van Dr. Révész, 44 blz. Haarlem, H. D. Tjeenk Willink en Zn., 1926. Prijs (?)

Er is rumor in casa; de H.B.S. 5 is in het geding.

In het begin van 1926 publiceerde Dr. G. Révész in de *Losse Paedagogische Studiën* (redactie Dr. J. H. Gunning Wzn. en Dr. Ph. Kohnstamm) een studie over De overgang van het Lager naar het Middelbaar Onderwijs en de plaats van de Middelbare School in het kader van het Nederlandsche Schoolwezen.

Op grond van statistische gegevens komt hij tot de volgende conclusies, samengevat in het slothoofdstuk: algemeene resultaten:

a. de H.B.S. 5 in haar tegenwoord-

dige gedaante is voor een veel beperkter groep van leerlingen geschikt dan tot nu toe aangenomen werd;

b. noodig is een wetenschappelijk-opgestelde, eenvoudige door elke school toe te passen methode van schifling der kandidaten, die zich voor plaatsing aanmelden;

c. daarnaast zal een grondige herziening van het programma der H.B.S. 5 noodig zijn. (gemiddeld 9 uren arbeid is te lang; er is geen tijd voor buitenschoolsch werk, liefhebberijen, lievelingsstudie enz.). Dit geldt vooral voor hen, voor wie de H.B.S. 5 eind-onderwijs is.

Deze studie is door Dr. C. P. Gunning — in de Groene Amsterdammer — op geestdriftige wijze aangekondigd en geprezen.

De voorspelling van Dr. Révész, dat er uit de onderwijswereld verzet zou komen tegen zijn denkbeelden, is thans bewaarheid.

Dr. G. C. Gerrits deed bij Tjeenk Willink te Haarlem een brochure verschijnen over: De overgang van het Lager naar het Middelbaar Onderwijs en het Onderwijsprogramma der H.B.S. 5 j. c. Dit boekje is een kritiek op de beschouwingen van Dr. Révész.

De hoofdgrief van Dr. Gerrits is, dat R. geen gebruik gemaakt heeft van het statistisch materiaal, dat hier te lande reeds was verzameld: van G. J. Buys, Ir. F. J. Vaes, Dr. L. M. Klinckenberg, Dr. J. G. v. Deventer, G. Bolkestein e.a. En inderdaad maakt dit een zonderlingen indruk. Maar als we nu zien, hoe het staat met de conclusies omtrent de zaak zelf, dan zegt de buitenstaande onderwijman, dat *daarin* toch maar weinig verschil te constateren is.

Indien Révész uit zijn materiaal tot de conclusie komt, dat de beste tijd van plaatsing op de H.B.S. is tusschen 11½ en 13 jr. en de door Dr. Gerrits veel geprezen statistiek zegt, dat de beste leeftijd is 12 jaar en 5 maanden, dan ontgaat een praktisch mensch de betekenis van dit verschil.

Bovendien de heer Gerrits denkt er niet aan de H.B.S. 5, zooals ze nu is, te verdedigen. Zijn vraag: hoe is verbetering in den toestand te krijgen?

op blz. 32 bewijst dat. En zijn mededeeling op blz. 33, dat hij met groote belangstelling de nadere uiteenzettingen van Révész inzake het Hamburgsche stelsel van overgang L.S. naar M.S. tegemoet ziet, geeft het bewijs dat „de Hongaarsche onderzoeker” het toch niet helemaal bij hem verkorven heeft.

Ook Dr. Gerrits wil die toelating anders hebben dan nu. Hij wil terug naar het goed ingericht toelatingsexamen.

Ook ontkent hij niet, wat Révész sterk naar voren plaatst, dat het percentage leerlingen, hetwelk de eindpaal haalt, te gering is. Révész komt tot 50,7%. Ir. Vaes tot 60,1%. Dat is een groot verschil. Maar Dr. Gerrits zal moeten toegeven, dat ook 60% te laag is en dat de eisch door Révész gesteld: het leerplan van een school is eerst dan goed als 70 à 75% het doel bereikt, ook praktisch gesproken zeer goed is te verdedigen.

Had Dr. R. eerst kennis genomen van het aanwezige statistisch materiaal, dan zou zijn verhandeling een anderen vorm hebben gekregen, schrijft Dr. Gerrits. Ongelukkig. Maar in de conclusies had dit geen verandering gebracht; in de hoofdzaken althans niet. En in die hoofdzaken gaan de heeren Révész en Gerrits althans op één punt vrijwel accoord: het is met de toelating, de overgang niet in orde.

Daarmede hangen de andere vraagstukken ten nauwste samen.

Intusschen: de heer Révész heeft op den ietwat hartstochtelijken aanval van Dr. Gerrits niet gezwegen. In een tweede brochure geeft hij opmerkingen over de kritiek, die zijn eerste geschrift heeft uitgelokt; daarin verweert hij zich rustig en zakelijk tegen het aangevoerde van Dr. Gerrits.

En wat in dit verweer wordt gezegd en bewezen, is voor Dr. Gerrits vrijwel vernietigend.

a. Om aan te toonen, dat het % van R. te laag is, geeft G. eenige jaarpercenten, die boven 60,1 liggen. Hij ontleent deze aan de statistieken van Vaes, maar vermeldt niet de in hetzelfde tijdvak voorkomende % onder 60 en zelfs 50 en 40.

b. De gemiddelden uit de statistieken

van Vaes zijn door Dr. G. foutief berekend.

c. En de statistieken van Buys en die van Vaes komen tot gelijke of nog ongunstiger resultaat dan die van Révész.

Terecht schrijft Prof. Révész, dat zijn bewering: een te groot deel van de schoolbevolking der H.B.S. moet die school zonder einddiploma verlaten, *niet* is weerlegd en dat alle door Dr. Gerrits aangevoerde statistieken de resultaten van Révész bevestigen.

Tegen zijn meening, zooals hij die aan het slot van zijn verweer geeft, valt o.i. niets in te brengen:

Als wetenschappelijk onderzoeker heb ik getracht door dit werk vooreerst de *feiten*, die als grondslag voor verdere discussies kunnen dienen, sine ira et studio vast te stellen. Ik heb mij noch op den kant der verdedigers van één, noch van een ander schooltype gesteld. Wanneer ik verder dan het constateeren der feiten ben gegaan en verschillende voorstellen tot verbetering der toestanden heb gedaan, komt dat eenvoudig daardoor, dat ik geen statisticus, maar psycholoog ben. Ik kan het niet met mijn geweten vereenigen, de strijd van een groote massa *niet* onbegaafde leerlingen op de M.S. passief aan te zien en ik zal mij ook nooit bij een opvatting kunnen aansluiten, die de geheele schuld op de intellectuele dispositie der leerlingen schuift en daar tegenover de tegenwoordige school als een volmaakte en geen verandering noodig hebbende inrichting beschouwt. Wie den grooten strijd voor de hervorming der M.S. in de geheele wereld kent, zal mijn standpunt natuurlijk vinden. Als psycholoog moet ik het geheele probleem ook van uit een ander en wijder gezichtspunt bekijken. Het vervult mij met bezorgdheid hoe dikwijls het échec op de M.S. als vanzelf sprekend, als een natuur noodwendigheid wordt beschouwd. Men verzet zich tegen iedere hervorming,

uit angst daarmede tegelijk het ontwikkelingsniveau te verlagen. Hierin ligt echter geen gevaar, want dat kan men gemakkelijk vermijden, maar wel daarin, dat een groot aantal kinderen hun zelfvertrouwen en ambitie verliezen en tengevolge daarvan in deze ontwikkelingsjaren van gevaarlijke ontmoediging hun geestelijke krachten niet voldoende kunnen gebruiken en ontwikkelen.

Wie dit goed leest en zich indenkt in de denkbeelden, die daarbij naar voren treden, moet toegeven, dat het hier niet gaat over een aanval op de H.B.S. 5. Als Dr. Reindersma in zijn pas gepubliceerde rede over het inleidend onderwijs in de meetkunde met statistieken over de laatste 14 jaren bewijst, dat $\frac{1}{2}$ der leerlingen — het gaat hier over een gymnasium — niet in staat blijkt het onderwijs in de wiskunde in de 1e klasse te volgen, dan is dat geen aanval op de wiskunde, maar op de wijze, waarop de wiskunde wordt onderwezen en tevens op de manier waarop de schifting plaats heeft van de leerlingen, die dit onderwijs willen volgen.

Zoo ook hier.

De H.B.S. 5 heeft een schitterenden staat van dienst. Wat zij meer dan een halve eeuw voor onze volkswikkeling en onze cultuur heeft gedaan, is buitengewoon belangrijk: in latere tijden zal dit pas helder blijken. Daaraan twijfelt niemand. Ook niet Révész.

Er zijn echter moeilijkheden, bezwaren: we kunnen die niet uit den weg ruimen door een eenvoudigen terugkeer naar een vroegeren toestand. Hier moeten praktijk en theorie hand aan hand gaan. De psychologische wetenschap breekt zich baan; op allerlei gebied wordt zij erkend als degene, die in staat is tot een oplossing van moeilijkheden mede te werken.

En dat zal zij ook doen op het gebied van de middelbare school.

Bt.

INHOUD VAN AFLEVERING 3.

	Bladz.
Het vierde jaar van „De Arend” II, door W. E. van Wijk	65
Handenarbeid en Onderwijshervorming II, door Prof. J. H. Gunning Wzn.	71
Schoollandhuizen, door A. Buining	83
Herman Teirlinck over opvoedkunde, door Ida Heijermans	90
Feiten en Pogingen.	
Onderwijzersopleiding in Zuid-Afrika	93
Boekbespreking.	
Dr. G. Révész: De overgang van het Lager naar het Middel- baar Onderwijs en De plaats van de Middelbare School in het kader van het Nederl. Schoolwezen; Dr. G. C. Gerrits: Een kritiek op de beschouwingen van Dr. Révész, door Bt.	94



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

**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.

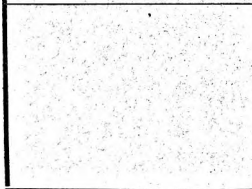
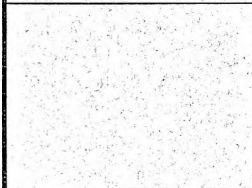
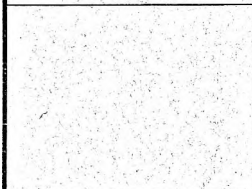
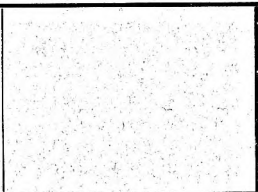


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





De School voor Kinderverzorging en Opvoeding te Rotterdam

door O. VAN ANDEL-RIPKE en J. C. VAN ANDEL.

Wanneer we in de titel van dit artikel de naam van de school aldus afkorten, geschiedt dit niet uit gemakzucht, maar omdat de officiële titel „School voor opleiding van leerkrachten in K. en O. naar onze meening niet meer de geheele inhoud van deze inrichting weergeeft.

Duidelijk genoeg is deze naam voor degene, die zich de moeite getroost de lange zin dóór te denken; toch heeft hij in de praktijk nooit voldaan en was de bovengenoemde verkorting reeds gangbaar vóór men zich afvroeg wat dit beteekende.

Wij vreezen dus niet verkeerd verstaan te zullen worden, wanneer we ook verder zullen spreken van de School voor K. en O.

Toen wij onze werkzaamheden aan deze school begonnen, zagen wij in de nog vage formuleering van haar doel vooral de mogelijkheid een oplossing te vinden voor problemen die wij in de omgang met patiënten hadden leeren zien, vraagstukken, die zich voordoen overal waar de mensch in 't maatschappelijk leven staat. Overal waar de mensch door een lichamelijk of geestelijk tekort of ziekte meer dan anders is aangewezen op de medewerking van zijn omgeving of de hulp van de gemeenschap, ziet men scherper voor zich de afhankelijkheid der menschen onderling. Voor wie zich niet tevreden kan stellen met 't toedienen van een recept of 't toepassen van een z.g. psychiatrische methode, verschijnt de ziekte of het tekort in welke omvang het zich ook moge voordoen, niet als een toevallig kwaad dat plotseling een enkeling treft, maar men leert het zien diepgeworteld in het verleden en zijn gevolgen zijn, evenals zijn oorzaken, niet bepaald tot het individu, maar brengen weer een geheel complex tot beroering: de familie in de eerste plaats, maar ook de gemeenschap, waar ze arbeidsverlies beteekent en finantieële offers vraagt. Zoo zal de arts zijn belangstelling moeten uitbreiden tot maatschappelijke

problemen en zal hij de beteekenis van het begrip prophylaxis leeren waardeeren, waardoor tevens zijn kijk op het maatschappelijk leven en de ontwikkeling der individuen verandering moeten ondergaan. Waar nu vanzelfsprekend iedere ziekte, ieder gebrek gezien wordt als een moment in het menselijk leven en verband houdend met de wisselwerking van mensch op mensch, wordt de kern van het probleem een vraag naar de beteekenis van verzorging en opvoeding, die doelmatig gericht op het belang van den mensch in zijn omgeving, met zijn reacties op de buitenwereld, zoowel ten bate van de menschen zelf als van de gemeenschap, de geestelijke en lichamelijke gezondheid zullen bevorderen.

De voorgeschiedenis van den mensch is de geschiedenis van zijn eigen ontwikkeling en van den invloed die zij die met hem in contact kwamen daarop hebben uitgeoefend; bewust, waar het bedoeld was als verzorging en opvoeding, meer onbewust waar het het vanzelf sprekend correlaat was van toegediend onderwijs of opleiding tot een beroep en bijna chaotisch waar het den mensch geldt die in de maatschappij getreden is en daar zijn strijd om het bestaan gaat voeren. En overal waar de mensch in dezen strijd botst of te kort schiet, daar moeten we de gevolgen van deze botsing opvatten als de resultante van een reeks van invloeden die tevoren op hem hebben ingewerkt door ondermijning van zijn weerstand de feitelijke oorzaak van zijn insufficiëntie zijn, die tijdelijk of blijvend kan worden al naar de nu genomen maatregelen. Wij moeten dus om juiste maatregelen te kunnen nemen de belangrijke factoren der voorgeschiedenis ontwarren en daarvoor scheppen we ons dan een voorstelling van den aanleg der persoonlijkheid die we voor ons hebben, we probeeren de invloeden van buiten te ontleiden, ze te rangschikken in den tijd, te waardeeren naar hun intensiteit en ons voor oogen houdend, dat het doel van ons ingrijpen nu moet worden hersteld van het evenwicht of compensatie van het te kort, wordt ons handelen weer verzorgen en opvoeden.

Zoo was de school voor ons een instelling van medisch-maatschappelijke beteekenis: aan de menschheid betere begrippen bij te brengen van hygiëne, voorzoover deze zich met het leven van den mensch als individu en in zijn gezin in de eerste plaats bezig houdt, om aldus belangstelling te wekken voor de beteekenis der voorwaarden waaronder het jonge kind opgroeit en de zorg waarmee het behandeld wordt, dan kan men verwachten dat een kind in de gelegenheid zal zijn zijn krachten te ontplooien, zich harmonisch te ontwikkelen naar den aard van zijn aanleg en zijn capaciteiten en als volwassen mensch levensblijheid en werklust in het maatschappelijk leven meebrengt.

Dat hierbij de geestelijke vorming mede inbegrepen is en we onder hygiene ook de zorg voor den geestelijken mensch bedoelen en de geestelijke invloeden, die op hem inwerken, behoeft na het voorafgaande niet verder te worden betoogd.

Het ligt naar onze meening geheel in de lijn van de ontwikkeling onzer cultuur dat een werk als dit in dezen tijd aangepakt en verwezenlijkt kan worden. We hebben achter ons een tijd van aanbidding der exacte wetenschappen die voor de kennis der natuur een geweldige vooruitgang hebben gebracht en voor het maatschappelijk leven het begrip „strijd om het bestaan” als eenige drijfveer hebben doen verheerlijken. In alle fasen van onze samenleving was dit merkbaar als een verbitterde concurrentie, in het streven naar macht op politiek terrein, naar hoeveelheid van kennis op wetenschappelijk gebied, winst in den handel, diploma's op arbeidsgebied, zoodat we gerust kunnen zeggen dat de afgod van dezen tijd het getal is geweest en dat achter de leuze, dat hier een zoogenaamde natuurwet heerschte, het individueel egoïsme hoogtij heeft gevierd. Heel geleidelijk begint het nu tot ons door te dringen, dat ook onze cultuur een element is van onze menschelijke natuur en dat onze kracht niet ligt in het volgen onzer instincten, maar in de overwinning van deze door onze geestelijke vermogens.

Men sprak toen van de eeuw van het kind — inderdaad werd het kind een probleem in deze tijd. Maar wie dieper kijkt begrijpt dat ook hier de belangstelling onder invloed stond van de heerschende opvattingen, dat de aandacht aan de opvoeding besteed daardoor speciaal getint werd: het kind moest opgroeien tot een egocentrisch wezen, toegerust met een veelheid van kennis, gedeeltelijk onverteerd, dank zij de jacht naar diploma's, het moest klaar staan voor den strijd, of het de maatschappij iets brengen kon, daarnaar werd niet gevraagd en zijn persoonlijk geluk moest het zoeken in zijn carrière. De zorg voor het gezonde kind omvatte uitsluitend opvoedingsproblemen; de verzorging van het kind heeft niettegenstaande de vooruitgang der hygiene slechts op een gebied de aandacht getrokken, ook al daar waar „getallen” op den voorgrond staan namelijk bij de bestrijding der zuigelingensterfte, waar dus weer het beginsel strijd om het bestaan zich deed gelden, omdat hier de angst voor de concurrentie op politiek gebied naar een vermeerdering van het aantal menschen vroeg, terwijl het gezinsegoïsme tot een beperking der geboorten ging leiden.

Wanneer men dergelijke feiten overziet, doet men altijd velen onrecht, die met zuiver ideële bedoelingen meegewerkt hebben; de stille werkers, die op het gebied van opvoeding en zuigelingenzorg de voorloopers

zijn geweest van de thans zich baan brekende beweging, hebben ook in dezen tijd boven de massa uit en buiten de bekrompenheid der officieele wegen voortgewerkt aan het diepste dat de menschelijke geest van het begin van zijn cultuur af in allerlei vormen heeft aangegrepen: de ontplooiing der menschelekheid zelf. Het is niet uitsluitend reactie, wanneer we nu een werkelijke verandering in de algemeene belangstelling op alle gebieden kunnen zien naderen, maar ook het resultaat van een staåge continuïteit, waarvan de dragers onbekend blijven tot een plotselinge kentering bij de massa plaats vindt. In de oorlog is het idealisme der massa van alle kanten aangewakkerd; verre tijden die zich de verschrikkingen ervan niet meer realiseeren, zullen in de geschiedenis de groote humanistische beteekenis van deze oorlogstijd beter zien dan wij die de gebrachte offers te groot moeten achten, die betreuren dat het menschelek ongeduld nog geen geleidelijke evolutie heeft toegelaten. Toch hoort men wel zeggen dat er een verlangen gekomen is naar religie en wij meenen ook, dat wij gerust hoe we ook tegenover de kerkelijke problemen mogen staan het woord religie in zijn zuiverste beteekenis hier mogen gebruiken en erkennen, dat de religie weer begonnen is onze menschelele geest te louteren van zijn afgoderij van het getal en zijn daarop gebaseerde verdediging van de onderlinge strijd. Merkwaardig is dat intusschen ook de wetenschap die ons deze leuze aan de hand deed nieuwe ontdekkingen deed, die haar inhoud geleidelijk wijzigden; wij zien dat de natuurwetenschappen andere onderwerpen kiezen, dat men niet meer tevreden is met de pogingen om alles, ook het leven in getal en maat uit te drukken, vormen te beschrijven en te ontleiden, maar dat men erkent dat voor wat daarboven uitgaat, de inhoud van het leven zelf, andere normen moeten gezocht worden, andere wijzen van onderzoek en andere waardeering. De biologie, de physiologie, de psychologie hebben na een felle strijd om hun erkenning als wetenschap, waar ze niet „exact” genoemden konden worden, oude begrippen, het denken, de intuïtie, de introspectie in eere hersteld. Daarmee is in de wetenschap de eerbied voor het onderwerp weer opgekomen en de tijd was rijp, dat ook de natuurwetenschap een nieuw beginsel naar voren bracht: het onderling hulpbetoon, dat gebaseerd is op het handhaven van het leven, ook van anderen.

Deze uiteenzetting was naar onze meening noodig opdat men niet gevaar zou loopen het werk van K. en O. te gaan beschouwen als een toevallig idee van een paar enkelingen, maar het zien zou met de basis waarop het gevestigd is, gedragen door onze cultuur en gegroeid met de materiele en geestelijke behoeften van onzen tijd, waar het een maatschappelijken nood zal lenigen. Dan begrijpt men

ook, dat het niet staat en valt met de actie van hen, die er zich voor hebben gespannen, maar dat het zich hoe dan ook realiseeren zal en een eigen geschiedenis heeft die zijn toekomst bepaalt. Inderdaad is de school voor K. en O. te Rotterdam ook slechts de jongste formatie van een beweging die reeds op andere wijze aan het werk is geweest en wij meenen, dat we om te begrijpen waar de school heen moet, ook de geschiedenis van haar voorontwikkeling moeten kennen.

Vier jaar geleden was het schering en inslag dat het uiten van den officieelen moeilijken naam beloond werd met een schampere lach; inderdaad leek het wel of die groote naam de drank stak met datgene wat men concreet aan kon wijzen; een cursus van twee leerjaren, zonder eigen huisvesting, die zich bezighield met allerlei vakken in zoo ongewone samenwerking: zielkunde, opvoedkunde, hygiëne, naast waschbehandeling, koken, handenarbeid, muziek en als gehoor een dertigtal meisjes met vage begrippen van haar toekomst! Ontmoedigend klein en onbeteekenend, verward misschien zelfs leek dit in de oogen van de velen, die zich de moeite niet eens gaven den volkomen duidelijken naam te begrijpen en vroegen: „wat willen jullie toch; een nieuwe huishoudschool voor jullie meisjes of moeten het kinderjufvrouwen worden?”

De geschiedenis van de school in de afgelopen jaren heeft de schamperheid van de velen ontwapend, nu men de vage voorstellingen kan vervangen door reële gegevens, nu men kan laten zien den drie- en vierjarigen cursus met zijn omschreven program, met zijn vakken, die allen behandelen de theoretische basis der problemen, die betrekking hebben op de ontwikkeling van het kind, met zijn technische hulpvakken, die noodzakelijk zijn bij de behandeling van het kind en zijn praktische oefeningen die tevens de inleiding vormen in het maatschappelijk werk, nu men wijzen kan op zijn steeds groeiend aantal leerlingen, op examen, diploma, wettelijke erkenning en eigen huisvesting en de leeraren die de school verlaten hebben, zijn aan het werk getrokken en hebben beter dan alle betoogen de betekenis der school bewezen, maar tevens is ook een geleidelijke hervorming opgetreden, die de verkorting van haar naam zal rechtvaardigen en die men slechts begrijpen kan, wanneer men eenmaal weet dat de belangrijkste geschiedenis van deze school te zoeken is in den tijd van hare stichting.

Dit klinkt vreemd en verschillende mensen die met warme ijver meegewerkt hebben zoowel aan deze voorgeschiedenis als aan de school zelf, zullen hun hoofd schudden over deze bewering. Formeel is de school te Rotterdam een zelfstandige instelling, gesticht door de Rotterdamsche afdeeling van de Vereeniging tot bevordering van

het onderwijs in kinderverzorging en opvoeding en geopend in September 1920. En toch, toen wij vier jaar geleden de school leerden kennen, zooals zij toen was en om de verdere richting te kunnen bepalen begonnen met de bestudeering van wat er op gebied van kinderverzorging en opvoeding reeds gedaan was en gedaan werd, begrepen wij spoedig, dat deze school slechts een schakel was in een keten van gebeurtenissen en dat ze beschouwd moest worden als een kind van de vereeniging tot bevordering van het onderwijs in kinderverzorging en opvoeding en van het nationaal reizend museum, omdat ze voortzette het ideaal van deze beide vereenigingen. De laatste vereeniging immers wilde op aanschouwelijke wijze door het bekend maken van alle benodigde hulpmiddelen en de eerste door het geven van onderwijs aan alle vrouwen, de hygiëne van het kind en van het gezin bevorderen, in de beteekenis, waarin wij het tevoren reeds hebben uitgelegd. Maar ook tal van andere instellingen, cursussen voor moeders, bakkers, vroedvrouwen, consultatiebureaux voor zuigelingen, inrichtingen voor verzorging en opvoeding van gezonde en abnormale kinderen, hebben reeds hetzelfde doel voor oogen gehad; ieder een gedeelte van het terrein bestrijkend; daarnaast vindt men pogingen tot hervorming van het schoolwezen en vernieuwde belangstelling voor opvoedkundige problemen en psychologie. In het buitenland, in Zwitserland, Engeland, Oostenrijk, Italië, Zweden, Denemarken, Duitschland, België, Frankrijk en Amerika, overal vinden we symptomen en dezelfde belangstelling, zich onderscheidende op hygiënisch gebied van het tot nu toe gangbare werk, dat zich uitsluitend met zieken of abnormalen of onder bijzondere omstandigheden levende menschen en kinderen bemoeide, naast een nieuwe opbloei van bemoeiingen op opvoedkundig en onderwijs gebied. Ieder land heeft zijn zuigelingenzorg, zijn schoolhervormingen, zijn propaganda voor nieuwe opvoedkundige theorieën en lichamelijke opvoeding; ieder land heeft zijn eigen vormen ontworpen, kan eenige groote namen aanwijzen en legt naar zijn aard den nadruk op een der onderdeelen van het geheele terrein. Daarboven uit zien we een poging tot centraliseering in het werk van internationale congressen voor paedagogie, voor hygiëne en in de bemoeiingen van den volkerenbond. Ook vinden we in het buitenland scholen voor de vorming van vrouwen die de nieuwe beginselen propageeren: in Japan, in Zwitserland, in Frankrijk, in Engeland, hogescholen naast cursussen, in nog onoverzienbare nuances. In Amerika vindt men het meest nog de benadering van wat Rotterdam wilde, in de opleiding van de social workers. Toch meenen wij dat wij twintig jaar geleden in ons land in één opzicht al verder waren dan dit alles waarvan veel ons door zijn grootheid

imponeert en dat is in het streven naar synthese. Terwijl het museum voor ouders en opvoeders de eerste instelling is geweest die bij haar opzet den mensch als één geheel zag en de verzorging en opvoeding van den mensch in het gezin als één samenhangende phase van zijn leven beschouwde, had de vereeniging tot bevordering van onderwijs in kinderverzorging en opvoeding zijn horizon alweer verruimd doordat het ook het maatschappelijk milieu in zijn bemoeiingen omvat en is tenslotte de school als geestelijk kind van deze twee gegroeid, zooals ze nu is tot een instituut voor kinderverzorging en opvoeding.

Om nu na te gaan hoe in ons land de beweging voor K. en O. zich ontwikkeld heeft, moeten we weer de wortelen van de verschijnselen probeeren te vinden. Het is daarbij niet onze bedoeling feiten in chronologische volgorde te geven, maar de lijn te zoeken, die er door alle gebeuren heenloopt. We moeten daarom beginnen met de analyse van de taak die deze beweging op zich genomen heeft: de bevordering van de verzorging en opvoeding der kinderen door middel van onderwijs; beter nog zouden we zeggen: lichamelijke en geestelijke verzorging van den mensch, wanneer we het vooral duidelijk wilden maken dat die twee begrippen een eenheid vormden, waarvoor ons echter helaas het woord ontbreekt. Die eenheid is er dan ook slechts geleidelijk gekomen en de begrippen opvoeding en verzorging staan in de praktijk nog scherp tegenover elkaar; zelfs is de splitsing nog verder doorgegaan en moet men opvoeden eigenlijk weer onderscheiden in het opvoeden in zijn dagelijksche beteekenis (terwijl het oorspronkelijk, zooals uit de stam weder blijkt, wel degelijk de verzorging omvatte) en onderwijzen. Inderdaad wordt het kind aan deze drie bewerkingen onderworpen en als men het scherp zou willen formuleeren, zou men kunnen zeggen: de verzorging van het kind is in handen der moeder en valt voornamelijk in het eerste levensjaar, dan nog een beetje in de drie volgende jaren, daarna wordt het kind gevoed, gekleed en opgevoed in het huisgezin en ten slotte moet het een vak leeren of hooger onderwijs genieten en in sommige gevallen ontvangt het ook nog godsdienstonderwijs op catechisatie.

Dit is nu wel een caricatuur, die echter de toestand wel kenteekeent en een schets, die dit beeld naar de werkelijkheid zou uitwerken zou ook in verband heel interessant zijn, maar we moeten kort zijn en zullen dus de vraag of onderwijs ook opvoeding moet zijn en of godsdienstonderwijs toelaatbaar, gewenscht of noodzakelijk is, hoe belangrijk ook voor ons dieper begrip in deze dingen, op zij zetten en ons beperken tot de beide tegenstellingen verzorging van het kind en opvoeding. Daarbij zal het ons in de eerste plaats opvallen, dat de opvoedingsproblemen zich reeds veel langer verheugen in een algemeene belang-

stelling dan die der verzorging en zelfs zoo dat nu een afzonderlijke tak zich ontwikkeld heeft aan den boom der wetenschap, die bestempeld wordt met den naam van opvoedkunde. Wij hebben in ons land drie professoraten in dit vak. Weliswaar mag deze opvoedkunde zich nog niet verheugen in een onbestreden plaats aan de universiteit en is haar werkwijze zoo, dat men zich wel eens afvraagt, waarom is er een nieuw vak noodig naast geschiedenis en psychologie, maar in elk geval het begrip opvoeden verheugt zich in de belangstelling van de dragers van onze hoogste intellectuele kennis en we hebben gelegenheid om te zien hoe tal van systemen en theorieën komen en gaan, die zich bezighouden met de geestelijke ontwikkeling van het kind. Wonderlijk is daarbij en verklaart dit niet voor een deel de veelheid der vruchteloze pogingen, hoe deze wetenschap zich abstract heeft weten te maken, zoozeer dat het eigenlijke object, het levende kind, vaak geheel op den achtergrond raakt bij de veelheid der historische of filosofische beschouwingen en het is tekenend dat onze onderwijzers thans toegerust met een beknopt boekje over zielkunde en een dictaat over opvoedkunde voor de klas kunnen komen te staan, wanneer ze alle vakken die zij zullen onderwijzen, als examenkennis onder de knie hebben, terwijl ze van het kinderlichaam niets af weten en van het kinderleven alleen datgene wat zij toevallig hebben gezien. Bij de opleiding van den onderwijzer heeft men vergeten, dat de vorming van de jonge mensch geweldig beïnvloed wordt door ieder die er langdurig mee in contact komt en dat men de gelegenheid opent een college in opvoedkunde te volgen herstelt deze fout niet. Met de kennis omtrent den lichamelijken groei van het kind staat het echter nog veel slechter en wat weet men van de eischen die in verband daarmee in de verschillende perioden van het kinderleven gesteld mogen worden. Reeds op bewaarscholen en op lagere scholen, in tal van beroepen en bij het voortgezet onderwijs wordt dan ook geweldig daartegen gezondigd, afgezien nog van de kwestie dat bij het onderwijs geheel vergeten is de gelegenheid te gebruiken het kind meteen zuivere begrippen van hygiëne te geven. Nu danken wij dit aan het feit, dat de lichaamsverzorging over het algemeen pas gewaardeerd wordt wanneer er iets in de knel geraakt is; verder laat men het maar over — ja, was het maar aan de natuur — maar het is juist aan de wanbegrippen van onze cultuur. Laat men dit vooral niet opvatten als een propaganda voor den terugkeer tot den staat van oermensch; in de meest primitieve gemeenschappen van menschen vinden we evenmin natuurlijke toestanden, al ziet men in hun eenvoudiger vormen de instincten soms wat duidelijker overheerschen. Een der meest primaire eigenschappen van de mensch blijkt wel te

zijn kunstmatig in te werken op zijn lichamelijke ontwikkeling, een-deels als niet altijd doelmatige reactie op de aanvallen der buiten-wereld, anderdeels als gevolg van denkbeelden van religieuze oorsprong. Wij zullen integendeel steeds verder van den oerstaat geraken, wan-neer we nu bewust gaan zoeken naar de wijze waarop de ontwikkeling van het lichaam langs de meest natuurlijke lijn kan verlopen, rekening houdend met de talloze factoren die erop in werken. Zoo sluiten wij hier dus aan bij de nieuwe richtingen op opvoedkundig gebied, die hoe uiteenlopend in sommige details toch allen eenzelfde grond-gedachte hebben, de natuurlijke ontwikkelingsgang te bevorderen opdat ieder het hoogst mogelijke bereiken kan. En daarmee bedoelen zij ook niet een aanmoediging tot een zich uitleven, wat eigenlijk beteek-ent zijn instincten in het geestelijke leven te laten overheerschen, ook zij erkennen nu dat de natuur van den mensch ook omvat zijn sociale en cultuureigenschappen en dat zijn ontwikkeling pas natuurlijk is, wanneer ook daarmee rekening gehouden wordt. Wij kunnen niet nalaten deze toenadering van beide zoo uiteenlopende groepen vooral toe te schrijven aan de belangstelling der medici en biologen voor opvoedkundige problemen sinds de ontdekking van de beteekenis der hygienische prophylaxe hen den weg wees tot het medisch maat-schappelijk werk en van daar uit op opvoedkundig terrein bracht. Is het niet tekenend, dat we nu verschillende medici een grooten naam op opvoedkundig gebied hebben zien verwerven? De wisselwerkingen die vaak onbewust nog tusschen deze beide takken van wetenschap ontstonden, de wederzijdsche bevruchting der gebieden die eerst lichaam en geest streng gescheiden als afzonderlijke, soms zelfs als vijande-lijke grootheden bestudeerden, heeft een nieuw gebied geopend, waarop zij versmelten, n.l. de kinderverzorging en opvoeding. Toch ziet men daar nog vaak een duidelijk teruggrijpen naar de vroegere kunstma-tige scheiding, in den soms zeer felle, we moeten het wel noemen concurrentiestrijd tusschen degenen die elkaar op dit gebied ontmoeten, wanneer ze niet kunnen nalaten hun gebieden af te grenzen; het meest ergerlijk wordt dit wanneer men elkaars deskundigheid gaat betwisten en dus tegen het eigen principe in de vakjesverdeling van de mensch weer invoert. Wij zien dan ook dat in de nieuwe scholen, de cursussen voor zuigelingenverzorging, de propaganda voor lichaams-beweging, de herzieningen van het hooger onderwijs, de zorg voor een doelbewuste beroepskeuze in handen is van tal van vereenigingen, die geen belangstelling toonen voor den mensch met geheel zijn ont-wikkelingsgang, lichamelijk en geestelijk. Zij snijden den mensch in stukjes, verdeelen zijn leven in perioden en ieder waakt zorgvuldig dat niet een ander met zijn deel strijken gaat. In dat opzicht was,

zoals we reeds gezegd hebben, de vereeniging die het eerste reizend museum voor ouders en opvoeders stichtte in ons land alle geweldig vooruit; zij verzamelde voorwerpen die dienden voor de eenvoudige verzorging van het kind, naast hulpmiddelen die bij het onderwijs dienst doen, geschikte huishoudelijke benoodigdheden naast een uitgebreide bibliotheek van paedagogische en philosophische werken die de meest ontwikkelde bevredigen kan; het geheele terrein van de kinderzorg in het gezin werd aanschouwelijk tentoongesteld.

Het verwondert ons dan ook niet dat we in de later opgerichte vereeniging tot bevordering van het onderwijs in K. en O. de namen terug vinden van hen, die het museum beheeren, aangevuld met veel artsen, die aanvankelijk hoofdzakelijk aan zuigelingenbescherming gedacht zullen hebben; het doel was hetzelfde: voorlichting van ouders en opvoeders, maar men wilde radicaal aanpakken en alle lagen van de maatschappij bereiken. Er werd een commissie belast met het opstellen van een leiddraad voor het houden van cursussen in K. en O. In deze leiddraad vinden we echter nog de oude fout; men leest er dat men de ouders en jonge meisjes die men met cursussen wilde voorlichten, lessen moest geven in koken, naaien en dergelijke, in eerste hulp bij ongelukken, opvoedkunde, kinderspel, enz.; nog slechts een optelling van onderdeelen dus, geen samenvatting; toch is er met dit boekje een geweldig werk verricht, immers nu werden allen die een gedeelte van dit terrein bestreken tezamen aan het werk gezet en moesten in elkaars gebied belangstellen; hygienisten, kinderartsen, opvoedkundigen, huishoudkundigen, landbouwkundigen en ouders ontmoetten elkaar en het reusachtige terrein dat een dergelijk onderwijs zou moeten bestrijken werd onder de oogen gezien. Het doel van de vereeniging werd beter omschreven, zij moest tot centralisatie voeren van alle werk dat reeds werd gedaan door hen die bakercursussen, moedercursussen, en lessen in opvoedkunde gaven; men begreep ook dat men de ouders direct zou moeten bereiken en wilde men de geheele ontwikkeling van het kind op de meest natuurlijke wijze bevorderen dan moesten de gezinsverhoudingen worden beïnvloed en de beteekenis der maatschappelijke toestanden worden ingezien. Het was immers niet de bedoeling een werk te verrichten, dat alleen één klasse zou ten goede komen. Al zal men dus in de verschillende plaatsen, onder menschen van verschillende ontwikkeling, van verschillende leeftijd andere middelen moeten kiezen en bijzondere onderwerpen moeten accentueeren, het blijkt duidelijk uit het boekje dat men bedoelde voorlichting aan allen, naar ieders behoefte en bevattingsvermogen.

Nu kwam echter de groote vraag: wie zal dit werk ondernemen?

Het is duidelijk dat men, toen men het terrein overzien had en het detailwerk dat er reeds was verricht had aanschouwd, begreep dat de specialisatie van degenen die zich reeds met cursussen bezighielden, niemand geschikt maakte voor het onderwijs zooals de vereeniging het bedoelt. Men wist immers dat er geen samenvatting plaats moest hebben van alles wat ons weten en kunnen op dit gebied heeft bereikt, maar een samensmelting, al kan men die nog niet omschrijven. Aan dit inzicht heeft de school haar leven te danken. Zij is de symbolisatie van de gedachte dat de mensch eenheid is, wiens geschiedenis een doorlopende continuïteit voorstelt, wiens uitingen staan in wisselwerking met zijn omgeving evengoed als zijn ziel en lichaam elkaar wederkeerig beïnvloeden. Wil men de opgroeiende mensch bewust leiding geven dan moet men belang stellen in zijn natuurlijke ontwikkelingsgang en ook in de invloed die van buitenaf daarop kan worden uitgeoefend. Er moesten dus menschen gevormd worden die een nieuw vak beheerschen en het geheele terrein konden overzien en deze menschen moesten geen theoretici zijn, zij moesten zich bezighouden met de bestudeering van de normen zooals men die leert kennen uit de waarneming van de werkelijkheid in het kinderleven zelf, niet een vorm scheppend waarin men een goed opgevoed kind zal laten passen. Zij moesten de groote lijn leeren zien die door de ontwikkeling van alle gezonden gaat, om te leeren opmerken en begripen, zij moesten met kinderen omgaan om hun eigen ervaringen op te doen. Verzorgen en opvoeden wordt dan behandelen al naar de behoeften, die er in bepaalde perioden op den voorgrond treden, rekening houdend met de individueele variaties, die slechts door eigen waarneming duidelijk worden en men moest het doel voor oogen houden, dat het er om gaat den mensch te leiden tot zijn rijpheid, d.w.z. tot hij in staat zal zijn een plaats in de maatschappij te vervullen en een gezin te vormen. Het gaat er dus om docenten te vormen wier belangstelling niet alleen op het kind als individu gericht is en die zich ook bezighouden met de praktische en economische vragen die aan het probleem verbonden zijn; zoo kwam de school eensdeels op het terrein van het nijverheidsonderwijs, daar het praktisch onderwijs in vakken als koken, huishoudkunde en handwerken zijn rol bij het program vervult, anderdeels stond zij naast de school voor maatschappelijk werk, omdat de beteekenis van de sociale omstandigheden van den mensch begrepen moet worden. Naast vakken die deze beide richtingen vertegenwoordigen, moest er een groep zijn van centrale vakken, die zich direct met den mensch zelf bezighouden: gezondheidsleer, kinderverzorging, kinderzielkunde en opvoedkunde en een vierde groep, die gebieden bestrijkt waarop de belangstelling van het

kind zich in bepaalde perioden gaat richten, zooals plant- en dierkunde, muziek, handenarbeid, lectuur. Zoo was het leerplan der theoretische jaren spoedig voorzien van de onderdeelen waarvan de leerlingen later als docenten in K. en O. één geheel zouden moeten maken. Zij moesten in hun studie de verschillende onderwerpen leeren groepeeren, zóó dat de mensch in zijn ontwikkelingsgang er het centrale punt van vormde; van den beginne af aan is deze theoretische opzet binnen de perken gehouden en de aankomende leerling werd direct met kinderen in contact gebracht. Hier begreep men dat het niet om een vak, om dood onderwijs moest gaan, maar dat het leven zelf: de praktijk het terrein was waarop de leerling vooral zijn studie zou moeten volbrengen. De theorie wilde leiding geven, de handigheid, de oefening in het opmerken en de belangstelling zoo ontwikkelen, dat het verlangen naar verdere studie naast de praktijk levendig werd gehouden. Contact met kinderen in de eerste plaats, maar ook contact met ouders en opvoeders zoodra het doel voor de aanstaande leeraren (want het bleek al spoedig dat onze aanstaande leerkrachten uitsluitend meisjes waren) persoonlijk meer bevattelijk ging worden. Zoo ontstond het praktische jaar met zijn poging de leerlingen in aanraking te brengen met kinderen van allerlei leeftijd, mee te laten werken aan inrichtingen van allerlei soort, opdat ze de moeilijkheden die zich in de praktijk voordoen, zelf zouden ondervinden. Zoo ontstond in de tweede plaats de volgende synthese die bereikte dat de cirkel weer gesloten werd: het museum voor ouders en opvoeders werd erkend als een noodzakelijke aanvulling voor deze school.

Sinds dien is haar officieele naam te beperkt geworden. De opleiding van leerkrachten moet zeer zeker in het centrum van haar streven blijven staan; zij heeft zich echter meester gemaakt van het geheele terrein waarop zij zich, gezien haar ontwikkelingsgang, behoort te bewegen. Niet alleen een vakopleiding voor meisjes, die aan industriescholen, aan middelbare meisjesscholen of in de cursussen aan moeders hare denkbeelden zullen kunnen verspreiden omvat zij nu, maar geeft gelegenheid aan allen die belangstellen op dit gebied, die een taak hetzij als leeraren, hetzij als hoofd in een inrichting, hetzij als ouders of opvoeders hebben te vervullen, kennis op te doen en te zien wat er op dit gebied verzameld is. Zoo is zij dus een inrichting geworden van maatschappelijk en cultureel belang, een instituut waar jonge menschen die bewust mee willen werken aan de geleidelijke hervormingen die in onze samenleving, in gezin en maatschappij aan den gang zijn, leiding vinden, maar ook een instituut voor volksgezondheid zouden we kunnen zeggen, of voor volkswelvaart of volksontwikkeling, wanneer al deze begrippen niet gedogmatiseerd waren;

blijven we dus bij onzen naam van school voor kinderverzorging en opvoeding!

Moeten we er nog aan toevoegen, dat ook in een ander opzicht nog deze school de stroomingen van onzen tijd vertegenwoordigt? Wij zijn bezig ons uit te werken boven het feminisme; achteraf gezien een strijd tusschen de seksen waarin de mensch zich bewust is geworden van de noodzakelijkheid van samenwerking der beide elkaar aanvullende elementen van ons mensch zijn. De strijd om gelijke rechten vaak ontaardend in een wegeijfering van alle verschillen is overgegaan in een phase van rustige beschouwing en „de vrouw” vecht niet meer om gelijkheid, „de man” bestrijdt niet meer haar gelijkwaardigheid. Vrijwel alle wegen staan voor ieder open, man en vrouw, en de vrouw heeft bewezen dat ook zij te waardeeren is als maatschappelijke medewerkster. Nu het ook voor haar mogelijk is haar talenten te oefenen, zelfs op de gebieden van ons hoogste intellectueel en geestelijk bezit wordt nu dus aan ieder mensch, man of vrouw, de kans geboden zijn eigen persoonlijkheid zoover mogelijk te ontwikkelen, vóórdat het tot de samensmelting komt die noodig is voor de gezinsvorming. Op zichzelf is hierin al een grond gegeven, waarom het gezinsleven en de jeugdontwikkeling der kinderen betere kansen heeft. Als de vrouw niet meer als eenzijdig, alleen met moederlijk instinct uitgerust wezen en vervormd door de conventie in het huwelijk gaat en de krachten op moet geven, vaak reeds bij de verzorging van de baby, zeker dan wanneer de kinderen zich gaan wenden naar het leven daarbuiten, zoodat zij dan niet veel meer was dan de drijvende kracht van het huishouden, wier liefde wel vaak een rustpunt in het leven was, maar geen stuwkracht, zelfs hinderpaal, daar kan zij nu bewust van haar taak, verruimd door kennis en inzicht haar moederinstinct verdiepen tot zuivere moederliefde die het groeiende kind weet te binden en toch af te staan. Nu de vrouwenbeweging zoo haar doel ziet dat zij slechts vraagt, wat trouwens de eersten ook vroegen, maar de tijd waarin zij spraken bepaalde de wijze waarop ze zich uitdrukten en die werd niet begrepen, ontwikkelingsmogelijkheid van de vrouw naar haar aanleg en economische onafankelijkheid van het volwassen meisje, opdat ook voor haar het huwelijk een vrije keuze kan worden, nu is het begrijpelijk dat er zich geleidelijk een gebied gaat afgrenzen op het groote terrein van onze werkzaamheden waar de vrouwen bij voorkeur haar krachten aan geven. Duidelijk zien we voor den dag komen dat daar waar de vrouwen na volbrachte studie een beroep uitoefenen, de betrekkingen waarbij sociale belangstelling of opvoedkundig werk gevraagd wordt, de voorkeur krijgen. Ook bij het groote maatschappelijk opvoed-

kundig werk, volksuniversiteiten, ontwikkelende arbeidersbewegingen en dergelijke zien we vrouwen van naam aan het werk. Nu heeft de school een nieuw gebied geopend waarop mannen en vrouwen samen zullen moeten werken, want om tot zijn volle menselijkheid te komen, heeft het kind vader en moeder beide nodig en de problemen der kinderverzorging en opvoeding moeten door mannen en vrouwen in overleg onder de oogen gezien worden. Maar als men zijn oogen speciaal richt op de beteekenis der school als opleidingsschool, bevoegdheid gevend tot de uitoefening van een beroep, dan is het begrijpelijk dat zij vooral meisjes zal trekken. Deze meisjes zullen voldoende verstand moeten hebben om de leerstof te kunnen bevatten, voldoende algemeene ontwikkeling en initiatief om een zelfstandige studie op zich te nemen en ook na de opleiding zelf verder te werken en voldoende hart voor haar werk om haar gebied levend te houden.

Wanneer men zich afvraagt wat de winst is der medewerking der vrouwen op alle gebieden, dan zal men nog steeds het verwit hooren dat de vrouw te weinig intellect heeft om iets te beteekenen, maar gelukkig beginnen we over deze stomphed van ons verstand heen te komen en zien we dat dit niet de kern van de zaak is en dat het mes van den intellectualist hier nog bezig is de menschen in stukken te snijden. Nog meent men wel dat verstand en gemoed niet anders dan in conflict met elkaar kunnen leven en in die ver dwaasdheid had men de wijsheid verloren. Nu begint men weer in te zien, dat verstand en gemoed, hart en intellect samen moeten werken om den mensch als drager van het geestelijk leven in steeds grooter bewustwording met volle verantwoordelijkheidsgevoel in staat te stellen zijn leven te leven terwille van zichzelf en de anderen. En de wetenschap zoekt weer de wijsheid als grond van haar beteekenis en in dat opzicht heeft de vrouw aan de menschheid iets gebracht: haar behoefte om in haar werk ook bevrediging voor haar hart te vinden; we bedoelen niet dat de mannen dit niet hebben, verreweg de meerderheid zoekt ook de vreugde van het werk dat hen bevredigt, maar zij spreken van interesseeren; de erkenning echter dat er een menschelijke behoefte bestaat aan met vreugde verrichte bevredigende arbeid hebben zij te danken aan de vrouwen die geleden hebben in den strijd om het recht van te mogen arbeiden. Dat een dergelijke arbeid haar vrouwelijke eigenschappen niet heeft kunnen schaden, zooals men wel beweerde en geen verlies beteekent voor haar persoonlijkheid, maar een winst zal men begrijpen, wanneer men ziet hoe zij durft te toonen dat ze ook in haar arbeid zich geheel wil geven; zij brengt geen offer maar overgave.

Zeker, er blijven nog problemen te over; wanneer we in groote

lijnen het gebeuren in onze wereld overzien, dan herkennen we verblijdende teekenen in de herleving van de diepere bezinning van de menschen die de oorlogs-verschrikkingen hebben wakker geschud en de stille werkers hadden den weg bereid, zoodat er hard aangepakt kon worden om het evenwicht in ons menschen en in onze samenleving te herstellen en op steviger basis te vestigen. Voor ieder persoonlijk blijft het leven een weg die hij zich zelf zal moeten banen, toegerust met de gaven van lichaam en ziel, hem meegegeven met zijn aanleg, veredeld of verminkt in een tijd van zijn afhankelijkheid. Dat ieder mensch de kans moet hebben tot het beste wat hij worden kan uit te groeien, dat is de kern van alles wat de school voor K. en O. aan hen mee wil geven, die zij zal bereiken en alle middelen die daarvoor ten dienste staan zal zij gebruiken.

De taak van de leeraressen die zij vormt, zal het zijn in hun praktijk te leeren hoe zij de menschen zullen kunnen benaderen; zij zullen evenveel methoden moeten toepassen en talen kennen als er menschen zijn tot wie zij spreken. Haar onderwijs zal levend moeten blijven en aangepast aan de behoeften. Daarom is het moeilijk werk, dat vaak aan critiek zal blootstellen, maar dat met succes bekroond zal worden, wanneer ze bezielde blijven door het doel dat zij bij hunne studie vooropstelden.

De toekomst van het Lyceum,

door Dr. E. E. MOGENDORFF.

Bij Kon. Besluit van 21 Maart 1903 werd eene Staatscommissie ingesteld tot het voorbereiden van voorstellen aan de Regeering tot reorganisatie van het lager-, middelbaar- en hooger onderwijs, voorzover deze tot eene betere ineenenschakeling van de onderscheidene deelen van het onderwijs noodig zal blijken; in verband met deze opdracht kreeg deze Commissie den naam van Ineenenschakelingscommissie. In April 1910 heeft de Commissie een rapport aan Hare Majesteit gezonden.

Wie zich in onze dagen bezig houdt met de studie van de organisatie van het voorbereidend hooger- en middelbaar onderwijs, zal bij het nalezen van de literatuur bijzondere aandacht moeten schenken aan de algemeene beschouwingen, waarmede het levige en omvangrijke rapport wordt ingeleid.

In twintig jaren kan veel veranderen en inderdaad is er veel veranderd, vooral onder den invloed van de wereldschokkende gebeurtenissen. Onze tijd is gekenmerkt door een streven naar diepere

jan 27

analyse teneinde tot een doeltreffende synthese te geraken, óók op onderwijsgebied.

Wel wordt in het Ineenschakelingsrapport ernstig naar een passende synthese voor ons geheele onderwijsstelsel gezocht, de analyse echter beperkt zich in hoofdzaak tot een overzicht van de historische ontwikkeling en tot beschouwingen van meer formeelen aard. Toch moet men groote waardeering gevoelen voor het werk van de Staatscommissie, omdat zij het zeer omvangrijke gebied volledig heeft doorgewerkt en met een wel overwogen plan is gekomen. Indien dit plan verwezentlijkt ware, zou de huidige toestand van het voorbereidend hooger-, middelbaar- en handelsonderwijs heel wat minder verward zijn, dan hij nu in werkelijkheid is. En men moet zich verbazen, dat het werk van wijlen den Hoogleraar J. Woltjer en zoovele andere thans nog steeds vooraanstaande mannen, zooals Nolens, Symons en de Visser zoolang heeft kunnen rusten zonder eenig practisch succes.

Partieele regelingen van gedeelten van ons onderwijs zijn schadelijk voor de organisatie van het geheel.

In het voorwoord van zijn „Volksopleiding“ schreef Dr. Bos: „Wie op onderwijsgebied niet volkomen duidelijk zijn weg voor zich ziet, laat zich verleiden tot allerlei, op het oog, kleine wijzigingen, die evenwel bij den verderen groei der maatschappij tot voorheen ongedachte uitkomst voeren.

De verschillende deelen van de volksopleiding toch staan met elkaar in nauw verband en geen enkele wijziging wordt in het eene gedeelte aangebracht of de invloed doet zich langzamerhand overal gevoelen. Partieele herzieningen hebben dikwijls geen ander gevolg, dan de grondgedachte van den wetgever te verminken zonder een andere ervoor in de plaats te stellen.”

Dat de wet van 1920 voor het lager onderwijs niet heeft voldaan, is ten deele te wijten aan het feit, dat niet tegelijkertijd een passende reorganisatie van het gymnasiale- en middelbaar onderwijs tot stand is gekomen.

Terecht werd herhaaldelijk de gang van zaken voor het middelbaar onderwijs een lijdensgeschiedenis genoemd. De wetsontwerpen, die de wettelijke regeling van de lycea beoogden en die tevens het geheele gebied van het middelbaar- en voorbereidend hooger onderwijs omvatten, zijn door voortdurende tegenwerking niet verder gekomen. Nog steeds mist het lyceum een wettelijke basis; voor het lyceum geldt de wet op het Hooger Onderwijs voor de afdeling Gymnasium en de Wet op het Middelbaar Onderwijs voor de afd. Hoogereburgerschool. Deze tweeslachtigheid belemmert de ontwikke-

ling van het lyceum en zoolang deze school gedwongen wordt, om twee verschillende leerplannen *op den voet* te volgen, kan er van evolutie geen sprake zijn.

Het aaneenschakelingsrapport stelt voor, om de hoogereburger-school en het gymnasium te verbinden tot ééne inrichting ter voorbereiding van alle hooger onderwijs en de Staatscommissie wenscht deze inrichting *lyceum* te noemen.

Bij de behandeling van de vraag, of het voorbereidend hooger onderwijs tot het middelbaar of tot het hooger onderwijs te rekenen is, schrijft de Staatscommissie van 1903: „Het kenmerkende van het hooger onderwijs kan niet meer uitsluitend in „de geleerde vorming”, in de studie van het Grieksch en Latijn als grondslag der opleiding gezocht worden, vooral thans niet, nu de technische hoogeschool is opgenomen in de Hooger onderwijswet”.

Na de oprichting van de landbouwhoogeschool, na de indeeling van de Veeartsenijkundige hoogeschool bij de Utrechtsche Universiteit, na het tot standkomen van de Handelshoogeschool en van de Handelsfaculteit aan de universiteit te Amsterdam zal iedereen begrijpen, dat de opmerking van de Ineenschakelingscommissie thans *a fortiori* geldt.

Er zullen verschillende wegen moeten zijn, die naar het hooger onderwijs voeren; in één opzicht zullen die verschillende wegen overeen moeten komen en dat is in *de strekking, om de leerlingen te bekwamen tot zelfstandige beoefening van de wetenschap*. Welke weg het meest geschikt is, hangt af van de wetenschap, die beoefend zal worden; wel staat het voor mij vast, dat de studie van de oude talen, van de wiskunde en van de natuurwetenschappen bij uitstek voor het beoogde doel het meest is aangewezen, terwijl dit daarentegen van het onderwijs in de moderne talen, in boekhouden en handelsrekenen niet gezegd kan worden. Terecht werd dan ook door het Bestuur van de Vereeniging van studenten aan de Handels-hoogeschool te Rotterdam opgemerkt, dat goede cijfers voor boekhouden en handelsrekenen niet den waarborg geven, dat men met vrucht aan de Handelshoogeschool zou kunnen studeeren. Daarentegen geloof ik, dat aan goede cijfers voor de oude talen, en voor wis- en natuurkunde, indien deze cijfers oordeelkundig zijn gegeven, wel degelijk bijzondere waarde moet worden toegekend. Wij komen hierop nader terug.

Een tweede vraag, die de Staatscommissie beantwoordde, is, „of het lager, het middelbaar, het voorbereidend-hooger en het hooger onderwijs *concentrisch* kunnen worden ingericht, d.w.z. zoo, dat het lager onderwijs het middelpunt vormt, of liever den binnensten cirkel;

dat de ring, daarom gelegen, het middelbaar onderwijs is; dat de ring, daaromheen gelegen, wordt ingenomen door het voorbereidend-hooger onderwijs; en dat de buitenste en grootste ring, die van het hooger onderwijs is. De leerlingen van het hooger onderwijs zouden dan *alle* ringen doorloopen, dus het middelbaar onderwijs ook volgen en eerst, wanneer ze dat hadden afgedaan, voortgaan met wat het hooger onderwijs eischt."

Hoewel erkennende, dat hieraan belangrijke voordeelen verbonden zouden zijn, acht de Staatscommissie deze regeling niet uitvoerbaar. Het vakonderwijs vindt in dit stelsel van kringen geen plaats; doch afgezien daarvan zou men kunnen vragen, of er niet voor allen, die de lagere school doorloopen hebben, een algemeen vormend middelbaar onderwijs mogelijk ware, dat in bijv. drie jaren tijds een eenigermate afgesloten ontwikkeling zou geven aan hen, die met die verworven kennis moeten volstaan en dat tegelijkertijd een geschikte vooropleiding zou zijn voor *allen*, die later de universiteit of de hogeschool zullen bezoeken; deze zouden dan nog drie jaren voorbereidend hooger onderwijs ontvangen, alvorens met de academische studie te beginnen.

Die regeling zou het groote voordeel bieden, dat de beroepskeuze zou worden uitgesteld tot den 15 of 16-jarigen leeftijd, tot na de puberteit. Op het belang hiervan heeft J. H. Gunning, in het Nov. nummer van de Gids van 1898 in een artikel getiteld „Organisatie van ons onderwijs" gewezen. Wie dit lezenswaardige opstel leest zal moeten erkennen, dat wij thans, in een tijdperk van dertig jaren, nog niet veel verder zijn gekomen. Zeker, er zijn lycea, maar regel is toch nog in de meeste steden, dat de ouders voor hun kind op den elf- of twaalfjarigen leeftijd moeten kiezen na het verlaten van de lagere school. Terecht zegt Gunning, dat de ouders dan de gegevens missen, om een werkelijk rationeele keuze te doen; „tal van onpaedagogische motieven, als financiële overwegingen, familie-tradities, ijdelheid, vooringenomenheid bepalen de keuze".

Inmiddels heeft de hoogereburgerschool het jus promovendi voor de wis- en natuurkunde en voor de geneeskunde gekregen en daardoor is de keuze tusschen gymnasium en h.b.s. iets minder moeilijk geworden. Maar toch blijft het bezwaar voor de ouders, die op redelijke gronden hun keuze willen bepalen, zeer groot.

Wel kan men in het algemeen op grond van de resultaten bij het lager onderwijs verkregen een oordeel vellen omtrent den intellectuelen aanleg van het kind; echter omtrent de geschiktheid voor een bepaalde studie weet men gewoonlijk niets. Ook hier geldt, dat enkele uitzonderingen den regel bevestigen.

Hoe verleidelijk nu ook de voordeelen schijnen verbonden aan een algemeen vormende middelbare school met 3 j. c. onmiddellijk aansluitende bij de lagere school, er zijn hiertegen zulke overwegende bezwaren, dat de voordeelen er niet tegen opwegen. Ofschoon de vakken, waarin in de eerste drie klassen van een h.b.s. met 6 j. c. onderwijs wordt gegeven dezelfde zijn, als voor een h.b.s. met 3 j. c., het maakt een groot verschil, of het onderwijs in drie jaren een afgesloten geheel moet vormen, of dat het, zooals op een h.b.s. met 5 j. c., een onderwijs is, dat met het daarop volgende een organisch geheel moet zijn. Dit geldt in hooge mate voor de wis- en natuurkunde. Niemand zal in onzen tijd betwisten, dat er een school moet zijn, waar de wiskunde en de natuurwetenschappen zeer goed verzorgd worden; die goede verzorging eischt de noodige tijd en een bepaalde methodiek en didactiek. Men wenscht met de beginselen van de wiskunde het functioneele denken te ontwikkelen; technische vaardigheid is van secundaire beteekenis. Het onderwijs in de lagere klassen houdt een belofte in voor de toekomst.

Een geheele andere beteekenis heeft het onderwijs in de wiskunde aan een h.b.s. met 3 j. c.; hier is het vooral de technische vaardigheid, die ontwikkeld moet worden, teneinde eenige technische problemen, zooals bijv. de samengestelde interest, te kunnen oplossen.

Voor de geschiedenis maakt het een groot verschil, of men in drie jaren een afgerond geheel moet geven, of dat men de leerstof over vijf of zes jaren kan verdeelen.

Voor de vreemde talen zal de methode anders kunnen zijn, reeds in de eerste leerjaren, wanneer het de bedoeling is, om eindonderwijs te geven met bepaalde practische bedoelingen bijv. eenige oefening in de handelscorrespondentie, dan, indien het onderwijs een geheel andere strekking heeft.

Terecht zegt dan ook de Staatscommissie, „dat het verstandig is bij het onderwijs de bestemming der leerlingen in 't algemeen, wat het type der school betreft, voor oogen te houden.” En verder: „In 't algemeen moet het onderwijs aan iedere soort van scholen ingericht worden naar de bestemming van de groote meerderheid der leerlingen; het belang van die meerderheid moet niet opgeofferd worden aan hetgeen voor enkelen misschien wenschelijk zou kunnen zijn.” Daarom is het geenszins aan te bevelen, om het onderwijs in de eerste- en in de tweede klasse van een Handelsschool met 5 j. c. gelijk te maken aan dat van een Hoogereburgerschool met 5 j. c., zooals men dit in Enschede voornemens is te doen.

Behalve de bezwaren, die de Staatscommissie reeds naar voren heeft gebracht, zijn er andere moeilijkheden, die tegen een gelijk

onderwijs voor alle kinderen na het verlaten van de lagere school pleiten. De uitdrukking „boven zijn intellectueelen stand studeeren” hoort men in de laatste jaren veel meer dan vroeger; ik geloof, dat de uitdrukking zelve in de feiten van het laatste decennium haar oorsprong heeft gevonden. Inderdaad, wij vinden in de eerste klassen van vele lycea en hogereburgerscholen een merkwaardige verzameling van leerlingen, die in geschiktheid voor een voorbereiding tot wetenschappelijk werk zeer ver uiteenloopen. En hoe meer de leerlingen in intellectuele begaafdheid verschillen, des te moeilijker wordt het, om een bepaald programma af te werken. Met een pennestreek kunnen de autoriteiten vast stellen, dat een zekere hoeveelheid leerstof in een bepaald leerjaar moet worden behandeld, maar de practijk leert dan, dat de resultaten onbevredigend zijn wegens het groote percentage van hen, die niet mee kunnen komen. En worden er op de rapporten vijfjes (even voldoende) gegeven, waar eigenlijk onvoldoende cijfers op hun plaats waren, dan krijgt men op den duur een school, die niet op het peil staat, waarop een school moet staan, waar prae-universitair onderwijs wordt gegeven; in elk geval is het toelaten van jan en alleman tot de laagste klassen, gepaard met de verplichting, om een bepaald leerplan degelijk te verwerken, een van de belangrijkste factoren, die belemmerend werken. En nu bedoel ik met jan en alleman volstrekt niet de maatschappelijk minder gesitueerden; in de meeste gemeenten is het nu wel zoo geregeld, dat ook minder gegoeden zonder bezwaar de middelbare school kunnen bezoeken en het is ook alleszins gewenscht, dat ieder begaafd kind een goede kans krijgt, om zich verder te ontwikkelen. Maar dat nauwelijks middelmatigen en minder dan middelmatigen de banken vullen, waar uitsluitend de meer dan middelmatigen en begaafden een plaats toekomt, is wel zeer te betreuren. Noch de maatschappij, noch de school, noch de leerlingen zelve zijn met dezen stand van zaken gediend en voor de docenten is het vaak een wanhopig werk; voor de niet voldoende begaafde leerlingen is het echter wel het ergst.

Met een afdalen tot de nauwelijks middelmatigen zouden de werkelijk begaafden allerminst gediend zijn; ja, het zou karakterbedervend werken! Het Daltonstelsel kan wellicht schifting en aldus uitkomst uit dezen nood brengen, maar wij achten dit stelsel op groote scholen en bij onze tegenwoordige maatschappelijke verhoudingen practisch niet uitvoerbaar.

Daarom vinden wij een algemeene middelbare school voor *alle* leerlingen niet gewenscht.

De inrichtingen, die voor de academie voorbereiden, zijn thans het gymnasium, de hogereburgerschool en het lyceum. Met opzet kiezen

wij deze volgorde zoo, om de historische lijn te volgen; bovendien zal het menigeen, die bijzonder aan traditie hecht, genoegen doen, wanneer zij dit in deze volgorde lezen. Het gymnasium en het lyceum geven een opleiding voor alle faculteiten van het universitaire onderwijs en voor alle hoogeschoolen; de hoogereburgerschool, de oude, waar degelijk gewerkt behoort te worden aan de wis- en natuurkundige wetenschappen, geeft een voorbereiding voor de studie in de medicijnen en in de wis- en natuurkunde en voor de verschillende hoogeschoolen; bovendien geeft de h. b. s. met 5 j. c. in haar eerste drie leerjaren een geschikte voorbereiding voor de middelbaar technische school, en voor de zeevaartschool. Tevens geeft de h. b. s. met 5 j. c. een degelijke voorbereiding voor a. s. bedrijfsleiders, vooral indien deze zich met technische aangelegenheden moeten bezighouden.

Het lyceum biedt nu, zooals bekend is, het voordeel, dat de keuze tusschen de klassieke- en moderne opleiding tot na de tweede klasse kan worden uitgesteld; gewoonlijk worden in de eerste- en in de tweede klasse, de zoogen. onderbouw, geen oude talen onderwezen. Tijdens het doorloopen van den onderbouw komt dikwijls een voorkeur voor bepaalde vakken te voorschijn, waardoor een redelijke keuze tusschen het gymnasium en de h. b. s. bevorderd wordt. *Van een beroepskeuze kan er dan eigenlijk nog geen sprake zijn; wel van een studiekeuze.* In hoeverre die beïnvloed wordt door de verschijnselen der puberteit is niet bekend; maar wel staat het voor mij vast, dat een jongen met weinig verstand door of tijdens zijn puberteit niet in een begaafden knaap verandert. Inmiddels blijft het uitstel van de studiekeuze toch wel een zaak van belang en wanneer de ouders dit voordeel goed begrepen, zou de aanvankelijke populariteit van het lyceum wel weer veld winnen. Mits men de ongemotiveerde verwachting prijs geeft, dat een lyceum een gemakkelijker school is, dan een gymnasium of een hoogereburgerschool.

In Volksontwikkeling, en wel in het Februarinummer van 1926, heeft Vor der Hake in zijn artikel „De middelbare school in de verdrukking” er op gewezen, hoe het lyceum voortdurend in zijn ontwikkeling is tegengehouden. De afdeling hoogereburgerschool verschilt niet of zeer weinig van een gewone h. b. s. met 5 j. c.; de verplaatsing van één enkel lesuur in de wiskunde uit een der beide lagere klassen, naar de derde- of vierde klasse is eerder een voordeel; maar met de gymnasium-afdeling ziet het er geheel anders uit. Men kan niet ontkennen, dat het een bezwaar is, om hetzelfde groote aantal lesuren in de oude talen, dat gedurende zes jaren aan een gymnasium gegeven wordt, op een lyceum in vier jaren te comprimeeren; dan komen de andere vakken in de verdrukking. Desniettemin staan de lycea,

wat de eindresultaten betreft, gemiddeld niet achter bij de gymnasia. En dit pleit wel zeer voor de toewijding van de docenten.

Nu wenschen vrijwel alle rectoren van lycea een eigen *lyceum-leerplan*. Dit komt feitelijk hier op neer, dat men de vrijheid wenscht, om een aantal lesuren in de verschillende vakken zóó te kiezen, dat men een meer harmonisch geheel krijgt. Dat men met een klassieke opleiding dezelfde resultaten kan verkrijgen met een kleiner aantal lesuren, dan thans voorgeschreven is, staat voor mij wel vast. Men mag toch waarlijk wel rekening houden met den leeftijd der leerlingen en met hun grooter bevattingsvermogen! Het is een feit, dat velen na het eindexamen van de h.b.s. in twee jaren tijds met slechts enkele privaatllessen wekelijks in de oude talen een zeer goed staats-examen afleggen.

En nu is het wel bekend, dat vele classici weinig waarde hechten aan de opleiding langs den weg van het staatsexamen. Echter heb ik geen enkele aanwijzing kunnen vinden, dat degenen, die met het staatsexamendiploma de universiteit bereikten, minder goed slaagden, dan de anderen.

Er wordt min of meer smalend gezegd, dat de menschen van het staats-examen slechts een vernisje hebben van de klassieke cultuur. Maar wie weet dat? Wie durft zooiets te beweren zonder degelijke argumenten? Het lijkt mij een vooroordeel. Niemand minder dan wijlen de bekende graecus Dr. Frenkel, die toch zeker in hart en nieren een oprechte classicus was, heeft mij gezegd, dat hij een degelijk student met h.b.s. diploma na twee jaren opleiding beter beslagen voor het staats-examen (A) kon laten opgaan, dan menig gymnasiast voor zijn eind-examen.

Gunning heeft in zijn Gidsartikel een driejarige klassieke vorming voorgesteld; hij verwacht van het onderwijs in de oude talen voor de puberteitsjaren niet veel, omdat de methode, welke men dient te volgen, voor de jeugdige leerlingen niet geschikt is. Of deze stelling in hare algemeenheid juist is, weet ik niet, maar men mag thans na twintig jaren ervaring wel zeggen, dat het als 't ware experimenteel gebleken is, dat met een *vierjarige* klassieke opleiding *goede* resultaten verkregen worden. En nu komt het er op aan, of men niet *even goede resultaten* zou kunnen verkrijgen met een *ietwat kleiner aantal lesuren*. Men zou dan in de 3e-, 4e, en 5e klasse één uur meer kunnen geven aan de moderne talen en in 3 en 4 één uur meer aan de wiskunde.

Het is bedroevend te moeten constateeren, dat de tegenstanders van het lyceum elke poging, die door de rectoren van lycea ondernomen wordt, om tot een goede synthese te komen, in den kiem trachten te smoren. De voorstelling, dat dezerzijds gestreefd wordt

naar een gemakkelijker eind-examen, is ten eenenmale onjuist en wij zijn van meening, dat een passend leerplan voor lycea misschien tot een ietwat gewijzigd, doch in geenens deele tot een vereenvoudigd eindexamen zou kunnen leiden.

Door de splitsing te vervroegen en het Latijn in de 2e klasse te brengen wordt de lyceumgedachte ondermijnd. Wij achten dit niet doeltreffend en zeker niet economisch. De wettelijke regeling kan echter de gelegenheid openlaten, om het Latijn in den onderbouw te onderwijzen, zooals dit op verschillende R.K. lycea geschiedt.

Er bestaat sinds langen tijd alle aanleiding, om het lyceum een goede kans tot ontwikkeling te geven. Dat de wetgever voor misbruik dient te waken door het vaststellen van een minimum aantal lesuren voor elk der te onderwijzen vakken en door het voorschrijven van eindexameneischen, spreekt wel van zelf. De billijkheid brengt mede, dat het eindexamen voor allen, die tot de universiteit of tot een hoogeschool toelating vragen, ongeveer gelijkwaardig is. Maar die gelijkwaardigheid behoeft niet een absolute gelijkheid te beteekenen. Een gemakkelijk eindexamen is niet in het belang van de a.s. student en een inrichting van voorbereidend hooger onderwijs zou zich door een gemakkelijk eindexamen slechts gedurende enkele jaren een schijnsucces kunnen verzekeren.

De classici, die zich tegen het tot stand komen van een lyceum leerplan met hand en tand verzetten, mogen wel weten, dat het aantal classieek opgeleiden in de laatste twintig jaren juist door de lycea aanzienlijk is toegenomen. Voor 1920, toen er in Enschede nog geen lyceum was, bezochten *vier* of *vijf* jongelui uit deze stad het gymnasium te Hengelo; thans zijn er *dertig* leerlingen op de gymnasium-afdeeling van het lyceum in Enschede! Het staat voor mij vast, dat nog niet het derde deel van dit aantal het gymnasium gekozen zou hebben, indien de keuze onmiddellijk na het verlaten van de lagere school had moeten plaats vinden!

Het lyceum biedt ook een goede gelegenheid, om de classieke opleiding te kiezen voor de leerlingen, die U.L.O. hebben gevolgd en die een bijzonderen aanleg en lust tot studie gevoelen.

Dat de combinatie van Gymnasium en Hoogereburgerschool tot een lyceum een aanzienlijke besparing van kosten medebrengt, is iets wat in deze jaren van bezuiniging nog wel eens extra gereleveerd mag worden. Bovendien zullen vele ouders er bezwaar tegen hebben, om hun 12 tot 14-jarige kinderen dagelijks heen en weer te laten reizen; dat heen en weer trekken kost tijd en het is voor zulke jeugdige leerlingen veel te vermoeiend en ook in andere opzichten zeer ongewenscht.

Het bijzonder onderwijs heeft tot dusverre van den lyceum-vorm

geprofiteerd; het initiatief daartoe werd gewoonlijk door de ouders genomen. Enschede en Zaandam stichtten de eerste openbare gemeentelijke lycea; later volgden Kampen en Den Haag; vervolgens Amsterdam en Utrecht met een lyceum voor meisjes.

Voor al voor provinciesteden en voor groote dorpen, centra voor de in de omgeving wonende plattelandsbevolking, biedt het lyceum een economische oplossing voor de behoeften aan voorbereidend hooger onderwijs. Beter één lyceum, dan een h.b.s. en een kwinjend, chronisch aan bloedarmoede lijdend, klein gymnasium.

De toekomst van het lyceum?

De toekomst is in handen van de docenten; dit geldt voor het lyceum evengoed als voor alle andere scholen. De resultaten, die over het algemeen bevredigend geweest zijn, doen ons de toekomst met vertrouwen tegemoet zien.

De M.O. medewerker van het Alg. Handelsblad heeft aan de „crisis“ van het lyceum een artikel gewijd. Maar de geachte medewerker vergist zich: het lyceum is niet ziek; het is juist heel gezond niettegenstaande het keurslijf, waarin het is opgesloten. Er zijn zoo-vele vitale krachten voor het lyceum werkzaam, dat het zeker niet binnenkort een natuurlijke dood zal sterven. Het is te verwachten, dat de Wetgever binnen niet al te langen tijd voor de gewenschte bewegingsvrijheid zal zorgen; van af dat oogenblik zal er voor de lycea een tijdperk van bloei aanbreken.

Tot een synthese van de leerstof en de daarop gebaseerde ver-
deeling van het aantal lesuren in elk der verplichte vakken kan men slechts komen door een degelijke studie te maken van de vormende waarde der leerstof voor het universitair onderwijs. Die studie vereischt een grondige analyse van de beteekenis der leerstof.

Is dit gebeurd voor de inrichting van de zoogen. litterair-economische H. B. S. of H. B. S.-A? Hieraan ontbreekt mijns inziens nog wel een en ander. Of meent men in ernst, dat men de kernvakken van het gymnasium, de oude talen, en de kernvakken van de h.b.s., de wis- en natuurkunde, kan wegnemen en dat men dan toch nog een school kan presenteren, die met de beide andere op één lijn staat? Uit het feit, dat de studie van de moderne talen en van de economie aan de universiteiten thuis behoort, volgt niet, dat de leerstof van de eerste beginselen van deze vakken voldoende zou zijn, om voor het volgen van het onderwijs aan de academie de noodige voorbereiding te geven. Zeker, wij willen het aannemen, dat Vor der Hake een school wenscht „met ernstige werkers — en toch een andere school“ (l.c. pag. 137). Ja zeker, en gelukkig, er zijn vele andere waarden in de wereld, dan enkel classieke en mathematisch-

physische. Maar daar gaat het niet om! Het is de vraag, of deze andere „waarden” geschikt zijn voor een wetenschappelijke propaedeutische. En dit betwijfel ik in hooge mate. Zou men bijv. de aardrijkskunde eenigszins behoorlijk kunnen behandelen met ter zijde stelling van de natuurkundige problemen, die telkens om den hoek kijken? Of wenscht men de oppervlakkigheid te bevorderen, door liefst over de moeilijkheden heen te loopen? Het zou de moeite loonen, om eens stelselmatig de kennis en de ontwikkeling, het meest geschikt voor de verschillende ambten, bedrijven en beroepen in de maatschappij te analyseeren.

Die analyse is zeker niet zoo gemakkelijk uit te voeren. Welken invloed heeft, om maar eens één van de honderden problemen te noemen, het onderwijs in de wiskunde op de studie en de vorming van den medicus? Of de practijk er weinig of niets aan heeft, kan oppervlakkig in directen zin wel juist zijn, maar daaruit blijkt dan nog allermindst de invloed van de wiskunde op de geheele vorming. Het maakt op mij den indruk, dat men meer let op den uitwendigen vorm en minder op den inhoud of ook, dat men de degelijkheid van het bouw materiaal en de hechtheid en de stevigheid van het fundament van weinig beteekenis acht, als de stijl maar decoratief is. Voor den medicus is het decoratieve element zeker van veel belang voor zijn carrière, maar de degelijkheid van de vorming blijft de hoofdzak. De toekomst van het lyceum is met propaganda voor die „andere” school mijns insziens niet gediend. Revolutiebouw is een van de kenmerken van onzen tijd; waarmede ik voor de literair-economische school de wensch uitspreek, dat de toekomst zal leeren, dat zij dit kenmerk niet draagt. Dat men zich in ons land van zekere zijde voortdurend heeft gekant tegen de school met Latijn, doch zonder Grieksch, een afdeeling, die door de Ineenschakelingscommissie wel geprojecteerd was en die ook in het eerste Wetsontwerp van Minister de Visser werd voorgesteld, is mijns insziens zeer te betreuren; voor de lycea was deze afdeeling, overeenkomende met het Duitsche Realgymnasium, de aangewezen afdeeling geweest; in elk geval zou men hieraan veel meer waarde kunnen hechten, dan aan de hogereburgerschool A. Ook in Frankrijk heeft het lyceum een afdeeling met latijn en wis- en natuurkunde.

Laat men nu niet meenen, dat ik het verouderde intellectualisme terugwensch; geenszins! Maar men kan in die andere richting ook te ver gaan: Goed en degelijk onderwijs blijft toch altijd ook de belangrijkste factor voor de karaktervorming. Wat wij zullen bereiken hangt toch wel in de eerste plaats af van de docenten, van hun persoonlijkheid, van hun voorbeeld in plichtsbetrachting en nauw-

gezetheid, maar vooral van de liefde, die zij voor het vak, dat zij doceeren, gevoelen.

Wanneer ik daar jongens en meisjes zie, die met veel toewijding hun herbarium verzorgen en leerlingen van een vijfde klasse van de hoogereburgerschool, die een vrijen middag voor Sint-Nicolaas prijsgeven, omdat zij liever practische oefeningen in de natuurkunde doen, dan voel ik daaruit, dat wij op den goeden weg zijn. Dit geldt voor elke school, maar toch vooral voor het lyceum, omdat dit schooltype het veelzijdigst is. Want aan diezelfde school zie ik leerlingen, die gaarne bij hun zware weektaak nog een extra lesuur volgen, om den Oedipus te lezen.

Met dezen geest is echter de absolute gebondenheid aan een voor elk vak vastgesteld aantal lesuren in strijd. Laat men wat vertrouwen hebben in de leiding! Het is te hopen, dat de Wetgever binnenkort de bewegingsvrijheid zal geven door het vaststellen van een minimum programma en door de vergunning, om de overige lesuren een zoo goed mogelijke bestemming te geven, zoo goed mogelijk volgens het oordeel van rector en leeraren. Daarmede zal de toekomst van het lyceum verzekerd zijn!

Enschede, 9 December 1926.

School en Volkenbond ¹⁾

Dij de begrotingsdebatten van het jaar 1926 hebben verschillende leden van den Amsterdamschen gemeenteraad den wensch te kennen gegeven, dat de school er toe zou bijdragen om het bestaan van den arbeid van den Volkenbond meer bekend te maken en de Volkenbondsgedachte daardoor meer te doen doordringen.

Naar aanleiding daarvan hebben B. en W. van Amsterdam aan het „Schoolparlement“ verzocht te adviseeren wat in deze de taak der school zou kunnen zijn. Aan het belangrijke rapport, aan het Schoolparlement uitgebracht door de commissie, bestaande uit de heeren T. Kooistra, Fr. Berens, J. Hartog, A. Kuiper en J. Pühringer, ontleenen wij het volgende:

De commissie waarschuwt allereerst tegen overdreven verwachtingen. Weliswaar kan zij „niet anders dan haar volle instemming betuigen zoowel met het voornemen van de Regeering(en) als met het doel van de Liga. Doch wanneer men daarop groote verwachtingen bouwt,

¹⁾ Zie ook het artikel van den heer v. d. Mandere in het November-nummer van „Volksontwikkeling“.

wanneer de Pacifisten ons verzekeren, dat door „doelbewuste opvoeding van de jongere generatie de toekomst van de menschheid *voor een groot deel in onze handen ligt*”, dan komen wij daartegen op. Wij ontkennen, dat de school door onderwijs en opvoeding *zeer veel* kan bijdragen tot vervezenlijking van het vredesideaal; dat aankweeking van belangstelling in- en liefde voor 't Volkenbondswerk een machtig middel zal zijn in den strijd voor 't Recht op allerlei gebied, een machtig middel ter bevordering van Welvaart door samenwerking! Het wereldgebeuren is niet zoo'n eenvoudige zaak, dat het sterk beheerscht zal worden door de kennis en de gevoelens, waarmede de kinderen de school verlaten, om het leven in te gaan. Vele en machtige factoren bepalen den loop der historie. Politieke, economische en psychologische invloeden zullen individuen, volksklassen en rassen drijven tot daden, dikwijls in strijd met al de schoone beginselen, hoe vurig ook beleden en gepropageerd. De wereld is nog vol haat en wantrouwen, angst en vrees. Voelt men zich overal veilig en vertrouwt men op den ongestoorden voortgang in 't werk van den Volkenbond? En de rampen, die de menschen nog steeds bedreigen, zouden te bezweren zijn vooral door onderwijs en opvoeding? Nogmaals, wij ontkennen dit. Zeker willen wij ook onze kinderen bekend maken met den Volkenbond en zijn werk, voorzoover dat in school mogelijk is, want de geschiedenis van het heden en 't jongste verleden is van zoo overwegend belang voor hun vorming, voor hun toekomst, dat wij hen van dat alles niet onkundig mogen laten; zeker willen ook wij hen opvoeden met het vredesideaal voor oogen, neem, met dat ideaal in het hart. Al ons doen en laten, ons heele zijn demonstreere het. Het is meer dan wettelijke, het is menschelijke plicht, de school dienstbaar te maken aan de zedelijke opvoeding, en hiervan is de tendenz van 't „Vrede door Recht” een onderdeel. Maar wij verwachten daarvan geen grooten invloed op de toekomst der Menschheid.”

In 't bijzonder komt zij er tegen op het schoolkind door aparte lessen in de moraal of het vredesprobleem voor de Volkenbond-gedachte te winnen. „De lagere school, die het kind ontvangt in zijn doe- en leerperiode, moet zich onthouden van moraliseeren. Zij geve geen lessen over manieren, gehoorzaamheid, tucht, orde, stiptheid, menschlievendheid, rechtvaardigheid, verdraagzaamheid, waarheidsliefde, moed, geweten, enz. enz. Deze zedelijke waarden moeten in de school dag aan dag zes jaren lang worden ervaren en beleefd, onopzettelijk. Zeer terloopsche opmerkingen kunnen worden gegeven als de waarde zich manifesteert voor de klas.

Er zijn pacifisten, die ieder vak dienstbaar willen maken aan den opbouw van den wereldvrede. Wij houden dat noch voor mogelijk

noch voor wenschelijk. Zeer zeker, een paar leeslessen in onze boekjes voor het hoogste leerjaar kunnen nuttig aangewend worden voor de idee van den Volkenhond; enkele schrijffoorbeelden, rakende de vredesbeweging, misschien zelfs 'n serie daarvan, zijn gepast; sommen evenwel in deze redactie zouden wij willen verwerpen (niet een enkel nummer), omdat ze te veel uitleg eischen van de teksten en daardoor het rekenen hinderen; een paar taallessjes en dictée's, een opstel mogen stof bevatten over deze materie, mits men zorgt, maat te houden; niet onmogelijk is 't, dat een teekenaar onder ons een vredesembleem, een vignet, een randversiering, eenvoudig kan ontwerpen als model bij het onderwijs in het teekenen; evenmin is het onbestaanbaar, dat een componist en een kinderdichter in gelukkige combinatie de lagere school verrijken met een pakkende melodie en 'n tekst, waarin de vredesdroom der menschheid tot uiting komt; ook onze lessen in de natuurkennis kunnen bijdragen tot verzachting van het gemoedsleven, tot het wekken van eerbied voor al wat leeft, veelvuldiger waarneming van en omgang met het levend materiaal, in aquariums, terrariums en vooral in schooltuinen zou nog sterker in deze richting werken. Veel verwachtte men echter van deze vakken niet voor het gestelde doel."

Meer verwacht het Rapport van het onderwijs in de aardrijkskunde.

„De groote oorlog van 1914 bewees overtuigend, hoe hopeloos door 't verbreken van den wereldvrede voedselvoorziening en cultuur van zelfs niet direct daarbij betrokken landen en volken wordt ontwricht. Wij hebben elkaar noodig en ons onderwijs zal op dat feit meer klem moeten leggen. West-Europa b.v. is één industriegebied, hoewel het bestaat uit verschillende landen, zijn volkeren hebben één behoefte; zij moeten graan uitvoeren voor de voedselvoorziening, en zij moeten dat doen uit de Vereenigde Staten en uit Oost-Europa. Uit dit feit reeds kan het catastrophale van een oorlog gedemonstreerd worden. De school kan er op wijzen, dat de beteekenis van den modernen ruilhandel niet daarin bestaat, dat elke gemeenschap in haar eigen behoeften kan voorzien, maar dat zij haar productie specialiseert en daarvoor een groot afzetgebied weet te vinden.

In de Vereenigde Staten verbouwt men graan in de Dacota's, mais in Iowa, kweekt men vruchten in Florida, vervaardigt staal in Pittsburgh, automobielen in Detroit en schoenen in St. Louis. Door een doeltreffend vervoerstelsel leveren zij waren aan een markt van 110 miljoen personen. Er is echter een overschot en om dat kwijt te raken moeten zij buitenlandsche markten hebben. Europa heeft in 1925 voor een bedrag van 2500.000.000 dollars van deze waren gekocht. Men denke zich dezen afzet eens weg en begrijpe wat

dit zou beteekenen voor de welvaart van de Vereenigde Staten.

Tengevolge van de productie-vermindering zouden de bedrijfskosten en daarmee de prijzen stijgen en 't loon dalen. Saneering van Europa is daarom voor de Vereenigde Staten noodig. Bij vrede welvaart, bij wereldorde wereldwelvaart.

De nieuwe wereldkaart van Noordhof bekijkt men eens met het oog op de wereld-verbindingen van ons land. Naar en van alle deelen en landen van de aarde loopen de groote stoomers, volgeladen met de hier noodzakelijke en elders overvloedige artikelen. Een oorlog snijdt al die lijnen af en brengt alleen reeds door dat feit ellende en honger in millioenen gezinnen — hier en elders. Wij kunnen ons niet meer isoleeren, wij behooren bij elkaar."

Het meest is van het onderwijs in de geschiedenis te verwachten. De commissie stelt eerst hen gerust, die meenen dat geschiedenis-onderwijs noodzakelijk het chauvinisme zal aankweeken.

"Zij meent, dat het onderwijs in de vaderlandsche geschiedenis op onze scholen niet zoo verderfelijk is, als sommigen ons willen doen gelooven. Maar toch meent zij goed te doen, enkele punten te releveeren, die bij dit vak de vredesgedachte op natuurlijke wijze kunnen bevorderen en die daarom sterk naar voren moeten worden gebracht.

- 1^o Tijden van vrede en rust toonen meestal onmiskenbaren opbloei op stoffelijk en geestelijk gebied.
- 2^o Men kan een groeiende eenheid van het menschdom ook in 's lands historie constateeren.
- 3^o Meer verdraagzaamheid en grooter onderlinge waardeering zijn ongetwijfeld hoopvolle verschijnselen voor den wereldvrede.
- 4^o Een toenemende zorg voor de massa ten aanzien van de hygiëne, de woning, het recht en de levensvoorwaarden valt in den loop der tijden waar te nemen."

Aan elk dezer punten worden dan eenige nadere beschouwingen vastgeknoopt. Bijzonder behartigenswaard lijken ons haar opmerkingen over punt 4^o. De zorg voor de massa.

"De commissie heeft hier gedacht aan woningbouw, stedenbouw, verwarming, verlichting, ziekenzorg enz. enz.

Interessante lessen zijn b.v. te geven over de watervoorziening van Amsterdam, eindigend in haar mooie waterleiding. Er zijn grepen te doen uit den rijken voorraad van al de maatregelen, die nu de gezondheid en het behoud ervan beoogen. Er zijn vergelijkingen te maken van de toestanden op sanitair gebied in ouden tijd, middeleeuwen en nieuwen tijd. Het is buiten kijf, dat er een toenemende zorg valt waar te nemen voor ieder menschenleven. Dat blijkt ook

uit een vergelijking van de rechtspleging van vroeger en nu. Het valt niet te ontkennen, dat op de lagere school slechts weinig kan behandeld worden van al deze dingen en het is waarschijnlijk, dat van lessen op dit gebied niet veel paraat zal blijven bij onze leerlingen, maar de onderwijzer moet ervan overtuigd zijn, dat zijn geesdrift, ontsproten aan inzicht en gevoel, momenteel ten goede werkt op de kinderen en dat de gestrooide zaden hier en daar kiemkrachtig zullen blijken in het latere leven van zijn discipelen. Hier als elders is de eisch der paraatheid een vloek voor de lagere school. Het onderwijs in de beschavingsgeschiedenis zal stellig een groote mislukking blijken als wij in de resultaten daarvan gaan examineeren. Laat het criterium voor de contrôle liggen in de belangstelling der kinderen voor het geschiedenisuur. Grooter vrijheid door vrouwen in den man voor de klas zal dezen er ook lichter toe brengen, de geschiedenis van den dag in zijn klas te bespreken en daarmee zal ons onderwijs nuttiger en practischer worden."

De waarschuwing dat men niet moet hechten aan de hoeveelheid examineerbare kennis, maar wel aan de gewekte belangstelling, geldt zeker ook in hooge mate voor de door het Rapport aanbevolen behandeling van de geschiedenis van den Volkenbond.

"De technische voortreffelijkheid van den Volkenbond als vredesorgaan, acht de Commissie een punt ter behandeling op elke school. Bij een geschil tusschen twee landen behoeft men thans niet meer wanhopig te zoeken naar een bemiddelaar. Het Bestendige Secretariaat is daarvoor *het* adres en dat orgaan staat steeds gereed. Onverwijld worden moeilijkheden tusschen twee staten, in opdracht van dat Secretariaat, door den Raad in behandeling genomen. De gereedheid, en de behandeling in tegenwoordigheid van een 8-tal neutrale leden (bij de Assemblee de vertegenwoordigers van een geheele neutrale wereld) werken preventief en afkoelend. Hierin ligt een groote waarborg voor de handhaving van den vrede. En deze waarborg schept vertrouwen in den Volkenbond."

Ten slotte bespreekt het Rapport de vraag: Wat moeten wij in ons onderwijs weglaten, als strijdig met de idee van den Volkenbond?

In de oudere series van onze leesboekjes zijn wel eenige lesjes, welke wij gaarne zouden zien verdwijnen bij eventuele herdrukken. Wij wijzen als voorbeeld op „Janus Kloek” in „Van eigen Bodem” A, 6e stukje en op de „Kleine Tamboer” in „Zonneschijn” 8e stukje.

Ook zullen verschillende liedjes, waaronder een enkel der verplichte, dienen te vervallen, al lokken de populaire wijsjes ook nog zoo aan. Wij hebben hier onder andere het oog op het bekende liedje van „Ik zing er al van een Ruyter koen” en onder de verplichte op het

geliefde lied van de Zilvervloot. Maar gelukkig kunnen wij constateeren, dat het snoecimes niet vaak gehanteerd behoeft te worden, daar het schadelijke niet al te welig is opgeschoten.

Het geschiedenis-onderwijs echter vraagt meer onze aandacht. Daarbij komt als een dreigend gevaar het aankweken van het chauvinisme. Wij meenen ons te houden aan de gangbare beteekenis van dit woord, wanneer wij het omschrijven als te ver gevoerde liefde voor de gemeenschap, die wij een volk noemen. Hieruit volgt reeds, dat wij de liefde voor eigen land en volk niet willen afkeuren; de volksgemeenschap is een phase in de ontwikkelingsgeschiedenis der menschheid, die noodzakelijk was en ten opzichte van voorafgaande gemeenschapsvormen als vooruitgang beschouwd moet worden. Maar daarbij zal het niet blijven. Geleidelijk zullen de volkeren zich vereenigen tot statenbonden en heel in de verte wenkt het ideaal: Eén menschheid! Maar evenmin als wij in de liefde tot ons gezin, de voorkeur voor onze geboorteplaats iets verkeerd kunnen vinden, evenmin is er iets aan te merken op de liefde, de voorkeur voor het land, dat ons vaderland is.

Maar wel af te keuren is het ophemelen van het goede, het vergoelijken van het kwade in eigen land, naast gebrek aan waardeering en te felle kritiek (meestal trouwens voortvloeiend uit onkunde) van wat er in andere landen bestaat en geschiedt. Wel te verwerpen is het toekennen van te groote beteekenis aan feiten en personen uit de geschiedenis van eigen land naast een verzwijgen of miskennen van belangrijke zaken uit het buitenland. Ons geschiedenis-onderwijs op de lagere school heeft zich ongetwijfeld ook wel schuldig gemaakt aan die fout. Als voorbeeld wijzen wij op het vroeger algemeen gebruikelijke en nu nog misschien wel hier of daar voorkomende vernietigende oordeel over figuren als Cromwell, „den koningsmoorder” en Napoleon, „den bloedhond”.

Bij de behandeling in het Schoolparlement werd het rapport met de volgende conclusies met algemeene stemmen aanvaard:

1. Het onderwijs op de lagere school kan en moet dienstbaar gemaakt worden aan het bekendmaken van het bestaan, de organisatie en het werk van den Volkenbond en aan de verbreiding der Volkenbondsgedachte, een en ander voor zoover het bevattingvermogen der leerlingen dit toelaat.

2. De invloed van de school op het succes van den Volkenbond en de verwezenlijking der Vredesgedachte wordt door vele pacifisten echter ten zeerste overschat, daar het wereldgebeuren in de eerste plaats wordt beheerscht door politieke, economische en psychologische factoren en slechts in geringe mate door onderwijs en opvoeding op de lagere school.

3. In het hoogste (6e) leerjaar kan in de laatste geschiedenislessen worden gesproken over den oorlog van 1914, den vrede, de oprichting

van den Volkenbond, zijn organisatie en werkwijze, zijn werkgebied en de verkregen resultaten.

4. Deze slotlessen vormen het einde van de pogingen van de lagere school om door geest en daad mede te werken tot de vorming van een *welwillende* menschheid. Aparte lessen in de moraal of een opzettelijke behandeling hiervan als onderdeel van de verschillende vakken — aardrijkskunde en geschiedenis uitgezonderd — achten wij noodig noch wenschelijk.

5. De vakken aardrijkskunde en geschiedenis geven gelegenheid ook *direct* het onderwijs dienstbaar te maken aan de versterking der vredesgedachte en bevordering van het streven van den Volkenbond.

6. De lagere school geve zoo weinig mogelijk oorlogsgeschiedenis en oorlogslectuur.

7. In overleg met de commissie ad hoc worde een uitbreiding van de boekenlijst voorgesteld met hulpmiddelen op het gebied van cultuurhistorie en Volkenbondsgedachte.

Ph. K.

Feiten en pogingen.

Er begint, ook in de Tweede Kamer, wat meer belangstelling te komen voor het onderwijs in paedagogiek. Ten bewijze daarvan knippen wij de volgende passage uit het Voorloopig Verslag over de onderwijsbegroeting.

Besleit werd door enkele leden een uitbreiding van het onderwijs in de paedagogiek aan de universiteiten, mede tot vorming van de aanstaande leeraren. Andere landen zijn, zoo werd opgemerkt, Nederland hierin ver vooruit. Behalve den bijzonderen leerstoel voor dit vak aan de Rijksuniversiteit te Leiden, in stand gehouden door de vereeniging „Het Nederlandsch Lyceum“, zijn er thans een lector in de paedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen, een buitengewoon hoogleeraar — voor wie het Rijk slechts een gering geldelijk offer brengt — aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en een hoogleeraar aan de Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam, voor welken leerstoel het Nutsseminarium subsidie geeft. Daarmede is de officiële belangstelling voor de paedagogiek uitgeput. De hier aan het woord zijnde leden achten het gewenscht, dat de lector te Groningen hoogleeraar zou worden en hem een assistent voor de psychologie zou worden toegevoegd, zoodat te Groningen in 't bijzonder de paedagogische psychologie zou kunnen worden

beoefend; dat de hoogleeraar te Utrecht gewoon hoogleeraar zou worden met een assistent naast zich, zoodat Utrecht het centrum voor het onderwijs in de geschiedenis en de organisatie van de opvoeding kon worden, terwijl Amsterdam vooral de practische vraagstukken in studie zou kunnen nemen. Een afdeeling van den Onderwijsraad of een ambtenaar aan het Departement zou het noodige verband tusschen deze drie instellingen moeten verzekeren. Gevraagd werd voorts, of de Minister den vacatiecursus in de paedagogie van Rijkswege zou willen steunen, zoodat een grooter aantal deelnemers mogelijk wordt. Het geheel zou misschien f 20.000 aan het Rijk kosten, waardoor men evenwel zou bereiken, dat dit belangrijke onderwijs veel vrucht dragender zou worden.

Afgzien van het feit, dat het Nutsseminarium niet „subsidie geeft voor“ maar den Amsterdamschen leerstoel „in stand houdt“, evenals Het Nederlandsch Lyceum den Leidschen, kunnen wij de hier uitgesproken gedachten beamen.

In 't bijzonder het denkbeeld der samenwerking met werkverdeling, waarbij de onderwijsraad mede zou worden ingeschakeld, schijnt een gelukkige gedachte, waarop wij gaarne de aandacht onzer lezers vestigen. Ph. K.

INHOUD VAN AFLEVERING 4.

Bladz.

De School voor Kinderverzorging en Opvoeding te Rotterdam, door O. van Andel-Ripke en J. C. van Andel	97
De toekomst van het Lyceum, door Dr. E. E. Mogendorff	111
School en Volkenbond, door Ph. K.	122
Feiten en Pogingen, door Ph. K.	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 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.

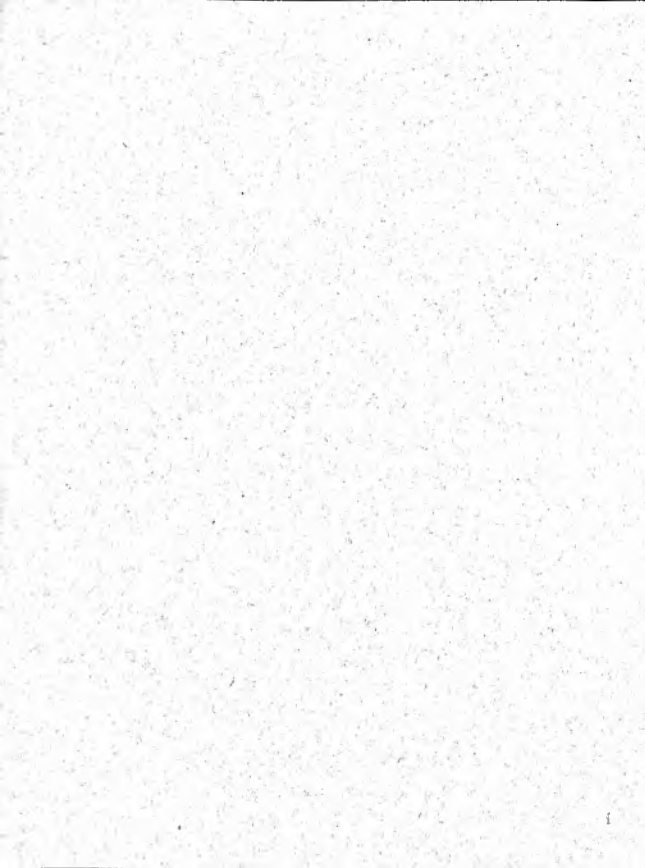


Jan Nieuwenhuyzen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Pestalozzi en de Volksoopvoeding

door Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

Een groot stuk van wat wij niet zonder een weinig overdrijving en eigenwaan „de beschaafde wereld” plegen te noemen, maakt zich gereed den dag te gedenken, (17 Feb. 1827) waarop Johann Heinrich Pestalozzi te Brugg overleed.

Naar het uiterlijk het droevig einde van een mislukt leven! Als doodsoorzaak noemen zijn biografen de opwinding van den 81 jarigen grijsaard over een pamflet, dat een van zijn vroegere medewerkers, gedurende vele jaren schijnbaar een vertrouwd vriend, tegen hem had doen verschijnen. In de tweede week van Februari krijgt Pestalozzi het in handen. Hij wil zich en zijn werk nog verdedigen, maar hij kan niet meer. „Ich bin auf dem Todbette — zoo schrijft hij in zijn testament — Gerne hätte ich für meine Werke und für meine Rechtfertigung noch einige Monate gelebt. Die Vorsehung hat es anders beschlossen und ich verehere sie.... Müge aber meine Asche die grenzenlose Leidenschaftlichkeit meiner Feinde zum Schweigen bringen”. Welk een tragdie, de man die zooveel had liefgehad en die bij zijn medemenschen zoo weinig vergeving vond.

Maar wellicht mogen wij zeggen dat het nageslacht beter begrijpt, en tracht goed te maken wat de tijdgenoot heeft misdaan? Ten deele is dat waar, maar toch slechts zeer ten deele. In een vergadering, waar de naderende 17e Februari werd besproken, hoorde ik onlangs een van de beste kenners van onze onderwijswereld zeggen: Van Pestalozzi weet de gemiddelde Nederlander en zelfs de gemiddelde Nederlandsche onderwijzer alleen dat hij een mislukt schoolmeester was, die erg geijverd heeft voor aanschouwelijk onderwijs.

Dat is inderdaad niet veel, en — nog afgezien van het feit, dat dit weinige radicaal foutief is — zeker niet genoeg om te verklaren, waarom tot in allerlei kleine plaatsen toe het denkbeeld van een Pestalozzi-huldiging instemming en weerklank heeft gevonden. Ongevoemd, ja onbewust moet toch in breede kringen in ons volk iets leven van een vermoeden, dat wij in Pestalozzi een van de heel grooten

onder de menschen voor ons hebben, een van hen die recht hebben op onze dankbaarheid, maar van wie ook het nageslacht nog moet weten en kan leeren. Aan dien ongevormd en ongeweten levenden drang belijning en uiting te geven en hem zoo tot een drager te maken van de verheffing van het zedelijk volkspeil, is wel bij uitstek een taak in den geest van Pestalozzi.

Laten wij hopen, dat de komende herdenking in dien zin invloed moge krijgen; de navolgende bladzijden willen trachten er een bescheiden bijdrage voor te leveren.

Ik zeide zooveen, dat de meest gangbare karakteristiek van Pestalozzi die is van een „mislukt schoolmeester” en dat die radikaal onjuist is. Die onjuistheid zit m.i. niet zoozeer waar men haar het eerst zal zoeken, in het bijv. nw.; „mislukt” in den gewonen zin des woords mag men Pestalozzi wel noemen, maar van den „schoolmeester” zooals die term gewoonlijk wordt verstaan, was hij het rechte tegendeel. In beide opzichten mag ik mij op hemzelf beroepen. Als door de uitzetting van zijn laatste medewerker en vriend, Schmid, uit het kanton Lausanne zijn Instituut te IJverdun in 1824 te gronde is gegaan, gaat Pestalozzi inwonen bij zijn kleinzoon op den Neuhof, het landgoed waar hij juist een halve eeuw geleden zijn eerste „Armenanstalt” had opgezet. En al spoedig vat de altijd jeugdige ¹⁾, de plannenmaker bij uitnemendheid, het plan op om nu eindelijk die Armenanstalt te verwezenlijken. Maar het plan moet nog geheim blijven. Hij schrijft er over aan Schmid, die weer zijn medewerker moet worden, maar die thans in Londen is: „Ich bin stille wie eine Maus und rede mit den gelehrten Herren in Brugg, Lenzburg und Aarau nur von meinem Latein und den Sprachübungen, die ich zu organisieren suche. Und darin finde ich grosse Aufmerksamkeit, und es fehlt nicht, man wird mich diesfalls noch für einen recht guten Schulmeister passieren lassen, ob ich gleich in mir selbst überzeugt bin, dass ich in gewissen Rücksichten ein so armseliger Schulmeistertropf bin, als es nur immer einen geben kann. Aber unsere gelehrten Herren sind von ihrer Schulmeisterweisheit so voll dass ihnen nur kein Sinn darauf kommt, dass die ganze Schulmeisterei eine tief untergeordnete Branche der Erziehungskunst ist. Ihre Abridhtungsweisheit verschlingt jedes lebendige Gefühl der Bildungskraft”.

Trouwens, hoe zou de man, die op zijn 53e jaar in een van de „bevliegingen”, waarmede hij zijn omgeving placht te verschrikken, besloot: Ich will Schulmeister werden, en toen als „onbevoegd assistent”

¹⁾ Hij is juist 79 jaar geworden.



JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Naar een teekening van F. M. Dlogg

van schoenmaker Dysli in diens school te Burgdorf te werk werd gesteld, om een deel van diens 73 leerlingen voor zijn rekening te nemen, hoe zou die wonderlijke dilettant het ooit zoover hebben gebracht, dat hij in het gilde voor vol werd aangezien?

Een dilettant-schoolmeester, een dilettant op elk gebied is Pestalozzi zijn geheele leven gebleven. Twaalf ambachten, dertien ongelukken, dat geldt voor hem in 't bijzonder. Landontginner, tuinbouwer, journalist, romanschrijver, politicus, katoenspinner, weesvader, instituteur, die beroepen had Pestalozzi achtereenvolgens, en sommige daarvan gelijktijdig, op zijn visitekaartjes kunnen laten zetten.... als hij die ooit bezeten heeft, wat ik betwijfel, want onder alle bedrijven door bleef hij in een opzicht zichzelf gelijk: een zonderling te zijn, die zich aan de gewone eischen van het maatschappelijk leven niet stoorde. En even veelzijdig zijn zijn geschriften. Luister slechts naar zijn jongsten biograaf. „Pestalozzi hat eigentlich über alles geredet, was es in der Welt gibt, über Recht und Politik, über Wirtschaft und Sozialethik, über Religion und Pädagogik. Er schrieb zu gleicher Zeit Gesetzentwürfe und einen Roman, machte Vorschläge für eine Reform des juristischen wie des religiösen Dogmas, war Psychologe, Historiker, Wirtschaftstheoretiker, Religions- und Kulturphilosoph, schliesslich auch noch praktischer „Schulmeister“ in einer Person“¹⁾

Zulke mensen zijn lastig en gevaarlijk, zij bemoeien zich voortdurend met dingen die hen niet aangaan; zij vermoeien en ontstemmen den gezeten burger en den specialist, den vakgeleerde van allerlei rang en stand, die uit zijn rustige rust niet noodeloos opgeschrikt wenscht te worden. Alles gaat zoo goed in de routine van eeuwen her, waarom zouden wij het veranderen? Natuurlijk hebben zij ook wel hervormingen voor oogen; wie zou nu beweren dat het volmaakte is bereikt? Er staat nog een aardig lijstje van verbeteringen te wachten, die echter rijp zijn om te worden ingevoerd en dan zullen we zijn waar we wezen moeten. En dan komt ineens een man, die heelemaal niet tot het gilde behoort, en die meent het allemaal beter te weten. En in plaats van de finishing touches, die de laatste onvolmaaktheden zullen wegnemen, eischt hij een vernieuwing, een wederopbouw van de eerste grondslagen af. Het is zeer begrijpelijk, dat de deskundigen kregel worden.

Men was immers in de 18e eeuw gewoon zijn tijdgenooten en daardoor middellijk zichzelf een pluim op den hoed te steken over den beschaafden en verlichten tijd, waarin men leefde. Vol verachting zag men neer op de donkere Middeleeuwen, die gelukkig voor goed verdwenen waren. De famulus Wagner uit den Faust, die zoo

¹⁾ F. Delekat, Johann Heinrich Pestalozzi, Quelle und Meyer, Leipzig, 1926 p. 1.

trotsch is dat men het „so herrlich weit" heeft gebracht, is het type van den „intellectueel" uit dien tijd. En nu komt Pestalozzi en breekt dat alles af. Hij spreekt op de meest oneerbiedige wijze over de kultuur van zijn tijd, de „elende Komödianten-Bildungs-Manier", hij ziet Europa niet aan den vooravond der volmaking, maar aan den rand van den afgrond staan. En dat alles omdat Staat en Maatschappij de Volksopvoeding ten eenen male hebben verwaarloosd. In plaats van het „herrlich weit" te hebben gebracht, zijn wij naar zijn oordeel ontzaglijk ten achter geraakt, ja wij staan voor een katas-trophe zooals de menschheid ze nog niet heeft beleefd. „Ich sage es noch einmal, der Tross unserer öffentlichen Schulen gibt uns nicht nur nichts, er löscht im Gegenteil noch das in uns aus, was die Menschheit auch ohne Schulen allenthalben hat und was jeder Wilde in einem Grade besitzt, von dem wir uns keine Vorstellung machen. Es ist eine Wahrheit, die sich für keinen Weltteil, wie für den unsrigen, und für kein Zeitalter, wie für das unsrige, anwenden lässt. . . . Diese Erfahrungen haben mich auch dahin gebracht, dass ich jetzt bis zur Überzeugung einsehe: der öffentliche und allgemeine europäische Schulwagen müsse nicht bloss besser angezogen, er müsse vielmehr umgekehrt und auf eine ganz neue Strasse gebracht werden; ich bin durch diese Erfahrung überzeugt, das Fundament seines Irrtums, das Sprachverderben unseres Zeitalters und unser einseitiges Maulbrauchen muss zuerst zum Tode gebracht und ins Grab gelegt werden, ehe es möglich sein wird, durch Unterricht und Sprache wieder Wahrheit und Leben in unserem Geschlechte her-zubringen".

Ik vraag den lezer in gemoede: Is dat nu de taal waarin een buitenstaander tot deskundigen mag spreken? Wij weten nu achteraf wel dat voor dien tijd een goed deel van dien blaam verdiend was en dat wij sedert alles veranderd hebben, maar als thans eens — gesteld dat dat mogelijk ware — iemand opstond die onze instellingen even onbarmhartig kritiseerde, zouden we daar volmaakt rustig onder blijven? We begrijpen dan ook best, dat de Hintersassenschulmeister in der untern Stadt, Dysli, die wel een vak verstond, n.l. schoenmaken en zich bij zijn leest wenschte te houden, volstrekt niet gesteld was op zijn nieuwen assistent. „Ich glaube", zegt Pestalozzi, „er ahnte, der letzte Zweck meines a. b. c-Krühens sei am Ende, seinen Posten mit Haut und Haar in meinen Sack zu kriegen". En spoedig kreeg Dysli ook ondersteuning van de ouders der leerlingen, die van al die nieuwig-heden niets moesten hebben. „Inzwischen war es den Hintersassen in Burgdorf auch nicht zuzumuten, das sie alles Neue zum voraus an-nehmen, noch weniger daran glauben sollten. Sie taten es auch nicht.

Sie erkannten bei einer Zusammenkunft, sie wollten mit der neuen Lehre nicht die Probe an ihren Kindern machen, die Bürger sollten es an ihren eigenen probieren".

Dat gebeurde ook. Natuurlijk niet in dien zin, dat Pestalozzi in de eigenlijke school voor den „beteren stand" werd toegelaten. Hij was al heel blij toen hij door begunstigers en vrienden verlof kreeg zijn proeven „in der Buchstabier-und Leseschule der Jungfer Stähli fortzusetzen". Men was n.l. in dien, gelukkig ver achter ons liggenden, tijd van meening, dat het onderwijs des te belangrijker is naarmate het aan leerlingen van hooger leeftijd wordt gegeven, en dat onderwijs en opvoeding van de heel kleintjes aan iedereen mocht worden toevertrouwd, of hij eenig begrip had van kinderen of niet.

Pestalozzi was van een tegengestelde opinie, en daarom was hij zeer verheugd over, dat zijn kritiek op het bestaande en zijn nieuwlichterij niet de oorzaak waren, dat hem voorgoed de omgang met de kinderen werd ontzegd.

* * *

Ik noemde zooeven de ontstichting van Pestalozzi's tijdgenooten zeer begrijpelijk. Wellicht heeft de lezer voor zichzelf de opmerking gemaakt, dat dit geluid van kritiek in het laatst der 18e eeuw toch allerminst nieuw was. Rousseau had een niet minder snijdende kritiek gegeven op de zoo hoog geroemde „beschaving" van zijn tijd, en hij had er — behalve in Voltaire's naaste omgeving — overal bijval mee geoogst. Natuurlijk is dit juist, maar er zijn bij alle overeenkomst twee punten van fundamenteel verschil tusschen het optreden van de beide groote Zwitsers.

Vooreerst dit. Rousseau's *Emile*, schijnbaar een handleiding voor de opvoeding, is in werkelijkheid een roman, een utopie. Hij doet een beroep op de verbeelding, niet op het geweten; hij plaatst zijn lezers niet voor een levenskeuze, hij verwacht geen daad. Niemand weet beter dan Rousseau zelf, dat men op de wijze van Jean Jacques geen kind opvoeden kan. Aan de weinige menschen, die naar den *Emile* wilden *handelen*, verklaarde hij, dat ze hem in 't minst niet hadden begrepen. Wanneer hij iets voor de praktijk ontwerpt, zooals de concept-regeling voor Polen, ziet het er heel anders uit, dan de *Emile*. Daarom vraagt de *Emile* van zijn lezers alleen wat gevoelvolle instemming, en daartoe was men vooral toen gaarne bereid. Als men naar den eisch des tijds zijn geprangde gemoed in zuchten en gewezen lucht had gegeven en zijn vrienden had omhelsd van ontroering, kon men overgaan tot de orde van den dag. Dat was niet lastig, integendeel, het was een welkome verbreking van de eenfonigheid.

Met Pestalozzi stond de zaak heel anders. Diens hoofdwerk *schijnt*

een roman; het is inderdaad ten naasten bij wat wij zouden noemen een politiek programma, een programma van volksverheffing door volksofvoeding, een programma van sociale rechtvaardigheid. Het was een profetisch getuigenis, een aanklacht tegen de machthebbers van zijn tijd. Alleen omdat hij bij alle onhandigheid een man, gericht op de praktijk was, omdat hij niets meer of minder hoopte dan in eigen land of daarbuiten iets als een minister-portefeuille te veroveren met dit programma, had hij het in dezen vorm gegoten. Die hoop op het ancien régime, op het inzicht der „verlichte despoten“ was vervlogen. Maar in plaats van nu tot rust te komen, verviel Pestalozzi van kwaad tot erger. Hij schreef geen romans meer, maar manifesten en oproepen aan zijn medeburgers. Hij eischte dat er gehandeld werd, en onmiddellijk. Erger nog, hij sloeg zelf de hand aan den ploeg. Hij, de beroemde en gevierde auteur, die in de dagen van zijn roem zich niet te gering voor een ministers-zetel had geacht, werd, na de vijftig te zijn gepasseerd, dorpschoolmeester, omdat hij de verwaarloozing van de volksofvoeding niet langer lijdelijk kon aanzien. Dat was een daad die striemde, een voorbeeld dat voor een keuze plaatste, een beslissing waaraan men niet kon ontkomen.

Nog belangrijker wellicht was het andere verschil. Rousseau had gesproken over verbetering van de opvoeding van rikelui's kinderen. En ieder geeft gaarne toe dat die niet ideaal genoeg kan worden ingericht. Voor Emile staat niet alleen den beelen dag zijn gouverneur klaar, maar deze heeft voorts den tuinman en ettelijke lakeien en zooveel verdere helpers als noodig mochten zijn, elk oogenblik tot zijn beschikking. Maar voor de anderen behoeft dan ook niet te worden gezorgd. Le pauvre n'a pas besoin d'éducation, zegt Rousseau. Bij Pestalozzi is het juist andersom. Het zijn de armsten van de armen waarheen altijd weer zijn liefde uitgaat. Geen bitterder ironie van menschenlot, dan dat deze geboren armen-opvoeder, wiens maatschappelijk leven begint en eindigt met de plannen voor een Armenanstalt, die zichzelf en zijn roeping ontdekt als hem in oorlogstijd te Stans plotseling de geheele verzorging wordt opgedragen van tachtig verwaarloosde en verwilderde weeskinderen, voor wie hij, door één huishoudster ondersteund, alles moet zijn, onderwijzer maar tevens „Oberaufseher, Zahlmeister, Hausknecht und fast Dienstmagd“, dat deze man zelfs in de jaren, waarin hij het middelpunt der paedagogische belangstelling van heel Europa was, waarin uit alle landen de bezoekers toestroomden om zijn „methode“ te bestudeeren, tegen zijn diepste wenschen en overtuigingen in, zijn levensonderhoud moet verdienen als leider van een „jonge-heeren-kostschool“. Dubbel wonderlijk, omdat hij òf naar aanleg òf naar levensgang allerminst opvoeder was van wat wij de

„rijpere jeugd” zijn gaan noemen; maar al zijn aandacht en liefde gaf aan het jonge kind.

Tot in zijn laatste dagen is het dat lot der armen, dat hem bezighoudt. Op zijn sterfbed gedenkt hij hen: „Und meine Armen, die gedrückten, verachteten und verstossenen Armen! Arme, man wird auch euch wie mich verlassen und verschupfen Der Reiche in seinem Überflusse gedenkt euer nicht; er könnte euch auch höchstens nur ein Stück Brot geben, weiter nichts. Euch einzuladen zur geistigen Mahlzeit und euch zu Menschen zu machen, daran wird man noch lange, gar lange noch nicht denken. Aber Gott im Himmel, der auch an seine Sperlinge denkt, wird euch nicht vergessen und euch trösten, wie er mich nicht vergessen und auch mich trösten wird.”

Pestalozzi's levensdoel kan in dit verband in enkele zinnen worden samengevat: Elk kind, ook het allerarmste, draagt in zich de kiemen om te komen tot een waarlijk menswaardig bestaan. De volksopvoeding van onzen tijd bevordert die ontwikkeling niet, staat haar veeleer in den weg. Alleen de nauwkeurige psychologische studie van het kind in de school-, maar vooral in de gezinsopvoeding, kan de middelen voor de juiste opvoeding leeren kennen. Staat en Maatschappij hebben geen dringender taak dan die studie te bevorderen en op dien grondslag een opvoeding mogelijk te maken, die in ieder kind ontwikkelt, wat de mensch behoeft om tot innerlijken vrede te komen.

„De school van onzen tijd geeft aan het kind van den arme steenen voor brood.” Dat is de telkens herhaalde aanklacht, die Pestalozzi slingert tegen de machthebbers van zijn tijd: de groote en de kleine, koningen en ministers, maar ook . . . schoolmeesters van alle gading. Misschien ziet hij de laatsten nog meer als zijn tegenstanders dan de eersten.

„Auf Gottes Erdboden zeigte sich niemand, der in meine Gesichtspunkte für den Unterricht und die Führung der Kinder hätte eintreten wollen. Je gelehrter und gebildeter die meisten Menschen waren, mit denen eine Verbindung möglich gewesen, desto weniger verstanden sie mich und desto unfähiger zeigten sie sich, die Anfangspunkte auch nur theoretisch festzuhalten, auf die ich zurückzugehen suchte. Der ganze Gang ihrer Ansichten über die Einrichtungen, über die Bedürfnisse der Unternehmung waren meinen Ansichten durchaus fremd. Am meisten aber widerstrebte ihnen der Gedanke und die Möglichkeit seiner Ausführung, keine künstlichen Hilfsmittel, sondern *blos die die Kinder umgebende Natur, die taglichen Bedürfnisse und die immer rege Tätigkeit derselben selbst als Bildungsmittel derselben zu*

*benutzen.*¹⁾ Und doch war er eben dieser Gedanke, auf den ich die ganze Ausführung meines Unternehmens gründete."

Wij hebben boven reeds gezien wat naar Pestalozzi's oordeel het groote kwaad van de school is, waardoor de quasi-beschaafde Europeaan beneden den wilde komt te staan. Zij geeft een schijn van kennis, kennis zonder vaardigheden, zonder inhoud, niet op eigen activiteit gegrondvest; ze kweekt aan einseitiges Maulbrauchen, praten en veel praten over dingen en toestanden die men niet kent, niet waarlijk heeft beleefd. *Daarom* moet de europäische Schulwagen omkehren; het geheele onderwijs moet omgekeerd worden: eerst handelen, dan praten, eerst kunnen dan kennen; die methode moet in de plaats treden van het heerschende systeem van de school, dat holle woorden leert zeggen, dat een schijn van kennis geeft, maar in en voor het leven niets beteekent. Daarom moet de school in de leer gaan bij het gezin. Want in het gezin kan het kind zijn natuurlijke activiteit ontvouwen, daar gaat *doen* voor *praten*, daar voelt het kind wat gehoorzaamheid, wat liefde is voor het leert theoretisch er over te denken, daar gaat het bijwonen der huiselijke godsdienstoefening vooraf aan het redeneeren over godsdienst, daar gaat op elk gebied de daad uit voor het woord. Niet omdat het woord kan worden gemist, maar omdat het van zijn eigenlijke functie wordt beroofd wanneer het zinloedig wordt gebruikt.

Dit voorafgaan van de praktijk aan de theorie, van de doorleving aan de benoeming, moet de school overnemen van het gezin. „Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, dass die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden, und dass die letztere nur durch die Nachahmung der ersteren für das Menschengeschlecht einen Wert hat.

Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter, als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts".

Het spreekt vanzelf, dat in dit verband de beroepsopvoeding een centrale plaats heeft in Pestalozzi's gedachten. Niet als doel, maar als middel. Want alleen door den arbeid zijner handen schept de mensch zich de vaardigheden, die de grondslag voor zijn denken kunnen leveren. Daarom — en geenszins alleen uit economische redenen — heeft hij reeds in zijn jeugd, in de eerste Armenanstalt op den Neuhof arbeid en onderwijs der kinderen verbonden; op die noodzakelijkheid wijst hij met nadruk in Lienhard en Gertrud, zijn geheele denken is van die noodzakelijkheid doortrokken. Ook om die

¹⁾ Cursiveering van Pestalozzi.

reden is het zoo te betreuren dat hij als leider van zijn jonge-heeren-instituut eigenlijk alleen mocht letten op de hoogere intellectuele vorming, op welk gebied hij weinig of niets te geven had.

Dat voorafgaan van het praktische aan het theoretische, van innerlijke doorleving en ervaring aan benoeming en bespreking, van het kunnen aan het kennen, is essentieel voor alle opvoeding. „Ieder onderwijs over schoonheid, dat niet door schoonheid in concreten vorm, ieder onderwijs over orde, dat niet door orde, ieder onderwijs over zielsrust, dat niet door zielsrust voelbaar en aanschouwelijk ondersteund wordt, is als middel voor zedelijke vorming verloren. Het heeft niet alleen geen invloed ten goede, maar het wordt door de zielloosheid, het gebrek aan waarheid van zijn voorstellingswijze een dwaasheid, wier wezen maar al te gemakkelijk vaardigheden doet ontstaan, die juist het tegendeel van het schoone harmonische en edele zijn, waarover haar bedriegelijke praatlustigheid ons leert te babbelen.”

Het is dit principe van de prioriteit van doorleven en ervaren vóór benoemen en bespreken (waarmede een noodzakelijke psychologische opeenvolging, geenszins een afdalende waardebeoordeling wordt bedoeld) dat Pestalozzi aanduidt als zijn eisch der „aanschouwing”.

* * *

De lezer begrijpt thans, welk een bittere ironie er ligt in de constatering boven geciteerd, dat Pestalozzi tot in onze onderwijswereld toe bekend staat als de schutspatroon van een „aanschouwelijk onderwijs,” dat zijn kracht zoekt in het passieve kijken naar de dingen en napraten wat daarbij wordt voorgezegt. Het non-plus-ultra van deze richting is de verheerlijking van den leerfilm als *het* aanschouwingsmiddel hij uitnemendheid, waarvoor men ook al een beroep op Pestalozzi heeft gedaan. ¹⁾

Men begrijpt eveneens met welk een belangstelling Pestalozzi het afwijzend bescheid zou gelezen hebben op het verzoek van het hoofd eener school om de kinderen in den schooltijd in een schooltuin te mogen laten werken, omdat zulk een arbeid in een tuin niet geacht kan worden te behooren tot de werkzaamheden bedoeld met vak g der wet, „kennis der natuur”. Ook beseft men hoe dankbaar hij zou zijn geweest wanneer hij, in 1920, had kunnen constateeren dat zijn pessimistische verwachting omtrent de school van het Maulbrauchen zoo overdreven was, dat de invoering van practischen arbeid een eeuw na zijn waarschuwingen als een volkomen overbodige weelde mocht worden beschouwd. En met welk een kracht hij op zou komen voor een uitbreiding

¹⁾ Waarmede natuurlijk geenszins ontkend is, dat het gebruik van de film, als stimulans en bij hooge uitzondering, didactisch en paedagogisch voordeel zou kunnen opleveren.

van de leerverplichting op een school, die aan de „immer rege Tätigkeit“ van het kind geen enkel voedingsmiddel meer behoeft aan te bieden, omdat zij in haar cijfersysteem en voortreffelijke methodiek het kind wel betere prikkels weet te verschaffen! Hoe gaarne hij ook erkend zou hebben de voorbarigheid van zijn oordeel: „Ein Ministerium der Erziehung in einem Reiche, in dem keine einzige, der Erforschung der Erziehungskunst geweihte Anstalt und kein einziger öffentlicher Lehrstuhl dieser Wissenschaft zu finden ist, steht wie ohne Hände und Füße da und muss in jedem Fall diesen Mangel an Händen und Füßen in dem Grade vielseitiger und schneller fühlen, als es mit guten Köpfen besetzt ist und einen reinen, guten Willen und wahre Liebe zum Volk hat.“ Heeft immers niet juist een eeuw van rijke ervaring geleerd, dat de leiding der Volksopvoeding, in tegenstelling met die der Volksgesondheid of van het Verkeerswezen, aan de ervaring van elken dag volkomen voldoende steun bezit?

Met dat al, hoe dankbaar Pestalozzi ook zou zijn, wanneer hij kon zien hoe onnoodig ongerust hij zich in menig opzicht heeft gemaakt, ik vrees, dat hij nog niet zou zijn voldaan. En, den eeuwigden toebereikende, vermoed ik zelfs dat hij geneigd zou zijn allereerst de hand in eigen boezem te steken en van veel wat hem niet aanstaat in ons onderwijsstelsel te zeggen: Mea-culpa, mea maxima culpa. Niet geheel ten onrechte trouwens. Ook daarin uit zich de tragedie van zijn leven, dat de fouten van Pestalozzi veel meer school hebben gemaakt dan zijn diepste en beste intuïties. „Gerade die hier bemangelten Punkte in Pestalozzi's Pädagogik sind es gewesen, die ihren Einfluss auf die Folgezeit geübt haben“, zoo zegt Pestalozzi's beste biograaf, Heubaum.

In de eerste opwindung, toen hij eindelijk het beloofde land der school was binnengetreden, heeft Pestalozzi verwachtingen gekoesterd en verwachtingen gewekt, die tot desillusie moesten voeren. Zijn inzicht omtrent de noodzakelijkheid van een volkomen nieuw fundament voor opvoeding en onderwijs, nu het karakter der maatschappij geheel was veranderd, was onweersprekelijk. Even onweersprekelijk is het, dat hij heeft gemeend veel te spoedig klaar te zijn en een methode te hebben gevonden (in zijn elementen van woord, getal en vorm) die voor alle tijden voldoende zou zijn, ja zelfs den onderwijzer overbodig zou maken. „Ich suche den menschlichen Unterricht zu *psychologisieren*“, zoo begint een van de beste, maar helaas weinig gelezen uiteenzettingen van zijn methode. Maar Pestalozzi heeft die taak onderschat. Hij heeft niet gezien dat de psychologie van zijn tijd daartoe nog bij lange na niet rijp was. En hij kon dat te minder zien omdat hij wel zijn geniale diepe intuïties van de kinderziel, maar niet

de hulp van wetenschappelijke geschooldheid bezat. Zoo weinig, dat hij zich soms in zijn eigen terminologie verwarde en iets uitsprak, dat hij allerminst bedoelde. Zoo haalt hij in zijn didaktische hoofdwerk een woord aan van een bezoeker. „Vous voulez mécaniser l'éducation", en voegt er aan toe: „Er traf den Nagel auf den Kopf", terwijl toch juist met die woorden het lijnrechte tegendeel wordt uitgedrukt van wat Pestalozzi werkelijk bedoelde, en in het zooeven aangehaalde citaat ook zegt. Hij heeft zelf later die fout erkend, de bevuste passage en soortgelijke uit de latere drukken geschrapt en in zijn laatste groote werk, den Schwanengesang er met alle kracht tegen gepolemiseerd. Maar toen was het te laat, het onheil was reeds geschied, en Pestalozzi had niet meer de aandacht van het publiek, ¹⁾ mede door al de droeve twisten die de laatste zeventien jaren van zijn leven verduisterden. Wat Pestalozzi het allermeeft haatte, de schijngeleerdheid, de afwenning van het practische leven, werden door zijn eigen methode gevoed, het intellectualisme werd sterker heerschend dan ooit, mede door invloeden die van IJverduin uitgingen. „Der intellektualistische Gesichtspunkt wurde herrschend", zoo concludeert Heubaum. „Dagegen kam der bedeutendste und wertvollste Gedanke der Pädagogik Pestalozzis, dass die Belehrung nur an das wirklich Erlebte und Erfahrene, an die Anschauung, wie er es nannte, anzuknüpfen habe, nicht zur Geltung, geschweige denn, dass er von der ihm noch anhaftenden Unsicherheit befreit und für die Praxis nutzbar gemacht worden wäre."

Maar misschien was dat onvermijdelijk. Genieën zijn hun tijd nu eenmaal altijd ver vooruit. Ieder van de groote voorgangers der menscheit heeft een geruimen tijd noodig gehad voordat hij werd begrepen. Eenzaam gingen zij hun weg, ook daar niet begrepen waar zij werden toegejuicht. Dat moest onvermijdelijk ook bij Pestalozzi het geval zijn. Ook hier geldt, dat, wie gelooft, geen haast heeft. En misschien zien wij toch reeds de sporen, dat Pestalozzi's levenswerk zijn werkelijken invloed begint te openbaren. Met de volgende woorden besluit Heubaum zijn boek: „Erst jetzt machen sich seit einiger Zeit Anzeichen bemerkbar, dass sich die Erziehung und Unterweisung von dem Intellektualismus mit Bewusstsein abzukehren im Begriffe steht und ihr Verfahren aus der lebendigen Entwicklung des jungen Menschen zu gewinnen versucht. Alle die Bestrebungen der Gegenwart, welche die Selbsttätigkeit des Schülers anzuregen und seinen Erfah-

¹⁾ Typeerend voor de taaiheid van de aldus gewekte misverstanden is het feit, dat, thans nog, ter inleiding voor onderwijzers bestemde uitgaven de oorspronkelijke door Pestalozzi later herroepen dwalingen zonder een woord van waarschuwing afdrucken.

rungskreis zu erweitern suchen, um die Belehrung daran zu knüpfen, sind ein Schritt zu dem Ziele, das Pestalozzi vorgeschwebt hat. Wenn Unterricht und Erziehung auf allen Gebieten jetzt die jugendliche Entwicklung beachten lernen, wenn sie Leben und Lehre enger mit einander zu verbinden trachten; so bewegen sie sich in Bahnen, die Pestalozzi angedeutet hat. Was er gewollt hat, beginnt nun Wirklichkeit zu werden. Man darf es ruhig sagen; die neuen Bestrebungen unserer Zeit stehen unter dem Zeichen Pestalozzis, des Pestalozzi, der die Anschauung im Sinn der Erfahrung und des inneren Erlebens zur Grundlage der Erziehung und des Unterrichts hat machen wollen."

* * *

We bereiden ons voor, den herinneringsdag van Pestalozzi feestelijk te gedenken. En wij doen dat, terwijl een Staatscommissie zetelt, die tot tank heeft ons onderwijstelsel van onnoodig knellende banden te bevrijden.

In het verslag eener Paedagogische Conferentie, niet lang geleden gehouden, las ik het volgende: „De van het Rijk financieel afhankelijke scholen zijn gebonden aan een wel zeer ruim lesrooster, maar andere vakken dan die, genoemd in de L.O.-wet mogen op de verplichte uren niet voorkomen. Wij bepaalden daarvoor één middag in de week, die niet vermeld werd op het lesrooster en waarop onze kinderen dan hun hart ophalen aan poetsen, boenen, schrobben, koken, balkken, timmeren, machine-naaien enz., te veel heerlijks om op te noemen. Als ons nog eens het groote geluk te beurt valt van *vrijheid*, óók in dit opzicht, dan treden wij weer een flinken stap in de goede richting."

Hoe zou het zijn, als wij dit jaar 1927, het honderdste na Pestalozzi's dood, eens gebruikten om aan onze scholen in dit opzicht vrijheid, aan onze kinderen het recht op arbeidsvreugde te schenken?

Ik ben zeker dat de groote kindervriend geen huldiging liever in ontvangst zou nemen dan deze!

Het Stedelijk Schoolmuseum te Antwerpen

door H. VAN TICHELEN, Conservator.

In 1923 deed de heer Dr. J. H. Gunning Wzn., naar aanleiding van een door hem bijgewoonde paedagogische vergadering, ons de eer aan een vluchtig bezoek aan het toen pas opengestelde Stedelijk Schoolmuseum te Antwerpen te brengen en daar ook bondig in „Het Kind" over te handelen. In 1925 was de heer P. L. van Eck Jr. zoo vriendelijk, in dit tijdschrift, „Volksontwikkeling", de aandacht

op hetzelfde organisme te vestigen, ditmaal in verband met een bundeltje, „Van woord tot daad“, dat wij zoo vrij waren aan die langzaam uitgroeiende werkelijkheid te wijden.

Mag deze belangstelling van Nederlanders in een Vlaamsche poging ten goede ons een gelegenheid wezen om even nader hierover in te gaan, nu dit Stedelijk Schoolmuseum weer een paar jaren ontwikkeling heeft doorgemaakt?

Zeker, wonderen werden hier niet verwezenlijkt. Wonderen zijn zeldzaam en blijken dat nog sterker in tijden van bezuiniging. Maar wat tot nog toe in den schoot van bedoeld organisme is mogen werkelijkheid worden, is toch bemoedigend genoeg om ons vertrouwen in de naaste toekomst te geven.

Voorreest dan een woordje over den naam der instelling. Die naam „Schoolmuseum“, ook in het buitenland in gebruik, is eenvoudig en gemakkelijk te onthouden; maar hij brengt velen op een dwaalspoor, omdat hij in zijn eenvoud niet de betekenis aanduidt van het organisme zooals het leeft en streeft. De Fransche „Musées scolaires“ zijn verzamelingen aanschouwingsmiddelen, in verschillende scholen voorhanden en alleen ten gerieve van die scholen en geen andere. De Duitsche „Schulmuseen“ en de Zwitsche „Musées pédagogiques“ zijn centrale instellingen, waar allerhande leer- en aanschouwingsmiddelen samen-treffen, maar dan hoofdzakelijk zulke, als de uitgevers en handelaars gelieven gratis aan te bieden. Het Stedelijk Schoolmuseum te Antwerpen beantwoordt aan geen van de hier aangeduide typen. Wel is het een centraal organisme, waar in den ruimst mogelijken zin pedagogische gegevens en materiaal beschikbaar worden gesteld, voor onderzoek ter plaatse en praktische aanwending op school; maar zonder de giften uit te sluiten, die doelbewuste handelaars het gelieven aan te bieden, bouwt het in hoofdzaak op de door de gemeente toegestane jaarlijksche kredieten, om zich de beste boeken, tijdschriften, wandplaten, kaarten, diapositieven, apparaten en overige voorwerpen aan te koopen, en heeft het zich van stonde af aan er op ingericht om geleidelijk het grootste deel van zijn bezit aan de gemeentelijke scholen uit te leenen. Dat Schoolmuseum is dus een museum, of juister, een uitleencentrale ten dienste van de scholen; en we mogen zeggen, dat zulks aan organisatie-werk en dagelijksche bedrijvigheid heel wat meer voorstelt dan de eenvoudige naam „Schoolmuseum“ laat vermoeden.

Om de werking van bedoeld organisme duidelijk te maken, wijzen we al dadelijk op het feit, dat het vier onderscheiden diensten in zich sluit: de inrichting der tentoonstellingslokalen, de boekery met leeszaal voor het onderwyzend personeel, den uitleendienst, den dienst van in- en voorlichting.

De tentoonstellingslokalen zijn in den schoot van het Stedelijk Schoolmuseum datgene, wat ons het minst bevrediging geeft. Oorzaak daarvan is, dat het organisme, gehuisvest in een historisch wel belangwekkend gebouw, — de Engelsche Beurs, uit het begin der 16e eeuw — slechts over een drietal zalen beschikt en door dien „woningnood” genoodzaakt wordt, zijn verzamelingen voor een kindsgedeelte in een belendend gebouw op te bergen. Wat dus tentoongesteld wordt, blijkt wel zeer beperkt. Het behelst in hoofdzaak aanschouwingsmiddelen betrekkelijk het aanvankelijk onderwijs, het onderwijs in lezen, in rekenen en metriek stelsel, in teekenen en handenarbeid, en wijdt afzonderlijke afdeelingen aan projectie en wandversiering. Dit, om te zeggen, dat zeer belangrijke leervakken voorloopig werden uitgeschakeld en dat, waar de pas aangeduide onderwerpen in behandeling kwamen, slechts een beperkte keuze kon gedaan. We hopen op verbetering in de toekomst. In afwachting echter blijken zekere tentoongestelde voorwerpen wel belangstelling te wekken; we bedoelen hier o.m. de verzamelingen Froebel, Montessori, Decroly, Discat, Monchamp (aanv. ond.), de rekenmethoden Schneider, Moons, Peeters, het aanschouwingsmateriaal Cünzel voor vormleer, de teeken- en handenarbeidmodellen van het Berlijnsche Albrecht Dürer-huis, de onderscheiden apparaten voor diaskopie en episkopie, de verzameling potten- en beeldhouwwerk van Saint-Chislain, de verscheidenheid aan esthetisch-kinderlijke wandplaten en wandfriezen, — al zulke voorwerpen dus, waar niet enkel een schoolman, maar ook een alledaagsche vriend van kinderen heel wat voor voelen kan. We komen hier straks wel even op terug, in verband met den dienst van in- en voorlichting en met het nut dat deze afwerpt.

De *bockerij met leeszaal voor het onderwijzend personeel* heeft, wat haar bedoeling betreft, geen bijzondere toelichting noodig. Het spreekt toch vanzelf, dat zij, vooral in een tijd van op de spits gedreven bezuiniging, een welgekomen noodhulp is, en zulks vooral, zoo zij zich inspanst, up-to-date te blijven. Dat doet ze ook, althans: ze telt voor het oogenblik circa tienduizend boekwerken en zeventig tijdschriften, alleen op pedagogisch gebied; ze liet in 1924 een methodisch ingedeelden kataloog verschijnen; ze bezit, buiten dezen, een alphabetisch en een systematisch steekkaartenregister, bewerkt tot 1924, en een aanvullend dito, bijgewerkt tot heden . . . of bijna. Want hier moet wel op rekening der bezuinigingswoede bijgevoegd: dat het Schoolmuseum zijn klerkenpersoneel van vier tot twee herleiden zag en twee personen, trots hun inspanning ten goede, geen werk voor vier verrichten kunnen. Nu de bockerij met leeszaal is er dan toch, en het mag wel aantrekkelijk heeten, dat zij o.m. ruim vijfhonderd werken over

pedologie, meer dan tweeduizend hand- en leerboeken, ruim twaalfhonderd prenten- en overige kinderboeken en meer dan tweehonderd handleidingen bij platen, apparaten en overige voorwerpen rijk is.

Zeker, verbetering van den toestand is ook hier geboden: de boekerij, hoe gezellig ingericht, is al te hoog en droog gelegen, en praktisch ware het ook wenschelijk, de afdeling kinderboeken er uit los te maken en deze uit te baten in een kinderleeszaal, met hieraan verbonden lees- en verteluurthjes. Dat komt dan wel voor wie gewoon is op denzelfden spijker door te slaan.

De *uitleendienst* is wellicht, in den schoot van het stedelijk Schoolmuseum, het best renderende gedeelte. We gewaagden daarstraks, in verband met een grievend tekort aan tentoonstellingsruimte, van noodgedwongen opbergen van velerlei verzamelingen. Dit opbergen, dan, is wel betrekkelijk. Want eenzijdig dwong de goede orde ons, de circa vijfduizend wandplaten en wandkaarten, de meer dan zestien-duizend diapositieven en prentkaarten, benevens enkele honderden andere voorwerpen, die we bezaten, te rangschikken en praktisch bruikbaar te maken, en anderzijds vroeg dringend de gezonde rede dat, waar de scholen in het algemeen thans min dan ooit voorzien zijn van toereikende aanschouwingsmiddelen, voor het Schoolmuseum zou worden hulp verleend. Die hulp biedt thans de uitleendienst, d.i.: de scholen zijn in het bezit gesteld van in te vullen formulieren voor ontleening, van omstandige lijsten der beschikbare voorwerpen, in afwachting dat de detail-katalogen in druk verschijnen; het Schoolmuseum, dat een autowagen in zijn dienst heeft, voert de aangevraagde voorwerpen uit en vordert ze in. Eenvoudig, niet? Maar de praktijk heeft geleerd, dat het organisatorisch en het dagelijksch uitvoerend werk een maximum aan arbeid vergt, indien het werkelijk rentegevend blijken wil. Gelukkig, — en hier is het, dat enkele cijfers ons zullen ter hulp komen, — beseffen de scholen de eene na de andere het praktisch nut van een centralen uitleendienst en zijn, thans reeds, de groote meerderheid onder hen, regelmatige klanten van het Schoolmuseum geworden.

Die cijfers dan? Hier zijn ze?

<i>Jaar</i>	<i>Ontl. reeksen diapo's</i>	<i>Ontl. wandplaten</i>
1923	139	nog niet beschikbaar
1924	215	511
1925	838	2386
1926	1380	3991

Wel kan de vraag gesteld: heeft elke school of heeft althans de meerderheid onder de scholen een eigen projectieapparaat, waarbij

de diapositieven kunnen aangewend? Het antwoord luidt: het scheelt hem wat, — maar zoo er vele zijn die er nog geen bezitten, daar wordt toch dringend om verzocht, . . . en niet altijd zonder bevredigenden uitslag. Trouwens, ook hier weer bevindt zich het Schoolmuseum in de gelegenheid om hulp te bieden; het heeft nl. één zijner lokalen tot projectiezaal ingericht en de scholen, die ter plaatse niet een apparaat voorhanden hebben, uitgenoodigd van deze zaal gebruik te maken.

Cijfers alweer? . . . Ziehier.

<i>Jaar</i>	<i>Bezoekers schoolm.</i>	<i>(waaronder) Bezoekers projectiezaal</i>
1923	685	—
1924	1022	83 (3 groepen)
1925	5524	4321 (81 groepen)
1926	13809	12257 (307 groepen)

Ons dunkt, cijfers als deze kunnen onszelf ontslaan van commentarissen; ze zijn alleen maar verontrustend, want elken schooldag blijkt de projectiezaal in beslag genomen . . . en vele malen reeds moesten aanvragen afgewezen.

Zeker, niet alle cijfers duiden een climax aan. Althans, wat de boekerij betreft, die elken Donderdag van 2 tot 4 uur toegankelijk is, zijn de uitslagen voorloopig niet bemoedigend. Kijk slechts:

<i>Jaar</i>	<i>Aantal bezoekers</i>	<i>Onvl. werken</i>
1923	niet toegelaten	—
1924	(sinds Nov.) 60	103
1925	1290	1489
1926	700	1176

Maar dan moet dadelijk daarbij aangemerkt, dat de vermindering van het aantal klerken het onmogelijk maakte, de zeer belangrijke aanwinsten in het steekkaartenregister op te nemen en, aan de hand hiervan, doorlopend mededeelingen aan het onderwyzend personeel te verstrekken. En eigenlijk, wat is in dezen krisistijd, ook den moreelen en den intellektueelen, praktisch meer dringend dan zulke stelselmatische mededeelingen, zulke propaganda! . . . Verbetering te dezer zake zal dus worden nagestreefd.

In afwachting dat deze werkelijkheid wordt, volge een woord thans over den *dienst van in- en voorlichting*.

Deze uitdrukking doet tamelijk gewichtig aan, haast te gewichtig voor een dienst, die in zijn eerste stadium van ontwikkeling verkeert. En toch van dezen dienst gaat thans reeds zekere invloed uit, die wel bemoedigend mag heeten.

We gewagen hier niet breedvoerig over de voordrachten, die ten gerieve

van het onderwijzend personeel en inzonderheid van de toekomstige leerkrachten in het Schoolmuseum gehouden worden en die, — tot heden 76 in getal, — tot nog toe handelden over literatuur voor de jeugd, wanderversiering, aanvankelijke leermethoden, bibliotheekwezen en dergelijke. We hebben het liever over het feit, dat aan het Schoolmuseum medezegging werd verleend inzake aankoop van leer- en aanschouwingsmiddelen door de stedelijke scholen en dat buitendien ieder welk danig initiatief van zijnentwege in dank wordt overwogen door de plaatselijke overheid. Diep ingrijpende gevolgen kon zulks niet hebben na slechts enkele jaren; maar toch worden, op voorstel van het Schoolmuseum, de scholen van beperkte graadbibliotheken voorzien (in afwachting dat klassebibliotheken zullen volgen) en werd het aantal projectieapparaten reeds verdubbeld (in afwachting dat heel de stad, dit jaar nog, in schoolomschrijvingen met ieder hun lantaarn verdeeld wordt); en eveneens mag aangemerkt dat, waar aanschouwingsmiddelen eertijds gekozen werden uit wat de plaatselijke handelaars plachten aan te bieden, de keuze ruimer en degelijker kan gedaan, nu een centrale stedelijke instelling een rijkdom aan materiaal uit talloos vele bronnen heeft betrokken.

Belangwekkend, zeker, ware het, vooral voor lezers van dit tijdschrift, — indien het Schoolmuseum reeds wijzen kon op wat het doet, buiten het onderwijs, aan „volksontwikkeling” — Keulen en Aken, echter, werden niet op één dag gebouwd; en ons organisme moet er zich voorloopig nog bij houden, voor groepen leeken die zich aanmelden, — en die waren een twintigtal tot heden, — wandelvoordrachten in te richten en verder zijn verzamelingen diapositieven, naast enkele films, aan alle private instellingen, — als o.a. aan z.g. volksleergangen, — uit te leenen, die dringend om zijn hulp verzoeken.

Kortom, het Stedelijk Schoolmuseum beijvert zich, in de mate van zijn middelen en krachten, een centrale voor dokumentatie, maar vooral een centrale van actie te wezen en zijn werk ten zegen te laten zijn van het onderwijs in zoo ruim mogelijke beteekenis.

Volledig is zijn samenstelling niet; gebrek aan ruimte, we zeiden 't reeds, heeft daar wel mede schuld aan. Volmaakt is zijn werking evenmin; het is er elken dag meer bewust van en spant zich in om het onvolmaakte zoo min storend mogelijk te maken.

Maar het organisme bestaat, het leeft, en voelt zich vatbaar voor uitgroei en verbetering. En dat is ten slotte een groote zedelijke kracht voor wie het verder leiden mag.

Conferentie voor Dramatische Kunst te Arnhem, 5-7 October

door J. A. DE KONING.

In 1924 deed de V. C. J. B. (Vrijzinnig Christelijke Jongeren Bond) voor het eerst een poging om in zijn Bondshuis, het C. S. Oolgaardthuis te Arnhem, een conferentie te organiseeren over „Drama en Religie“. Eenerzijds was daartoe aanleiding het groeiende besef onder ons jongeren, dat er een verband bestond tusschen het leven van den Geest, het godsdienstig bewustzijn der menschen en de eigenlijke bedoeling, de groote taak van de tooneelkunst — anderzijds een steeds meer aan den dag tredende bewogenheid en verlangen onder de tooneelmenschen zelf om groote kunst te brengen en daarvoor zoo noodig nieuwe vormen te zoeken.

Deze eerste poging in 1924 bracht gedurende een drietal dagen een vijftigtal menschen samen, welk gezelschap vrij bont was, n.l. bestaande uit tooneelspelers, critici, schouwburgbezoekers, enz. Voornamelijk jongeren. Dit was een proefneming, waarvan de uitslag vooraf vrij onduidelijk was. Maar het lukte, er groeide een zekere gemeenschap tusschen de deelnemers, een eenheid van geestelijk bedoelen. En aan het slot werd uitgesproken: „wat hier gewonnen werd, mag niet verloren gaan, dit moet herhaald worden“.

Dit laatste was intusschen moeilijker gedaan dan gezegd. Tooneelmenschen werken in de z.g. vrijen tijd der anderen, ze zijn gebonden aan alle kanten, zij leven onder een sterke economische druk: kortom ze zijn heel moeilijk los te krijgen voor een conferentie. Zoo werd zelfs een oogenblik het fantastische plan geopperd om een massale nachtconferentie in Amsterdam te houden, maar ook dit ging niet door. Totdat het dan ten slotte zoover kwam, dat na twee jaar pogen van 5-7 October l.l. de tweede samenkomst in Oolgaardt werd gehouden. Weer met ongeveer 50 deelnemers, waaronder meer tooneelmenschen dan de vorige keer.

Daar de verslagen uitvoerig in de bladen vermeld zijn (van den kant van de pers was groote belangstelling), kan hier volstaan worden met een korte opsomming der lezingen. Dr. L. J. van Holk sprak over „De artistieke nood in onzen tijd“, de kunstschilder Frans Huysmans over „Toekomstkunst als Gemeenschapskunst“, Albert van Dalsum over „Het Russische Tooneel“ (Tairof en Meyerhold), A. Defresne over „Het Volkstoneel“, architect H. Th. Wijdeveld over den bouwkundigen kunst van het Volkstoneel. Ook waren aan de conferentie twee

voorstellingen in de Stadsschouwburg van Arnhem verbonden, n.l. de eerste opvoering in nieuwe aankleding van „De vertraagde film” en „Bouwmeester Solness”. De Schouwburg was beide keeren vol bezet, voornamelijk met geestverwanten uit Arnhem en omgeving. Door dit laatste werd de eenheid van geest der conferentie niet verbroken, zoodat de spelers uitspraken, dat tooneel en publiek één waren, en meer dan anders „in de zaal” werd gespeeld. Deze eenheid is een der kostbaarste dingen, die zoo’n conferentie brengen kan.

Dringen wij nog wat dieper door tot de ééne bewogenheid, die aan de laatste conferentie ten grondslag lag, dan was dit wel deze algemeene overtuiging: het Tooneel verkeert in een crisis. Belaagd door amusementskunst en bioscoop, kan het moeilijk het hoofd boven water houden. Het pakt de massa niet meer. Ook heeft het hedendaagsch tooneel geen vorm, waarin het uitdrukking kan geven aan de algemeene nood der menschen. Er jaagt door onzen tijd een groote twijfel, er klopt een beangstigende verontrusting, er broeit aan alle kanten wat — maar de vertolking daarvan kan het tooneel niet geven. De tooneelkunst, waarin de speler een priesterkunstenaar is, die hoogere geestelijke bevrijdingskrachten wekt onder de massa’s, — is er niet. En moet er toch komen. Want de taak van het tooneel is een cultuurtaak, een taak van geestelijken, ja religieusen aard. En dat moet het tooneel weer gaan inzien: nieuwe wegen moeten gezocht worden. Opdat er weer een groote tooneelkunst kan komen, trouw aan de werkelijke roeping der dramatische uitbeelding.

Het is merkwaardig op te merken, hoe deze heele stemming van verontrusting en ingespannen uitzien naar wat worden gaat, eigenlijk geheel analoog is met de algemeene gestemdheid der Jeugdbeweging. Ook daar die innerlijke verontrusting, het gevoel dat de menschelijke geest zijn greep op het leven der gemeenschap heeft verloren en de krampachtige inspanning om met elkander den geest der wereldleiding te dienen.

Want dat was juist ook op deze dramatische conferentie zoo opvallend, hetgeen eigenlijk algemeen werd gevoeld, dat de vragen waarvoor men stond niet door een éénling konden worden opgelost, doch slechts in samenwerking van velen konden worden aangepakt en verder gebracht. Zoowel toeschouwers, als spelers, als schrijvers, als architecten en schilders zouden in werkgemeenschap met elkander in staat zijn de oplossing uit hun midden te laten groeien.

Voor mijn gevoel ligt daarom achter zoo’n dramatische conferentie een diepere achtergrond verborgen. Religieuse jongeren bouwen in hun

sfeer een werkgemeenschap op. Juist die sfeer doet zoo'n gemeenschap groeien en daarmee de mogelijkheid tot heel veel. Daarin ligt iets zeer zinvols verborgen, n.l. het inzetten der richtende kracht van de religie, van den wezensgrond der dingen in een aanvankelijk chaotisch geheel. En dat doet wonderen. Meer dan onze niets vermoedende en nog altijd individualistische tijd in staat is te begrijpen. Voor een verder denkende komt ook hier aan den dag, hetgeen thans vrijwel op alle levensgebieden geschiedt, n.l. dat niet het heil meer te wachten is van de enkeling op zichzelf, doch slechts van een werkgemeenschap van meerderen. Wij zijn zoo langzamerhand tot dusdanig gecompliceerde vragen gekomen in onze wetenschap en onze geheele cultuur, dat slechts een sterke gemeenschaps- of groepsgeest met zijn denk- en zielskracht hulp kan bieden.

Zoo ook op deze dramatische conferentie: het nieuwe tooneel moet steunen op alle factoren, bovenal op een bepaald gerichte gemeenschap als „klankbodem“.

Maar dit blijft alles voorloopigheid. Immers zoo iets is niet te verwelijken thans. Het is slechts te zoeken en te tasten, langzamerhand, hier en daar. Totdat na veel pogingen wellicht iets groeit, dat wat is, n.l. aangrijpende vertolking van den geestelijken nood van de wereld en de menschen van thans. Waarachtig Volkstooneel.

Het was niet de bedoeling een omstandig relaas te doen van alle gebeurtenissen der laatste conferentie. Ik poogde alleen U iets te doen verstaan van den algemeenen geest, waarin wij samen waren. Veel practische resultaten had het niet, kón het ook niet hebben. Dat heeft men begrijpend te aanvaarden. Maar er wordt met een zeker hoogstaand en taai geduld verder gewerkt: wij laten het niet los. En niet onaardige resultaten zouden al reeds hier en ginds aan te wijzen zijn. Maar dat is het belangrijkste niet: het gaat hierom, dat wij behouden een atmosfeer van religieuze bewogenheid, waarin menschen in werkelijke samenwerking trachten verder te komen met den nood van ons hedendaagsch tooneel. Opdat er ook door onze hulp eenmaal weer zal zijn een tooneelkunst, die geestelijke bevrijdingskracht voor ons volk kan wezen.

Zooals Teirlinck het eind October in merkwaardige overeenstemming met den geest onzer conferentie (hij zou eerst gekomen zijn, maar was verhinderd en sprak dus los van onze ervaring) uitsprak: „ik wil op het tooneel weer zien den kunstenaar, die zich priester weet“.

Zuiver Individueel Onderwijs in de praktijk

door J. A. WALDORP-van der Togt.

Uit Amerika, Engeland, België en andere landen kwamen en komen ons de heuglike berichten toestromen over scholen, waar men 't klassikaal onderwijs geheel of gedeeltelijk heeft afgeschaft en 't individueel onderwijs heeft ingevoerd; enige jaren geleden verscheen in dit tijdschrift de bespreking van 't Daltononderwijs in Engeland en van de mogelijkheid, het hier in te voeren; in vele tijdschrift- en krantenartikelen is de komst van het nieuwe met vreugde begroet — er werd reeds gesproken van de doodsklokken van 't klassikaal stelsel — en ons aller harten, nl. van de menschen van 't individueel onderwijs, sprongen op van vreugde: nu zou ieder gaan inzien, dat we aan 't kind verschuldigd zijn, af te stappen van het klassikaal onderwijs. Maar in de praktijk is van die hoop nog slechts bitter weinig verwezenlijkt.

Moët iedere vernieuwing dan noodwendig langzaam gaan? Alleen wanneer het verlangen naar 't nieuwe reeds bij grote groepen bestaat, dan breekt het zich baan als een lang verwachte uitredding, dan verovert het zich stormenderhand een plaats. Dat dit hier niet geschied is, is 'n bewijs, dunkt me, dat de bodem niet voldoende was voorbereid, en dat kan zijn oorzaak vinden hierin, dat met een of beide factoren voor 'n goede voorbereiding niet genoeg rekening is gehouden. Als men 'n verbetering wenst, moet men zoowel 't nieuwe prijzen, als 't oude aanklagen. Men kan nu eenmaal geen twee heren dienen en zolang nog 't ene als goed genoeg wordt beschouwd, ontstaat de krachtige behoefte aan 't nieuwe niet.

Hoe 't ook zij, Nederland heeft niet in zijn geheel de boodschap van het nieuwe verstaan. Wel zijn er velen, die er van overtuigd zijn, dat we van 't klassikaal stelsel af moeten, naar 't individueele toe, maar die velen hebben nog niet de samenwerking en aansluiting bereikt, die nodig is om voldoende invloed uit te oefenen. Dit schrijven is 'n bescheiden poging, om ons een stap nader te brengen tot dit doel.

* * *

Voordat ik 't Individueel Onderwijs ga behandelen, wil ik eerst even zeggen, wat ik er niet onder versta. Ik versta er niet onder, dat een leerling mag kiezen, of hij wil beginnen met lezen, rekenen of schrijven, ook niet het werken naar een voorgeschreven taak, nog minder het zitten om tafels of 't mogen opstaan om in boeken te zoeken, want al deze dingen kunnen we doen en tóch klassikaal onderwijs geven. Klassikaal

blijft 't onderwijs, als alle kinderen in eenzelfde tijdsbestek dezelfde hoeveelheid werk moeten verrichten en dus dezelfde vorderingen moeten maken, al zou de een nu van achteren naar voren en de ander van onder naar boven werken. *Individueel* is pas het onderwijs, als het gegeven wordt voor iedere leerling afzonderlijk, als dus ieder alleen voortgaat, als hij zelf aangeeft, dat hij voortgaan kan. En dat kunnen we doen in banken, zonder taken, en dat zou kunnen gebeuren, zonder dat de leerling zelf de volgorde van z'n vakken kiest en dan zou 't tóch individueel onderwijs zijn.

Als we werkelijk individueel onderwijs willen geven, dan moeten we ons telkens tegenover iedere leerling plaatsen, alsof we op school zijn gekomen, om dié leerling alleen te helpen zich te ontwikkelen, en dan doen we dat natuurlijk van zelf, zooals zijn aard, aanleg en gezondheid 't vergen.

En zulk onderwijs is natuurlijk onmogelijk 1^o als we, zoals in de oude klasse allen op gelijke wijze gelijktijdig laten voortmarcheeren, maar dat is ook 2^o onmogelijk, als we, zoals op vele scholen in ons land gebeurt, alle leerlingen hetzelfde werk in een week laten maken, en 3^o kunnen we 't niet ten volle, als we vaste, lang vooruit opge- maakte taken geven.

Klassikaal onderwijs is verspilling van tijd en moeite.

Want hoe gaat 't nu in die drie gevallen?

1. Laten we eens aannemen, dat in een klasse allen zoveel mogelijk gelijk zijn. Mientje is ziek geweest en heeft nog niet voldoende 't behandelde van de vorige dagen begrepen; Jaap heeft thuis 'n feestje gehad en is wat moe; Piet is bijzonder helder, en heeft 't zaakje, dat meester zich tot taak heeft gesteld, hem bij te brengen, in twee minuten door. De bespreking brengt verwarring aan Mientje; aan Jaap is 't tijd en moeite verspild; Piet heeft tijd over en gaat zich vervelen.

No. 2 brengt ons 'n grote stap vooruit. 't Is niet meer: allen hetzelfde werk op hetzelfde ogenblik. Mientje kan meer uitleg vragen en krijgen; Jaap kan dien dag wat gemakkelijker werk maken en morgen, als hij uitgerust is, het opgegeven probleem uitdenken; Piet is gauw klaar en kan ander werk gaan doen of voortgaan. Maar die vrijheid duurt slechts enkele dagen; als 't Zaterdag is, moeten Mientje en Jaap zorgen, dat ze evenals Piet 't opgegevene niet alleen af hebben, maar dat 't hun eigendom is geworden in dié mate, dat ze er op voortbouwen kunnen. En dat zou nog mogelijk zijn, als alle Jaapjes maar eens één dag moe waren, omdat ze een feestje hadden gehad en de Mientjes met 'n ekstra uitleg even ver waren als Piet. Maar er zijn ook Jaapjes, die altijd wat moe zijn, wier

hersens nooit zo vlug werken als die van Piet, en Mientjes die vaak ziek zijn.

No. 3, de Daltontaken, waarbij de leerlingen niet op elkaar behoeven te wachten. O, 't is heerlijk werken met taken, zowel voor onderwijzer als leerling, maar... dan een taak voor Mientje, Jaap en Piet en geen patroon voor allen gelijk. Hoe kunnen taken jaren vooruit gedrukt worden; hoe kunnen ze dienen voor iedere leerling, vlug of niet, met of zonder wiskunde-aanleg of talenaanleg. Hoe weet die ontwerper vooruit, dat Mientje, Jaap en Piet in een week die hoeveelheid werk zullen kunnen verwerken, en dat hun dat op die manier moet worden opgegeven? Hoe kan Piet, die 'n goed rekenhoofd heeft, nu dezelfde taak in een week afwerken als Jan, die veel moeite heeft met wiskunde; nooit kunnen die allebei dezelfde taak als weektaak opkrijgen. Goed, laten we aannemen, dat Jan er twee weken over mag werken, maar de uitleg, de hoeveelheid oefenstof is voor Jan's hersens niet voldoende: hij moet niet hetzelfde doen als Piet, maar hij moet ander werk, 'n langzamer gang, 'n meer plastiese behandeling hebben, — en dan moet dus de taak veranderd. Waar blijven we dan met onze vooruit gedrukte „taak voor allen“? Die moet toch weer berekend worden op 't gemiddeld kind, dat denkbeeldig *wezen*, waarvan we juist zo graag zouden afstappen.

Nee, geen twee kinderen zijn gelijk, dus voor geen twee kinderen kan het onderwijs, kan de taak gelijk zijn. Dat lijkt zo streng doorgevoerd 'n bijna onmogelijke opgave, maar de praktijk wijst uit, dat 't dat niet is. En al was 't haast onmogelijk, dan nog moesten we zoeken naar de wegen, om het te bereiken, omdat we dat verplicht zijn aan het kind: We *mogen* het niet langer wringen in het keurslijf van 't klassikaal onderwijs. Er wordt wat verknoeid aan 't kind en geleden door 't grote kind door de schuld van dat klassikaal stelsel, meer dan zij, die er midden in zitten, bevroeden kunnen.

En dat bederf is drieledig:

1. Tegen de verstandelijke ontwikkeling is wel 't grootste vergrijp: 't niet-leeren denken. Laten we een voorbeeld nemen uit 't reken-onderwijs. 'n Vraagstuk is aan de orde.

In 't ergste geval legt de onderwijzer 't vraagstuk uit; maar hij kan ook vragen: denk er eens over na, wie weet het? of hij brengt in 't gunstigst geval door vragen enz., de klasse tot de oplossing. Maar wat is die klasse? Dat is Piet, Hendrik en Marie, die meester hebben kunnen volgen. Maar Jan en Mientje en velen, die wel weten, dat ze zonder moeite doen er toch wel komen, hebben in alle drie de gevallen de zaak *aangehoord*, 't zij van meester, 't zij van de ge-

lukkige vinder van 't probleem, 't zij van meester en de besten tezamen — en wat doet Jantje nu, als hij wat handig is? Hij tracht te onthouden of op te schrijven, dus *na* te schrijven, wat hij heeft gehoord. Maar dat gaat buiten zijn denkvermogen om; zijn denkvermogen is stil gelegd, hij weet nu toch immers al, hoe „je zo'n som doet“. En nu komen we tot 't fatale gevolg: in een klasse kunnen we niet allen 't vraagstuk zelf laten uitdenken, dus 't wordt besproken, (uitgelegd) op 't bord geschreven: „Kijk eens jongens, die som maak je dus zo, schrijf dat allemaal netjes in je schrift over“. De cijfers van 't bewuste vraagstuk worden uitgeveegd, andere cijfers komen er voor in de plaats: „Maak nu deze som eens netjes op dezelfde manier“. Later komt er weer een ander soort som, en nu verandert langzamerhand zo'n kinderhoofd in 'n kastje, waarin eerst de diverse sommensoorten nog enigszins geordend worden opgeborgen, totdat de hoeveelheid te groot wordt en er zo'n hopeloze verwarring ontstaat, dat 't arme slachtoffer bij 'n vraagstuk over 'n verschil gaat delen en bij 'n percentberekening over G.G.D. gaat praten. 't Wordt raden, trachten zich te herinneren — „hoe doe je die ook weer?“ klinkt vaak bij 'n nieuw vraagstuk. Ze proberen hun vraagstuk te rangschikken onder een van die door elkaar gevallen sommen in 't hoofdkastje en grijpen vaker mis dan goed, en dan nog maar bij toeval. En 't gevolg is geweest, dat men 't vraagstukken maken als uit den boze is gaan beschouwen. Maar hoewel er veel van de oude vraagstukjes kon opgeruimd worden, blijft toch 't kombinieren van gegevens, 't gevolgtrekkingen maken, kort op 't doel af, 'n mooie denkoefening. We kunnen in 't dagelijks leven de vraagstukken ook niet missen, en de schuld ligt niet aan de vraagstukken, maar aan 't klassikaal onderwijs, dat de kinderen niet leert denken.

Bij 't individueel onderwijs echter, is 'n vraagstuk altijd op 't peil van de leerling, want anders kon hij daar niet aan toe zijn. Daar kan Jantje van niemand napraten, daar kan hij niet ontsnappen, want niemand anders dan hij maakt dat vraagstuk. Daar moet hij eerst grondig z'n opgave lezen en overdenken, en als hij er niet alleen komt, dan brengt de onderwijzer door 'n raad of vraag hem zelf er toe, en niet een ander.

Ik sprak zoeven van 't keurslijf van 't klassikaal onderwijs, denk eens aan de klassikale leeslessen! Wie leest er? Degeen, die een beurt heeft, en als de anderen lezen, dan moeten ze allemaal op 'n ander punt zijn, want niet iedereen leest precies even vlug en o wee, als ze door moeten gaan waar de voorlezer gebleven is, dan zijn ze, omdat ze doen, wat ze doen moeten, nl. lezen, er gloeiend bij, want ze weten niet, waar de voorlezer was gebleven.

2. Doch ook het karakter van 't kind lijdt onder 't klassikaal stelsel. Hoe menig hartje popelt niet van verlangen, om vriend of buurman te helpen, als die wanhopig en angstig zit te kijken, omdat hij 't antwoord niet weet op meesters vraag. Medelijden en hulpvaardigheid moeten hier onderdrukt; zijn deze eigenschappen sterker dan de gehoorzaamheid aan meesters bevelen, dan wordt 't kind schuldig verklaard. Er moet 'n verwarring ontstaan: help ik mijn vriend, dan handel ik verkeerd; laat ik hem daarentegen in de narigheid zitten, dan ben ik 'n beste jongen, en op vele scholen is *nul* 't gevolg van de goede daad.

O, die nullen, die cijfers, die aanhangsels van 't klassikaal onderwijs! (Hoevel de cijfers niet noodzakelijk behoeven samen te gaan met 't klassikaal onderwijs, gaan ze op de Lagere School er meestal, en voor zoover ik weet, op de Middelbare School altijd mee samen). Wat wordt er voor zo'n cijfertje al niet gedaan, omdat zo'n cijfertje macht heeft. Eén punt verschil kan 't blijven zitten ten gevolge hebben en dat euvel, het blijven zitten, hebben alle scholen met klassikaal onderwijs gemeen. En alsof 't al niet erg genoeg is, dat vele kinderen bezwijken voor de verleiding om door oneerlikheid, door spieken, te trachten 't machthebbende cijfer omhoog te werken, nu komen er ook ouders, die zo graag hun kind zien overgaan naar een volgende klasse en die helpen mee. (Typeerend en juist is 't spotprentje in de krant: Twee vaders op de beurs die elkaar vol belangstelling vragen: „Wat heb jij voor je meetskunde vandaag?“), en nu doet zich 't ontstellend feit voor, dat er zelfs ouders zijn, die b.v. de opstellen voor hun kinderen maken. Nu ziet 't kind zijn ouders mee-bedriegen, wat blijft hem nu nog als richtsnoer over? En zulke dingen doen zich meest op de Middelbare School voor, omdat daar de heerschappij van 't cijfer hoogtij viert en omdat langzamerhand met eerlijk en trouw al 't opgegeven werk te doen, de leerling er onder zou raken. Daar moet een uitweg gekozen, om te ontsnappen aan 't blijven zitten en aan de onvoldoenden: de zwakken en zij die thuis geen eerlijkheid-vóór-alles leerden, kiezen 't spieken; 't beste rolt er door, degeen, die handig weet te schipperen, 't er maar eens op aan laat komen, dat hij toch geen beurt krijgt — maar de conscientieusen, eerliken lijden schade aan hun gezondheid. En die macht van 't cijfer is zo groot, dat 't soms misbruikt wordt tot handhaving der orde. Gelachen? gepraat? nul voor je werk. Nu heeft 't kind hard gewerkt, zich den vorigen avond thuis op 'n kamertje teruggetrokken uit de huiselijke kring, om 'n mooi cijfer te halen. 't Werk is gelukt... nul! want hij heeft gelachen of gepraat. Wat 'n gevoel van bittere opstandigheid en gekwetste rechtvaardigheid moet in 'n eerlijk kind oprijzen!

En vaker dan men weet, gebeurt dat ook tot . . . de gevoelens afgestompt zijn en dan wordt de leerling langzamerhand geschikt voor de samenleving. Is 't wonder, dat trouw en eerlijkheid vaak ver te zoeken zijn in de wereld? Cijfers, de middelen om 't blijven zitten te voorkomen, hebben jaren lang hun funeste invloed uitgeoefend. En daar weegt niet tegen op de vreugde over 't mooie cijfer. De lof van de onderwijzer, de vreugde over goed werk stemt niet minder gelukkig dan 't mooie cijfer, terwijl dit toch altijd aanleiding geeft tot vergelijking. Een 8 is nooit zo heerlijk, als 'n ander 'n 9 heeft, als wanneer de anderen 6 en minder hebben.

Bij 't individueel onderwijs, waar een kind nooit kan blijven zitten, nooit achter kan raken bij ziekte, waar geen cijfers bestaan, daar komt de eerlijkheid niet langer in 't gedrang. Daar is geen enkel voordeel te behalen met oneerlijkheid, en zodra er geen voordeel mee te behalen is, is de reden tot oneerlik zijn verdwenen. Daar bestaat ook geen naijver — integendeel, daar helpt men elkaar en wordt onderlinge hulp vaak zeer gewaardeerd.

En hier is 't meteen de plaats, om het eens te hebben over de verkeerde opvatting, als zou Individueel Onderwijs onsociale mensen kweken en klassikaal onderwijs gemeenschapszin. Me dunkt de zaak is juist omgekeerd, zoals uit 't voorgaande reeds blijkt. De klasse kweekt naijver, een ieder-voor-zich en laat-je-buurman-vooral-in-de-steek-in-z'n-moeilikheden, terwijl Individueel Onderwijs tot samenwerking en hulpvaardigheid leidt en zelfs aanspoort. En dat niet allen volgens eenzelfde model gefatsoeneerd worden, maar ieder volgens zijn eigen aard uitgroeit en zich ontwikkelt, dat is iets, om zeer dankbaar voor te zijn, want genoeg wordt er nagepraat en nageaapt in de wereld; laat ons toch vooral met alle kracht 't oorspronkelijke trachten te redden in 't kind, opdat we persoonlijkheden en geen schablonenmensen krijgen.

3. 't Individueel Onderwijs geeft een geheel ander type van leerling. Niet langer gestoord door telkens terugkerende lesverandering, niet gehinderd door vluggere of langzamer klassegeloten, zit de Individueel-Onderwijs-leerling rustig voor zichzelf aan zijn eigen werk te arbeiden; hij leert zelf opzoeken en nasnuffelen en leert, wat *werken* is, die factor zo onmisbaar voor zijn later leven. Hij voelt zich volkomen op z'n plaats, vertrouwt op eigen kracht, met 't veilige gevoel, dat daar in moeilijkheden één is, die hem helpt, al zendt die helper hem dan ook wel eens terug met de boodschap dat zijn hulp inroepen voorbarig of onnodig was. Niet langer zit de een zich achter z'n voorbuur te verbergen, terwijl hij in angst meesters stem nader en nader hoort komen, omdat hij weet 't antwoord

schuldig te moeten blijven. Niet langer zit er een te hunkeren, dat de anderen 't niet zullen weten, omdat hij 't weet en 't dan mag zeggen — niet langer wendt 'n ander pogingen aan, om ongemerkt in z'n boek te kijken, neen, ieder zit rustig te werken, voor zichzelf, aan z'n eigen werk, en hoort verwonderlijk weinig, van wat met de anderen besproken wordt, maar hij mag 't horen; er heerscht 'n rust, de kalmte van een studiezaal; wie iets bespreken wil, of wil laten horen, vertellen, voorlezen, meldt zich aan. En hier hebben we 't rustige kind, 't derde punt van verschil met 't klasse-onderwijs: Het zenuwgestel van 't kind, tenminste in de hogere klassen en bij 't middelbaar onderwijs lijdt grote schade in de klasse en voornamelijk in de puberteitsjaren, wanneer daar juist dubbel voor gewaakt moest worden, 't cijfer- en blijven-zitten-systeem, 't vergelijken leidt tot laat opblijven, angsten, zenuwachtigheid en die ten slotte of tot zenuwzwakte en overspanning of tot onverschilligheid.

Individueel Onderwijs daarentegen geeft 'n rustige opgewektheid, 'n welbehagen en plezier in 't werk. En ter afwisseling met 't voor zichzelf werken is er gelegenheid te over, om gezamenlik iets te doen, ook zonder dat er klassikale lessen zijn.

Klassikale lessen kunnen er bij Individueel Onderwijs niet zijn, maar iets anders is 't gezamenlik b.v. vreemde talen spreken, aardrijkskundige legkaarten maken, kaartkennis tonen, dictees maken, reciteren, zingen, lichtbeelden zien, uitspraak oefeningen, gymnastiek enz., enz.

* * *

Laten we nu 't Individueel Onderwijs eens bezien van 't standpunt van de onderwijzer uit. In den beginne is 't moeilijk, om individueel onderwijs te geven, het vergt veel van de onderwijzer. Toen ik jaren geleden begon met vijf kinderen met 'n leeftijdsverschil tussen oudste en jongste van 8 jaar, toen vond ik 't zwaarder dan voor een klasse van 52 leerlingen te staan, maar als men er zich ingewerkt heeft (en laten we niet vergeten, dat volgenden altijd weer profiteeren van de ondervindingen der voorafgaanden), dan is dit onderwijs veel afwisselender en in zekeren zin veel rustiger. Een onderwijzer, die Individueel Onderwijs geeft, moet vooral bij de jonge kinderen, 'k zou eigenlijk moeten zeggen: lenige hersenen hebben: hij moet bijna tegelijkertijd de een 'n bemoedigend woord kunnen toevoegen, de ander waarschuwen voor 'n fout, onmiddellik weten, als 'n volgende zit te tobben, waar 't over gaat en begrijpen, wat de moeilijkheid zal zijn en tevens 'n grote kalmte behouden in al deze verscheidenheid. Als hij bezig is met de een, moet hij opletten, dat niemand wacht en zonder

storen 'n wenk of raad geven, zodat de tijd niet onnut voorbij gaat. Waar van de klasseonderwijzer als 't ware een gloed, een bundel aandachtstralen in één richting uitstraalt, vóóruit, naar de klasse toe, daar moet van de Individueel-onderwijs-onderwijzer, met dezelfde intensiteit zulk een gloed en bundels lichtstralen rondom naar alle kanten uitstralen. Er moet dus wel leven en levendigheid in zo'n onderwijzer zitten, maar was de niet levendige onderwijzer voor de klasse zo heerlijk? Evenmin. Moeilijk is 't begin, maar al doende leert men; één ding echter, meer dan ergens anders moet de onderwijzer bezitten: liefde voor z'n vak, liefde voor de kinders en 't verlangen, om ieders aard te doorgronden en te begrijpen. En dan is 't Individueel Onderwijs heerlijk werk, veel dankbaarder, veel afwisselender en stimulerender dan 't klassikaal onderwijs.

De methode van onderwijs moeten we kiezen naar gelang van 't kind, de onderwijzer moet klaar staan, om op de vele vragen, die de leerlingen hem kunnen stellen, te antwoorden, hij moet dus veelzijdig ontwikkeld zijn, moet niet alleen de verschillende methodes kennen, maar ook weten, waarmee hij 't best bij iedere leerling zijn doel bereikt. Of de onderwijzer daartoe voorbereid wordt bij de tegenwoordige opleiding? Een voorbeeld is genoeg: In September '26 plaatste ik een advertentie voor een jonge onderwijzeres; op een middag ontving ik bezoek van 25 sollicitanten, die mij bijna zonder uitzondering vroegen, wat individueel onderwijs toch eigenlijk was.

Zal er dus kans op zijn, dat 't Individueel onderwijs op meerdere scholen ook bij 't Openbaar onderwijs wordt ingevoerd, dan zal 't in de eerste plaats nodig zijn dat er bij de opleiding rekening mee wordt gehouden, dat de toekomstige onderwijzer als leider van een afdeling op een S. V. I. O. zal moeten optreden. Theorie en praktijk van het individueel onderwijs zal hem dus bekend moeten zijn.

En als ik dan verder aan de hand van mijn ondervindingen gedurende de 12 jaren, dat ik dit onderwijs voorbereid en overdacht heb, en de ruim 8 jaren, dat ik 't met een gestadig aangroeiend aantal leerlingen in praktijk breng, eens wil nagaan, of 't zuiver individueel onderwijs in te voeren is op de scholen in 't algemeen, dan wil ik eerst nog de hoop uitspreken, dat er een eind kome aan 't steeds voller stoppen der lokalen met kinderen. Grote klassen of groepen zijn voor alle onderwijs verkeerd, en zeker ook voor 't Individueel Onderwijs, en de zogenaamde zuinigheid bedriegt hier per slot toch de wijsheid, want 't is 'n uiterst kortzichtige wijsheid: hoe voller de klasse, hoe minder efficient de mens later in de maatschappij zal zijn, hoe minder hij zal helpen de vooruitgang brengen. En ten tweede: ons lager onderwijs wordt steeds belemmerd door de dreiging van

de eisen der Middelbare School achter ons, onze vrijheid is onvolkomen, de ontwikkeling, die we 't kind kunnen geven, wordt er door belemmerd, omdat wij zelf gehandicapt blijven door die eksamens of toelating op 'n verklaring. Pas als 't mogelijk wordt, dat de Lagere School haar leerlingen op haar eigen middelbare School laat voortgaan, dat beide dus één geheel vormen, dan eerst kan de ware ontwikkeling en vrije uitgroei plaats hebben.

Laten we echter in afwachting daarvan eens aannemen, dat niet de opleiding, maar de scholen en de verdeling der scholen gelijk blijft, dan krijgen we de vraag, kunnen de bestaande kleine en grote scholen hervormd worden tot scholen voor Individueel onderwijs? 't Kleinste aantal groepen, waarin men de leerlingen kan verdelen is 2, omdat de kleintjes een zo geheel andere schoolleefwijze hebben dan de grotere. Als de financiële toestand het toelaat, is de verdeling in 3 en echter de beste, jongsten, middelgroep en ouderen. Bij deze laatsten zijn we dan niet gebonden aan 't lager onderwijs; we voegen hierbij de leerlingen voor de eerste jaren middelbaar onderwijs en de velen, die niet passen op H.B.S. of Gymnasium, en de jongens en meisjes, die of hun vak al gekozen hebben en voorbereiding voor 'n speciale studie en toch ook wat algemene kennis verlangen en hen, die zich slechts in enkele vakken wenssen te bekwamen.

Bij ons neemt ieder onderwijzer een vak als speciaalstudie, zodat hij daarin aan alle groepen les geeft: op bepaalde uren heeft dus 'n uitwisseling plaats. Op deze wijze kan de onderwijzer van dat vak meer maken en komt hij met alle leerlingen van de school in aanraking, voor wie hij de vraagbaak is voor alles, dat speciale vak betreffende. Een dergelijke regeling is natuurlijk niet nodig, maar met 't oog op 't spreken van de vreemde talen, dat wij reeds jonge kinderen laten doen, leek mij dit gewenst. Iedere groep heeft dus zijn eigen leider. Voor 'n school voor individueel onderwijs is men niet gebonden aan een leider voor ieder jaar; men zou dus 2, 3 of 4 groepen kunnen maken al naar 't aantal leerlingen. Dit aantal zal afhangen van de kracht en aard van de onderwijzer en van 't al of niet hebben van hulp of vrije uren voor de korrektie.

Als overgang van bestaande grotere scholen lijkt mij verreweg 't eenvoudigst, om de bestaande klassen met onderwijzer om te vormen tot groep met leider. Voor die verandering is alleen nodig, dat de klasse-onderwijzer zich in de geest van 't Individueel Onderwijs inwerkt en dan komt de verdere verandering vanzelf. Er zijn altijd zwakke broeders onder de leerlingen, die dezelfde stof nog wel eens mogen overnemen, andere, die beter een eindje terug kunnen gaan en vluggen, die nu vooruit kunnen schieten. En dan gaat ook de les-

rooster weg, met uitzondering van enkele dingen, die men gezamenlijk wil doen. De *grote* verandering moet plaats hebben *in* de onderwijzer: hij moet uitdenken, en onderzoeken op welke wijze hij 't best ieder kind geeft, wat hem toekomt, zonder een ogenblik te laten voorbijgaan, waarin de leerling zijn tijd niet nuttig besteedt. Geen angst, dat zij die teruggaan of hetzelfde overdoen zoveel later 't einddoel zullen bereiken. 'n Tijd langzamer gaan, wil niet altijd zeggen, later aankomen; laat ze maar eens tobben een tijdlang aan hetzelfde; als de zaak dan ingezien is, dan is die ook voor goed hun eigendom en lopen we grote kans nooit meer met dat onderwerp te sukkelen en kunnen we veel oefening op dat gebied uitsparen. En wie altijd langzaam moet gaan, nu, die zal op deze wijze tenminste een gedeelte van de stof goed verwerken in 'n bepaalde tijd, terwijl hij in 'n vlugger tempo meegesleept, waarschijnlijk *niets goed* zou weten.

Geen andere vaklokalen zijn nodig, dan die reeds bestonden; 'n uitbreiding van de bibliotheek, meer boeken om in na te lezen kunnen geleidelijk komen. Taken zijn niet noodzakelijk; wij maken ze (natuurlijk voor ieder kind 'n eigen taak, zoodra ze zoover zijn) omdat ze een zoveel beter overzicht geven voor de onderwijzer en het zo, veel prettiger werken is voor de kinderen, (als ik wel eens meende, dat bepaalde kinderen er buiten konden, dan kwamen ze er weer om vragen, omdat ze 't zo prettig vonden). Ik kan me echter voorstellen, dat een onderwijzer meent beter zonder taken ieder kind tot z'n recht te laten komen. Daarin moet ieder onderwijzer vrijgelaten worden, en niet daarin alleen; 't individueel onderwijs moet zich richten naar de aard van iedere leerling, maar ook de onderwijzer moet vrij zijn om zijn onderwijs geheel in te richten, zoals hij dat volgens zijn aard het best geven kan. Wil men wel taken geven, dan kan ik nog dit zeggen, dat de ondervinding ons steeds meer leert op dit punt; wat eerst 'n onoverkomelijke arbeid leek voor 'n klein aantal leerlingen, wordt eenvoudiger bij 't stijgen van 't aantal, omdat men steeds vindingrijker wordt.

In 'n grote klas zal de onderwijzer echter merken, dat 't werk veel tijd van hem vergt, de correctie, voorbereiding, nieuwe dingen bedenken enz. Zijn hier nu niet twee belangen te verenigen en daarmee twee bezwaren voor 'n groot deel uit de weg te ruimen? De onderwijzer moet voorbereid worden voor 't Individueel onderwijs; indien nu kwekelingen en nog niet in betrekking zijnde onderwijskrachten als helpers van de leider konden geplaatst worden, dan kregen we een toekomstig onderwijzerscorps, dat zich al ingewerkt had in 't Individueel Onderwijs en vele leiders van de grote groepen zouden op die manier ontlast worden van het te vele werk.

Voor de middelbare scholen e.d. zullen groter mogelijkheden rijzen, als men die wil omvormen tot scholen met individueel onderwijs; daarvoor een plan ¹⁾ te ontwerpen behoort (thuis bij hen, die aan 't M.O. werkzaam zijn. Mijn ondervinding met de oudere leerlingen (tot 16 jaar) is, dat speciaal voor hen het individueel onderwijs nodig is en 'n grote vooruitgang betekent.

Ik weet wel, dat dit artikel niet veel nieuws bevat, velen zullen zeggen, ja, dat wisten we ook wel, maar als ieder evenzo van de waarheid van 't geschrevene overtuigd is als ik, hoe komt 't dan, dat er nog zo bitter weinig zuiver individueel onderwijs gegeven wordt? 'k Heb in mijn vergelijking tussen klasse en I.O. de zaak natuurlijk wat algemeen moeten stellen; ik weet wel, dat er ook veel goeds bereikt wordt in klassen, dat er mannen en vrouwen zijn, die zelfs met klassikaal onderwijs ('k zou bijna zeggen *niettegenstaande* 't klassikaal onderwijs) vele kinderen 'n mooie ontwikkeling weten te geven, maar we hebben alleen de systemen vergeleken en dan blijft dit toch de waarheid:

Goed klassikaal onderwijs kán voor een gedeelte van de leerlingen goed zijn.

Individueel Onderwijs, goed gegeven, móét voor *allen* zeer goed zijn.

¹⁾ Men zie hierin niet de bedoeling, het voorgaande als een „plan“ voor de Lagere Scholen te doen doorgaan.

Mededeeling.

In het Decemберnummer van „Volksontwikkeling“ is opgenomen een bespreking van de brochures van Prof. Dr. Révész en van Dr. Gerrits door den Heer Bigot, welke bespreking pas had behoren te verschijnen na publicatie van de tweede brochure Révész, die de Heer Bigot in manuscript kende.

Deze fout komt voor rekening van den redacteur-secretaris, die door deze mededeeling daarvoor boete doet.

H. Gr.

INHOUD VAN AFLEVERING 5.

	Bladz.
Pestalozzi en de Volksoopvoeding, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	129
Het Stedelijk Schoolmuseum te Antwerpen, door H. van Tichelen	141
Conferentie voor Dramatische Kunst te Arnhem, door J. A. de Koning	147
Zuiver Individueel Onderwijs in de praktijk, door J. A. Waldorp—van der Togt	150
Mededeeling	160



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

1133067

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."

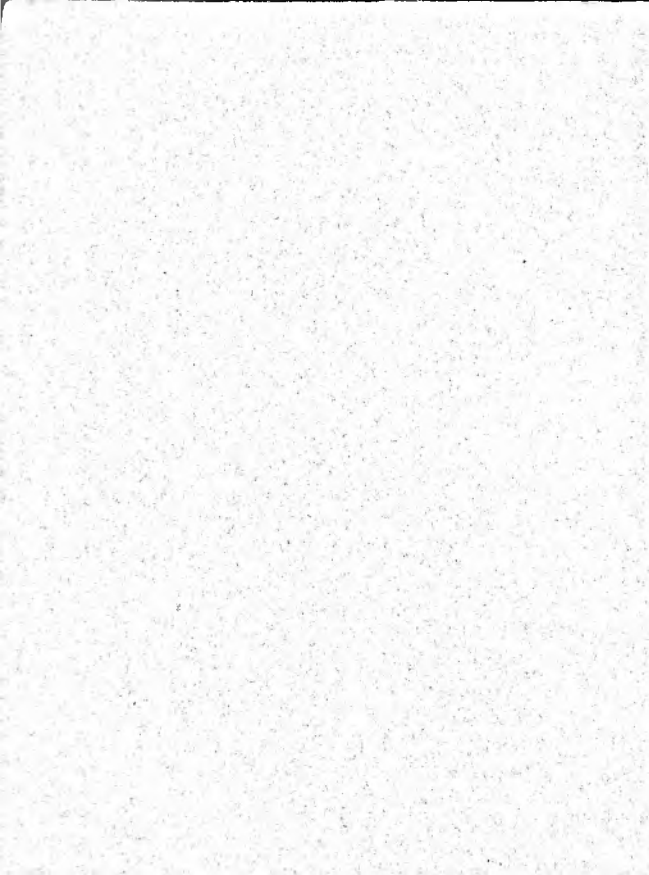


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8,75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Wie was Pestalozzi? ¹⁾

door Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzn.

Wie Pestalozzi was, te schetsen in 20 minuten, is een volstrekt hopelooze onderneming. Gelijk U bekend is, bestaat er over Pestalozzi een geweldige litteratuur, op zichzelf een geheele bibliotheek, en die nog dagelijks en vooral in dit gedenkjaar, aangroeit. Zijn eigen werken omvatten in de laatste gezamenlijke, maar lang niet volledige, uitgaaf 12 deelen in klein-lexicon-formaat. Van zijn rijk, afwisselend en interessant leven, dat voor de kennis van zijn persoon en werk even onontbeerlijk is als zijn geschriften, en waarmomtrent nog steeds nieuwe bijzonderheden aan het licht komen, zou men dagen achtereen kunnen vertellen. De door mij gekozen titel: Wie was Pestalozzi? is dan ook eigenlijk, ik wil 't gul bekennen, een aanmatiging.

Ik had U gaarne, zij 't ook maar in eenige forsche trekken, het beeld getekend van die persoonlijkheid, over wiens werk en beteekenis de volgende sprekers 't zullen hebben. Maar het is een onbegonnen werk en ik ben tot de conclusie gekomen, dat 't eenige wat ik doen kan, is U hem voor te stellen als den grooten onbekende. Maar ik ben blij, dat ik dit doen kan. Want deze bijeenkomst mag niet een einde zijn, maar moet een begin beteekenen. De studie van Pestalozzi is onder ons, ik aarzel niet 't te zeggen, schromelijk verwaarloosd. Dat hij voor 't Zwitsersche volk, voor hoog en laag, voor klein en groot een levende persoonlijkheid is, minstens evenzeer als bij ons Prins Willem I of Michiel de Ruyter, dat moge voor wie hem eenigermate kent, vanzelf spreken, en een dergelijke intensieve en extensieve kennis van hem als ik daar in Zwitserland aangetroffen heb, moge voor ons en onbereikbaar en onnoodig zijn, maar ik heb toch op de in-

¹⁾ Op Zaterdag 26 Februari werd in het gebouw van de Vrije Gemeente te Amsterdam onder groote belangstelling een Pestalozzi-herdenking gehouden, waar Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., de Heer A. H. Gerhard en Prof. R. Casimir, redevoeringen hebben gehouden. De beide eerste laten wij hier volgen. Prof. Casimir, die zijn toespraak niet op schrift had, beloofde ons voor het Aprilnummer zijn gedachtengang op het papier te zullen brengen.

ternationale bijeenkomsten te Brugg en te Zürich verbaasd gestaan van de vertrouwdheid met zijn persoon en werk, die men ook buiten Zwitserland aantreft, tot zelfs in landen, die voor ons gevoel aan den buitenkant der beschaving liggen, als Rusland, China, Roemenië, Spanje, Griekenland, Palestina, ja, ik kreeg den indruk, dat, in sommige opzichten althans, er in Turkije meer werk van hem gemaakt werd dan bij ons.

Laat mij U één karakteristiek feit noemen: in de tijden, dat Pestalozzi een Europeesche vermaardheid, om niet te zeggen curiositeit was, is ook Nederland daarvoor niet ongevoelig gebleven en van de uitgave zijner gezamenlijke werken, die 1819—1826 bij Cotta verscheen, kwam door toedoen van Prinsen een Nederlandsche vertaling tot stand, die 1826—1831 door Wansleven te Zutphen uitgegeven werd in 8 dikke deelen. Maar daarbij bleef het vrijwel en om nieuwe Nederlandsche vertalingen te vinden moet men afdalen tot het jaar.... 1927. Daaronder vindt men evenwel niet zijn grooten roman Lienhard und Gertrud, 't werk, dat hem 't eerst, reeds in 1781, beroemd heeft gemaakt, dat voor de kennis van zijn streven absoluut onontbeerlijk is en hoogst actueele denkbeelden in veelal hoogst aantrekkelijken vorm aanbiedt. Van dit werk bestaan natuurlijk talloze afzonderlijke uitgaven in 't Duitsch, maar de meeste zgn. beschaafde landen bezitten er uitgaven van in de landstaal. En Nederland? Ja, er heeft inderdaad een afzonderlijke Nederlandsche uitgaaf van bestaan en aan den speurzijn van onzen van Eck is 't gelukt te ontdekken, dat die reeds in 1804 bij Wansleven is uitgekomen; maar het boek zelf heeft hij niet in handen kunnen krijgen, het is „verschollen“. Inderdaad, wij hebben wat aan Pestalozzi goed te maken, niet om zijnentwille, maar om onzent en onzes volks wille, want wij zijn de verliezende partij.

In zijn hoogst lezenswaardig artikel in „Volksontwikkeling“ van Februari, welks lezing ik U niet genoeg kan aanbevelen, haalt prof. Kohnstamm de uitspraak aan van iemand, dien hij introduceert als een van de beste kenners onzer onderwijswereld en die aldus luidt: „Van Pestalozzi weet de gemiddelde Nederlander en zelfs de gemiddelde Nederlandsche onderwijzer alleen, dat hij een mislukt schoolmeester was, die erg geijverd heeft voor aanschouwelijk onderwijs.“ Dat is niet veel, zult gij zeggen, maar 't curieuze is, dat, gelijk prof. K. zegt en meesterlijk bewijst, dat weinige, „radicaal foutief is.“ Inderdaad, voor Nederland is hij zeker nog wel de groote onbekende en ik heb dan ook niet geschroomd te Brugg te zeggen, dat wij met de studie van P. — ik zeide eigenlijk: met het leeren („lernen“) van P. — eerst nog beginnen moesten. Maar ik voegde er twee dingen bij, 1e. dat wij nu toch inderdaad begonnen zijn, en 2e. dat P. in één op-

zicht ons toch reeds bekend was, ja als een der onzen werd gerekend, n.l. als iemand, die brandde van liefde voor het kind. Ik geloof, dat de zegsman van prof. K. dit zeer wezenlijk stuk kennis — een kennis, meer met het hart dan met het hoofd — ten onrechte voorbij gezien heeft en dat de bij zooveel onkunde dubbel merkwaardige weerklank, die onze oproep tot Pestalozzi-herdenking alom in Nederland gevonden heeft, en waarop ook Kohnstamm wijst, voor een goed deel kan verklaard worden uit de sympathie, die iedere waarachtige kindervriend ons Nederlanders onweerstaanbaar inboezemt, vooral wanneer zijn liefde geldt 't arme, verwaarloosde, misdeelde kind. Maar er is toch ook nog heel wat meer Pestalozzi-kennis in Nederland aan den dag gekomen dan waarvan die kenner onzer onderwijswereld, en ik wil 't wel bekennen, ook ik, 't bestaan vermoedde. 't Is dus, geloof ik, inderdaad niet te veel gezegd, dat ook in Nederland, zij 't ook grootendeels vaag en onbewust, 't gevoel leeft, dat wij Pestalozzi in studie moeten nemen, omdat hij ons iets, omdat hij ons veel te zeggen heeft.

Maar juist daarom lijkt het mij goed, op den voorgrond te stellen, dat hij nog de groote onbekende is. Evenwel, niet slechts voor ons, den gemiddelden Nederlander en den gemiddelden Nederlandschen onderwijzer. Neen, niemand kent hem, ook de z.g.n. Pestalozzi-kenners niet, die allen ieder weder een eigen kijk op hem hebben. Te Zürich verrastten twee zulke uitnemende Pestalozzi-kenners en superieure geesten als Kerschensteiner en Eduard Spranger niet alleen ons, maar ook elkaar wederkeerig, door de nieuwe gezichtspunten, die zij op hem openden. 't Eenige eigenlijk wat wij met zekerheid van hem weten is, dat hij gewoonlijk geheel verkeerd verstaan wordt en dat de Pestalozzi, dien de wereld gekend heeft, de eigenlijke Pestalozzi niet is.

Is dat omdat Pestalozzi zoo bijzonder moeilijk te begrijpen is? Ik geloof het niet. Zijn stijl moge niet altijd van de gemakkelijkste zijn, onoverkomelijke zwaarigheden levert hij niet op en naast zekere oneffenheden biedt hij ook vele schoonheden. Niet zelden verheft hij zich tot dichterlijke vlucht en ik wil hier de opmerking aan vastknoopen, dat wie P. wil verstaan, hem ook als dichter moet weten te zien. In hem, in nauwelijks mindere mate dan in Plato, zijn de dichter en de denker één. Maar de groote moeilijkheid zit in de ongelijkheid, de verwarrende bontheid, in zijn leven zoowel als in zijn gedachten, in zijn uiterlijk zoowel als in zijn innerlijk. Hij is bij uitnemendheid de man der tegenstellingen, ja der tegenstrijdigheden. Men kan niets van hem zeggen, of men voelt terstond, dat 't maar half, hoogstens drie kwart waar is dat 't omgekeerde ook waar is. De tegenstrij-

digheden gaan soms zoo ver, dat men bij elk ander mensch zou gaan twijfelen aan de oprechtheid. Zooals ieder weet, is Pestalozzi in al zijn werken, brieven inclus, uitbundig in zelfverwijten; aan zijn eigen fouten, de eigen ongeschiktheid wijt hij zijn talrijke mislukkingen en midden in den voorspoed kon hij zijn medewerkers onthalen op lange uiteenzettingen, dat 't eigenlijk allemaal maar fraaie schijn was. Meent hij dat? en in hoeverre? Men heeft in die eeuwige zelfbeschuldigingen aandoenlijke nederigheid gezien en ons veelal een meewarigen Pestalozzi afgeschilderd. Maar P. was een geweldige driftkop, die ongemakkelijk van zich af kon spreken en niet zoo gauw iets op zich liet zitten. Hij vloeit over van betuigingen van zijn eigen geringheid, maar hij had een zeer hoogen dunk van zijn werk, en wel als *zijn* werk, want hij beschouwde 't als zijn missie. In Iferten, op 't hoogtepunt van de wereldreputatie van zijn instituut, moest de geregelde gang van 't onderwijs telkens worden afgebroken om aan de talloze bezoekers een goeden indruk te geven en voor hen de bloemetjes buiten te zetten; en toch gold 't hier een werk, waarvan P. zelf overtuigd was, dat 't zijn eigenlijk werk niet was, maar een, zij 't ook tijdelijke en onvermijdelijke, verzaking van zijn missie betekende. Een aandoenlijken Pestalozzi heeft men ons vaak afgeschilderd en op menig zijner talloze portretten ontbreekt niet de zwaarmoedige trek van den zwaarbeproefden lijder, maar in Burgdorf, toen hij toch al zoo onuitsprekelijk veel had doorgemaakt, vond de Deen Torlitz den 58-jarige „monteren vurig als een jongeling, aanhankelijk en schertsend als een kind" en hoorde zich verzekeren: „Ik heb meer gelachen dan iemand in zijn leven gelachen hebben kan" en Blochmann getuigt van zijn herinneringen van Iferten, ruim 10 jaar later: „Hij kon buitengewoon grappig en vroolijk zijn en de grootste pret hebben in de komicke bedenksels van anderen. Onvergetelijk zijn in mijn herinnering de vroolijke uren, die wij met hem beleefden, waar zijn humor met zijn beminnelijke kinderlijkheid ineensmolt". Men zegt, hij was levenslang een groot kind, en men zegt 't hem eenvoudig na, want hij zelf heeft 't al gezegd — 't geen evenwel niet voor de juistheid pleit — maar men vergist zich zeer, als men meent, dat dit naïeve kind een dupe en een speelbal van anderen is geweest. Van zijn schier fabelachtige menschenkennis getuigt letterlijk iedere bladzijde van zijn „Lienhard und Gertrud". 't Is waar, dat hij zich vaak heeft laten beetnemen; 't is waar, dat hij op 't laatst van zijn leven zich in al te blind vertrouwen heeft laten leiden door Josef Schmid, maar ik ben er volstrekt niet zeker van, dat hij in zijn binnenste ook Josef Schmid niet doorzien heeft, gelijk hij stellig Niederer doorzien heeft, lange jaren voordat hij zich van hem losmaakte, en ik geloof, dat toch altijd

tot op 't laatst toe Pestalozzi de baas is geweest over Josef Schmid en niet Josef Schmid over Pestalozzi, en dit weet ik in ieder geval wel, dat ik zelden of nooit koppiger, eigenzinniger mensch ontmoet heb dan dezen Pestalozzi. Bekend is zijn telkens herhaalde klacht over zijn onverbeterlijke „Regierungsunfähigkeit“ en Ramsauer is niet de eenige medewerker, die verklaard heeft, dat hij 't niet verstond zijn huis uiterlijk te regeeren, maar Niederer, die 't beter weten kon dan iemand anders, getuigde: „er regierte gewaltig“. Trouwens wat noemt men regeeren? Dezelfde Ramsauer verklaart in denzelfden zin, dat hij allen bezielde en Blochmann voegt er aan toe: „deshalb wird selten eine Anstalt einen vollkommeneren und ausgezeichneteren Leiter besetzen“; en allen die van hem zijn uitgegaan, voegt hij er aan toe, en elders eigen instituten hebben opgericht (zooals Blochmann zelf), hebben tot 't laatste toe in hem hun voorbeeld gezien. Men zegt, hij was zoo onpractisch en kende 't leven niet en alweder men zegt 't hem na, maar men lette alleen maar eens op zijn talrijke, meestal zoo uitstekend geslaagde vergelijkingen, en men zal verbaasd zijn, hoeveel practische, minutieuze levenskennis zich daarin openbaart.

Zoo zou ik lang voort kunnen gaan en 't zou zeer verleidelijk zijn 't te doen, maar ik vraag: zijn *wij* soms de dupe van zijn herhaalde bekenenissen en zelfbeschuldigingen? Was zijn zelfkennis werkelijk zoo groot? „Der Mensch muss zu innerer Ruhe gebildet werden“, heet 't in dat werkje, waarmede hij als schrijver debuteerde, de „Abendstunde eines Einsiedlers“ van 1780 en gelijk eigenlijk deze gheele verzameling van aphorismen is dit een Leitmotiv gebleven, dat wij telkens weer in zijn geschriften terugvinden: rust, inwendige rust en orde, klare, doorzichtige orde, dat is 't waarde mensch en de menschheid naar streven moeten; al 't chaotische is uit den boeze en al het boeze is een chaos. Maar hij zelf was de onrust en de wanordelijkheid in persoon. 't Is niet noodig hierde bekende anecdoten van zijn onbeschriflijk vies en slordig uiterlijk te herhalen, zijn ongekamde haren, zijn ongewasschen gezicht, zijn flodderjas, die zijn schamele onderkleederen of zijn gebrek aan onderkleederen moest bedekken, den das, op welks slippen hij altijd kauwde, als hij hem tenminste omhad, want meestal wierp hij hem af, zijn afgezakte of ontbrekende kousen, waarmede hij zelfs voor koningen verscheen, maar ik wil nog iets uit Blochmann aanhalen, dien ik gaarne aanhaal, omdat deze onontbeerlijke bron tot de kennis van P., de autobiographische mededeelingen van zijn medewerkers en zijn gasten, in Nederland veel te weinig bekend is en gebruikt wordt en die van Blochmann niet alleen tot de beste behooren, maar ook, wat van de meeste niet gezegd kan worden, gemakkelijk toegankelijk zijn. ¹⁾ Hoc

¹⁾ Als Bd. 1 der „Pädagogische Quellschriften. Schulbuchhandlung. Langensalza.

't ongestadige in zijn wezen zich ook in zijn uiterlijk openbaarde, beschrijft Blochmann aldus: „Zijn innerlijke tegenstrijdigheden en gebrek aan eenheid spiegelde zich af op zijn gezicht. Dit was zeer doorploegd en zeer veranderlijk, daar 't door de uiteenloopendste gemoedsaandoeningen werd bewogen. Nu eens lag daarop de grootste teederheid en zachtheid, dan weer hartverscheurende smart en treurigheid, nu eens vreeselijke ernst, dan een hemel van liefde en zaligheid. Zijn diepliggende oogen slikkerden dikwijls op als de sterren, rondom stralen werpend, dikwijls echter ook weken zij terug, als schouwden zij in een innerlijke onmetelijkheid. Zijn voorhoofd was gewelfd en verborg achter de rimpels van den ouderdom den gloed der jeugd. De toon van zijn stem was veelvoudig gemoduleerd en leende zich evengoed tot zachte, lieve woorden als tot den donder des toorns. Zijn gang was ongelijk, nu eens haastig, dan weer bedachtzaam en als in gepeins verzonken en dan weer koen en imponeerend, de borst breed gewelfd, den nek dik en gekromd, alle spieren strak gespannen. Hoewel van nauwelijks middelmatige lengte en tamelijk mager, sprak toch uit zijn houding en bewegingen een volharding en een kracht, waarmede hij de zwaarste stormen trotseerde.”

Dit is 't zuivere beeld van iemand, die bij 't oogenblik leeft en op alle indrukken onmiddellijk en op de levendigste wijze reageert, van den sanguineus i.e.w. of, modern-wetenschappelijk gesproken, van den mensch zonder secundärfunctie. En zoo teekent P. zich zelf ook: „hoe zeer laat ik mij door de indrukken van 't oogenblik meeslepen!” Blochmann geeft daarvan ook verscheidene staaltjes, o.a. dit: „Toen iemand eens met hem sprak over de ondoelmatigheid en de slapheid van het onderwijs van de leeraren in 't Fransch, liep hij terstond naar 't lokaal waar een hunner les gaf, opende haastig de deur en riep woedend naar binnen: *les maîtres français enseignent comme les cochons.*” Van een geheel ander gebied, maar even treffend komt de volgende mededeeling van Dr. Kortüm¹⁾ die ik opzettelijk aanhaal, omdat zij ons m.i. 't recht geeft twijfelend te vragen, welke waarde men aan zulke opwellingen moet hechten. 't Was in 1804. Iemand had P.'s religiositeit in twijfel getrokken. Omstreeks middernacht sprong hij op uit den slaap, riep zijn medewerker Krüsi en dicteerde hem eenige bladzijden om in te voegen in zijn werk, W. G. I. K. L., maar die nooit gedrukt zijn geworden. Daarin las men: „Jezus heeft de eeuwige fundamenten der waarheid en des lichts tot de rots gemaakt, waarop hij zijn onzichtbare Kerk gegrondvest heeft, en de poorten der hel, al waren die ook de geheele zichtbare Kerk, zullen haar

¹⁾ Israël. Bibl. I 238.



Standbeeld van Pestalozzi te IJverdun.

niet overweldigen. Jezus Christus! ik werp mij aanbiddeend voor U, met den hoogen menschelijken eenvoud Uwer leer, in 't stof. In U alleen vind ik geest en leven, in U alleen vind ik verlossing van den dood, in denwelken, al 't weten der aarde en zelfs al 't streven van mijn hart zonder Uw geest en bezieling weg zou zinken."

Hoe diezelfde onrust, ongestadigheid, wispelturigheid, bonte afwisseling zich ook in zijn leven afspiegelen, dat moogt Gij in de alom toegankelijke levensbeschrijvingen naslaan. Ik voor mij heb haast om een dikken streep door al 't gezegde te halen en U toe te roepen; en toch laat die mensch, en toch laat dat leven geen anderen indruk na dan van één machtige, „einheitliche" persoonlijkheid. Blochmann zelf sluit de aangehaalde beschrijving met deze woorden: „Alles in zijn uiterlijke verschijning kondigde een persoonlijkheid aan, waarin alle snaren der menschelijke natuur klonken en die tot drager van diep ingrijpende ideeën bestemd was," en met dat woord „persoonlijkheid" is 't geheele geheim opgelost. Of is niet iedere waarachtige persoonlijkheid een polyphone harmonie, een ware eenheid van tegendeelen en zulks te meer, naarmate zij grooter, rijker persoonlijkheid is? Al die bonte, schijnbaar zoo tegenstrijdige reacties, zij zijn alle reacties van één en dezelfde persoonlijkheid; hun heftigheid, zoowel als hun verscheidenheid is 't gevolg van de groote gevoeligheid van die persoonlijkheid, maar de persoonlijkheid is altijd dezelfde. Pestalozzi wierp zich op ieder oogenblik van zijn leven altijd met vollen hartstocht en met zijn geheele hart op datgene wat 't oogenblik hem juist aanbood of van hem eischte, maar 't was en bleef altijd dezelfde Pestalozzi. Nu is echter dit 't merkwaardige en 't groote in Pestalozzi, dat hij, terwijl hij zich zoo geheel in het tegenwoordige en in het détail verdiept, nooit één oogenblik 't bewustzijn van 't geheel, van 't einddoel, uit 't oog verliest, dat hij, om 't zoo te zeggen, in 't tijdelijke altijd 't eeuwige ziet en vasthoudt. Daarom is hij dezelfde als landeconoom op den Neuhof, als weesvader te Brugg en te Stans¹⁾ als schoolmeester in Burgdorf en IJverdon, als publicist en als romanschrijver, als aspirant-diplomaat en als huisvader.

Wanneer hij in Burgdorf, om zijn eigen uitdrukking te gebruiken, „handwerksmäßig in ein Schuljoch hineinkroch" en zich heesch kraait aan zijn spel-, spreek- en waarnemingsoefeningen, dan is hij precies evengoed bezig aan de verbetering van 't onderwijs en 't heil der menschheid als wanneer hij zijn diepzinnigste werken dicteert of koningen en keizers in den letterlijksten zin des woords bij den

¹⁾ De Duitschers schrijven hardnekkig „Stanz", ik volg de Zwitsers, die uitsluitend „Stans" schrijven.

jas grijpt. Ja, ik geloof, dat men de wonderbare elasticiteit, die zich bij al zijn teleurstellingen vooral daarin openbaarde, dat hij nooit wanhoopte, maar integendeel uit de mislukking zelf nieuwe krachten putte tot versterking van zijn overtuiging en voortzetting van zijn plannen, mede hieruit kan verklaren, dat hij elke mislukking eigenlijk als een soort van bevrijding ondervond, die hem van de tijdelijke verschijning, met al de onverbrekkelijk daaraan verbonden onvolmaakt-heden, die hij juist, terwijl hij zich met zijn gansche ziel daarin verdiepte, hoe langer hoe meer ondervond, ontbond. Eigenlijk zegt hij 't zelf met zooveel woorden b.v. in den 4en brief aan Gessner: „Es war die Not und der Umstand dass ich nicht einmal dieses vermochte — n.l. „mich auf einzelne Verbesserung bestehender Schulerbärmlichkeiten beschränken“ — was mich wieder in das einzige Geleise zurückzwang, in welchem das Wesen meiner alten Zwecke erreichbar ist.

....Wenn ich das Ganze des Unterrichtswesens ins Auge fasste, so schien mir selber das Wenige, das ich bei meiner Unwissenheit dennoch leisten konnte, noch unendlich mehr als was ich sah“. En dan vergelijkt hij zich met een walvischjager, die zijn harpoen verloren heeft en nu met den moed der wanhoop met den hengel verder vischt: „Und ich musste, wenn ich auch wie der Walfischfänger darob mit Maus und Mann zugrunde gehen sollte, entweder den Gedanken, irgend etwas und wenn auch nur das Geringste, in meinem Fach zu leisten, aufgeben oder den Zusammenhang der Natur, wohin er mich auch immer führte, respectieren. Ich that das Letzere“.

Van deze ééne en eenige persoonlijkheid ging, trots alle fouten en gebreken van verschijning en handeling, een betoovering uit, waaraan niemand, daarover zijn alle getuigenissen 't eens, weerstand kon bieden en waaraan ook de late nazaat zich spoedig gewonnen geeft. Dat komt, omdat de kern dier persoonlijkheid, ook daarover zijn tijdgenoot en nazaat 't eens, was de liefde, en wel de meest onbaatzuchtige, de ten allen tijd en onvoorwaardelijk tot de grootste zelfverloochening en opoffering bereide liefde, die men zich maar denken kan. Deze straalde zoo uit zijn geheele wezen uit, dat niemand haar oprechtheid ooit in twijfel heeft kunnen trekken, welke bezwaren en grieven hij overigens ook tegen Pestalozzi mocht hebben. Iedere bladzijde uit 't dagboek zijns levens spreekt daarvan, maar ook iedere bladzijde uit zijn geschriften. Want de liefde, de reinste menschenliefde, is de springveer zoowel van zijn gedachten als van zijn handelingen.

Nu ontbreekt er evenwel aan 't hier zoo ruw geschetste beeld nog één wezenlijke trek. Al die onrust, die receptiviteit, die impulsiviteit, zij beletten niet, dat Pestalozzi zich uren en dagen in gedachten kon

verdiepen, en zoo, dat hij de geheele wereld, en zijn eigen lichaam er bij, vergaf. Ik heb hem reeds eenmaal in één adem genoemd met Plato; ik herhaal 't nog eens, hij was niet minder dan de groote Griek beziel met een hartstocht voor denken, hij moest alles wat zich aan zijn geest voordeed, doordenken, tot op den diepsten bodem peilen en tot de uiterste consequenties uitspinnen, al moest 't hem maanden en jaren van de zwaarste geestelijke inspanning kosten. Ik mag mijn straks aan 't woord komenden ambtgenoot niet 't gras voor de voeten wegmaaien, maar ik kan toch niet nalaten u te ver-raden, welke gedachten bij mij opstegen, toen ik daar op de tentoon-stelling in Zürich, verleden week, mij in de aanschouwing zijner talrijke en elkander vaak zoo weinig gelijkende portretten verdiepte. Ik *wist*, dat al die portretten onder de verdenking lagen van zijn door iedereen, zelfs door zijn bruid, erkende fabelachtige leelijkheid te vergoelijken. Ik *wist*, dat in 't werkelijke leven, wederom volgens aller getuigenis, die leelijkheid meer dan vergoed werd door den wonderbaarlijken glans zijner prachtige oogen. Ik *wist*, dat geen portret dien glans kon weergeven, maar ik begon er toch iets van te begrijpen, toen ik zag, hoe zielvol ons die oogen zelfs van die vaak zeer middelmatige portretten, ja zelfs van 't bij 't leven genomen gipsmasker, aankeken. En, ze in chronologische orde beschouwende, trof mij hoe die oogen bij 't klimmen der jaren als 't ware hoe langer meer plaats gingen innemen, totdat ten laatste 't geheele, zwaar doorpluegde gezicht, niets meer leek dan een aanhangsel dier oogen. En toen ik dat gezien had, toen zag ik ook, dat dit de oogen eens denkers waren. En toen dacht ik dit: van de persoonlijkheid van Pestalozzi gaat een charme uit, die van een hogere dan van aesthetische, die van zedelijke orde is: niemand kan met Pestalozzi in aanraking komen, zonder een beter mensch te worden. Maar dit is toch eigenlijk een individueel voor-deel en een individueel belang. En dit voerde mij tot de conclusie, dat die Pestalozzi, dien wij noodig hebben — en dat wij hem noodig hebben, en waarom, dat bleek ook heel duidelijk daar te Zürich — de denker is.

Deze denker nu is toegankelijk in zijn werken en deze loopen, 't is reeds gezegd, over een zoo groot aantal onderwerpen, alle zoo actueel, dat ieder er zijn gading in kan vinden. En aangezien ook hier weder onder al die bonte verscheidenheid diezelfde wonderbare eenheid heerscht en al die gedachten gedragen worden door een en dezelfde grondgedachte, n.l. deze, dat de menschheid, en de kinderen vooral, lijden aan allerlei ellenden, die niet noodig zijn, indien de mensch slechts den weg, dien de Natuur en God hem wijzen, wil uitvorschen en inslaan, zoo komt 't er ook niet veel op aan, waar men hem op-

slaaf, ofschoon ik gaarne den raad zou willen geven: leest bij voorkeur, behalve den Lienhard und Gertrud, dien eigenlijk ieder moest lezen, de minst bekende, of althans de minst gelezen zijner geschriften. Want daar, 't behoort ook al tot de tragiek van Pestalozzi's leven, hebt gij den meesten kans den echten Pestalozzi te vinden. Laat mij dit nog mogen toelichten door één citaat, en wel uit de Rede an sein Haus, op zijn 72en verjaardag, 12 Jan. 1818, te Ifferten uitgesproken, waar gij zijn paedagogische grondgedachte op een zeldzaam heldere en bevattelijke wijze uiteengezet vindt en wel door middel van een beeldspraak, die wij precies evenzoo 17 jaar vroeger in de Gertrud en in een gelijktijdig geschrift vinden (wat dus weder wijst op de fundamenteele eenheid in Pestalozzi's gedachtenleven, want er liggen heel wat metamorphen tusschen die twee datums in), welke vergelijking hier evenwel veel breder rustig wordt uitgesponnen. 't Is de vergelijking met een boom. Zoo hoog opgegroeid, zoo breedgetakt hij moge zijn, hij is uit den wortel opgegroeid, en deze uit de kiem. Alle bestanddeelen zijn slechts voortzetting van den wortel, in allen pulseert, tot in de uiterste einden, het leven van den wortel. Maar die wortel kan liggen in een drogen, een vruchtbaren en een moerassigen bodem; hij kan te veel en te weinig water ontvangen en in beide gevallen kan hij zich niet behoorlijk, d.i. in overeenstemming met zijn eigen natuur, ontwikkelen.

Zooals de boom, zoo ontwikkelt zich de mensch, met dit verschil evenwel, dat hij niet willoos aan de uiterlijke omstandigheden onderworpen is. Dat is alleen zijn zinnelijke natuur, die hij met de dieren gemeen heeft, maar zijn geest, 't menschelijke in hem, is vrij. De droge boom kan niet zeggen tot de droogte: wijk van mij, noch de natte: kom tot mij, maar de mensch bezit een wil, „eine freie Ein-saugungskraft des Guten und des Bösen”; hij heeft een geweten. Wat volgt nu hier uit? Dit, dat de mensch drieërlei inwerking ondergaat: hij groeit, hij wordt gevormd en hij wordt opgevoed. Zijn groei, zijn wasdom, wordt beheerscht door de eeuwige goddelijke wetten, die in hem zelf liggen; in zooverre groeit hij als de boom uit zijn wortel. Hij wordt gevormd („gebildet”) door de uiterlijke omstandigheden, evenals de boom door wind en zonneschijn, door vocht en droogte, die op zijn natuurlijke groei gunstig of ongunstig inwerken. Hij wordt opgevoed door „die Kunst en den Willen der Menschen”, d.i. door rationeele menschelijke inwerking. „Das Wachstum der Menschen und seiner Kräfte ist Gottes Sache. Die Bildung der Menschen ist zufällig und abhängig von wechselnden Umständen. Die Erziehung ist sittlich, sie ist ein Resultat der Freiheit des menschlichen Willens, in sofern sie auf die Entfaltung seiner Kräfte und Anlagen Einfluss hat.” Zij is

echter ook niet zonder allen invloed op de uiterlijke omstandigheden. „Der Einfluss der Bildung *kann* mit den ewigen Gesetzen des Wachstums der menschlichen Kräfte in Uebereinstimmung gebracht werden. Die Erziehung *soll* mit denselben in Uebereinstimmung gebracht werden." Krachtens de vrijheid van den menschelijken geest *kunnen* heide evenwel ook in tegenspraak daarmede gebracht worden. Maar dat wreekt zich altijd jammerlijk; dan verbastert de mensch, vervreemdt zich van zijn God en wordt de slaaf zijner lagere, dierlijke natuur. — Hierin ligt opgesloten, dat de uitwendige omstandigheden wel is waar niet den doorslag behoeven en behoorden te geven, maar dat zij toch een groote belemmering kunnen zijn, en dat is de zin van het bekende woord uit den Gertrud: „de mensch is goed en wil het goede, maar hij wil 't daarbij ook goed hebben; en als hij slecht is, zoo heeft men hem stellig den weg versperd, dien hij gaan wilde. O het is een verschrikkelijk ding met die wegversperringen!"

Dat is de grondslag, de bronader van dat groote medelijden met de misdeelden der aarde, dat al Pestalozzi's daden en gedachten bewoog, maar let wel, medelijden met de *gestelijk* misdeelden, en met hun *stoffelijke* misdeeldheid alleen in zooverre als die hun „den Weg verrammelte".

Wat nu bedoelt onze cultuur anders dan de opruiming van wegversperringen? En wat brengt zij in haar onverstand en lijdeloosheid maar al te vaak anders voort dan juist wegversperringen? En ziedaar, waarom Pestalozzi de man van onzen tijd en ook van ons volk is. In zijn zichzelfvergetende liefde tot den mensch en de menscheid was P. tot alles in staat, behalve tot dit ééne: zich bij de bestaande misstanden neerleggen. Maar even onomstootelijk stond dit bij hem vast: door geen geweld laten zij zich opruimen. Geweld schept een chaos, en 't is om de orde te doen: Alle geweld is verkrachting; en daar iedere misstand ook een verkrachting der natuur is, zoo is misstanden met geweld bestrijden niets anders dan den duivel met Beëlzebul willen uitdrijven. Alleen van de allernauwste aansluiting aan de natuur, die overal van 't eenvoudigste uitgaat en in geleidelijke ontwikkeling alles doordringt, gelijk de wortelkrachten den boom scheppen en doordringen, is het heil te wachten. Maar wie zich daartoe opmaken moeten weten te lijden, te dulden en te gelooven en bovenal lief te hebben, zooals Pestalozzi, hij niet alleen, maar hij toch wel in zeer bijzondere mate, geleden, geduld, geloofd en liefgehad heeft.

Pestalozzi als Sociaal-Pedagoog

door A. H. GERHARD.

Het is niet voor den eersten keer, dat er, en terecht, op gewezen wordt, dat het overgrootste meerendeel van hen, voor wie Pestalozzi geen onbekende is, hoofdzakelijk, misschien wel uitsluitend, den hervormer van het Schoolonderwijs in hem zien, terwijl hij eigenlijk hervormer der maatschappij langs den weg der opvoeding wilde zijn. Als zoodanig heeft hij denkbeelden verkondigd, die nu feitelijk nog tot de onvervulde idealen behooren.

Ik stel mij voor op dezen herdenkingsdag aan dien kant van zijn werken een korte beschouwing te wijden.

Als men werken over sociaal-pedagogen bestudeert, dan ontmoet men voor den nieuweren tijd daarin de eerste plaats de mannen van kort vóór en tijdens de groote Fransche Revolutie.

Natuurlijk worden dan de encyclopaedisten, Helvetius en Holbach, aangehaald, doch vooral mannen, om mij tot de bekendste te bepalen, als Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Duval, Bancal.

Zij, en vele anderen, werkten mooie systemen uit, die onderling wel groote verschillen aanwijken, doch die niettemin van eenzelfde grondgedachte uitgingen, welke als volgt te omschrijven is. De revolutie bracht de vrijmaking van den derden stand, zij vestigde, gelijk het heette, de souvereiniteit van het volk onder de leuze van „vrijheid, gelijkheid en broederschap“. Allen begrepen nu, dat al dat schoons niet zoo maar in eens tot stand kon komen, dat tot vestiging en duurzame bevestiging van den nieuwen staat onverbiddelijk de ontwikkeling van het geheele volk tot hooger beschavingspeil gevorderd werd.

Teekenend daarvoor zijn de volgende aanhalingen uit het rapport, door Condorcet in 1791 aan de nationale vergadering uitgebracht ¹⁾.

„Het onderwijs, zoo zegt hij, moet algemeen zijn, d.w.z. zich tot alle burgers uitstrekken. Het moet verstrekt worden in alle mogelijke gelijkheid, voor zoover de onvermijdelijke beperktheid der middelen mogelijk maken, en voor zoover de verspreiding der menschen over landsgebied en de meer of minder lange tijd, dat de kinderen zich aan het onderwijs wijden kunnen, dit toelaat. Het moet in zijn verschillende graden het geheele systeem van het menschelijk kennen omvatten en aan alle menschen van alle leeftijden de mogelijkheid verzekeren hun kennis te bevestigen en nieuwe te verwerven..... „Het publiek belang vordert, dat de kinderen der arme klassen, die

¹⁾ Dr. John. Edelheim. Geschichte der Social-Pädagogik S. 163.

de talrijkste zijn, in de gelegenheid worden gesteld hun talenten tot ontplooiing te brengen: een middel, waardoor niet alleen het Vaderland de beschikking krijgt over meer burgers, die hem dienen kunnen, de wetenschap over meer bekwame lieden, die aan haar vooruitgang arbeiden kunnen, doch ook een, waardoor de ongelijkheid wordt verminderd, die een gevolg is van het verschil in vermogensbezit. De natuurlijke orde gedooft geen andere ongelijkheid in de maatschappij als die van onderwijs en rijkdom; hoe meer nu het onderwijs wordt uitgebreid over allen, hoe meer de uitwerking dier laatste oorzaak verzwakt.

De voorsprong door onderwijs te erlangen, dat minder uitsluitend ten bate van den rijkdom komt, krijgt minder beteekenis en houdt op gevaarlijk te zijn; wie rijk geboren is wordt in den hock gedrongen door grooter geestelijk vermogen, dat zich vrijelijk heeft kunnen ontwikkelen."

De gemeenschap zou er derhalve door gediend worden, (terwijl het belang van het individu er tevens door behartigd werd, wijl als gelukkig resultaat bovendien de sociale ongelijkheid er door zou worden verminderd, misschien opgeheven.

In dat groote worsteltijdperk, waarin een nieuwe wereld bezig was te groeien uit een vergaen maatschappelijk stadium, was men er bijna overal van overtuigd, dat verbreiding van kennis schier automatisch de moraal op een hooger plan zou voeren en het geluk der maatschappij zou bevorderen.

Wel nooit heeft de geschiedenis nan eene vergissing ontzettender teleurstelling bereid dan "aan deze. Later ja, zag men dat alles duidelijk in. Hippéau zegt in zijn „La Revolution française et l'éducation nationale": „In hun blinden ijver voor den vooruitgang van het intellect en der beginselen van de revolutie, hoopten deze stoutmoedige wetgevers door de opvoeding uit de volksziel alle vooroordeelen, dwalingen, uitwassen van alle soort te kunnen uitroeien en in de plaats er van de liefde voor het Vaderland, de gerechtigheid en de vrijheid te doen ontkiemen.

Leering en oefening in zedelijke deugden en kennis der staatkundige instellingen van het land, vormden naar hun meening de wezenlijke factoren van het onderwijs ¹⁾.

Prof. Paul Natorp geeft zijn meening in de volgende zinnen: „De mannen der revolutie, Condorcet in de eerste plaats, hadden een waarlijk grootsche voorstelling van algemeen, gelijk en nationaal, dat is de geheele natie omvattend, onderwijs; van een mogelijke opheffing

¹⁾ I. Edelman S. 160.

— niet slechts verzachting — der klassentegenstellingen door de hoogste en edelste gemeenschap, de gemeenschap der beschaving. Doch over de mogelijkheid om deze idee, eenvoudig met behulp der wetgeving tot werkelijkheid te brengen, dwaalden zij erger en in de gevolgen rampzaliger dan ooit Pestalozzi gedwaald heeft. Zij hadden, Rousseau niet uitgesloten, geen flauwe voorstelling van de werkelijke geestesgesteldheid des volks, van zijne zwakke noch zijne sterke trekken; zij construeerden zich de natie van de hoogte hunner begrippen af; en zoo mislukten zij volkomen met hun hoogvliegende ontwerpen, een waarschuwing voor alle tijden." ¹⁾

Hoewel dit oordeel ons volkomen juist lijkt, geloof ik niettemin, dat men ter verklaring van deze vergissingen niet genoeg aandacht schenkt aan de omstandigheid, dat hun wijsgeerig denken er hen toe voeren moest.

Zij waren allen aanhangers der „Aufklärung“; zij geloofden in de oppermacht der Rede en meenden in volle oprechtheid, dat de Staat met behulp van wetten en voorschriften langs den weg der intellectuele ontwikkeling alles op moreel gebied tot stand kon brengen, wat tot het geluk der maatschappij dienen kon.

De vergissing was begrijpelijk, doch niettemin een ramp.

Immers de menschheid is het product van ettelijke honderdduizenden jaren. Het resultaat daarvan schuilt in de diep ingewortelde instincten, neigingen en hartstochten; het openbaart zich in gewoonten, gebruiken, zeden en vooroordeelen en de geboekstaafde geschiedenis heeft nog weinig anders geleerd dan dat — wat er ook gewijzigd zij in het uiterlijk beeld der volkeren, — de ziel des volks buitengewoon langzaam evolueert.

Wetgeving kan zoo weinig doen. Ze heeft haar maximum-effect bereikt, als in een menschenleeftijd de mogelijkheid eener geringe evolutie zich vertoont.

't Is een inzicht, dat, geloof ik, nog niet aller deel is.

Pestalozzi nam een geheel eigen standpunt in.

De twee machtigste drijfveeren voor alles wat hij heeft gepoogd, waren ten eerste zijn hevig begeeren om het volk, dat voor 't grootste deel in sociale ellende verkeerde en dáardoor met volslagen zedelijke verworping bedreigd werd, in beide opzichten op te heffen en ten tweede zijn diepe overtuiging, dat dit slechts mogelijk is, door het volk zelf.

In zijn „Lienhard und Gertrud“ schijnt de hoofdzak een edele landsvorst, die prachtige voorschriften geeft. Doch de overtuiging

¹⁾ Paul Natorp: Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und Soziale Frage S. 7.

dringt er in naar voren: „Het is zooals het niet zijn moest, dat menschen door hun medemenschen verzorgd worden: de geheele natuur en de geschiedenis roept het menschelijk geslacht toe: ieder behoort voor zich zelf te zorgen; het beste wat men den menschen doen kan, is hen te leeren het zelf te doen.”¹⁾ In zijn Christoph und Else wordt het in de 16e avondbijeenkomst nog scherper gezegd:

„Eer kan een kameel door het oog eener naald gaan; als dat een mensch een volk zou kunnen regeeren, zooals het moest.”

Zijn „Wach auf Volk”, kort na de revolutie van 1798 in Zwitserland geschreven, eindigt met de woorden: „Verhef u, volk! gij hebt in u de innerlijke kracht en mannen in uw voorhoede om Helvetie verder te brengen, als gij meehelpt, dan eenig volk van Europa door vrijheid, gelijkheid en Frankrijks voorbeeld vermocht te komen, — doch gij moet meehelpen. Dan alleen wordt het Vaderland gered en worden vrijheid en gelijkheid een werkelijkheid en een vreugd voor allen.”

Om deze volkspychologie, als ik 't zoo noemen mag, van Pestalozzi in 't juiste licht te zien, moet men zijn geschrift „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts” bestudeeren, wat op zich zelf geen tijdverdrijf is.

Allereerst treft dan de scherpe logica, waarmede hij de maatschappij schetst als een ontwikkelingsproduct, dat onder de werking der primaire driften van eigenbelang en zelfbehoud tal van instellingen bevat, welke op een nog laag peil van zedelijkheid wijzen, doch die noch op eens noch door invloeden van uitwendig gezag zijn op te heffen of te wijzigen. Dat is alleen mogelijk als de menschen zelf op hooger peil komen te staan. Zelfs kan een plotselinge wijziging, met geweld doorgevoerd, schadelijk zijn. Een goed voorbeeld van zijn wijze van zien is zijn standpunt tegenover het privaat-bezit als economisch verschijnsel. Op de ééne plaats noemt hij den eigendom de grondzuil der maatschappij, op de andere verklaart hij: „Een oorspronkelijk recht van het bezit kan ik mij niet denken. Het is 't noodzakelijk gevolg geweest van onze nog dierlijke neigingen en wij moeten nu het bezit eerbiedigen, omdat het bestaat of allen maatschappelijken samenhang verbreken”.²⁾

Maar naarmate het zedelijk besef rijpt, komt men sterker tot de erkenning, dat de eigendom sociale plichten oplegt en bijna alle maatschappelijke ellenden zijn voor P. gevolgen van de schrijnende tegenstelling tusschen armen en rijken.

Hij erkent voor ieder mensch een recht op een behoorlijk bestaan,

¹⁾ Zie Paul Natorp bl. 6.

²⁾ Seyffarth Pestalozzi's sämtliche Werke Band VII S. 390 und 492.

dat „krachtens de wil Gods en van Christus hooger is dan alle eigendoms- en heerenrechten.“¹⁾ Vooral de zedelijke ellende waaronder een groot deel van 't volk gebukt gaat, wijt hij goeddeels aan de groote sociale ongelijkheid, die de voornaamste bron is van de grenzeloos verwaarloozing der arme klassen en die de voornaamste, zoo niet de eenige bron is van de misdaad; „wanneer de gevolgen van het volksbederf zichtbaar worden, dan werpt men de schuld op hen, die in 't verderf zijn gestooten en niet op hen, die er den stoot toe gaven.“²⁾

Een zijner merkwaardigste geschriften op dit punt is zijn: „Wetgeving en Kindermoord“, een verhandeling, die nog naar haar inhoud en strekking de meest vooruitstrevenden tot eer zou zijn. Niet in den zin van practische wetgeving; 't is zelfs vrij zeker, dat zijne denkbeelden in zijn eigen tijd geen toepassing hadden kunnen vinden, doch wel in den zin van de geweldige moreele verantwoordelijkheid die op de gemeenschap rust tegenover alle misdaden en die het richtsnoer van hare wetgeving behoort te zijn. Zijn bestrijding van de doodstraf, van alle onteerende straffen, vond in dat besef haar grond.

In deze sociale verwording kan echter geen verbetering komen dan door een werkelijke algemeene ontwikkeling, niet alleen dus der lagere standen, maar evenzeer der hoogere.

In 1798 was met behulp van Fransche legers uit de Zwitsersche federatie van autonome Kantons de „ondeelbare“ Helvetische republiek ontstaan en waarmede tal van feodale misbruiken, heerenrechten, hoorigheid en lijfeigenschap werden opgeruimd. Dat was echter tevens het sein tot een verbitterden strijd tusschen de verdedigers van het nieuwe (de unitariers) en hen, die de oude verhoudingen der zelfbesturende Kantons terugwenschten, de federalisten.

Bonaparte wilde echter geen burgeroorlog en gaf den raad (= beval) dat er een soort congres (Konsulta) te Parijs zou worden belegd van volksafgevaardigden, om onder zijn voorzitterschap over den regeeringsvorm een beslissing te nemen, die begin 1803 ten gunste der federalisten uitviel. In verband daarmede had Pestalozzi in het najaar van 1802 een brochure het licht doen zien: „Ansichten über die Gegenstände auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat.“

Daarin behandelde hij o.a. de Volksontwikkeling.

Hij onderscheide daarbij 1e als den grondslag voor het geheel de „Elementar-Bildung“, waaronder te verstaan zijn alle middelen, die

¹⁾ Paul Natorp bl. 20: ook Seyffarth Band VII 397.

²⁾ Seyffarth Band VII 391. Zeer tekenend is hierbij Tabel 152 in Seyffarth Band VI 296.

dienstbaar kunnen zijn om in het kind van de geboorte af, alle lichamelijke, verstandelijke en zedelijke vermogens tot harmonische ontwikkeling te brengen. Hij zag dus toen reeds duidelijk de noodzakelijkheid in van wat men later de alzijdige opvoeding (*l'Education intégrale*) zou noemen en bepleitte met groote kracht, dat deze ontwikkeling het deel moest zijn van *allen*, niet in de laatste plaats, integendeel vóór alle anderen, van de allerlaagste volksklassen, omdat zonder de verheffing van *allen* een krachtige, welvarende en zedelijke samenleving ondenkbaar was.

Daarop moest dan volgen, aanvankelijk er mede saamgeweven en later er geheel bij aansluitend, beroepsontwikkeling, die voor *ieder* een arbeidsbestaan moest mogelijk maken en naast deze beide vormen de zedelijke opvoeding, die er op gericht moest zijn, dat *allen* in waarheid medemenschen zouden zijn.

Voor hem was een volksontwikkeling, die niet bewust in de richting van deze drie-eenheid van doeleinden ging, van onwaarde en zelfs de beste wetgeving zou een doode letter blijven, als niet zoodanige volksontwikkeling kon worden bereikt.

De groote nadruk, dien P. bij talloze gelegenheden op deze opvatting legde, is inzonderheid te begrijpen, als men let op den erbarmelijken toestand, waarin het opvoedingswezen verkeerde. Slechts voor het kleine deel der welgestelden waren inrichtingen beschikbaar, waar — zij 't ook op wat zonderlinge wijze — wat schoolkennis en vaardigheden konden worden verkregen, die het volgen van hogere inrichtingen mogelijk maakten. Voor de geheele massa des volks zoo goed als niets, waar 't onderwijs in handen was van volkomen ongeschikte lieden en de overheid toonde niet het minste besef van het groote sociale nadeel, dat aan dien toestand is verbonden. Trouwens, vrij algemeen heerschte de opvatting, die zelfs aan onzen tijd nog niet vreemd is, dat te veel ontwikkeling in den zin van kennis, verkeerd is voor de lagere standen.

Hoe toonde P. tegen die opvatting in dit kloeke woord:

„Ik kan mij geen misdaad tegen God, de menschen en het Vaderland voorstellen, die gelijk te stellen is met die, welke de geestelijke en de zedelijke vermogens in den mensch, inzonderheid bij arme menschen, opzettelijk en met voordacht in de geboorte tracht te verstikken.“¹⁾

Zijn schrijnend beeld van het huis met de drie verdiepingen uit zijn vierden brief aan Geszner is te bekend om het hier te herhalen.

En dat hij niet bedoelde de redding te willen zoeken in een wat welwillende, nederbuigende liefdadigheid van de hogere standen, die

¹⁾ Paul Natorp bl. 31. Zie hierbij Seyffarth X noot 234/235.

wat verzachting en stoffelijk leed moest brengen, blijkt reeds uit de felheid, waarmede hij tegen die filantropie te veld trok.

„Behoort aan onze bezitlooze medemenschen, met gelijke natuur-rechten, als wij, geboren en die ons, bezitters der aarde, met dezelfde levensaanspraken in het aangezicht zien, behoort aan deze staatsburgers, die zevenvoudig den last der maatschappelijke samenleving dragen, niet eene vredigende plaats in ons midden? — Vreest niet, bezitters der aarde, het is hierbij waarlijk meer om beginselen dan om aalmoezen, meer om recht dan om hospitalen, meer om zelfstandigheid dan om genade te doen”.¹⁾

Hoe ouder hij werd, des te sterker vestigde zich zijn overtuiging omtrent de onvermijdelijke mislukking van alle pogingen tot maatschappijverbetering, als die niet haar steun vonden in de algemeene verheffing en hoe ijdel op zich zelf de wettelijke middelen waren.

Bijzonder duidelijk sprak hij zich hierover uit in zijn geschrift uit 1814: „An die Unschuld, den Ernst, und den Edelmuth meines Zeitalters und meines Vaterlandes”:

„Het is thans in onze nieuwe grondwet wettelijk vastgesteld, dat wij Zwitsers allen vrij en voor het recht gelijk zijn, wat vroeger voor vele Zwitsers niet het geval was. Doch alle burgerrecht, dat slechts rust op het woord der grondwet, is, zonder een innerlijke zedelijk en verstandelijk gevormde burgerkracht niets dan stof, waarmede de overheidslichamen naar willekeur spelen kunnen . . . Wij moeten dus nauwgezet den positieven zedelijken, verstandelijken en burgerlijken toestand der individuen van onzen staat in oogenschouw nemen om de werkelijke waarde van de nieuwe rechtsverhoudingen voor ons Vaderland te kunnen beoordeelen.”²⁾

Het is voorts een ware verkwikking, in spijt van vele overbodig schijnende herhalingen en niet altijd zeer duidelijken stijl, de rede te lezen, die de 80-jarige Pestalozzi den 26 April 1826 als pas verkozen voorzitter te Langenthal hield in het Helvetisch genootschap en waarin hij met kracht en frischheid voor de laatste maal in zijn leven getuigenis aflegde van zijn levensovertuiging. Een paar aanhalingen mogen volgen:

„ Onze ingewortelde tijdgeest heeft de belangstelling van de meerderheid onzer burgers in alle standen meer gericht op die onderwijs- en ontwikkelings-onderwerpen, welke geschikt, passend, aangenaam, misschien zelfs noodig zijn voor enkele standen, dan op die, welke het geheele volk in alle standen behoeft voor de bevestiging van zijn economische en burgerlijke zelfstandigheid Zij (de standen) hebben algemeen behoefte aan groote en ingrijpende maatregelen, die met

¹⁾ Seyffarth VII 391.

²⁾ Seyffarth XI 192.

veel zorg en waarlijk tegenwoordig met groote kunst van de wieg af moeten voorbereid en ingevoerd worden en die ons echter in vele opzichten ontbreken." ¹⁾

Helaas, de volksschool, die wezenlijke harmonische opvoeding en ontwikkeling moest brengen, zooals de huiselijke opvoeding die reeds geven moest, mist alle waarachtige beteekenis in die richting.

Een dringende oproep gaat van den grijsaard uit tot allen, om de wegen en de middelen tot redding te vinden en hij vertrouwt dat het Vaderland daarin ook slagen zal, als het in zich zelf de krachten en den moed zal vinden dit doel voor te bereiden door een algemeene opvoeding, gegrond op de werkelijke eigenschappen en ontwikkelingsmogelijkheden der natuur des menschen, ten behoeve van *alle* standen. „Voor alles moeten wij er ons echter diep van doordringen, dat de hoogere wetenschappelijke en kunstzinnige vorming van enkele standen of enkele menschen in alle opzichten iets anders is dan wat voor de goede opvoeding van het geheele volk in al zijn lagen noodig en nuttig is.

Zelfs dreigt het groote gevaar, dat als die hoogere vorming op zich zelf staat naast de verwaarloozing der lagere klassen, zoowel dezen op de ontwikkelden als omgekeerd de eenzijdig ontwikkelden op de verwaarloosden, wederzijds noodlottig werken.

Vaderland! De nationale ontwikkeling, die gij behoeft, moet, dank zij de kracht harer diepe inwerking op de menschelijke natuur, op alle standen des volks een gelijkmatigen invloed oefenen en in dit opzicht gericht zijn op een streven naar hooger in alle standen. De algemeene hoogere ontwikkeling toch, die wij zoo dringend noodig hebben, is onbereikbaar als een deel des volks achterblijft." ²⁾

In zijne „*Allgemeine Menschenbildung*“ spreekt hij van „den grondslag van alle waarachtige menschenopvoeding, die, inspijst van alle ongelijkheid bij de individuen in uiterlijke omstandigheden en in aanleg, een en dezelfde is en ook eeuwig zoo zal blijven, en algemeen als zoodanig behoort te worden erkend, in het bijzonder voor de armen en ellendigen in het land." ³⁾

Ik zou nog gaarne sprekende aanhalingen gegeven hebben uit zijn „*Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik*“ en uit zijn „*Schwanengesang*“, doch 't is reeds voldoende duidelijk, dat hij, in zeer algemeenen zin, op het standpunt der aangehaalde revolutiemannen stond.

Maar in twee opzichten wijkt hij principieel zeer ver van hen af: ten aanzien namelijk van de beteekenis der gezinsopvoeding en van den arbeid als factor der opvoeding.

¹⁾ Seyffarth XII 506/507.

²⁾ Seyffarth XII 511.

³⁾ Seyffarth IX 315.

De opvoeding in het gezin was voor P. de ware. Zijn beroemd geschrift Lienhard und Gertrud, in 1781 verschenen, teekent den invloed van de ideale gezinsopvoeding, eigenlijk van de ideale moeder. In dit opzicht staat hij onzen eigen tijd nog ettelijke jaren vooruit. In spijt van alle fraaie redeneeringen, beschouwt onze tijd als het beginpunt der eigenlijke ontwikkeling, de intrede in de school. Voor P. was de school onmisbaar, maar naar zijn opvatting, is de opvoeding in de eerste 5 à 6 levensjaren beslissend voor het geheele leven. De school kon pas haar eigenlijk doel bereiken, als zij kon voortbouwen op een deugdelijke opvoeding in 't gezin, die feitelijk ook het hoofdelement vormt van zijn „Elementar- of Grundbildung” en voorts in haar innerlijke organisatie het gezin aanvulde.

In zijn reeds genoemd geschrift over kindermoord vonden we in het hoofdstukje, toepassing van 't onderwerp op het wezen der scholen dezen zin: „Ik wil met dit alles niet meer zeggen, dan dat de scholen ten aanzien der zedelijkheid slechts in zooverre bevorderlijk zijn aan de zedelijkheid, als zij gegrond zijn op de hoogere opvoeding, die slechts ouders kunnen geven en wanneer zij daaraan ondergeschikt zijn”.¹⁾

Het naaste doel der volksontwikkeling zag hij feitelijk hierin, dat de jeugd zoodanig zou worden opgevoed, dat zij de goede „moeders” en „vaders” der toekomst zou leveren, die werkelijke opvoeders zouden kunnen zijn. In bijna al zijn geschriften treedt die opvatting naar voren en hij heeft zich veel moeite gegeven om geschriften samen te stellen of te doen vervaardigen, waaruit de moeders konden leeren, hoe zij haar zware taak zouden kunnen vervullen. In zijn „Meine Erziehungversuche” geeft hij zijn oordeel in dezen zin: „De staatsbemoeiing met het openbaar opvoedingswezen moet noodzakelijk beginnen met de van nature levendige belangstelling der moeders voor dit onderwerp voor te lichten en te leiden”.²⁾ De door P. geschreven voorrede tot Joseph Schmidt's „Zahl und Formenlehre” is een uitvoerig pleidooi voor de overheerschende en onmisbare rol der ouders.

De volgende aanhaling uit „Ein Schweizer Blatt” no. 34 is zeer typeerend voor P's zienswijze:

„Vrienden der waarheid! Misschien is wel de *allererste* behoefte dezer wereld, de kinderen in alle standen weer zooveel nader tot vader en moeder te brengen, als zij in onze eeuw over 't algemeen van hen verwijderd zijn geraakt, en de *tweede* een einde te maken aan de uitputting, die Europa's jeugd door het overhaaste uitbroeien van de volwassenheid van geest en lichaam te gronde richt. Naar mijn overtuiging is dit dubbele doel slechts te bereiken door de herleving van de achting en den eerbied, die onze voorvaderen koesterden

¹⁾ Seyllarth V 455.

²⁾ Seyllarth VIII 454.

voor de heilige banden van het gezin en den stand der huisvaders en huismoeders." ¹⁾)

Ik waag de bewering, dat wie dit leest in 't licht van Pestalozzi's tijd en in het tegenwoordige goed om zich heen ziet, niet licht de opmerking zal maken, dat voor ons sociaal-pedagogisch modernisme dit alles slechts verouderde wijsheid is.

Het spreekt wel van zelf, dat er voor zulke volksopvoeding ook goede onderwijzers noodig waren en dat goede onderwijzers slechts gekweekt kunnen worden te midden der praktijk.

En nu over den arbeid als opvoedings-element. In het 64e en 65e hoofdstuk van het III deel van Lienhard en Gertrud treffen we een uitvoerig beeld aan van de schoolinrichting, zooals P. zich die dacht en waarin de arbeid, d.w.z. werkelijke, productieve arbeid uitgangspunt voor alle onderwijs en opvoeding is. De geheele roman trouwens is de toepassing van dit beginsel.

Uitvoerig wordt aan het eind van zijn „Bild eines Armenhauses" de betekenis van goed geleiden arbeid in de school uiteengezet voor de verstandelijke en lichamelijke als voor de zedelijke opvoeding. Deze bladzijden zouden nog een cereplaats kunnen innemen in welk tijdschrift voor handenarbeid ook, terwijl ze tevens eene goede omschrijving bevatten van het begrip arbeidsschool. ²⁾)

Gelijk reeds gezegd is, legde P. groot gewicht op de beroepsvorming. Van bijzonder belang daarvoor is het geschrift: „Ueber Verbindung der Berufsbildung mit den Volksschulen." ³⁾)

Toch stond hem bij dit alles bijna uitsluitend voor oogen, hoe het volk in zijn geheel op een hooger peil van beschaving ware te brengen. Alle hervormingen, die hij in 't schoolwezen beproefde te bereiken, waren direct gericht op wat de volwassenen zouden worden en daarom ging zijn streven altijd uit naar de armen, verwaarloosden en verlatenen onder de jeugd, want zij hadden 't meest den steun noodig om op te groeien tot zelfstandig denkende, edel voelende en tot allen arbeid bekwame menschen, die hun kinderen weer verder konden brengen tot hogere beschaving.

Het is niet ondenkbaar, dat de studie van P.'s werken, behalve eerbied voor zijn genie, ook den twijfel kon wekken of hij niet eigenlijk wat „reactionnair" van aanleg was, als men op ettelijke plaatsen de bewijzen tegenkomt van zijn streven, dat de opvoeding in zijne „Armenanstalten" zich vooral ten doel stelde de leerlingen in de eerste plaats geschikt te maken voor hun vermoedelijk toekomstig bestaan. We

¹⁾ Seyffarth VI 158.

²⁾ Seyffarth III 383 e.v.

³⁾ Seyffarth I 293 e.v.

kennen de lieden bij duizendtallen, die uit menschenliefde de kinderen der volksklassen niet te geleerd willen maken, opdat ze niet ontevreden met hun voorbeschikt lot zullen worden. Duizenden, die 't oirbaar vinden, dat de groote hoop met zes schooljaren tevreden moet zijn, terwijl de beter gestelden verdergaand, middelbaar en hooger onderwijs beschikbaar vinden.

Zij vergissen zich heerlijk, als zij meenen met een beroep op Schwanengesang¹⁾ op Pestalozzi te kunnen steunen, den man, die feitelijk zelfs de veel gesmaade eenheidsschool roemde als hij in zijn tweede „Zuschrift an Stäpfer“ o.a. zegt:

„Reeds zijn de grondslagen voor een Helvetische kostschool gelegd, die de mogelijkheid eener nationale opvoeding of ten minste der algemeenmaking van gelijke opvoedingsbeginzelen zal aantoonen. Reeds wonen zeventig Zwitsersche knapen uit Leman, Aargau, Zürich, Bern, Appenzell, Unterwalden, Freiburg, Solothurn en Thurgau in de innigste samenleving bijeen. Stedelingen, landlieden, bergbewoners, dalbewoners, kinderen van kooplui, handwerkslieden, boeren en zelfs arme volkomen onbemiddelden worden te zamen gedragen door den geest der vroegere ontwikkeling in mijn huis en vinden in mijn methode het gemeenschappelijke vereenigingspunt van al het ware en goede, dat in hun vroegere leiding verborgen was.“²⁾ De strekking springt nog meer in 't oog, als men bedenkt, dat de opgesomde kinderen zoowel katholieken als protestanten zijn, zoowel uit Fransch als Duitsch-Zwitserland afkomstig.

Ik geef toe, dat het „ieder blijve in zijn stand“ en ieder moet tot de volle ontwikkeling van zijn vermogens kunnen komen een tegenspraak schijn te bevatten. Naar mijn overtuiging inderdaad slechts schijnbaar. Allereerst bedenke men toch, dat in zijn dagen van een eigenlijke arbeidersklasse nog geen sprake was, zeker niet in den zin waarin wij die verstaan. De modern-kapitalistische maatschappij met haar in aantal en verscheidenheid staag groeiende loonproletariaat en afhankelijke middenklassen was nog slechts in haar begin. Men leefde nog in de nadagen van het feodalisme en het verbeeldingsbegrip der politieke gelijkheid was voor de overgroote massa nog volkomen verborgen, zoodat de volksgeest nog geheel vertrouwd was met duidelijk gescheiden standen, die ten opzichte van elkander bijna opgesloten kasten leken.

Ten andere is het juist, dat P. vervuld was van hooge idealen, niet het minst ten opzichte van alle sociale ongerechtigheden, doch hij had tevens een zeer sterken zin voor de realiteit, in spijt van zijn gebrek aan juist inzicht op zakengebied. Dat werkelijkheidsbesef dwong hem

¹⁾ Zie bijv. Seyffarth XII 362.

²⁾ Seyffarth VIII 494.

in den letterlijken zin des woords te doen wat zijn hand vond te doen en zooveel goeds tot stand te brengen als in de bestaande sociale verhoudingen mogelijk bleek.

Het was hem voor alles hierom te doen, dat zijne pupillen zoo goed, als de omstandigheden toelieten, geschikt werden om zich een levensbestaan te verwerven en moreel onafhankelijk te maken in de sociale omgeving, waarin zij bijna absoluut zeker zouden blijven.

Zijn geheele systeem van opvoeding en onderwijs was daarom gericht op wat de reële maatschappij van zijn leerlingen zou eischen, om daarin staande te blijven.

Ongetwijfeld zou hij, als onze tijdgenoot, vele dingen anders beoordeelen en anders zeggen, doch ook nu zou het uitgangspunt van al zijn denken en werken het lot der jeugd van het lompenproletariaat, de nooden en behoeften van de minst bedeelden zijn en hunne verheffing in alle levensopzichten zou hem steeds voor oogen staan. Fel zou hij tornen tegen allen, die spoedig zouden meenen, dat men genoeg deed voor den arme, al zou zijn realiteitszin ten aanzien van de bestemming der jeugd om zelfstandige, arbeidende en sociaal voelende staatsburgers te worden, hem niet onwaarschijnlijk in veel van wat der jeugd thans geboden wordt, steenen voor brood doen zien.

Deze herdenking was ook voor mij van zelf sprekend de aanleiding om weer eens de werken van P. ter hand nemen en de kennis van zijn werken flink op te frisschen en te verrijken. Van harte hoop ik, dat zeer velen zich tot hetzelfde zullen aangespoord voelen en ik durf voorspellen, dat menigeen dan tot zijn eigen verrassing den sterken indruk zal krijgen, hoe modern de sociaal-pedagoog P. is.

Natuurlijk behoort men bij die beoordeeling rekening te houden met de gedachtenwereld van een anderhalve eeuw geleden. Ook moet men geen moeite schromen om door het soms duistere taalkleed heen te zien. Hoe meer men dan in P.'s werk doordringt, hoe meer men tot de erkenenis wordt gedwongen, dat P., in stede van verouderd te zijn, blijkt begrepen te moeten worden als een aanvoerder van ons, moderneren, te zijn.

Wat wij nu denken en hopen op het terrein der waarachtige algemeene ontwikkeling, bereikbaar voor allen, als wij nu beginnen te erkennen, dat de integrale opvoeding in geestelijk, lichamelijk en zedelijk opzicht onmisbaar is voor de volledige menschvorming, als wij de waarde van handenarbeid sterker propageeren, idealen gaan koesteren in zake arbeidsschool, sterker aansturen op harmonische samenwerking van gezin en school, opleiding van allen tot eenigerlei beroepsbekwaamheid als een plicht der gemeenschap bepleiten, dan mogen we nog in Pestalozzi onzen gids en voorganger zien. In de besten onzer huidige sociaal-pedagogen leeft zijn geest voort.

Niet voldoende gewaardeerde Geneesmiddelen

door J. DERKSEN STAATS.

De papieren van het „eigenlijke onderwijs“, het geesteskind van de intellectuele renaissance, dalen snel tegenwoordig. In de voorgaande realistische eeuw met haar leuze „Kenni is macht“ stonden ze ver boven pari. Dat er gevaren verbonden waren aan deze eenzijdige overschatting van de kennis, daarvan hadden slechts enkele religieuze naturen een flauw vermoeden. Maar Jan Holland en z'n medestanders mochten spotten, zóóveel ze wilden, de algemeene methode bleef: „Pomp het er in, stomp het er in“, en de ouders vonden het prachtig, want met kennis zou de toekomstige mensch z'n brood en ook z'n *banket* verdienen.

Slechts op één gebied werd de kennis niet aangebeden en dat was bij 't voorbereidend onderwijs.

De kinderen van de Fröbelschool hadden soms wel te lijden van dressuur tot Christelijke of maatschappelijke deugden, doch kennis werd van hen niet vereischt. En doordien bij dat onderwijs het *doel* minder imperatief was, kon de *liefde voor de kinderen* veel beter tot haar recht komen.

Dit leidde weder tot bestudeering van 't kind en zijn *behoeften*.

Wat Prof. Dr. Gunning prijst als de groote verdienste van Montessori, was dan ook tientallen jaren eerder bekend bij de leidende figuren van 't Fröbelonderwijs. Hoe dikwijls heeft niet op de Leidsche Kweekschool voor Fröbelonderwijzeressen, als een kweekeling een kind wilde helpen, het woord van Haanstra weerklonken: „Blijf er af“, niet zelden vergezeld van een lichamelijke tuchtiging van de toekomstige onderwijzeres. Zeer te bejammeren is het, dat de meentaliteit van deze geniale krachtfiguur zoo geheel ingesteld was op *doen* en zoo weinig op *propaganda*. Anders toch was de kans groot geweest dat het niet zóó lang geduurd zou hebben, vóórdat zijn opvattingen ook gehuldigd zouden worden bij lager, middelbaar en hooger onderwijs.

Dat dit nu in Nederland feitelijk het geval is, is voor een groot deel het gevolg van buitenlandsche invloeden. Maar, „Het daghet in het Oosten“. Gelukkig.

Veel is er geleden door de Hollandsche jeugd onder invloed van 't inpomp-systeem, maar eerst op 't einde van de 19de eeuw komt de jeugd zelf in verzet. Omstreeks 1890 studeerden aan de Amsterdamsche Universiteit 3 jongelui. Een theoloog: Bakels. Een jurist: Tideman en een medicus: Wiedeman; die in het studenten-orgaan *Propria Cures* heftig reageerden op de klacht der professoren, als zou het gemiddeld geestelijk peil der studenten dalende zijn. (Ook heeren Professoren gevoelden even goed als die onzer dagen, dat het onderwijs niet de vruchten afwierp die het behoorde te *doen*).

Vooraf Wiedeman was zeer scherp. „We behoeven ons niet te schamen, dat wij geen voeten hebben om te loopen, wanneer wij opstaan van een Procrustusbed”, zoo schreef hij o.a. (Propria Cures 16 Mrt. 1892) Professor Stokvis reageerde op deze studenten-uitingen in z'n rectorale rede. Hij verheugde zich zeer over 't geestelijk leven in de studenten-wereld, maar niet met alle uitingen kon hij ingenomen zijn.

„Was wilt du immer weiter streben, sieh das Gute liegt so nah” zou hij deze wereldbestormers willen toeroepen. Prof. Stokvis is overleden, maar z'n conservatisme is nog springlevend.

Uiterst gewenscht is het dan ook, dat alle opposanten tegen 't heerschende stelsel elkaar de hand reiken en zoo kom ik er toe in 't openbaar blijk te geven van mijn groote ingenomenheid voor het stuk van professor Gunning over: „Handenarbeid en Onderwijshervorming” en tevens om er op te wijzen, dat er ook nog andere middelen zijn, die tot de zoo hoog noodige verbetering van ons onderwijs kunnen voeren.

„Hun nood is hoog gestegen, in krotten woont hun geest, hun gemoed is half verstijfd van kou”, schreef Wiedeman ter boven aangehaalde plaatse. Dus vijf en dertig jaar geleden en in den korten tijd, dat ik leeraar ben aan een H. B. S., is mij gebleken dat zij ook thans nog volkomen van toepassing zijn.

Een paar bewijzen:

1e Voorbeeld: Een van de leerlingen, een meisje uit de 1e klasse, moest wegens wangedrag een Woensdagmiddag nablijven. Nadat ze haast een bladzijde uit een cahier verknoeid had met het door mij opgelegde „Ik mag niet” . . . enz., ontstond de volgende tweespraak.

Ik: Hoe vind je dat nu? (doelend op de strafregels).

Zij: Akelig meneer.

Ik: Een stom, geestdoodend werkje hé, zóóveel maal ik, ik, ik, ik, mag, mag, mag, mag, niet, niet, enz.

Zij: (met verbaasde instemming). Ja meneer.

Ik: Dan was het toch beter dat we onze tijd anders besteedden, hé?

Zij: Ja meneer.

Ik: Nu goed dan, kijk: eens hier (ik teeken een paar vierkantjes en een gelijkz. driehoek op haar papier). Ga die nu eens vullen met een vlakversiering, zooals wij in de klas doen. Maar bedenk wel, 't hoeft niet, hoor.

Zij: (met een vrij goede teekenaanleg gezegend). Graag meneer.

Ik ga door met m'n werk. Na een half uur kijk ik op en zie tot mijn verbazing, dat ze het bij een half ontwerpje gelaten heeft en weer vol ijver schrijft. 't Hoofdje op zij, 't papier scheef voor zich, 't geheele lichaam leunend, ik, ik, ik, ik, mag, mag, enz.

Ik: (verbaasd). Wat doe je nu? Waarom doe je dat?

Zij: (schuchter). U zei: 't hoefde niet, . . . enne . . . ziet u, . . . daar moet ik bij denken en dit is veel gemakkelijker.

Nu zal ik geenszins beweren dat 't onderwijs dat dit kind genoten heeft, uitsluitend verantwoordelijk is voor haar mentaliteit, maar

evenmin kan ik aannemen, dat dit onderwijs er geheel onschuldig aan is.

Een tweede voorbeeld: Ik doe in al mijn klassen de vraag:

Hoeveel transen heeft de Martinatoren en waar zit de klok? Tus-schen twee haakjes, dat is de beroemde Groninger toren, waar ieder rechtgeaard Groninger trotsch op is en waar al mijn leerlingen iedere dag minstens 4X naar kijken om te zien hoe laat het is.

Groote verbazing en stilte. Dan schuchter eenige vingers in de hoogte, en volgens diverse antwoorden waarvan zelden een goed. Nu waren ze gelukkig bijna zonder uitzondering in hun eer getast en voelden het gemis. Toen ik eenigen tijd later een geheugen-teekening liet maken van de Martinatoren, was 't meerendeel bevredigend en een die een zeer goede teekening had gemaakt, zei:

„Weet u nog wel dat ik niet eens wist waar de klok zat? Maar nu heb ik hem terdege bekeken.” Legio zulke voorbeelden staan mij ten dienste.

Uit bovenstaande is, dunkt mij, voldoende bewezen, dat onze jeugd, dank zij of ondanks 't onderwijs dat zij geniet, blind en doof ge-worden is en dat met het sluiten hunner zintuigen ook de beide poorten tot het geluk, *Adoratie en Vreugdevol scheppen*, voor hen gesloten zijn.

„Het leven is geen lolletje, meneer”, hoorde ik uit een dertien-jarige mond.

Wel is het dus meer dan tijd, dat we „La joie de vivre” terug-brengen aan onze jeugd en dat we alle middelen aangrijpen die tot dat doel kunnen voeren. Welke zijn nu deze middelen?

Prof. Gunning strijdt voor handenarbeid m.i. terecht, maar daarnaast zou ik willen wijzen op twee andere geneesmiddelen, tot dusver wel gebruikt, maar niet voldoende gewaardeerd.

Muziek en Teekenen.

Vooral bij 't Lager Onderwijs, waar de uren voor teekenonderwijs b.v. reeds lang uitgetrokken zijn, doch in de verste verte niet voldoende uitgebuit worden. Veel ervaring omtrent dit eerste middel heb ik niet, alleen heb ik den indruk, dat het meeste muziekonderricht, individueel gegeven, een kwelling is, inplaats van een lfenis. Daarnaast staat echter een massa onderricht, b.v. door middel van concerten met verklaring, gelijk hier o.a. in Groningen gegeven worden onder leiding van Kor Kuiler met moedgevend resultaat.

En nu kom ik tot het tweede middel, „Het Teekenen”, (maar vóórdat ik van de muziek afstap, moet ik nog even met groote dankbaarheid en waardeering gedenken 't voordeel dat ik bij mijn onderwijs trek uit de kennis, mijn leerlingen door hun muziekonderwijzer aangebracht. Speciaal wat betreft 't aanvoelen van en 't inzicht in het ontstaan en 't wezen van ornament en ornamentale versiering).

Uit de aard der zaak loopt de teekenonderwijzer weinig gevaar een zuiver inpomper te worden, maar toch moet ook hij indachtig zijn de psychologische waarheid, dat een kind makkelijker leert naarmate

't materiaal spreekt tot meer zinfuigen en naarmate het sterker gebonden is aan een *positieve* gevoelston.

Bij mijn eigen onderwijs heb ik deze waarheid niet uit 't oog verloren en in den korten tijd van mijn leeraarschap, heb ik als vrucht een geweldige ervaring opgedaan, die mijzelve tot zulk een vreugde is, dat ze mij dwingt er telkens weer uiting aan te geven.

Ik heb vóór mij kinderen met cultuur beladen — gelijk de kameelen van Heine — maar met vrijwel geen lust in piëteitvol verzinken in aanschouwing. Mijn streven is het, hen te leeren *zien* en te leeren *aanbieden*.

Hoe doe ik dit, of liever tracht ik daarnaar?

Voor een klein gedeelte is deze vraag reeds beantwoord in 't verhaal van den Martinitoren en in 't algemeen kan ik zeggen, dat ik in mijn pogingen om mijn leerlingen waardeering te doen krijgen voor 't geheugen-teekenen, eigenlijk méér vliegen in één klap sla.

Doordien ik niet alleen mijn doel bereik, maar hen tevens inzicht bijbreng in hun eigen blindheid en hen prikkel hun oogen in 't algemeene leven goed den kost te geven.

Wat ik verder nog doe, zou ik dolgaarne in extenso willen verhalen, doch daarmee zou ik ver uitgaan over de grenzen, die aan een artikel als dit gesteld worden.

Daarom slechts enkele grepen in volgelvlucht, hoewel het daardoor wellicht minder duidelijk zal worden, welke invloed teekenenonderwijs inderdaad op de leerlingen kan hebben.

Mijn onderricht begint met het oefenen van oog en hand, door 't zetten van lijnen, cirkels, deelen van cirkels en vrij gebogen lijnen. Dat reeds dit absoluut inleidend onderwijs ook voor het geestelijk leven belangrijk kan zijn, bleek mij bij leerling N. als typisch voorbeeld van vele anderen.

Het eerste kunstproduct van N. was een papier met ezelsooren, gevouwen en besmeurd met zwartsel en vet als een slak. Ik moet er bij vertellen, dat hier een groote ijver en goede wil bestond, gelijk uit het vervolg ook blijkt.

De volgende teekening had reeds een gansch ander aanzicht, alleen doordien ik hem verteld had, dat netheid en zorg, o.a. blijkend uit schoone handen en mooie punten aan houtskool en conté en goed verzorgd materiaal, de allereerste vereischten waren, waarbij een teekening van een buurman, die uitmunt door netheid, gedemonstreerd werd. De lijnen waren nog zeer slecht en geleken sterk op uitgerafeld, verregend touw, maar het geheel maakte geen onsmakelijke indruk meer. Verdere verbetering ging langzaam maar zeker en thans zijn we zoo ver, dat hij behoorlijke lijnen zet en tevens een vrij goed oog heeft voor verhoudingen, maar vooral dat alles wat hij doet en thans goed verzorgd inziat, zijn teekendoos, portefeuille, papier, enz. De terugslag hiervan kan ik zelfs waarnemen in de wijze, waarop hij zijn portefeuille opent en zijn papier opspant.

Het meest verheugende voor mij was, toen hij, die eerst uit louter plichtsgevoel zijn best deed, maar teekenen verre van aangenaam vond, mij laatst verklaarde (wat ik trouwens reeds bij hem had waargenomen) „meneer, teekenen is een prettig vak”. Hiermede raken wij aan wat misschien het belangrijkste is van 't onderwijs n.l. dat de leerlingen *vreugde scheppen in hun onderwijs* en de klasse binnengaan, niet als *slachtoffers*, maar met *de lust om te leeren*. Het is mij reeds vele malen overkomen, dat bij plotselinge afwezigheid van een collega de leerlingen mij zelf kwamen vragen of zij dat uur teekenen mochten hebben. Deze, over de geheele linie waar te nemen lust om zich te onderwerpen aan de teekenlessen, is dunkt mij reeds de grootste aandachtiging voor de belangrijkheid ervan. Immers de natuur wijst gaarne haar eigen weg en het hongeren naar een bepaald voedsel, doet de conclusie rechtvaardigen dat het organisme deze geneesmiddelen hoog noodig heeft. De mensch is een product van intellect en gevoel en deze laatste eigenschap wordt bij „het eigenlijke onderwijs” niet alleen genegeerd, doch zelfs moedwillig verdrongen, wat zich niet ongewroken laat.

Aangezien voor kinderen kleur veel sterker spreekt dan lijn, sluit ik bij mijn elementair teekenen al heel spoedig het aanbrengen van kleuren aan. Dit wordt vooraf gegaan door een uiteenzetting over kleuren. Oppervlakkige kleur-theorie, onderscheid tusschen primaire en secundaire kleuren, waarbij ik hen laat *zien* hoe verschillende kleuren ontstaan uit combinaties, iets wat voor hen steeds een hoogst aangename verrassing blijkt.

Waar zij zelf deze kleuren gaan toepassen, (ik laat hen al spoedig teekenen naar voorbeelden in lijnen en deze voorbeelden volgens eigen inzicht en smaak kleuren) blijkt het dikwijls dat begaafde leerlingen de grootste vergissingen maken. Een werkelijk goede teekening wordt heel dikwijls verknood, wijl de maker verder wil springen dan zijn stok lang is. Hij heeft werkelijk begrip van kleur, maar gebruikt meer kleuren, dan hij technisch beheerschen kan.

Het psychisch effect van een dergelijke mislukking moet men vooral niet onderschatten en zulk een leerling behandel ik dan ook ook met bijzondere aandacht. Ik zet hem uiteen, waardoor zijn mislukking ontstond en tevens wijs ik hem er op, dat *schoonheid* niet zit in *veelheid* van kleuren.

Gewoonlijk volgt hier een praatje over blauw porcelein. Bij dit zelfstandig mogen kleuren, begint er reeds een groote belangstelling te ontstaan, daar zij reeds voelen dat zij hier iets doen wat geheel *eigen* is. Nog veel grooter wordt deze belangstelling en ijver, wanneer ze zelf ook een eigen vierkantvulling mogen bedenken, daar zij dan vrijwel geheel op eigen wicken drijven. Roerend is het niet zelden te zien, met hoeveel verbaasde verheugenis zij hun eigen gewrochte arbeid beschouwen.

Deze scheppingsvreugde voer ik op, zoover maar in mijn vermogen

is. Ik bereik dit o.a. door het geven van praktische opgaven, zooveel mogelijk naar vrije keuze en zoo maken zij dan alle mogelijke praktische vernieuwingen b.v. voor Sint Nicolaas- of Kerstgeschenken.

Een andere praktische opgave is b.v. een annonce van het spreekuur van den Directeur onzer school. Deze opgaaf, in de derde klasse gegeven, had tot resultaat dat ik naast vele goede oplossingen er een vijftal had, welke ik aan den Directeur heb aangeboden ter keuze, welke hem de meest passende leek. De gekozene siert de hoofddeur van ons gebouw. Natuurlijk wekt een dergelijk resultaat bij niet ter zake kundigen het vermoeden, dat hier werk voorligt, op één lijn te stellen met gelegenhedenverzen bij vaders of moeders verjaardag in de dagen van Olim. Zelfs mijn collega's geven daarvan blijk. Daarom memoreer ik even, hoewel eigenlijk overbodig, dat ik volkomen sta op 't standpunt hierboven geschetst van den heer Haanstra. Aan een teekening raak ik zelden anders dan om iets uit te vegen. Wil ik voorbeelden geven, zoo doe ik dit op de kant. Voordat ik tot een derde greep overga, moet ik even front maken tegen een misvatting, die uit bovenstaande zou kunnen ontstaan, alsof ik, met mijn diep respect voor de persoonlijkheid ook van het schoolgaande kind, een aanhanger en bewonderaar zou zijn van de ultra moderne theorie, die ook voor 't schoolkind een absolute vrijheid eischt en daarom portretten laat teekenen door kinderen die nog geen lijn goed zetten kunnen. Dit nu is geenszins het geval. Negerkunst wordt door mij wel gewaardeerd, maar niet wanneer zij het werk is van een cultuurmensch of van iemand, die een cultuur behoorde te hebben. In hoeverre ik van deze moderneren afwijk, is hier niet de plaats om uiteen te zetten. En nu de derde greep. Het natuurteekenen, *Een onuitputtelijke bron om te leeren adoren.* In de eerste plaats van de natuur en vervolgens ook van de veelzijdige arbeid van den mensch.

Want niet alleen het schoonheidsscheppen kan men bij het natuurteekenen leeren waardeeren, maar ook de nuttige arbeid kan men leeren hoogschatten.

Het maken van gebruiksvoorwerpen, ja zelfs het herscheppen van vuursteen in bijlen en messen. Door het nateekenen en diengengevolge nauwkeurig waarnemen van een onderwerp, komen de leerlingen er van zelf toe, om (dikwijls tot hun groote verwondering) te ontdekken, dat schijnbaar onbelangrijke en zeer eenvoudige voorwerpen, b.v. een gewone bloempot of een paar klompen in hun onopgesmukte degeelijkheid van een diepe niet verwachte schoonheid zijn. Het resultaat is: *Eerbied voor arbeid in elke vorm, eigen soowel als van anderen.* Op deze wijze vlei ik mij, mee te werken tot het verkrijgen van een cultuur, niet berustend op kennis alleen, maar daar ver boven uitgaande, daar haar onwrikbaar fundament ligt in de *liefde*.

Boekbespreking.

A. J. Lynch: *The rise and progress of the Dalton Plan.*

London: G. Philips and Son 1926, 164 blz.

Dit boek is zooals Lynch zelf is. Als we denken aan vooraanstaande schoolhervormers, dan komt ons onwillekeurig iemand voor den geest, die theorieën ophouwt, die nastreeft wat men schouderophalend noemt „blauwe idealen”, — iemand, hij wien zijn idee van schoolhervorming overwaardig is geworden en die voor niets anders oog heeft dan voor dat denkbeeld en de bezwaren en moeilijkheden niet ziet, niet kan zien of niet wil zien.

Lynch is van dit alles precies het tegenovergestelde. Ofschoon zijn praktijk steunt op een gefundeerd theoretisch en wijsgeerig inzicht, is hij in woord en geschrift — en vooral in zijn schoolpraktijk — zeldzaam concreet; ook in dit boek is dat het geval.

Geen lange beschouwingen of rede- neeringen, maar stellige feiten: er is, geloof ik, in het heele boek geen zin zonder soliden inhoud. De lezer is voortdurend in de West-Green-School te Tottenham, dat „old and somewhat unpromising building”, dat na drie jaren Daltonarbeid bekend geworden is over de heele wereld, bij ieder, die de zaken van het volksonderrwijs met belangstelling volgt. En de bezwaren? Lynch zoekt ze op, pakt ze aan en toont daarbij een zeldzame oprechtheid door de moeilijkheden te erkennen, waar ze zich voordoen.

Bovendien is hij geen dogmaticus; elke vorm, mits die getuige van de „Daltonian spirit”, is hem welkom.

De Dalton-idee wil geen „stern rigidity”, maar „modification, adaptation to the varying needs of the schools.” (Pag. 39).

Toch is er bij Lynch eenige vrees voor verwatering van de Dalton-idee. De feiten zijn er, om te bewijzen, dat men allerlei zonderling gedoe, waarbij de kinderen zoo'n beetje aan zich zelf overgelaten worden, den naam geeft van Dalton-plan. Een Dalton-school is een zeer bijzondere organisatie. De platte-

landsonderrwijzer, die in zijn eenmans-school zich redt, zoo goed hij kan en de kinderen veel zelf moet laten doen, is nog geen Daltoniaan.

Lynch is ook een geestig man, in den omgang en in zijn geschriften. Een paar voorbeelden uit dit boek.

Hij schrijft over het rekenonderrwijs en geeft de volgende voorbeelden:

1130 men or 60 boys can earn £8.
50 S. o. d. in a day, how much will
10 men and 10 boys earn in 11 days?

A carpet 3.5 yards long and 3 yards
8 inches wide is placed on a floor 14
ft. by 12 ft. what decimal of the floor
is uncarpeted?

Hij voegt daar dan aan toe: On the first, it may be said that such a calculation rarely, if ever, becomes necessary in ordinary life, and of the second, that even if carpets are sold with such curious dimensions, it is certain no one who has to buy a carpet and lay it on a floor ever troubles himself to find out what decimal of his floor is uncarpeted (pag. 95).

Op bld. 104 en v.v. bespreekt Lynch de vraag, of het mogelijk is om het vak bijbelsche geschiedenis te daltoniseeren. Hij schrijft dan een hooggestemde bladzijde over de groote waarde van den Bijbel, die z.i. door de menschen veel te weinig wordt gelezen en vervolgt dan: „In most homes, if they possess a copy at all, the Bible has become an article of furniture, or perhaps a family register of births and deaths, an is relegated to a little table near the front window of the house, and neatly covered with an antimacassar on which stands a vase.”

Die antimacassar en die vaas zijn kostelijk; hij had alleen in die vaas nog een paar kunstbloemen kunnen zetten.

Achter die achteris staat diepe ernst; wie dat mocht betwijfelen, wordt wel overtuigd, waar Lynch in dit verband met groote ingenomenheid de woorden citeert van een zekeren Dr. L. P. Jacks:

Not long ago I met one of your great schoolmasters. „Where is your time table, do you teach religion.”

„We teach it in Arithmetic by ac-

curacy, we teach it in Language by learning to say what we mean: yea, yea, nay, nay. We teach it in Astrology by reverence; we teach it in the playground by fair play. We teach it by kindness to animals, by courtesy to servants, by good manners to one another and by truthfulness in all things. We teach it by showing the children that we, their elders, are their friends and not their enemies."

Inderdaad dit boek is als Lynch zelf is en dat is geen geringe verdienste.

Lynch heeft zijn nieuwe boek opgedragen aan Miss Helen Parkhurst, de Amerikaansche onderwijzeres, die het Dalton-plan vond en toepaste en Miss Belle Rennie, de secretaresse van de Dalton-association in Engeland. Deze begaafde jonge vrouw, zelf geen onderwijzeres, behoort tot die in Engeland en Noord-Amerika vrij talrijke groep der „educationalists", dat zijn personen, die zich voor de zaken van opvoeding en onderwijs niet alleen interesseeren, maar er ook hard voor werken en daarbij in voortdurend contact leven met de onderwijzers. Dr. C. W. Kimmins, M. A. D. Sc. de gewezen hoofd-inspecteur der Londensche gemeentescholen, schreef een voorrede, waaruit wij twee zinnigjes overnemen ter typeering van Lynch en van het Dalton-plan:

Mr. Lynch has had a wide experience of the working of the Plan in an elementary school under exceptional difficulties. He has triumphed over all obstacles, and has obtained very considerable success as a consequence. The story of his achievement is told in a simple manner, with no trace of exaggeration. In fact, in many ways, he has under-estimated the value of his work.

Parents will, however, fully realise that even from the examination point of view, they certainly have nothing to fear under the Dalton-Plan.

Drie jaar Daltonwerk zou een goede titel van het boek zijn.

Lynch, die in deze jaren honderden bezoekers aan zijn school gehad heeft en duizenden vragen heeft moeten beantwoorden, geeft hier zijn ervaringen en mededeelingen ten behoeve van hen, die hij niet persoonlijk kan bereiken.

Voor eventueel vreesachtigen plaatst hij in zijn voorrede deze mededeeling:

It may be of interest to readers to know that the author's school has been visited by the Inspectors of the Board, and whilst no definite opinion was expressed on the Dalton-Plan itself — this was not expected, nor perhaps desirable — the Local Education Authority, to whom, in the first place, the Board's report was submitted, sent a letter of congratulation to the staff of the school, and gave permission for the experiment to continue.

In een achttal hoofdstukken heeft hij zijn stof verdeeld. De eerste twee hoofdstukken geven een uiteenzetting van het Daltonwerk, zooals dat geschiedt op de school van Lynch. Vervolgens komen de resultaten aan de orde en geeft de schrijver een levendig verslag van een dag in een Dalton-school; bovendien zijn er nog hoofdstukken over „the dull child" en „the team spirit" bij het Dalton-systeem. Het achteste hoofdstuk handelt over de verbreiding van het Daltonplan over de geheele wereld; we lezen er berichten uit Engeland, Schotland, Wales, Ierland, Australië (Queensland, Victoria), Nieuw-Zeeland, Zuid-Afrika, Canada, Engelsch-Indië (Bombay, Calcutta, enz.), Vereenigde Staten N.A.; China, Japan, Rusland, Bulgarije, Italië, Duitschland, Denemarken, Zwitserland, een viertal bladzijden zijn gewijd aan ons land.

Zooals reeds gezegd werd: eerlijk biecht L. zijn moeilijkheden.

Met het rekenen wil het nog altijd niet bij hem vlotlen. Blijkbaar weet hij zelf niet goed, waar de fout zit; dat hij in een der klassen van de 4 uur rekenen er 3 klassikaal geeft en 1 individueel laat werken, wijst hierop.

Zoo zijn er meer moeilijkheden. Natuurlijk. Dat spreekt van zelf. Ik acht dit echter niet zoo'n ernstig verschijnsel en geenszins een bezwaar. We moeten er ons over verblijden; een nieuwe schoolorganisatie is er zoo maar niet in een paar zuchten. En het Dalton-plan is pas vijf jaren oud.

Alles te zamen genoemd is dit boek een levendig geschreven, een eerlijk, een in den goeden zin propagandistisch werk.

Bt.

INHOUD VAN AFLEVERING 6.

	Bladz.
Wie was Pestalozzi? door Prof. Dr. J. H. Gunning Wz.	161
Pestalozzi als Sociaal-Pedagoog, door A. H. Gerhard	173
Niet voldoende gewaardeerde Geneesmiddelen, door J. Derksen Staats	185
Boekbespreking.	
A. J. Lynch: The rise and progress of the Dalton Plan, door Bt.	191



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

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.

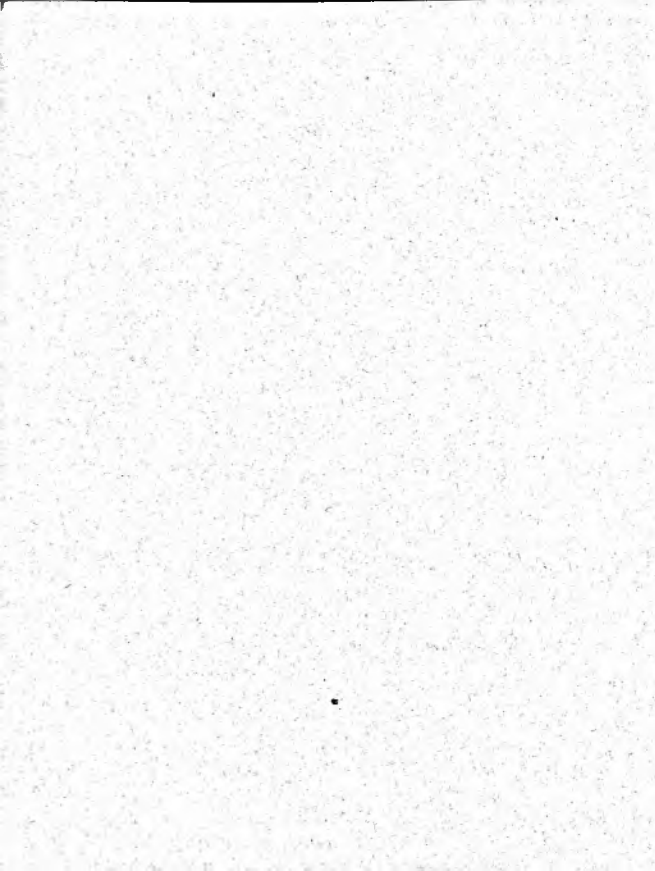


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8,75

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

PER
NUMMER
F 0,75





Pestalozzi en wij¹⁾

door R. CASIMIR.

Reeds is de tijd ver voortgeschreden²⁾. Twee sprekers hebben in belangwekkende en goed gestaafde betoogen uw aandacht getrokken naar het beeld van den mensch en naar zijn gedachten over maatschappelijke opvoeding. De schoone muziek heeft ons ontvankelijk gemaakt om het denken over hem te doen plaats grijpen in een verheven gemoedsstemming, waardoor wij de warmte der ontroering leenen aan de nadenkende verwerking van het gezegde. Geen uiteenzetting of verhandeling ware nog te beproeven.

Laat het slotwoord een *getuigenis* zijn. Een persoonlijk doorleefd getuigen van wat zijn gestalte is in het leven van nu. Want, wij komen tot Pestalozzi in een *persoonlijke verhouding*. Wij weten meer van zijn leven en denken, dan wij weten van de meesten der levenden, met wie wij verkeerden. Wij wandelen langs de oevers van zijn levensstroom, beluisteren het klaterend vallen der jonge beek, zien hem, eng ingekneld in het rotsbed der tegenspoeden en tegenverpingen, zien bijstroomen toevloeien, zien splitsingen in de zandige vlakten, waar het leven trager vloeit. Soms borrelt het water, als door machtige raderen opgeschept, en komt modder en meegedreven vreemds in de wieling naar boven; dan weer worden de klare hemel van teer blauw, de stralende gloed der zon, de diepe sterrenpracht, volkrijke plaatsen, in zijn klaar, rustig water weerspiegeld. Levend en altijd anders stroomt dit leven verder, ons in schijnbaar grillige wendingen nieuwe verrassingen biedend, en toch met één hoofdrichting, die uit de ommuurdheid van het streekgebundene voert naar de ruime zee der menschheid, uit de droomende jongens- en stormachtige jongelingsjaren naar de scheppende daad van den mannelijken leeftijd, uit den stofstrijken

¹⁾ Zie noot vorig nummer blz. 161. Red.

²⁾ De herdenking begon om 2 uur. Ik kwam om 4.15 aan 't woord. De aangegrepen hoorders waren moe geworden, een deel verliet de zaal. Mijn voorstel aan 't bestuur, niet meer te spreken, vond geen gunstig onthaal. Ik veranderde toen mijn rede in een toespraak. Het hier gebodene is een omwerking der toespraak.

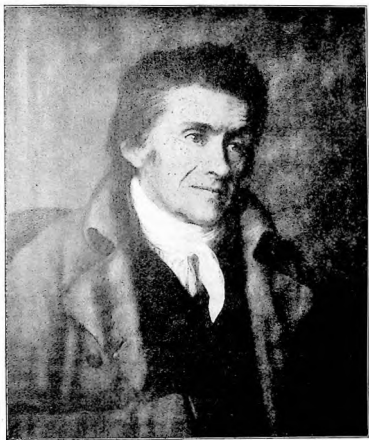
R. C.

wijzen. Wanneer aan den gezichtsreinder van het opvoedkundig hopen de opheffing der school als ideaal zal zijn verschenen en de opvoeding weer teruggebracht tot het dan herschapen en intellectueel gegroeide huisgezin, dan zal men den auteur van „Wie Gertrud“ eeren als voorganger.

En dit is niet, omdat Pestalozzi een vage persoon is; niet, omdat hij een slag om den arm houdt en met dubbelzinnige formules werkt. Hij is te spontaan om behoedzaam, te open om achterhoudend te zijn. Ook niet, omdat hij in gedurige tegenspraak met zichzelf is: lijn en richting is er in zijn geheele leven. Maar het is hierom, dat hij de grootmeester der paedagogiek, d.i. van de leer der levensleiding is. Die paedagogiek — Gunning heeft het bij ons herhaaldelijk aange-toond — is vol antinomieën. Zij is dat, omdat zij het leven volgen moest en wij, bij erkenning of doorvoeling van de levenseenheid, toch het *gebroken leven* aanschouwen. Vurige liefde voor waarheid en zin voor realiteit doet die gebrokenheid zien, maar in een verband van hooger eenheid. Er is telkens toewending tot een andere levenszijde. Zoo wordt het eerlijk erkennen van fouten, het ontleiden van de oorzaken der mislukkingen, het teekenen der medewerkers in hun streven, het wroeten in eigen zieleleven, uiting van het gedurige nasporen van den onderzoekenden geest, die in de verwarrende veelheid de eenheid der richting moet bewaren en wil vinden. Het geloof aan haar blijft, het zoeken er naar vergaat niet: de weg alleen wijzigt zich telkens. Bij elke kleine of groote wijziging stoot het statische tegen het dynamische: de botsing doet in het voelend gemoed de vlam van de drift hoog oplaaien, of doet verzinken in moedeloosheid en wanhoop. Maar de stroom spat en schuimt tegen het kleinere of grootere rotsblok: hij gaat door. En daarom blijft hij — wegens die levensvolheid — altijd belangrijk in een der zijden van zijn leven, werk, persoonlijkheid of geschrift, daarom is hij altijd voor ieder iets.

* * *

Altijd voor ieder iets. Mijn eerste getuigen moge zijn voor U jongeren, aanstaande collega's, die met uw zang hem eerden en ons sterkten. Hij is nú voor U. Pestalozzi is niet alleen de oude man, afgetoobd en meewarig, niet alleen de man, midden in 't gedrang der wereld, er is een jonge Pestalozzi jong en hoopvol als gij, en van die jeugd blijft altijd iets in hem gloren. Hij heeft op school gegloeid van verontwaardiging tegen een leeraar, die een paar fouten in het werk van een medeleerling niet „zag“, omdat hij een cadeautje van den vader had gekregen. 'n Echte, opgeschoten schooljongen, die rechtvaardigheid in beoordeling van schoolwerk hoog stelt. Hij heeft met jonge vrienden en vriendinnen gedweept over menschenrecht en menschen-



JOHANN HEINRICH PESTALOZZI.

waarde, getoornd tegen de oude pruiken, die stad en kanton regeerden, en uitbuiting en afpersing niet, maar beweging voor de vrijheid wél verhinderden. Hij heeft er zelfs tijdelijke opsluïting voor moeten ondergaan. Maar de groote spot en jolige blijmoedigheid der jeugd, die haar boven de stoffige kleinheid van allen dag stelt, bleef zijn deel.

Als, volgens vonnis, het geschrift van Müller, het „Boerengesprek“ verbrand werd, zijn zij onbekommerd: „Dalliker und Pestalozz spatziereten mit einer Pfeifen auf der Meisen-zinne, als man de Schriften verbrannte.“ En in zijn leven kwam de groote droom der liefde. Maar voor die liefde week niet zijn werk; zij vloeien voor hem te zamen; samen zullen zij en hij werken, hunne kinderen zullen naar het ideaal worden opgevoed. Nooit heeft de liefde Pestalozzi verlaten. Als oude man „kon hij nog formeel op een mooi meisjesneusje verliefd worden.“ Maar altijd heeft hij de hooge beteekenis der liefde gekend, hij drong steeds aan op reine, onbevange eerlijkheid en openheid, hij kent de kracht van den hartstocht en den adel der beheerschende loutering. En uit zijn hopende jeugd, uit zijn medegevoel en uit zijn vasthouden aan zijn jeugd-ideaal is de groote man geboren; nooit kan hem het Paulinische woord der bestraffing worden toegevoegd, dat hij zijn eerste liefde ontrouw is geworden. En daarom sméék ik U, neem van deze herdenking niet slechts mee het dankbare gevoel, dat gij ons allen iets kondet geven, neem mede het beeld van een jongen mensch, die oud en moede werd, maar trouw bleef aan het beste zijner jeugd. Want voor altijd is ons onderwijs, onze volksopvoeding verloren, als de geestdrift der jeugd, haar toekomstdroom en haar verzet niet meer de bloesemende lente biedt, waaruit de volle herfst van nieuwen oogst zal rijpen.

Voor het opvoedkundig leven van dezen tijd mogen drie hoofdtrekken van Pestalozzi naar voren worden gebracht. Zijn geloof aan *systeem*, bij erkenning van 't *leven*. Beide elementen bevechten elkaar in 't denken, ook in onze opvoedkunde. Leven zelf eischt tweërlei: opbouw en vernietiging van vorm. Zonder vorm, aan anderen te toonen, te overhandigen en na te doen, wordt geen schóól gevormd en geen verrekende practische invloed uitgeoefend; zijn vorm nu heeft de mannen van 't vak getrokken: er waren er, die tot hem kwamen, omdat zij zooveel gehoord hadden van de uitstekende resultaten bereikt in het uit-'t-hoofd rekenen. Maar in den vorm sterft het leven. Ligthart (de Hollandsche Pestalozzi niet ten onrechte genocmd, al spant zijn denken minder wijde bogen bij groter zuiverheid van persoon, meer evenwicht van den geest en veel grooter practische bekwaamheid), heeft tegen het aanschouwingsonderwijs gevochten, tegen de stilstaande wateren der paedagogiek. Maar in Pestalozzi zelf had hij

het materiaal kunnen vinden, waarmee hij deze doodgeloopen methode kon bestrijden. Want Pestalozzi zocht altijd, wat past voor 't kind. Hij dringt aan op psychologische, nauwgezette waarneming, hij bouwt zijn methode op aan de *levenservaring*. Zijn methode, zijn vorm is geboren uit de *noodzakelijkheid* van 't leven zelf. Hij moest in Stans zijn weezen verzorgen en opvoeden: hij ontdekt er de waarde van de school; de beteekenis van 't onderwijs, de mogelijkheid eener methode, die eenvoudig is. Het Amerikaansche „fool-proof“, aan leerboeken en machines als eisch gesteld, had hij kunnen begrijpen — bijna had hij 't woord uitgevonden ¹⁾. Nog als tachtigjarige laat hij kleintjes tot zich brengen, neemt ze op zijn arm en doet spreekoefeningen met ze. Niet ten onrechte heeft men hem een vader der wetenschappelijke opvoedkunde genoemd: de drie stadiën van empirisch werk: ervaringen opdoen, formuleeren, toetsen en toepassen zijn hem steeds eigen. En als toetsing zijn hypothese omver werpt, begint hij opnieuw. Bewijs voor de waarde zijner methode is hem tweërlei: het weten der kinderen, meer nog „die innere verständlichkeit“, en de lust en opgewektheid, waarmee de kinderen werkten. Het leven controleert den levensvorm. Wij zijn uit de deductieve, aprioristische methodiek uitgekomen, de man voor de klasse, die het werk doet — om Thijsse's opvatting kort samengevat over te nemen, — kon niet werken met bedenksels, uit het buiten-'t-leven-staande studeervertrek opgekomen. Maar evenzeer kunnen wij niet zonder methodiek, opgebouwd uit ervaring en waarneming.

Het is de tweede gedachte, die ik in Uw midden leg. Pestalozzi geloofde aan *methodiek*, juister, hij geloofde, dat er een *algemeene methode te vinden was*. Kohnstamm heeft, naar aanleiding van de discussies over van Wijks theorie van den meerderheidsjongen — en ik ben blij op dezen dag den naam te kunnen noemen van den Rotterdamschen sociaal-paedagoog, die niet alleen door zijn afstamming, maar ook door zijn geest een verwant van Pestalozzi is — opgemerkt, dat wij moeten vasthouden aan de *biologische eenheid* van 't menschelijk geslacht. Laat ons hier verder gaan en erkennen, dat alle vragen eener geldende opvoedkunde zinloos worden, als er niet, bij alle individueele wijziging, een gemeene constructie van den menschelijken geest bestaat en dat er dus een laatste beginsel of laatste beginselen moeten zijn, volgens welke ons psychisch leven werkt. Deze op te sporen, is werk van de wijsgeerige wetenschappen, hen als grondslag voor den methodischen vorm te gebruiken, taak der opvoedkunde. Zoo móest Pestalozzi naderen tot zielkunde en kennistheorie, zoo moest hij altijd

¹⁾ Zie wat Herbart zegt: darum muszten seine Hebel derb genug sein, um auch in plumpen Händen nicht zu zerbrechen. (Samtliche Werke. Erster Band, pag. 142. Langensalza 1887).

weer opkomen voor de algemeenheid, de bruikbaarheid eener methode. Wij, thans bevangen in onzen afkeer van 't klassikale onderwijs, zien te veel naar het individueele en het speciaal psychologische, maar voor onze volksofvoeding en voor den vooruitgang van de wetenschap der opvoedkunde moeten wij vasthouden aan *de vindbaarheid eener algemeen geldende methode* voor de verschillende volken. Nimmer behoeven we te gelooven aan het-gevonden-zijn: de vindbaarheid te gelooven is voorwaarde voor zoeken, mededeelen en vergelijken van resultaten tusschen verschillende werkers. Te verstaan zij, dat methode altijd middel blijft. En op zijn laatste ziekbed spreekt de groote ljder, na de lezing van het gevloekte smaadschrift, dan ook van zijn Idee. Meer dan zijn methode is de Idee. Het groote levende heeft hij niet verlaten voor den kleineren vorm. Paedagogiek heeft als belangrijk onderdeel didactiek en zij moet zich concretiseeren in methodiek: Pestalozzi heeft het aangewezen en geloofd.

Mijn derde lijn — want ik sla over wat Pestalozzi ons verder te zeggen heeft, — betreft zijn *verhouding van nationalisme en internationalisme*.

Kind van de verlichting heeft hij een cosmopolitisch, kind der romantiek een nationaal element in zich. Pestalozzi is een Zwitser, sterker, een Züricher. Als hij op 81-jarigen leeftijd dominee Rahn (dien hij bij een bezoek uitgeleide gedaan heeft, en op wien hij boos wordt, omdat deze hem in 't slechte weer bezorgd naziet,) uitscheldt, doet hij dat in goed Zwitsersch-Duitsch.¹⁾ Hij heeft wel het Italiaansche bloed der zuidelijke kantons in zich, maar hij is Zwitser, Duitsch-Zwitser. Zijn vaderland wil hij dienen, en, uit wat hij in grootvaders dorp ziet, put hij de eerste begeerte, het brave, maar gezonde landvolk te redden. Maar zijn denken verruimt zich: hij blijft Zwitser en groeit tot Europeër.

Geen staatsmacht, Fransche noch Zwitsersche, hoe ook geëerbiedigd, zal overhand op zijn ideeën hebben: hij verklaart de vrije mensch te willen blijven. Maar als hij kans ziet om te bewerken, dat er scholen gesticht, boeren geholpen, lijfeigenen bevrijd worden, vergeet hij al 't andere. Of dat Zevenburgen, Rusland, Hongarije of Pruisen is, dat is voor hem hetzelfde. Hij staat, om een gezant te ontvangen, op van 't bed, waarop een pijnlijke jicht hem wierp; zijn school toonende, vergeet hij zijn pijn. Hij is de man der kinderen en in de gemeenschap der methode is de verbinding der volkeren.

Misschien dat ook alleen een Zwitser dat vermocht. Hier in 't hart van Europa, waar twee rassen en drie wereldtalen elkaar ontmoeten,

¹⁾ Wib! Züriwib! versuechts als Züriwib! Gell-i bin dir doch Meister worde!"

waar een eigen volksleven ontbloeit in 't dal en aan het meer, waar de nijvere hand schaarsche vruchten van een weinig loonenden bodem oogst, kon de droomende gedachte zich huwen aan de volhoudende daad. Gelijk de sneeuwtoppen in de eeuwigheid oprijzen, stijgen de verheven gedachten en van hieruit ontspringen de rivieren die naar alle zijden gaan, zich verrijken, en de breede, schependragende stroomen worden. Van hieruit gingen Pestalozzi's gedachten, om door de wereld te trekken, en een gemeenzaam bezit te vormen voor hen, die de volkeren opvoeden. Wij vinden hier het levende voorbeeld in Pestalozzi. Geen enghartig nationalisme past voor deze eeuw, maar uit de eigen taal, den eigen grond, de eigen geschiedenis kan eerst de man opgroeien, die genoeg heeft, om aan anderen te schenken. En alleen dat volk is waard, in de rij der volkeren te staan, dat zélf een volk is. Zoo begroeten wij vandaag de figuur, die geheel en al vaderlander was, en van uit zijn landsliefde kwam tot de menschheid, zich uitbreidend en verdiepend, machtiger wordend steeds.

Laat ons zoo Pestalozzi zien. Rijs nog eenmaal voor onze oogen, in al de reinheid van een idee, als een brandende omhoog spelende vlam van zuivere liefde.

Wij zien niet meer Uw lichaam; alleen uw oogen, de oogen, waaruit al de wijsdichheid uwer gedachten, al de goedheid van uw hart sprak. Wij letten niet meer op uw maatschappelijke zwakheden, zij werken niet door in de geschiedenis. Uw falen en bezwijken, uw tekortschieten en uw onmacht, wie heeft ze zwaarder gevoeld dan gij, maar uw groote kracht is er niet door gebroken.

Rijs dan voor ons op, mensch als wij, leermeester en vriend, meer dan vriend en leermeester. Broeder, die met ons zoekt naar de wegen tot heil van wie na ons komen. Broeder, wiens krachtig geloof ons sterkt, wiens vertrouwen ons rust schenkt. Broeder, die den smaad gedragen heeft van den zoeker naar het nieuwe, en die ons troost met de ervaring, dat de liefderijke en volstreckte toewijding, ook als een schat in aarden vaten gedragen, haar werk verricht. Broeder, met menschenlijke zwakheden als wij, kind van uw tijd, uw omgeving, maar eeuwig onze broeder, omdat gij, met uw groot hart van deernis voor alles wat zwak, veracht en verworpen is, ons met het groote licht der liefde bijlicht in de donkerheid van ons leven. Broeder, omdat gij, met ons, u weet geborgen in des Eeuwigen hoede, aan wie gij, als laatste verzoening na uw bitterste smartkreet, uw idee en uw armen hebt toevertrouwd.

Hoe kan de School- en Werktuin dienstbaar gemaakt worden aan het onderwijs op de L. S.

door A. BIJKERK.

Er bestaan in verschillende gemeenten tuinen, waar de leerlingen der hoogste klassen een meer of minder groot hoekje grond onder leiding meestal van onderwijzers bewerken, bijna zonder uitzondering buiten de gewone schooluren, het werk in den tuin staat dus buiten het schoolverband, buiten het eigenlijke onderwijs. In de meeste van deze tuinen is het tuinwerk; het bewerken van den grond, bemesten, het zaaien en planten van groenten en bloemen, en de verzorging daarvan, hoofdzaak. In enkele andere inrichtingen worden daarnaast gewassen gekweekt, ook door de leerlingen, met de bedoeling van deze gewassen zekere kennis op te doen. Een op deze wijze ingerichte tuin bestaat in Den Haag; ook in den mij welbekenden Zutphenschen tuin worden deze „algemeene bedden” zooals ze door ons indertijd genoemd werden, aangetroffen.

Men zou ze kunnen vergelijken met een schooltuin, zooals die in enkele gemeenten, o.a. Amsterdam en ook in Zutphen, bij één school, bestaan. Het meest algemeen is de tuin, waar het werken der leerlingen op hun hoekje grond, hoofdzaak is. Welk nut nu heeft deze tuin voor de jeugd? In de eerste plaats krijgen de leerlingen eenige vaardigheid in het hanteeren van gereedschappen, die hun in hun later leven zeer zeker te pas kan komen: er zijn maar weinig menschen, die niet een zeker genoegen vinden in het bewerken van een meer of minder grooten tuin of stukje land. Toch is dit niet de eigenlijke drijfveer, die deze tuinen in het leven geroepen heeft. De hoofdbedoeling was, de leerlingen in aanraking te brengen met de Natuur en haar voortbrengselen.

Op den tuin leeren ze verschillende groenteplanten kennen en kweken, waarmee ze anders alleen op de groentekar of aan tafel in aanraking komen; ze leeren omgaan met bloeiplanten, krijgen inzicht in de opvolgende levensstadiën der plant, en wat het beste is, daardoor eerbied voor dit leven, eerbied ook voor het werk van hun medeleerlingen in de eerste plaats en in 't algemeen eerbied voor het werk van anderen. Een kind, dat zijn werk op den tuin serieus heeft leeren opvatten — en de meesten leeren dit —, zal niet het werk van land- en tuinman, zooals zoo vaak gebeurt, door onbedachtzaamheid gaan vernielen. Voor de kinderen, die in de groote steden hun leven doorbrengen in nauwe straten en stegen, zal ook het werk in een zuivere atmosfeer en een omgeving, die door

schoonheid en rust aantrekt, een heilzame afwisseling voor lichaam en geest bieden.

Al ben ik er van overtuigd, dat de jeugd in de schooljaren na de leeruren vrij moet zijn, zich zonder dwang moet kunnen overgeven aan 't genot, dat 't vrije spel of sport geeft, 't is maar al te waar, dat deze vrijheid heel dikwijls ontaardt in 't uithalen van allerlei z.g. kwajongensstreken, in werkelijkheid bestaande in 't overlast aandoen van anderen. De schoolwerktuin biedt den leerlingen gelegenheid hun kracht, die met alle geweld tot uiting wil komen, te gebruiken. Evenals sport geeft de arbeid in den tuin een gezonde moeheid, die de spijsvertering bevordert en afhoudt van verkeerdheden. Op sport heeft dit werk voor, dat het niet ontaardt in een obsessie, zooals zoo vaak het geval is met naturen, die moeilijk de betrekkelijke waarde der dingen inzien. Op jeugdigen leeftijd is de sport werkelijk een nuttige bezigheid en het heeft niets verontrustends als een jongen of meisje veel tijd en energie daaraan geeft. Maar als bij 't stijgen der jaren de belangstelling en toewijding er voor niet gaan verminderen, dan wordt de sport een vernederende en ergerlijke bezigheid, zooals ze bij sommigen blijkt te zijn. Naast sport geeft het werk in den tuin een goede afwisseling; de tastbare resultaten van hun arbeid geven den leerlingen een voldoening, die hun den arbeid tot een vreugde maakt. En is 't niet een voornaam doel van de opvoeding der kinderen vreugde te leeren vinden in ernstigen arbeid? Voor 't bereiken van deze resultaten is 't m.i. noodzakelijk, dat de tuin, wat ligging, grondgesteldheid en bemesting betreft, zoodanig is, dat de resultaten, natuurlijk afgezien van weersomstandigheden, die niet in onze macht liggen, gewaarborgd zijn bij een goede verpleging. De schooltuin, zoo opgevat, is een zeer nuttige instelling.

Dat dit werkelijk het geval is, bewijzen de resultaten, die in verschillende gemeenten met deze tuinen zijn bereikt; de belangstelling er voor neemt toe, nergens worden ze gaarne gemist. In de steden kunnen meestal lang niet alle leerlingen, die zich aanmelden voor een tuintje een plaats vinden, zoodat men zelden een geheele klas van een bepaalde school op den tuin vindt. Op 't platteland, waar men over meer ruimte beschikt en 't leerlingental niet zoo groot is, gaat dit beter. Dit nu heeft zijn voordeelen, zooals ik bij ervaring weet. Toen ik indertijd in Zutphen leider was van den tuin, werkte het grootste deel van mijn klasse, een 6e Leerjaar, op den tuin. De ervaring toen opgedaan, is deze:

Er ontstaat tusschen onderwijzer en leerlingen door het te zamen werken op een tuin een nauwer band. De leerlingen zien, dat de meester ook nog iets anders kan dan leesbeurten geven, sommen

bespreken, taalfouten onderstrepen, standjes geven, enz. De ouders, die in dit practische werk vaak veel meer belang stellen dan in de dingen van 't gewone onderwijs, spreken in huis met waardeering over den onderwijzer van hun kind, misschien ook wel, doordat het zichtbare resultaat van dit werk in den vorm van een maal peulen, kool of boonen of een bouquetje bloemen een duidelijker taal spreken dan de cijfers voor taal of rekenen op een rapport van het kind, in ieder geval, de onderwijzer wordt en door de ouders, en door de leerlingen in een ander licht gezien, zij zien meer tegen hem op. Ik herinner me uit dat jaar een jongen van een vervelend, treiterig type, die gewoon was zijn onderwijzer als zijn vijand te beschouwen. Bij het loten om de tuintjes kreeg hij er — tot mijn spijt, want ik stelde mij er niet veel genoeg van voor — ook een. Toen hij eenigen tijd op den tuin gewerkt had, was de jongen echter totaal veranderd. Deed hij voor dien tijd in school alles met een sarcastisch-onwillig gezicht, nu was hij een en al belangstelling en voorkomend, zoo zelfs, dat ik 't in 't begin niet vertrouwde. Den geheelen zomer was en bleef hij verder en in school en op den tuin een aardige leerling. Met een meisje uit dezelfde klas had ik een soortgelijke ervaring. 't Was een zenuwachtig kind, dat zeer vaak onhebbelijke driftbuien had, soms weigerde het haar opgegeven werk te maken, zoodat ik haar vaak uit de klas moest verwijderen. Bij de loting voor de tuintjes was zij één van de weinigen, die niet in aanmerking kwamen. Ik beloofde haar echter een tuintje te geven, als er één over was, omdat zij dit zoo graag wilde. Deze belofte heb ik gehouden: op een gedeelte, eigenlijk voor plantbed bestemd, kreeg ze haar 20 M². Ze was een trouwe leerling, zeer ijverig, ze bleef meestal tot het laatste. Ik leerde haar op den tuin beter kennen: ze vertelde me veel van huiselijke omstandigheden; ook op school was ze veel aangenamer leerling. Het werk op den tuin kan dus de verhouding tusschen onderwijzer en leerling gunstig beïnvloeden, het tegendeel is me nooit gebleken. Trouwens dit geldt voor alle werk met de leerlingen buiten de schoolmuren, waarbij hun meer vrijheid wordt vergund.

't Vorige jaar ben ik als leider opgetreden van een tuin te Almelo met plm. 40 leerlingen, hoofdzakelijk leerlingen uit mijn eigen klasse, een 6e Leerjaar en uit het 5e Leerjaar. Deze laatste zitten nu bij mij in de 6e klasse. Merkwaardig is, dat de indruk, die ik 't vorige jaar van deze kinderen op den tuin ontving, en die ik nu een jaar onder mijn leiding in school heb, zoodat ik ze nu wel eenigermate ken, zich in hun schoolwerk en karakter handhaaft, ik bedoel dit: de leerling, die hun tuintje minder goed verzorgden, blijken ook school in

minder zorg aan hun werk te besteden, en omgekeerd. Natuurlijk is er wel een uitzondering, maar deze bevestigt hier ook waarschijnlijk den regel. Tot mijn spijt heb ik dit jaar te veel leerlingen, plm. 60, om deze waarnemingen voort te zetten, 't verdient daarom m.i. geen aanbeveling meer dan een 40-tal leerlingen aan een leider toe te vertrouwen, daar hij boven dit getal niet behoorlijk van ieders werk voldoende notitie kan nemen. Meer nog dan in school zijn de meeste leerlingen er op gesteld, om hun werk beoordeeld te krijgen, waarschijnlijk, omdat de resultaten van ieders arbeid hier meer aan den dag treden. Een leerling, die in school voor slecht werk een ver-



Een der schoolwerktuinen te 's-Gravenhage.

maning of standje krijgt, moet schoolblijven, of iets van dien aard, ondergaat dit, zonder bijzonder in 't oog te vallen. Werkt een leerling op den tuin niet, zooals 't behoort, dan krijgt hij er al gauw aanmerkingen over, is 't niet van den leider, dan van zijn medeleerlingen. De meesten vinden dit onplezierig en trachten door meerdere inspanning hun tekortkomingen aan te vullen. Ik heb de gewoonte om zoo nu en dan cijfers te geven voor de zorg aan het tuintje besteed en hang deze lijst op een deur van de loods. De belangstelling er voor is groot, de tuintjes met goede cijfers worden bekeken, ook de minder goede, en meestal is een algemeene wedijver, om fouten te verbeteren, het gevolg. De een helpt daarbij den ander met raad

en daad. Meer dan in school komt hier de opvoeding tot gemeenschapszin tot zijn recht.

Naast deze voordeelen van opvoedend karakter, heeft de tuin nut van uit onderwijskundig oogpunt gezien: het werken op den tuin kan ook het onderwijs ten goede komen en bijdragen tot kennisvermeerdering van de leerlingen. We denken dan allereerst aan het leervak: plantkunde, een onderdeel van wat de wet op het L.O. noemt: Kennis der Natuur, een leervak, dat sinds 1857 onder de verplichte leervakken van de L.S. is opgenomen. De ontwikkeling van de studie der Natuurwetenschappen in de 18e en vooral in de 19e eeuw, in 't bijzonder van de Natuurlijke historie, deden ook in ons land in onderwijskringen den wensch ontstaan tot het invoeren van dit vak op de L.S. De gronden voor deze invoering waren:

1°. Wat men zou kunnen noemen het beschavingselement. Van den beschaafden mensch wordt verwacht, dat hij zooveel algemeene ontwikkeling bezit, om in de maatschappij te verkeerén, met zijn medemenschen om te gaan, van zijn lectuur te genieten. Bepaalde grenzen voor die algemeene ontwikkeling te stellen, zou onmogelijk zijn, door ieder, naar de mate van zijn beschaving, anders gesteld worden. Tegenover en in de natuur, te midden waarvan hij leeft, mag de mensch niet als vreemde staan; dieren en planten, waarmee hij dagelijks in aanraking komt, behoort hij te kennen. Deze eisch nader te begrenzen, is onmogelijk, want het is onmogelijk de Natuur in al zijn uitingen en vormen te kennen en vooral voor de L.S. moeten onze eischen wel zeer beperkt worden, maar toch zal men, zonder grenzen te noemen, het kind op de school eenige algemeene kennis van het natuurleven dienen bij te brengen, als de school aan haar taak, n.l. voorbereiding voor het leven, zal voldoen.

2°. De 2e grond was het nuttigheidsbeginsel. Al spreekt het nut van Plant- en Dierkunde niet zoo sterk als het onderwijs in lezen, schrijven en aardrijkskunde, vooral niet voor den handeldrijvenden stedeling, den winkelier en den ambachtsman, voor den boer en den tuinman is de zaak anders. Land- en tuinman komen dagelijks in aanraking met het natuurleven, vinden hun bestaan in het verzorgen van dieren en planten. De zaak is in deze richting sterk overdreven. Er waren er, die van de L.S. vakschool wilden maken. Toen men begreep, dat voor de uitoefening van het boerenbedrijf nog iets anders noodig was, dan routine en het maar altijd drukken van de voorvaderlijke voetsporen, toen men constateerde, dat de Nederlandsche landbouw achteruit ging vergeleken bij het Buitenland, waar men reeds begon met Landbouwonderwijs, toen men voelde, dat de boer kennis noodig had, om het rechte gebruik te maken van de

hulpmiddelen der wetenschap, zag men het nut in van onderwijs in Plant- en Dierkunde, ook op de L. S. Men wilde zelfs zoo ver gaan, om Land- en Tuinbouwonderwijs te geven in de plaats van andere vakken. Hiervan is weinig gekomen: 1e door de ongunstige omstandigheden, waarin ons onderwijs verkeerde tengevolge van den korten leertijd en de groote klassen, 2e door het paedagogisch inzicht van de onderwijzers, die begrepen, dat de L. S. onmogelijk deze kennis zou kunnen aanbrengen. Enkele boekjes in dien geest zijn indertijd verschenen, maar weinig gebruikt. Vakonderwijs, zooals in de bedoeling lag, kan de L. S. niet geven. Wel is dit noodig voor de a. s. land- en tuinbouwers, maar dit moet gegeven worden op daarvoor bestemde inrichtingen, de Land- en Tuinbouwscholen en -cursussen. De L. S. kan wel, vooral op 't platteland, het onderwijs in Land- en tuinbouw voorbereiden door rekening te houden met de keuze van de leerstof.

3°. Het 3e motief voor de invoering van Kennis der Natuur op de L. S. was wel het meest geldende: De L. S. stelt zich naast andere ontwikkeling van het gemoedsleven en vorming van den schoonheidszin ten doel. Belangstelling wekken voor het natuurleven, de oogen te openen voor de schoonheid der omringende Natuur, liefde te kweken voor plant en dier, eerbied te doen gevoelen voor de Schepping en de Macht, die al deze wonderen schiep — dit moest het ideaal zijn, dat den onderwijzer bij zijn lessen in Natuurl. historie voor oogen stond. Weinig is er, dat op den mensch sterker invloed kan oefenen en richting aan zijn gemoedsleven kan geven, dan de liefde voor de Natuur. Wie liefhebberij heeft in het aanleggen en onderhouden van zijn bloem-, fruit- of groentetuin, vindt meer genot en bevreemding in dezen arbeid dan b.v. bioscoopbezoek op den duur kan geven. Wie planten en dieren met belangstelling heeft leeren gadeslaan, vult zijn leven met een schoonheid, waarvan anderen geen vermoeden hebben. De Natuur toont ons haar wonderen en biedt haar schatten in alle tijden en landstreken. Maar belangstelling en kennis zijn noodig om er van te kunnen genieten. Aan de school de taak deze belangstelling en kennis, welke liefde ten gevolge heeft, te wekken en aan te kweken.

Hoe is het vak sinds de invoering op school onderwezen? In 't begin gaf men de leerlingen leerleesboeken in handen, waarin een beknopt, maar volledig overzicht werd gegeven van het Planten- en Dierenrijk. Het systeem werd hierbij dus eigenlijk als het hoofddoel der studie beschouwd, niet als middel om eigen waarnemingen te klassificeeren. De onderzoekingen van Lamarck en Darwin stelden plant en dier zelf meer op den voorgrond en daardoor kwam deze meer in het brandpunt der belangstelling te staan. Ook in ons land begon men vooral

de planten zelf te behandelen, men gaf dus echt aanschouwelijk onderwijs: in tijdsorde van den bloei bracht men de planten in de klasse. Schoollora's verschenen en de school ondervond den invloed daarvan: vele onderwijzers werden echte liefhebbers van de studie der plantkunde in de vrije Natuur en brachten die liefde over in school.

Toch is deze wijze van studie zeer eenzijdig en onvolledig. Men leert van de planten niet anders dan de uiterlijke kenmerken. Hoe het leven der plant door ademhaling en voeding in den ruimsten zin wordt in stand gehouden, hoe de groei van de plant plaats heeft door aanvulling met nieuwe deelen, hoe een individu aanleiding geeft tot het ontstaan van een of meer nakomelingen, in één woord van de leer der levensverrichtingen geven de morphologische bijzonderheden geen duidelijk beeld. En al determineerende komt men ook maar weinig te weten van de betrekkingen, waarin de plant staat tot de buitenwereld, tot klimaat- en bodemomstandigheden, tot de dierenwereld en tot de overige planten, de biologie komt niet tot zijn recht. 't Bekijken en ontleden van afgeplukte planten, hoe nuttig ook om uiterlijke kenmerken op te sporen, doet door de meestal slappe en halfverwelkte planten, die daarbij dienst doen, te veel denken aan het anatomisch onderzoek in de snijkamer, maar leert toch niet het eigenlijke leven van de plant kennen. Daarvoor is noodig de waarneming van de levende plant, van het ontkiemen uit het zaad, waarvan de plant den eersten tijd van haar bestaan, afhankelijk is, of, hoe ze verder groeit en zich zelfstandig voedt, hoe ze al bloeiende het hoogtepunt van haar bestaan bereikt, om na vruchtgeving, het eigenlijke doel van haar bestaan, te gaan rusten.

Leert het determineeren dus de eigenlijke plant niet kennen, niet veel meer dan naam en plaats in het groote systeem, nog een ander bezwaar heeft het gehad voor de botanische kennis van den onderwijzer en in verband daarmee voor het onderwijs in Plantkunde in de school. Veelal werden en worden nog als studiemateriaal in 't wild groeiende planten genomen, de bouw van de bloem is meestal eenvoudiger en daardoor de kenmerken gemakkelijker op te sporen dan bij gekweekte planten. Vele Flora's behandelen trouwens uitsluitend de in Nederland in 't wild groeiende planten. Van de in den tuin of op den akker gekweekte maken ze geen melding. Op de examens voor de acte L. O. worden meestal in 't wild groeiende planten gevraagd, een examinerator voor dit vak gaat soms een bloemist opdragen hem in 't wild groeiende planten te verschaffen. Op de Eindexamens H. B. S. worden uitsluitend wildgroeiende planten gevraagd. Velen, die er met een determineerboek op uittrekken, dringen het bouwland in, daarbij het koren — zonder op te merken of het tarwe of rogge is — weinig

ontziende, om een bloeiend onkruid machtig te worden. Pinksterbloem, herderstaschje en herik kent men, mosterd, kool in bloei en raapzaad niet, kool of radijs nooit in bloei gezien, van de Kruisbloemigen in den siertuin wordt geen nota genomen. Hondspeterselie wordt gede-termineerd, bloeiende tuinpeterselie slaat men over. Voor enkelen schijnt een plant alle belang te verliezen, als men hoort, dat ze maar gekweekt is. Dit is jammer, want zoo wordt de plantkunde studie buiten alle aanraking met het practische leven gehouden. Intusschen komt hierin wel verandering, het verschijnen van de Flora van Sipkes voor gekweekte planten wijst hierop.

Op de L. S. wordt nog veelal te werk gegaan op de oude wijze. Eenige ijverige leerlingen of de onderwijzer zelf brengen bloemen mee, die aan de klasse worden uitgereikt, om er een les over te geven. Er worden achtereenvolgens een menigte waarnemingen gedaan, maar door gemis aan verband meestal onvoldoende vastgelegd. Schitterend zijn de resultaten van dit onderwijs niet, integendeel, er wordt door de opeenhooping van waarnemingen niet veel van onthouden en een ander gevolg is, dat de leerlingen de lessen in Plantkunde vreeselijk gaan vinden. De eerste en de tweede keer wordt het gezamenlijk bekijken van de plant interessant gevonden, maar spoedig vinden de leerlingen het vervelend, en als de voornaamste deelen uit elkaar geplozen zijn, verlangt de levendige geest naar iets anders, hij kan niet meer zijn belangstelling houden bij het doode plantenlichaam en vindt weldra Plantkunde een der vervelendste lessen op school. Zoo heeft de bedoeling, om door het onderwijs liefde op te wekken voor de Natuur, groote kans schipbreuk te lijden. Wil men werkelijk belangstelling wekken en voortkweeken voor het Natuurleven, dan dient er iets anders te worden onderwezen dan het aantal der bloemdeelen, het al of niet gezaagd zijn der bladeren en den vorm daarvan, enz., we moeten de kinderen het leven der plant laten zien en meelevén.

Om dit te bereiken kan men verschillende wegen inslaan. Men kan planten gaan kweeken in potten en bakjes in 't schoollokaal. Sommigen bereiken daarmee aardige resultaten, maar in de meeste gevallen loopen de zaaisels op mislukkingen uit, ook al, doordat de scholen, wat de verlichting betreft, voor de plantengroei niet in gunstige omstandigheden verkeerén. Ook schoolwandelingen zijn voor dit doel aangewend, zij brengen werkelijk het kind in de Natuur, waar het 't leven van plant en dier in de hun eigen omgeving kan waarnemen. Kultuurgewassen kunnen in verschillende ontwikkelingsstadiën worden waargenomen. In de verschillende jaargetijden kan een wandeling gemaakt worden, in 't voorjaar, als de Natuur ontwaakt en de knoppen zwellen, in den bloeitijd, als de Natuur hoogtij viert, in den herfst, als de vruchten

rijpen en de bladeren verkleuren, ook in den winter, als alles kaal lijkt, om te laten zien, dat de Natuur niet dood is, slechts slaapt. Er zijn naast deze voordeelen echter bezwaren aan de schoolwandelingen verbonden. Ze kosten veel tijd, zooveel, dat deze van den gewonen leertijd moeilijk kan worden afgenomen. Bovendien zijn de klassen meestal te groot, om de waarnemingen zoodanig te doen plaats hebben, dat allen er aan deelnemen. Ook doet zich dikwijls het geval voor, dat men datgene, waarvoor men uitgetrokken is, niet meer vindt, de Natuur houdt geen rekening met onze schoolsche bedoelingen, zoodat men thuis komende, moet zeggen: we hebben heel wat gezien, maar het doel is niet geheel bereikt. Ook groeien lang niet alle gewassen op een afstand, die schoolwandelende te bereiken zijn. Op de meeste scholen wordt van schoolwandelingen dan ook weinig gebruik gemaakt.

Bij enkele scholen heeft men voor het Plantkunde-onderwijs Schooltuinen aangelegd, ook in Zutphen bij de school aan de Louisesingel, waar voldoende ruimte aanwezig was. Dit laatste is voor de meeste stadsscholen een groot bezwaar, vaak ook door verkeerde ligging van het terrein. Waar men zoo gelukkig is een geschikte hock grond ter beschikking te hebben, is men al een heel eind in de goede richting: het materiaal, noodig voor het onderwijs in Plantkunde, is nu in de onmiddellijke nabijheid van de school aanwezig, zoodat men er gebruik van kan maken, wanneer 't noodig is, terwijl de opeenvolgende ontwikkelingsstoestanden van verschillende planten zonder tijdsverlies kunnen worden nagegaan. Enkele leerlingen kunnen den tuin in orde houden, 't bezaaien en bemesten en verdere werkzaamheden kunnen ook door hen geschieden onder toezicht van den onderwijzer. Er kan met zaaien van verschillende gewassen rekening worden gehouden, dat de leerstof methodisch wordt gerangschikt, opklimmend in moeilijkheid, met gelegenheid tot herhaling en uitbreiding van 't geleerde. Biologische en physiologische bijzonderheden kunnen aan de planten worden waargenomen en zullen meer indruk maken op den leerling dan het gesproken woord van den onderwijzer vermag of het lezen van een les uit een leesboek over Plantkunde, zooals nog zoo vaak gebeurt. Wel zijn de boekjes van tegenwoordig heel wat beter, vooral meer onderhoudend en kinderlijk geschreven dan die van een 50 jaren geleden, maar wie alleen op deze wijze onderwijs geven in Nat. historie ondervinden al spoedig, dat er weinig van het gelezene blijft hangen. Boekjes als van Ligthart, „Bij den boer en boschwachter“, hoc aardig ook geschreven, kunnen wel dienen tot bevestiging van 't geleerde en om de leerlingen smaak te doen krijgen in populair geschreven artikelen, zooals tegenwoordig in bijna alle couranten voorkomen, ze kunnen niet het eigenlijke onderwijs vervangen. Op 't gebied van den Schooltuin

heeft zich verdienstelijk gemaakt de Heer J. Stamperius, die een hand-leiding voor den Schooltuin heeft geschreven. Deze bevat veel wetens-waardigs voor den onderwijzer, uitgewerkte lessen, een volledige leergang en eenige opstellen over de leerstof, waarin de denkebeelden van den Schrijver omtrent het onderwijs in Plantkunde zijn uiteengezet, waarvan enkele in 't voorafgaande zijn opgenomen.

Wat in deze Schooltuinen opzettelijk wordt onderwezen, kan in den Schoolwerktuin minder opzettelijk, meer occasioneel ook worden ge-leerd. Ook hier is voldoende gelegenheid tot ongezochte herhaling. Bij 't bespreken van de werkzaamheden, die aan iedere les in den tuin voorafgaat, komen als vanzelf verschillende zake ter sprake. Bij de grondbewerking kan gewezen worden op den vochtigheidstoestand van den grond, 't bespreken van de capillaire werking in de grond-deeltjes, 't belang van 't loshouden van de bovenste grondlaag, gesteund door proeven in school doet enkele onderwerpen uit de eigenlijke Natuurkunde goed tot zijn recht komen. 't Bespreken van zaaidiepte van zaden van verschillende grootte bij de te behandelen zaaiwerk-zzaamheden doen de leerlingen een inzicht krijgen in de kiemenergie. We laten ze in grootere zaden, als peulen en boonen, de kiem zien en door enkele zaden na ontkieming uit den grond te halen en te bespreken, geeft men de leerlingen inzicht in de physiologische be-teekenis van het zaad. Ze leeren de kiemblaadjes van verschillende gewassen kennen, zien overeenkomst tusschen die van kool en radijs als kultuurplanten en die van herik als onkruid. Verschillende onkruiden leeren ze niet alleen bij name kennen, maar ze bespeuren de nadeelen er van voor de kultuurplanten en in verband daarmee kunnen we iets behandelen van de bodemvoeding en koolzuurassimilatie. Ze leeren namen van allerlei bloemen kennen, benevens hun vorm en groeivijze. De kennis van deze namen, hoewel geen hoofdzaak, is toch van belang: het geeft een gevoel van voldoening, als men in een tuin komende de meeste namen van de daar groeiende planten kent, en 't is niet de naam alleen, die men zich bij herkenning bewust wordt.

Bij de bewerking van den grond in 't voorjaar komen verschillende dieren te voorschijn: we krijgen gelegenheid om de dwaze vrees voor regenwormen, vooral bij de meisjes — bij de jongens is het meestal niet noodig — te overwinnen door iets van het groote nut dezer dieren te vertellen. De leerlingen maken kennis met emelten, koperwormen en aardeurpsen, we vertellen hun, dat dit de larven zijn van muggen, kniptorren en uilen en wanneer later in 't jaar deze dieren zich ver-toonen, krijgen we gelegenheid deze namen nog eens weer te hooren en repeteeren we de levenswijze van deze dieren. 't Vorige jaar was ik prachtig in de gelegenheid om de leerlingen iets te laten zien uit het

leven van den doodgraver. Ik had een doode mol op den Schoolwerktuin gevonden en deze in een van de bedden van een der kindertuintjes gelegd. Toen we den daaropvolgenden avond op den tuin kwamen, voor de gewone werkzaamheden, kreeg ik al spoedig bericht, dat er wat bijzonders gaande was. 't Duurde maar een oogenblik of alle jongens en meisjes stonden rondom het tuintje de werkzaamheden van een tiental doodgravers te bewonderen en wel een minuut of tien bleven de meesten daar rustig kijken. Den volgenden keer was de mol natuurlijk verdwenen, maar de eigenaar van het tuintje waarschuwde mij al gauw, dat er weer wat bijzonders was. Hij had de mol opgegraven en kon ons nu de larven toonen van de doodgravers, onaangenaam gestoord in een kostelijke bezigheid: het zich vergasten aan het lijk van den mol. Ik had den dag tusschen deze waarnemingen in school iets verteld van het leven van dit insect en den leerlingen een plaat er van getoond en tevens een korte levensbeschrijving van dit nuttige diertje gegeven. In 't voorjaar behandelde ik op een middag in school enkele kevers, op een plaat vereenigd. Daarop stond ook de aardvloo, waarvan ik een dag te voren enkele exemplaren in den tuin op radijs had bezig gezien. Toen we dien namiddag op den tuin kwamen, waren er al spoedig enkele jongens en meisjes, die de beestjes ook waargenomen hadden. Ze wezen ze elkaar en al spoedig was ieder bezig met vangen. Een onverwacht en natuurlijk niet gewenscht gevolg was, dat ze elkaar, gesuggereerd waarschijnlijk door den naam, de vlooiën in den nek tusschen de kleeren trachtten te stoppen, waaraan natuurlijk een einde werd gemaakt. Enkelen kwamen me nog een exemplaar toonen, om de streepjes op de dekschilden te laten zien. Ik heb toen meteen iets verteld omtrent de bestrijdingswijzen en de volgende keer met een beteede plankje laten werken. Eén van de flinkste jongens kwam de volgende keer met een uitknipsel uit een landbouwkrant, waarin een ander bestrijdingsmiddel genoemd werd. We krijgen gelegenheid om het domme standpunt, dat vele menschen innemen, om maar dood te maken, wat onbekend is, te bestrijden. Zoo kwam een paar weken geleden een jongen bij me, met een hem onbekend dier, om te vragen, wat het was. Ik had het juist druk en zei het niet te weten. Toen vroeg hij, of hij 't maar dood zou trappen. Ik heb hem toen duidelijk gemaakt met een voorbeeld, dat dit niet de goede manier was en het beest in een doosje gedaan. Den volgenden dag op school heb ik hem verteld, dat het de larve was van een soort mierenleeuw en iets van het dier verteld. Zoo hebben we dit jaar ook kennis gemaakt met een jachtspin met zijn witte Eierzakjes. Ik heb een van de zakjes laten openen en toen de kleine, bleke, jonge spinnetjes laten zien. Wij krijgen ook gelegenheid tegen domme wreedheid ten

opzichte van kikkers en padden, die sommigen jongens in 't bloed schijnt te zitten, te strijden; de schadelijkheid van deze dieren vindt nog maar steeds geloof, waarschijnlijk door de eeuwenoude verhalen omtrent deze dieren uit een tijd, toen aan natuuronderzoek niet gedacht werd, maar allerlei verhalen klakkeloos werden geloofd.

't Is voor den leider wel eens lastig, om aan de weetgierigheid van de jeugd te voldoen, ze komen met alles en nog wat aandragen en op alle vragen is niet direct een antwoord mogelijk. 't Noodzaakt tot zoeken, wat vaak tijd kost, maar toch is 't noodzakelijk dit te doen: al moet men ze wel eens een enkele maal telcursstellen, te vaak mag dit niet gebeuren; 't is ons immers te doen, om de jeugd wegwijst te maken in de geheimen der Natuur. 't Spreekt vanzelf, dat op deze wijze niet alle leerlingen evenveel van deze dingen leeren, er zijn er, die steeds wat te vragen hebben, meestal uit weetgierigheid, ook wel eens uit lust, om te vragen of praten, er zijn er ook, die zelden of nooit iets vragen. Ik heb dit jaar opgemerkt, dat de oudere leerlingen, die ook 't vorige jaar al een tuintje hadden en dus met de gewone werkzaamheden vroeger klaar kunnen komen, meer vragen dan de nieuwe leerlingen, die al hun aandacht moeten bepalen bij de voor hen nieuwe werkzaamheden.

Een groot voordeel is 't, als een heele klas op den tuin bezig gehouden wordt, zooals dat op 't platteland zeer goed mogelijk is. Bij 't in school bespreken van onderwerpen uit de Nat. historie kan men telkens teruggrijpen op hetgeen de leerlingen op den tuin beleefd en gezien hebben; dit onderwijs wordt daardoor meer vruchtdragend. In de meeste scholen zal 't leven der bijen en mieren behandeld zijn. Moet men dit doen naar aanleiding van platen, dan volgt meestal in een of paar lessen heel de merkwaardige levensloop en staatsinrichting van deze dieren. Ik heb dit vroeger ook zelf zoo gedaan, maar moest voor zoo'n les toch altijd eerst even naslaan, hoe 't allemaal in zijn werk ging. Nu zien de leerlingen op de tuintjes de bijen in hun bloemen zitten, ze zien ze in de Papavers met haastige bewegingen rondom de talrijke meeldraden heen stuiven en we blijven even staan en laten den leerling opmerken, hoe zoo'n bij na een korten tijd al gauw een paar mooie klompjes stuifmeel aan de korfjes in de achterpooten meedragen en vertellen er zoo terloops even bij, dat dit dient tot voedsel voor de larven. Hebben we bijen op den tuin, dan laten we ze een stukje raat zien van gewone cellen, waaraan we laten opmerken de prachtige regelmatige bouwwijze, die de leerlingen met ontzag vervult voor de meetkundige zekerheid dezer diertjes bij hun bouwwerk, ook darrencellen laten we zien en zoo mogelijk ook koninginncellen. Als ze dit alles hebben gezien, is de behandeling in school veel gemakke-

lijker, in het voorstellingsvermogen van de leerlingen zijn nu begrippen aanwezig, waarop met vrucht kan worden voortgebouwd. In dit jaar waren er vele mierenkolonies, telkens werden ze opgemerkt en vermeld; daardoor was gelegenheid te spreken over de gedaanteverwisseling van deze diertjes; de poppen, meestal eieren genoemd, zagen ze in menigte, we konden ze tevens leeren kennis maken met de verzameling van deze mierenpoppen, die als vischvoeder voor aquariums en als vogelvoeder worden gebruikt, zooals die door Veluwsche mieren-eierenzoekers wel wordt toegepast. Iedere tijd van 't jaar geeft gelegenheid tot waarnemingen: bij 't opplukken van groote boonen en peulen de stikstofknolletjes, knolvoet aan de kool, luizenkolonies op andijvie, enz. en meteen tot het opnemen van nuttige en opvoedende kennis. Er zou natuurlijk meer genoemd kunnen worden, maar deze opsomming zou vervelend worden; ik hoop, dat het aangevoerde voldoende is, om U met mij overtuigend te doen zijn van het belang van de Schoolwerktuin voor het onderwijs op de L. S. In land- en tuinbouwstreken, dus ook op 't platteland, acht ik de Schoolwerktuin een zeer nuttige instelling, ik zou zeggen: juist daar. Wie land- en tuinbouwonderwijs gegeven heeft, weet bij ervaring, wat een moeilijk en ondankbaar werk het dikwijls is, de leerlingen van land- en tuinbouw-wintercursussen de noodige Plant- en Dierkundige kennis bij te brengen. 't Hangt natuurlijk grootendeels af van wat op de L. S. daarvan geleerd is. Telkens heeft men moeite, om bij 't bespreken van algemeene plantkunde voorbeelden te vinden, die bij die leerlingen bekend zijn; men stelt zich dan maar tevreden met geheugenwijsheid, die geen eigendom wordt, maar na korten tijd vervliegt. Er is voor de plattelandsjeugd wel gelegenheid allerlei dingen te zien, maar als er geen leiding is, wordt er niet veel opgenomen, het is ook daar noodig meer gelegenheid te geven om opzettelijke waarnemingen te kunnen doen.

Men zou tegen de naar voren gebrachte wijze van werken kunnen aanvoeren, dat men te veel afhankelijk is bij zijn onderwijs Plant- en Dierkunde van den Schoolwerktuin, maar dit bezwaar lijkt mij niet erg. 't Is toch op de L. S. niet mogelijk een afgerond geheel te geven, de omvang van het vak is daarvoor te groot. En de hoofdbedoeling van dit vak bereikt men wel, n.l. liefde te wekken en aan te kweken voor de levende Natuur door het verschaffen van de noodige kennis.

Wil men meer systematisch deze leerstof behandelen, dan is 't noodig aan den Schoolwerktuin een Schooltuin en studietuin te verbinden, zooals dit in Den Haag gebeurt. Men vindt daar naast de gewone Werktuin verschillende afdelingen, die alle onderwijs ten goede kunnen komen. Ik kan niet alles, wat daar te zien is, beschrijven, dit zou te veel ruimte in beslag nemen en bovendien niet aan zijn

doel beantwoorden. Het is de moeite waard deze School- en Werktuin te gaan zien. Men vindt er in de eerste plaats de voornaamste cultuurgewassen van klei-, zand- en veengrond: granen, hennep, vlas, boekweit, (mais). Wanneer er aan deze gewassen iets te zien is, zendt de Directeur van den H. S. bericht aan de verschillende scholen, waarvan de klassen onder leiding van het onderwijzend personeel een en ander kunnen komen zien. Door de Leiders worden zoo noodig de vereischte inlichtingen gegeven bij het rondleiden langs de gewassen. Deze afdeling heeft natuurlijk groote waarde voor het onderwijs in 't leervak Aardrijkskunde, waarbij natuurlijk ook de producten van de verschillende grondsoorten ter sprake komen, meestal met een bedreovend resultaat, als de leerlingen de noodige kennis moesten verzamelen door de eenvoudige mededeeling van den onderwijzer of het Aardrijkskunde-boekje. De tuin biedt hier een door niets te vervangen hulp, door aanschouwing, herhaalde aanschouwing, wordt de aan te brengen kennis het eigendom van den leerling. Vlas wordt nu in bloei gezien, later ook de rijpe vruchtjes met de daarin glimmende, bruine zaden, ze leeren nu het verband begrijpen tusschen lijnzaad, lijnolie, lijnkoek en als men wil ook met het linnen, met de taaie vezels uit de stengels kunnen ze tenminste kennis maken. Op verzoek worden de bewerkingen, die deze stengels ondergaan, gedemonstreerd, o.a. dorschen, repelen, zwingelen. Ze kunnen kennis maken met de termen tvééhuizig en éénhuizig door ze te brengen bij de bloeiwijzen van de hennep en de mais. Ook enkele buitenlandsche gewassen, van belang voor 't Aardr. onderwijs, worden er gekweekt, o.a. rijst en katoen, die natuurlijk in een kas geplaatst worden. De kas geeft meteen gelegenheid enkele minder algemeen bekende tuinbouwgewassen aan te kweken. In een botanischen rand vindt men een groote verzameling van de meest verschillende wilde planten, die min of meer zeldzaam zijn of merkwaardig uit een biologisch oogpunt, naast vele gekweekte planten. Een rotstuin kan door zijn aanleg en de er op groeiende planten den leerlingen een beeld geven van een alpine-plantengroei. Om levensgemeenschappen te demonstreeren is er een vijver met waterplanten en -dieren, slootkantplanten naast een weidje aangebracht. Ook een stukje heideflora, verder een verzameling artsennyplanten, thijm, salie, alsem en dergelijke, die de leerlingen hier door aanschouwing, ruiken of proeven, leeren kennen. Ook voor 't onderwijs in Dierkunde is materiaal aanwezig, in aquaria enkele vischsoorten, salamanders, waterspinnen, kokerjuffers, gerande en zwarte waterkevers met hun roofachtige larven. Men vindt er bijen in ouderwetsche korven en nieuwerwetsche kasten, ook een observatiekast, waarin de arbeid van de koningin en de arbeiders kan worden waargenomen, terwijl er gelegenheid gegeven wordt

het slingeren van honing door middel van een centrifuge te zien. Bijna alles, wat men in school van de Plant- en Dierkunde wenscht te behandelen en wat bij Aardrijkskunde van de cultuurgewassen wordt besproken, is hier aanschouwelijk te onderwijzen. Dat de gemeente Den Haag met de inrichting van deze tuinen het onderwijs een grooten dienst heeft bewezen, blijkt wel uit de talrijke bezoeken van schoolklassen. Ook de Zutphensche tuin werkt sinds 1922 in deze richting. In dat jaar werd er naast den Werktuin een gedeelte bestemd voor botanischen tuin: er werden verschillende wilde planten geplaatst naar de familiën gerangschikt en daarnaast gekweekte planten tot dezelfde familie behorende. Op een ander deel werden enkele landbouwgewassen gekweekt, ook een afdeling geneeskrachtige- en specerijkruiden. Ook met klassebezoeken werd hier een begin gemaakt, de onderwijzers, die er met hun leerlingen geweest zijn, waren zeer ingenomen met deze inrichting van den tuin.

Met deze mededeelingen meen ik te kunnen volstaan; mogen zij er toe bijdragen, dat men in ons land in toenemende mate zal gaan inzien de wenschelijkheid om aan de schooljeugd de kennis der natuur bij te brengen langs den practischen weg, die door de Schoolwerktuinen voert.

Ervaringen betreffende het onderwijs in handenarbeid

door M. J. LANGEVELD,
leeraar handenarbeid en lijntekenen aan Het Amsterdamsch Lyceum.

Er behoort moed toe om na het boven mijn lof verheven artikel van Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn. „Handenarbeid en Onderwijs hervorming” in „Volksontwikkeling” wéér de aandacht te vragen voor „handenarbeid”. Ik ga dus naar mijn gevoelen met tweede te worden in de rij der schrijvers over dit onderwerp inderdaad een vraagstuk aan. Dit te meer, waar ik vooruit moet aankondigen, dat de lezer zich niet op een spannend debat behoeft in te stellen (ik ga n.l. met Zijne Hooggeleerde bijna volkomen akkoord) noch dat hij iets verwachten mag, dat beter zal zijn dan wat Prof. Gunning ons te genieten gaf. Mijn ekskuus om, in weerwil van deze overwegingen, toch tot schrijven over te gaan, zou kunnen luiden: de redaksie vroeg het mij. Dadelik moet ik hier dan laten volgen, dat deze geen tijd behoefde te verspillen of overredingskracht aan te wenden om me achter de schrijftafel te krijgen.

Voor het onderwerp, voor het vak, waarvan ik voor een 25-tal jaren al zei, dat het mijn tweede liefde was, en waarvan ik heden

met de hand op het hart mag verklaren, dat ik niet alleen die liefde feilloos trouw gebleven ben, maar waarvoor ik met de dag mijn liefde voel toenemen, voor dat vak wil ik wel altijd in 't geweer komen. Behalve dit dacht ik ook 't volgende. Heeft Prof. Gunning het vraagstuk (want 't is meer dan een onderwerp, meer dan 'n vak) bekeken vanuit zijn hoogte, van 'n boven mij verheven standpunt, van dat van de professor in de pedagogiek, misschien kan het ook zijn nut hebben, het eens te bezien van 't standpunt uit van iemand op lager niveau, van een onderwijzer eerder lange jaren met en nu al 10 jaren in het vak.

Om te beginnen dienen we even na te gaan, hoe het heden met de handenarbeid staat.

De algemene manier van doen bij dit onderwijs in ons land leren we kennen uit in onze taal verschenen methoden, handleidingen, modellenseries, en uit de programma's en opgaven voor de eкзаmens ter verkrijging van diploma's voor handenarbeidsonderwijzer. Uit deze laatste niet het minst, want die diploma's beheersen het doen en laten van de vereniging voor onderwijs in handenarbeid, en dus van de onderwijzers in dat vak ook, absoluut.

Men verbindt voor de officiële vakken (klei-, papier-, karton- en houtarbeid) de moeilijkheden, de oefeningen, aan een aantal voorwerpen, modellen noemt men die gaarne, en stelt daarbij bepaalde, moeilijke handgrepen als einddoel.

Van die technieken maakt men op sommige scholen bij de aardrijkskunde-, of de geschiedenis-, of de rekenles, b.v., gebruik, om „zelfwerkzaamheid" te bevorderen, 't begrijpen gemakkelijker te maken, 't gehcugen tegemoet te komen, 't onthouden te steunen, of om iets dergelijks. Ik meen niet te bout te spreken, als ik zeg: deze toegepaste handenarbeid komt al minder voor dan de eerstgenoemde, waarbij het om de technische vaardigheden alléén ging.

Een nóg zeldzamer, uiterst zeldzaam voorkomende wijze van doen is, dat men bij de versiering van een „model", of bij het zoeken van een vorm daarvoor, het oordeel van de kinderen laat meespreken.

In wezen onderscheidt het onderwijs in handenarbeid zich derhalve in geen enkel opzicht van het onderwijs in andere vakken. Ook hier zien we geregelde opklimming in moeilijkheden, verbonden aan bepaalde lesjes, of onderwerpen, waarvan men onderstelt, dat ze de belangstelling van de leerlingen gaande zullen houden. Ook hier zien we, dat het ene vak soms gebruikt wordt om het andere te steunen. Ook hier zien we, af en toe, maar ook uiterst zelden, eens leerstof, waarbij de leerlingen zelf iets te zeggen hebben gehad. We komen dus voor de kwestie te staan: is het huidig onderwijs in de andere

vakken op 't moment in orde? — Ja? — Dan is het bijgevolg met de handenarbeid ook goed. Mankeert er echter aan het onderwijs in 't algemeen iets of veel, dan is dat óók het geval met het handenarbeidsonderwijs.

Of het met het huidig onderwijs in orde is? Ik meen van niet. Ik meende dat al lang. Ik kan ook niet zeggen, dat het artikel van Prof. Gunning er veel toe bijgedragen heeft om me een ander denkbeeld van ons onderwijs te geven. Integendeel. Na de lezing er van zeg ik nog ietwat bouter: onderwijshervorming is urgent.

Het is echter altijd gemakkelijk aan te geven, hoe „het niet moet”. Lastiger is het oplossen van de vraag: hoe moet het dan wel.

Een dergelijke vraag doet zich niet altijd met gelijke klem aan ons op. Omstandigheden leiden de aandacht vaak en zelfs voor geruime tijd af; maar even vaak brengen ze ook bepaalde kwesties of vraagpunten naar voren. Zo ging het mij, toen ik — nu 10 jaar geleden — geroepen werd om aan Het Amsterdamsch Lyceum het onderwijs in handenarbeid te leiden en later ook dat in lijntekenen. Dat was iets geheel nieuws: handenarbeid bij het middelbaar onderwijs! Of géhéel nieuw was het niet: er was al een enkele proef gestaakt. Het gemak en het voordeel, dat men bij alle andere vakken heeft, n.l. uit leerboeken, handleidingen, e.d. meer de ervaring van deskundigen op te diepen, was voor mij ten ene male onbereikbaar: in onze taal bestond — en bestaat nog niet, gelukkig! — enige „handleiding” op dit gebied.

Ik had echter, toen ik nog als klasseonderwijzer aan de school werkte van de heer Swart, die op bladz. 46 van „Volksontwikkeling”, lopende jaargang, terecht zo met ere werd genoemd, met de heer Been, onderwijzer in handenarbeid aan de Rijkstweek- en leerschool te Haarlem, een boek over houtarbeid samengesteld. Een „methode”. Veertig „modellen” hadden we in het gelid gezet en de oefeningen daarbij punktuëel gewogen en naar hun zwaarte gerangschikt. Een hele winter lang hebben we „modellen” gemaakt voor ons sisteem, verbeterd en naar ons beste vermogen pasklaar gekregen. We lieten ze op rijkskursussen voor onderwijzers maken en Been liet het doen door zijn kwekelingen. Ook anderen, die het boek kochten, gebruikten het bij hun opleiden tot de eкзаmens. In 't kort — er scheen een zee van ondervinding gereed te zijn om me te zeggen: laat de methode van Been en jou maar gerust los op de lyceïsten: dat komt in orde. En ik begon: model 1 „de” vierkante liniaal; model 2: „het” gordijnstutje; model 3: „de” ronde stok. Enz. Echter... met dat „enz.” heb ik het niet ver gebracht. Al bijna de eerste de beste les zag ik het wel: die handenarbeid lusten de jongens en meisjes geen van allen.

Ik schreef en schrijf dat nog altijd hieraan toe. Kwekelingen en andere mensen, die aan de hand van zo'n boek een examen prepareren of er voor geprepareerd worden, hebben de rust, de zekerheid, dat, wanneer ze de „methode" maar trouw volgen, hoe die dan ook is, en verder doen wat „meneer" zegt, dan krijgen ze het begeerde diploma. Die geruststellende gedachte doodt alle eigen oordeel en houdt allen zoet aan 't werk. Waar bij de lyceïsten die gedachte ten ene male ontbreken moest, waar juist eigen oordeel sprak en dat vooral over een vak, dat „maar" handenarbeid was, daar kon de model-één-model-twee methode er niet ingaan. Ik geloof nog steeds niet, dat ik dat verkeerd heb ingezien.

Onze methode ging er dan ook niet in. Maar dan ook bij geen enkele. Een middel was nu geweest: straf geven, terug laten komen, murw maken. Maar, als alle leerlingen in hun houding zo duidelijk zijn, behoeven we bij hen naar de oorzaken der fouten nooit te zoeken. Die zitten dan bij ons, onderwijzers. Wij moeten ons zelf dan aanpakken op een of andere wijze. Welnu, dat deed ik mezelf, maar dat was niet zo eenvoudig en ik had er een hele tijd voor nodig eer ik in deze weer wist, wat ik wilde. In Holland behoefde ik niet te zoeken naar hulp. Engeland? Amerika? Zweden? Denemarken? 't was overal „modellenseries", wat de klok sloeg. Duitsland echter leek me beter. Ik zocht er de directeur van het Seminar für Werkunterricht in Leipzig op, de heer F. Hildebrand. In een Pinkstervakansie sprak ik lang en breed met hem. Ik kreeg een bundel lektuur ter verwerking mee en mocht van het Lyceum-Bestuur mijn herfstvakansie van één week op drie weken brengen en die als leerling aan het Seminar passeeren. Dát was iets gewonnen! Wat er gewonnen was, kan ik echter niet in twee woorden zeggen. Het is nodig daartoe een ietsje van de Duitse beweging voor handenarbeid in het geheugen van de lezer terug te roepen. Ik heb dit punt uitvoerig uitgewerkt in mijn lezing voor de afdeling Amsterdam van de vereniging voor handenarbeid en die getiteld was: doelstelling bij het onderwijs in handenarbeid. Deze lezing is in zijn geheel opgenomen in de lopende jaargang van het Tijdschrift voor Handenarbeid en ik verwijs daar de belangstellenden dus verder naar.

Ik meen in de Duitse beweging vier duidelijk te onderscheiden, typische perioden op te merken.

In de eerste periode komt de handenarbeid naar voren om de industrie te dienen. Deze was achterop geraakt, en nu moest een bekwaamere, vaardigere hand van de fabrieksarbeider de industrie er weer bovenop helpen. Daarbij kwam, dat de handwerksman door de industrie gedupeerd was en nu moest de handenarbeid hem de strijd

om het bestaan verlichten. Deze periode zou men kunnen noemen de periode, waarin handenarbeid gebaseerd is op staathuishoudkundige overwegingen.

Hierop volgt de periode, waarin men pedagogiese overwegingen deed gelden. Men liet de leerstof buiten dit vak, zoals die was en pakte de handenarbeid daarbij om de 32 deugden, die Prof. Gunning zich meende te herinneren, daar uit te puren. Waar nu gemakkelijk een gelijk aantal en dezelfde deugden aan de andere onderwijsvakken is toe te kennen, bleef dus voor die handenarbeid niet veel recht op een apart bestaan over.

De derde periode geeft blijk, dat men inzag, dat de leerstof der lagere school in 't geding moest worden gebracht, moest worden herzien, of veranderd. Men liet de leerstof bepalen door de werkplaats. Met „werkplaats” bedoelt men dan niet alleen het slijdlokaal, maar alle lokalen, waar met de handen gewerkt wordt: de keuken, de naaikamer, het scheikunde-lokaal, ja zelfs de tuin, de speelplaats en de omgeving van de school kon men er toe rekenen. De handenarbeid stond niet meer als afzonderlijk vak, koud en kil, naast de andere vakken, maar stond er mee in dienend verband. Het vrije tekenonderwijs ontwikkelde zich uitermate en de invloed er van op de handenarbeid — ik bedoel op die, welke nog in aparte uren, om zich zelf werd beoefend — deed zich sterk gelden. Dat waren twee reuzenpassen in de goede richting.

Hoewel de namen van grote mannen uit deze tijd zich verdringen op de punt van mijn pen, houd ik ze terug. Het is me gebleken, dat men daarmee kans loopt op een debat, dat de aandacht van de hoofdzak afdleidt.

De vierde periode volgt. Psychologen en pedagogen hebben daarin verbijsterend grote vooruitgang gebracht. De experimentele psychologie bracht legio vraagstukken, de opvoeding betreffende, in een helderder licht. Men leerde de kinderen beter en intenser kennen. Lange reeksen van problemen kwamen in behandeling, te veel om te noemen, en de kijk op de kweekeling werd juist.

Van 't meeste belang bleken wel „het prinsiepe van de daad” en de persoonlijkheidspedagogiek, die samen de Arbeitsschule stichtten, waarvan Prof. Gunning in meergenoemd artikel de typerende kenmerken afdoend duidelijk aangaf.

Deze beweging is nog niet tot 'n einde gekomen, maar toch is wel duidelijk, dat alom een breder opvatting van de handenarbeidsidee gezegevierd heeft. De Arbeitsschule heeft zich doen kennen als een school voor „zelf doen”, waar altijd en overal de geestelijke arbeid door de leerlingen zelf wordt verricht, waar mogelijk begeleid van de

hand. Niet het handenarbeidlokaal, of de handenarbeid, of een bepaalde soort arbeid geven er het karakteristieke van aan, maar het scheppend leven.

Het is onmogelijk het aantal mannen, dat van de Arbeidsschool gedachte doordrongen, daar het hunne van trachten te maken, ook maar bij benadering te schatten. Enorm is het werk geweest, dat ze leverden en wonderbaarlijk acht ik het, dat — om met „De Telegraaf” van 25 Januari j.l. te spreken — „een groot deel van het buitenscherm gerucht aan onze grenzen voorbijgegaan is.”¹⁾

We willen nu weer terugkeeren tot de vraag, waarvoor ik ben blijven staan: wat werd er in Duitsland gewonnen ten bate van mijn onderwijs. Dat waren dan wel voornamelijk de volgende drie dingen. Het eerste was dit. Het oorspronkelijk en nog algemeen gangbaar doel van het handenarbeid-onderwijs hier te lande, en dus ook van de methode van Been en mij, leerde ik duidelijk kennen als te staan zo ten naaste bij in de tweede Duitse periode en dat moest vervangen worden door onderwijs, dat in de richting van de vierde periode wees.

Vervolgens bleek me, aan het Seminar, aan Versuchsschulen in Leipzig, aan scholen in Dresden en Berlijn, dat de officiële technieken van hun troon dienden te worden gehaald (voor oudere leerlingen wel voornamelijk hout- en kartonarbeid) en dat het bij die vakken niet mocht blijven. Niet in de diepte van één arbeidsoort moesten we het zoeken, maar in de breedte met de vele. Ik maakte dus te Leipzig voor mezelf met enige nieuwe vakken een begin (metaalarbeid in velerlei vorm was daar wel het uitgebreidste van) en zette in Holland teruggekomen de arbeid in dat alles stevig aan voort.

Een derde punt, waarop Leipzig scherp de aandacht liet vallen, was, dat goed kunnen tekenen als hoofdeis gesteld kan worden aan ieder handenarbeidsonderwijzer, die het persoonlijk-initiatief bij zijn leerlingen en bij zich zelf wil aankweken.

Nu had mijn tekenvaardigheid nog niet zo lang geleden geleid tot het halen van de middelbare akte M.a., er bleef voor mij dus overles te nemen in tal van technieken. Dat doe ik nog steeds. Dat zal ik nog wel lang blijven doen. Hoe lang nog? Vermoedelijk wel, totdat geen school me als leraar of als leerling wegens te hoge leeftijd meer op zal nemen.

Van de drie genoemde punten nu acht ik het eerstgenoemde wel het gewichtigste.

Alle andere vakken, die op onze school onderwezen worden, moeten in grote lijnen, tengevolge van wetten en eind-ekzamen-eisen wel

¹⁾ Zie 't artikel aldaar: „Moderne Opvoeders”.

blijven, zoals ze zijn. De doeschool-gedachte moge dan al, als wijn, die tot de spinnen uitberst, overal te voorschijn komen, waar het keurslijf van de van boven af opgelegde voorschriften daartoe ook maar even gelegenheid laat, arbeid kon nog niet bij de andere vakken worden toegepast en „handenarbeid” moest dus alleen zijn gang gaan.

De weg, waarlangs ik me bijgevolg had te begeven, moest getypeerd zijn door ontwikkelen van het persoonlijke, 't zich zelf leren geven, 't vormen van een eigen oordeel, aanmoedigen tot scheppend leven bij de leerlingen.

Daarbij mochten geen bepaalde technieken voorop gaan of bepaalde oefeningen boven andere worden uitverkoren.

Met korte woorden dus: zelf zoeken en zelf vinden in allerlei technieken en vormen.

Ik heb toen getracht, samen met de heer Hildebrand, een boek, (*maar geen handleiding*) in deze richting samen te stellen ¹⁾ en behandelde daarin een veertigtal soorten arbeid, die — dat zal wel duidelijk zijn — allen zeer eenvoudig gehouden zijn. Want ook eenvoud in de arbeid is een onafwijsbare eis. Ik hecht er veel groter waarde aan, als een leerling iets eenvoudigs zelf kan vinden en uitvoeren en versieren, dan dat hij moeilijkheden als b.v. „schuifzuwalwstaarten”, en dergelijke houtverbindingen heeft leren namaken. Dit laatste kan zelfs een machine doen.

Er is nu maar één omstandigheid, die me bij mijn onderwijs voortdurend hindert en dat is het getal „dertig” of de getallen daaromtrent. Zo ergens, dan werkt dat hier buitengewoon remmend.

Desniettenstaande moet er gepoogd worden van de vierde periode af te halen, wat er af te halen is.

De grote moeilijkheid voor de leerlingen blijkt dan het vinden van vorm voor de te vervaardigen voorwerpen. Het besluit om een of ander voorwerp te maken, is door de leerling gauw genomen. Wanneer men daarna, door 't laten zoeken van de vorm, de kinderen aan 't presiseren zet, van wat ze zich als opgave stelden, dan komt velerlei naar voren, wat ze eerst maar — met hun gewone luchthartigheid — over het hoofd zagen. Het materiaal komt er door in bespreking en daarbij de wijze van maken. Dit moet nauwgezet gebeuren en hangt — ik zei dat reeds — met de vorm ten nauwste samen. Ik vind dus dat vorm zoeken van het hoogste belang en heb wel eens gedacht: zou ik het hele eerste jaar maar niet besteden aan het leren zoeken van vormen in verschillend materiaal: hout, karton, plastisine, metaal, zijde (batikken) en shabloneeren, pitriet, leer, enz. Maar de bezwaren

¹⁾ Arbeid bij de Opvoeding. Hildebrand en Langeveld — Haarlem, Tjeenk Willink.

hierbij lijken me te groot. Eén daarvan is, dat de kinderen, die later de gymnasiumafdeling gaan volgen, dan maar één jaar overhouden om hun vondsten te verwerken en één jaar is niet veel.

Een tweede bezwaar is, dat de kinderen dan eigenlijk steeds half werk doen; ze zoeken en vinden wel, maar voeren niet uit, brengen niets tot een einde.

Om nu op dat vormen zoeken terug te komen.

Wanneer men zegt: „jongens, laten we eens een” (ik noem maar iets) „een pennebak maken; maak nu maar eerst even een schetsje, of een krabbeltje van zo iets”, dan mislukt dat vast en zeker bij 98 $\frac{1}{2}$; of meer nog. Daar komt niets van terecht. Ze beginnen met zich zo’n voorwerp in het geheugen te brengen, iets, dat ze al eens gezien hebben, trachten dan, wat hen voor de geest zweeft, op papier te zetten en doen dat — natuurlijk — met een allergebrekkeligste tekenvaardigheid, zeer onbeholpen en onvoldoende. Het vrije werk, het individuele, leidt op deze wijze slechts tot teleurstelling. 99 $\frac{1}{2}$ van mijn kollega’s-handenarbeidsonderwijzers zegt dan ook: „zelf vinden is „kunst”. Daarmee is het dan tot iets verklaard, waaraan men niet eens behoeft te beginnen, terwijl dan ook het onmogelijke is aangetoond. Naar men meent. De fout, die de leerling maakte, was, dat hij niet „zocht”, maar begon met iets, dat gevonden was. Hij begint met het eind. Wie zoekt, heeft nog niet; die staat nog met lege handen. De manier van doen, die de leerling volgde, was die van de geroutineerde tekenaar en ontwerper. En zelfs die durft deze wijze van doen vaak nog niet eens aan.

We moeten de jongens en meisjes dus leren zoeken en nu bestaan er manieren, waarbij ze dat allemaal leren en allemaal iets leren vinden.

Wanneer een groep van twintig vierde klassers aan een opgave gezet wordt, dan moeten er twintig of meer ontwerpen voor den dag komen.

Om zo ver te komen moet ik een „ei van Columbus” uitvinden en dat bestaat in het volgende. Ik geef daarvoor in den beginne een heel eenvoudig systeem van lijnen. „Het” systeem noemen we dat. Er is een onnoemelijk aantal systemen samen te stellen. Daarvan leer ik er de kinderen gaandeweg een stelletje bij, want ieder systeem heeft zijn eigenaardigheden. Het is duidelijk, dat de lijntekenes hiertoe wordt benut.

„Het” systeem der lagere klassen nu bestaat uit een vierkant met zijden van 24 c.M., die in vier stukken van 6 c.M. verdeeld zijn. Al de hoeken deelpunten worden verenigd door lijnen. Zo ontstaat er een netwerk van 84 lijnen. In die warwinkel moeten we de weg leren vinden. Daar

zit van alles in. Van alles en nog wat; ontwerpen in hout, metaal, klei, batikken, figuurzagen, leerarbeid en nog veel meer. Er zal binnenkort een boekje van me verschijnen, waarin ik dat met een groot aantal voorbeelden laat zien. Dat heb ik de kinderen allen al laten zien. Daar begin ik mee. Het eerste gevolg is dan, dat de kinderen verbaasd zijn en dat ze onmiddellijk aan de gang willen gaan. Als ik ze het 's morgens verteld heb en laten zien, komen ze me 's middags al tegemoet met „ontwerpen“, die ze in hun middagpauze nog even gemaakt hebben. Die heftigheid, die vurige ijver gaat over, maar hij laat toch zijn goede invloed na: hij brengt durf en zelfvertrouwen.

Men heeft als bezwaar van dit tekenen op sisteem genoemd, dat het de „vrijheid“ bindt. Ik geloof, dat men zich daarbij anders moest uitdrukken en zeggen: de ongebondenheid, de bandeloosheid, de ongewenste konsekwentie van de vrijheid, wordt terug gebracht, tot vrijheid, die de kinderen kunnen verdragen. Hoe weinigen kunnen in vrijheid iets eigens vinden, en hoevelen, zelfs gedegen kunstnijveraars, brengen het met hun systemen tot zelf gevormde kunstwerken? Daarom gaat 't bij ons toch ook maar: ze moeten allen en zelf iets leren vinden. Ze krijgen dan ook allen door het zoeken in het systeem, wat ze noemen, een „idee-tje“.

Nu is dat „idee-tje“ niet altijd op de juiste maat. Er kan uit het sisteem een boekenkast komen van 1.50 M. hoog, alsook een insigne voor lyceïsten van 1.8 c.M. $\times$ 1.8 c.M. Na het opsporen van het „idee-tje“, moeten er dus werktekeningen komen, 't zij op ware grootte, 't zij op schaal. Zie nu eens aan, wat een gelegenheid er is om zijn werk goed te overwegen, en dat dan zelf te doen. Daarbij geef ik slechts mijn raad. Meer niet. Meent de overmoedige die te kunnen ontberen, dan laat ik me dat welgevallen. Iets opdringen — dat is tegen mijn prinsiepe. Hij loopt wel vast, dat is tenminste vrijwel regel en dan heeft zijn vertrouwen in mij gewonnen. Vertrouwen — dat moet er zijn, dat kan ik niet ontberen. De leerlingen gaan voorop, ze kiezen hun eigen weg, en wij moeten dus niet meer dan „leidend volgen“. Het leiden nu zal door de „vooroplopers“ niet geaccepteerd worden, wanneer de volger zich 't vertrouwen niet waardig gemaakt heeft. En leiden moeten we tóch!

Een voorbeeld. Jaap — die al een maand op school is — komt me op straat tegemoet en zegt: „Meneer, ik zou wel een zilver broodbak willen maken!“

„Heb je al eens meer in zilver gewerkt, Jaap?“

„Neen, meneer, wel in koper.“

„Heb je wel al eens zo'n groot stuk onder handen gehad? Ook niet? Dan lijkt 't me nog al gewaagd. Als de boel mislukt, kost je

dat een handvol geld. Bovendien is ons gereedschap op zulke grote metalen voorwerpen niet ingesteld."

Maar Jaap zet door. Zelfs 't laatste bezwaar meent hij te kunnen overwinnen. Wel neemt hij den raad aan in niet te dik koper een „model" te proberen.

Jaap is er muurvast ingelopen; er is geen uitkomen aan geweest. De zilvere broodbak is uit zijn gedachten. Hij was echter halsstarrig. Hij moest er nog eens inlopen, voordat hij zijn goede raad in overweging nemen zou. Zelfs toen gaf hij er nog een draai aan, om toch vooral zelf „de" man te blijven. En Jaap zal er nog wel eens in vast moeten lopen. Toch zijn zulke jongens „fijne jongens", zulke overmoedigen. Een boompje, waar wat weinig blaadjes aanzitten, och, dat geeft zoveel moeite om er blaadjes bij te krijgen. Vaak lukt dat ook helemaal niet. Zitten er echter wat veel aan, en bij Jaap zitten er véél te veel, dan kunnen we het uitdunnen wel aan de tijd overlaten. Die neemt er wel wat af. Vast en zeker is Jaap zelf óók al aan het plukken geweest — uit zich zelf. Straffen, opgeven, voorschrijven had, naar ik stellig meen, bij Jaap everecht effect gehad; had Jaap tot een koppig kereltje gemaakt.

Ik wil hier enige voorbeelden geven, vondsten uit „het" sisteem.

Figuur 1 toont het sisteem, zoals we dat ook in de volgende figuren zien. Links, de drie grote zwarte vlakken, geven koppen van planken aan, bovenkanten, zoals men die gebruiken kan voor boekenkastjes b.v. Om ruimte te winnen en niet te veel clichés te moeten laten maken, heb ik maar wat veel tekeningen op één figuur gezet. Hierdoor is ook enigermate de rijkdom van het sisteem beter gedemonstreerd.

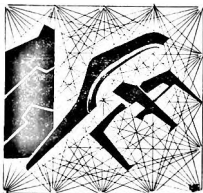


Fig. 1.

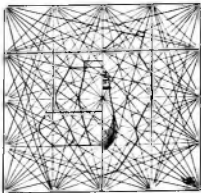


Fig. 2.

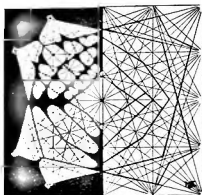


Fig. 3.

Langs de diagonaal van het vierkant ligt de helft van 't ontwerp van een toiletspiegel.

Het overige op deze plaat geeft in enigszins schuine richting een ontwerp aan voor een tafeltje, een daarbij horende stoel en een leuningstoel. Deze laatste drie voorwerpen zijn óók maar gedeeltelijk aangegeven. Deze meubeltjes kunnen eerst klein worden uitgevoerd, b.v. voor een poppenkamer en daarna op gewone grootte. Het maken van de verkleinde voorwerpen heeft twee voordelen. Ten eerste kan men zien, als ze klaar zijn, hoe ze „het doen” en ten tweede kan



Fig. 4.

Ontwerp voor een
houten stoel
($\frac{3}{4}$ grenen en triplex.)



Fig. 5.

Ontwerp voor een
lampje; arbeid in dun
hout (± 8 c.M.) en
batik techniek.

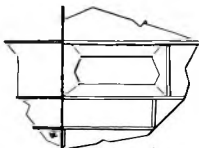


Fig. 6.

Ontwerp voor een radiokast. De gearceerde
verticale lijn scheidt de helft van het voor-
aanzicht (rechts) van het zij-aanzicht (links)
dat geheel gearceerd is.

Het kastje bestaat uit een vak met 2
paneeldeurtjes en een open vak daaronder.

Het geheel is bestemd om opgehangen
te worden. Daarop wijst trouwens de vorm.

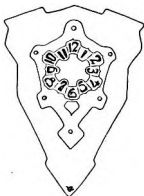


Fig. 7.

Ontwerp voor een voorste gedeelte van een hangend klokje. Uit te voeren in koper en messing.

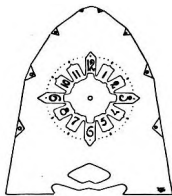


Fig. 8.

Ontwerp voor een staand klokje.

men, aan de kleine bezig zijnde, nog eens flink overleggen, hoe men de moeilijkheden aan de grote zal overwinnen op de beste wijze.

De kinderen maken de kleine dingetjes even gaarne als de grote.

Fig. 2 geeft enige voorbeelden van ontwerpjes uit de metaalarbeid. Links van de lijn, die de middens van de bovenste en onderste zijden



Fig. 9.

Ontwerp voor een papiermets met etswerk.



Fig. 10.

Ontwerp voor een omslag van de Lyceumkrant van 10 Febr. l.l.



Fig. 11.

Ontwerp voor 'n affiche van Radioclub.

van het vierkant verbindt, staan de helften van drie kopere bakjes, of vaasjes, rechts van dezelfde lijn is de helft van een ontwerp voor een electricies, hangend muurlampje.

Fig. 3 geeft rechts van de halverende lijn, de as, een aantal rechte lijnen aan, die de grondslag vormden voor een meer uitvoerige tekening, links van de as. Het onderste kwart rechts is weer minder gedetailleerd dan het bovenste.

Men ziet, alle detaillering is gebaseerd op het sisteem. De plaatsen van de stippeltjes zelfs, zijn door de lijnen van het sisteem aangegeven. Deze figuur wil duidelijk maken, hoe b.v. een bakkleedje ontstaat in tekening.

De fig. 4—11 geven nog een groep voorwerpen aan, die door de leerlingen volgens ontwerp op sisteem zijn vervaardigd.

Men kan dan gelijk zien, wat we met onze leerlingen bereiken.

Wat we niet zien op de plaatjes, en wat toch eigenlijk een veel belangrijker resultaat mag heten is: de durf, die — onder andere door handenarbeid — de jongens en meisjes krijgen om allerlei aan te pakken. Ik denk in dit verband aan een elektrische installatie met schakelborden en toebehoren voor de toneelverlichting in de aula, voor het in elkaar zetten van alle requisiten voor de klasse-avonden, voor het bouwen van boten voor de watersport, in 't kort voor „het-alles-zelf-doen-zoveel-mogelijk“.

Moge er aan het uiterlik van de gemaakte voorwerpen zichtbaar zijn, dat onze jongens en meisjes niet zo werken als vakkui, (voor mijn part) het innerlik, als we dat eens zouden kunnen bloot leggen, zou dat te kort (als het er een genoemd mag worden) rijkelijk vergoeden. Daar ben ik van overtuigd!

Zijn we er nu? *Zijn* jelui er op Het Amsterdamsch Lyceum nu met de handenarbeid? hoor ik vragen. Och, wie is *er*, is er ooit iemand aan een „*ergens*“, van waar hij niet verder zou willen?

„Der stand einer Schule soll nicht nach der Menge des geläufigen Werkstoffes beurteilt werden, sondern nach den Grade der inneren Beteiligung des *Lehrers* an seinem Berufe und nach der inneren Teilnahme der *Schüler* im Unterricht“, zegt Linde ergens in zijn „Persönlichkeitspädagogik“.

Wat dit betreft durf ik zeggen: we blijven vooralsnog op de zo moeizaam verkregen weg voortgaan.

INHOUD VAN AFLEVERING 7.

	Bladz.
Pestalozzi en wij, door R. Casimir	193
Hoe kan de School- en Werktuin dienstbaar gemaakt worden aan het onderwijs op de L. S., door A. Bijkerk	202
Ervaringen betreffende het onderwijs in handenarbeid, door M. J. Langeveld	216



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.

Het Bestuur van het **PHILIPS-DE JONGH-ONTSPANNINGS-
FONDS** te **EINDHOVEN**, zoekt liefst spoedig, voor de leiding van
het uit te breiden **ONTSPANNINGS- EN ONTWIKKELINGSWERK**
onder jongere en oudere leden van het Philips personeel en hunne gezinnen, een

Algemeen Ontwikkeld Leider en Leidster
MET ERVARING IN MAATSCHAPPELIJKE ARBEID.

Een echtpaar zonder kinderen komt bij voorkeur in aanmerking; leeftijd
liefst 30 à 40 jaar.

Brieven met uitvoerige inlichtingen en referenties aan het Bestuur,
GAGELSTRAAT No. 1, EINDHOVEN.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

.....Aber wenn du Nächte durchwachen müsstest, um
mit zwei Worten zu sagen, was andre mit zwanzig erklären,
so lass dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern.

PESTALOZZI (1799).

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Het boek en het opgroeiend geslacht

door A. H. GERHARD.

In het Januari-nummer van Gezin en School roert Dr. Spoelder een onderwerp aan, dat alleszins de aandacht verdient. Hij gewaagt daarin van zijn school- en vooral van zijn gymnasiumtijd en van de groote rol, die het „lezen” toen in zijn leven speelde. Hij haalt herinneringen op aan zijn huis en aan zijn buitenschoolsche vermaken, hoeveel er onder zijn huisgenooten en makkers aan lezen gedaan werd en wijst er op, dat het eigenlijk met iedereen zoo ging.

Nu is dat heel anders.

Alle soorten van sport en ontspanning houden onze jeugd van het lezen af, de huiselijke omgeving lokt er in de meeste gevallen niet meer toe aan, wijl de ouderen er ook weinig lust meer in betoonen, van het heerlijke *samenlezen* van een mooi boek is zelden sprake en . . . van de school gaat weinig meer uit om het te bevorderen.

In de December-aflevering van het Tijdschrift voor Ervaringsofvoedkunde vond ik de volgende „bladvulling”, die ik hier geheel overneem.

De waarde van het boek in het leven.

„Ik las onlangs in een Engelsch tijdschrift de opmerking van William Graham: „Het is een der tragedieën van onze beschaving, dat, terwijl millioenen menschen amusement zoeken, zij *niet weten*, hoe zij hun vrijen tijd ontspannend moeten gebruiken.””

Een van de redenen van deze leegte is zeer zeker, dat zij *déels* het lezen hebben *verleerd*, en voor een nog grooter deel niet hebben *geleerd* de *verfroosting*, den zegen van het lezen.

Als ik in mijn eigen leven naga de *waarde van het boek*, dan denk ik vanzelf aan ons ouderlijk huis. En dan zie ik dit het liefst, zooals wij daar 's avonds, als alle werk gedaan was, samen om de ronde tafel in de huiskamer zaten, vredig, omvangen door het licht van de hanglamp. Het heele gezin, in één warme eendrachtige intimiteit, zie ik dan zitten: vader, moeder, de broers, mijzelf — ieder over zijn boek. Onze moeder, die nu en dan eens stil opzag, zóó, dat wij voel-

den hoe zonnig tevreden zij naar ons keek; en wij, die even in verstandhouding dien blik teruggaven.

Dat was de waarlijk hoogere sfeer van de boeken, waarin het familieleven was afgestemd tot zuivere harmonie — die je, hoe oud je ook worden mag, nooit, als iets innig moois en volkomen goeds in je leven, kunt vergeten. *M. F. Brusse in De Boekenwereld.*"

Ook deze schrijver heeft een blijde herinnering aan de groote be-tekenis die „het boek" voor hem had in zijn jeugd en aan de plaats, die het innam in het gezinsleven.

Met blijkbaaren weemoed constateert ook hij, dat voor de tegenwoordige generatie deze vreugde blijkbaar verloren is.

Er is, goed beschouwd, een opmerkelijke tegenspraak in deze ontboezemingen. Dr. S. wijt het euvel aan te veel ontspanning van allerlei soort, die de jeugd van alle kanten lokt en daardoor haar hoofd-begeeren wordt en Graham speurt de fout hierin, dat millioenen niet weten hoe zij hun vrijen tijd ter ontspanning moeten gebruiken. Het komt mij voor, dat de tegenstrijdigheid niet bestaat, daar beide klachten eigenlijk juist zijn.

Het ligt, dunkt mij, geheel binnen het kader van ons tijdschrift, er ook hier een korte beschouwing aan te wijden.

Vermoedelijk vinden de geuite klachten vrij algemeene instemming. Wel schijnen de ervaringen van bibliotheken en leeszalen daarmede niet geheel in overeenstemming; doch per slot van rekening zijn de aantallen van hen, die tot de trouwe lezers mogen gerekend worden, die er prijs op stellen een kleinere of grootere verzameling te verwerven van de nooit falende vrienden voor het leven, bedroevend klein tegenover het ongetwijfeld zeer groote aantal van hen, die slechts sporadisch, in de zeer verloren oogenblikken, een boek ter hand nemen.

Misschien is men geneigd die in de eerste plaats te zoeken onder de zoogenaamd minder beschaafde klassen; doch wat mij een opmerkelijk teeken van onzen tijd dunkt, is dit, dat onder de beschaafden, of die er graag voor doorgaan, veel minder lectuur wordt genoten dan men zich zou voorstellen.

Een tastbaar bewijs er voor is inzonderheid het gemis aan algemeene ontwikkeling onder de talrijke jongelingschap, die de inrichtingen voor voortgezet onderwijs, onze middelbare scholen, lycea, gymnasia e.t.g., onze universiteiten en academies bevolkt.

Daarom trent ontmoeten wij vaak verbijsterende mededeelingen in de pers.

Het valt bezwaarlijk te ontkennen, dat in dit opzicht de kultureele ontwikkeling van ons geslacht in bedenkelijke mate een dalende lijn vertoont.

Is het evenwel een verschijnsel, dat geheel op zich zelf staande kan worden bekeken? Naar mijn wijze van zien niet.

Vele oorzaken van zeer onderscheiden aard werken er toe mede. Er zijn er al genoemd en denklijk gaat ieder met Dr. S. accoord, dat de sport nummer één is. Het is wel aardig geloopt daarmede. De tijd ligt nog niet zoo ver achter ons, dat onder onze opkomende jeugd de sport nog niet veel te zeggen had; trouwens lichamelijke oefening had over 't geheel een zeer ondergeschikte plaats in het systeem der opvoeding en de middelen ter ontspanning. Dat is in hooge mate veranderd en de school heeft ter bevordering er van bijzonder veel gedaan. Doch niemand verbeeldt zich, dat school-propaganda ook maar bij benadering zoo'n groote verandering in de volksmentaliteit kan te weeg brengen. Naar mijn gevoelen is het hygienisch en opvoedend element in sport en gymnastiek voor een zeer gering deel aansprakelijk voor de groote populariteit. De groote motor is de factor der *opwinding* in het wedstrijdwezen.

Naast de sport zijn ook de Radio en de bioscoop niet onschuldig, hoeveel goeds ze in menig opzicht ook mogen hebben, omdat het publiek er gemakkelijk door gewend raakt te vinden te zijn met vluchtige indrukken van voorstellingen en gebeurtenissen en met oppervlakkige noties van opgevangen wetenschap.

De zeer uitgebreide dagbladpers, de talrijke geïllustreerde verpoozingsbladen niet te vergeten, dragen er het hunne toe bij, daar zij overstelpende hoeveelheden indrukken doet ophoopen, die geen tijd meer laten voor rustig bezonnen lezen.

Eigenlijk is de kwaal inherent aan het algemeene euvel onzer huidige maatschappij, het koortsige en jachtige leven in onderling wisselverband met de eeuwige onrust in onze sociale verhoudingen. Wie zich dat alles goed realiseert, voelt pas duidelijk hoezeer de ontzettende, alles ontwrichtende wereldoorlog met zijn diep-droevige, veeljarige rampgevolgen en de verbluffende ontwikkeling der techniek op alle gebied mede tot de grondoorzaken behoort van het onderwerp, dat ons bezig houdt.

Trouwens die gevolgen vertoonen zich ook in vormen, die in zich zelf goed, toch noodlottige uitwerking kunnen hebben. Immers de diep ingrijpende wijzigingen overal in de sociaal-politieke verhoudingen hebben aan het publieke leven een tot nu toe ongekenste intensiteit gegeven; de dag na dag elkander verdringende gebeurtenissen doen steeds helderder inzien hoezeer ons geslacht internationaal in al zijn deelen volkomen onderling afhankelijk is. De erkenning van dezen geweldigen economischen samenhang is zoowel vaak beangstigend als hoopgevend voor de toekomst. De belangstelling daardoor gewekt

Men kan echter niet willekeurig zóó lezen, telken male bijv., als men zich zelf diets maakt het ereis te willen. Wie het niet gewend is, wie het dus niet geleerd heeft, mag er zich wel cens toe zetten, doch de natuur zal het te vaak van de leer winnen.

Als vervelend gaat het boek weer op zij of hoogstens wordt het vluchtig doorgegaan, om zoowat den inhoud te kennen. Nu hebben we wel is waar laten zien, hoe alles in het huidige leven voert tot koortsige vluchtigheid, welke de dood is voor alle goed lezen. Maar 't wordt nu toch tijd om er op te wijzen, dat 't omgekeerde gelukkig ook waar is.

Is het leven in zijn huidig stadium een vijand van goed lezen... er is geen afdoender geneesmiddel voor de kwaal des tijds, de nerveuse onrust, buiten gezonde fysieke inspanning, dan een goed boek. Gelukkig degenen, die er toe in staat is, de zorgen en verdrietelijkheden des levens te ontvluchten met het boek, om daaruit door beter inzicht in de roerselen van 't menselijk doen, door versterkt vertrouwen voor de toekomst in de kracht der zuivere menselijkheid, door gewonnen vermeerderde zelfkennis, weer verfrischt en bemoedigd den dagelijkschen tredmolen te betreden.

Het ware dus een onjuiste conclusie uit het gevoerde betoog, dat men zich gelaten zou moeten onderwerpen aan wat het logisch gevolg der heerschende maatschappelijke omstandigheden is. Integendeel verdient het aller inspanning er tegen in te gaan en naar wegen te zoeken om wat verloren dreigt te gaan, zij 't in anderen vorm, te herwinnen.

Er is dus grond voor Dr. Spoelders aansporing: „Hier valt wat te winnen: ons loon zal eens zijn de dankbare herinnering van het thans toekomstig geslacht.“

Natuurlijk heeft reeds de lagere school hier een rol te vervullen en gewoonlijk acht men de schoolbibliotheek en het veelvuldig gebruik er van een gelukkig begin.

Toch zou ik hier, al is 't met eenige aarzeling, wel een waarschuwing willen plaatsen. Ik geloof nog altijd, dat onze kinderen te vroeg en te veel lezen. Het lijkt heel aardig, als de kleuters op 7 jaar reeds alles lezen wat los en vast is en dan naderhand uit de bibliotheek alles verslinden, want de jeugd van 9 tot 12 jaar kun je nog tamelijk gemakkelijk achter een boek vinden. Maar ik ben nog van meening, dat er van vruchtbaar lezen pas sprake kan zijn, wanneer het kind reeds veel en goed gezien en gehoord heeft, wanneer het dus een wel voorzien en goed geordenden geestesinhoud heeft. Naar mijn gevoelen zou het kind vóór het leest al veel oefening gehad moeten hebben in het vertellen van wat het gezien en gehoord heeft, niet het minst

in na-vertellen, alles gesteund met de aanschouwing van platen en gebeurtenissen.

Langs dezen weg zou het schier gewoonte worden, om bij alles wat het zegt of hoort ook de beelden van het gesprokene voor oogen te halen.

In dien gedachtengang zou het lezen leeren eerst beginnen als het kind een paar jaar op school geweest is, in welken tijd de begeerte om de geheimzinnige teekens in druk of schrift zoo sterk zou worden, dat de mechanische kunst in veel korter tijd werd bereikt dan nu.

Vermoedelijk zou de rijkere woordenschat, gepaard aan de gewoonte van wat in woorden wordt uitgedrukt thans in beeld te zien, de sterkste rem zijn tegen de neiging van het doorrennen om maar een algemeenen indruk te krijgen van wat in het verhaal gebeurt.

Intusschen is er in den regel wel dwang noodig om het kind er aan te gewennen zich rekenschap te geven van wat het leest. Een mooi middel is door een leerling een goed boek met zoowel beschrijving als actie te laten voorlezen aan een klasse.

Van veel meer belang is evenwel wat de school met de rijpere jeugd doet, terwijl een zeer goede invloed kan uitgaan van het zich ontwikkelend clubleven. Er zit iets bijzonder geestelijk gezonds in het samenlezen — hetzij in de klasse, in het gezin of in de club — onder zich op den achtergrond houdende leiding, van een mooi boek: roman, novelle, reisbeschrijving, lyrisch, episch of dramatisch gedicht, het doet er niet toe wat; in het voorlezen en luisteren en daarna uitwisselen van indrukken.

Het ware je reinste dwaasheid, wat ook tot mislukking gedoemd zou zijn, als doel van dat samenzijn te stellen tegenover het spannend-prikkelende van de meeste lectuur de jeugd behagen te laten scheppen in saaië bespiegeling of langademige ziele-uitrafelingen of haar te vervreemden van de sport.

Integendeel, men kan den tijdgeest niet in zijn tegenvoeter omzetten, doch wel is het bereikbaar de jeugd te doen ervaren, dat naast sport, bioscoop, radio enz. het boek een bron van echt levensgenot kan zijn, dat ons moreel en geestelijk sterker maakt in het leven en dat in stee van tijdelijke verdooving, een goed boek een verfrisschend en versterkend bad in levenskunst kan leveren. Inderdaad, hierin ligt ten behoeve onzer jongelingschap een moeilijke doch mooie taak.

Onderwijzersopleiding

door J. G. NIJK.

De Nederlandsche Maatschappij voor Nijverheid en Handel heeft het bijvoegsel bij het Februari-nummer, 1927, van haar Tijdschrift als brochure verspreid, waarin een der „deskundige medewerkers op onderwijsgebied“, die de Centrale Commissie voor Bezuiniging van voorlichting dienen, een beschouwing geeft over bovengenoemd onderwerp en daarbij een middel aan de hand doet, om op een goedkoopere manier aan onderwijzers te komen.

Het is zeker noodig, dat de onderwijzersopleiding óók bezien wordt onder het licht der bezuiniging: een goede staatshuishouding moet waken tegen onnutte geldverspilling. Wie er dus in slaagt, tegenover de bestaande opleiding iets beters, ten minste iets gelijkwaardigs te stellen, dat geringere offers van de schatkist vraagt, heeft den dank der natie verdiend.

Ik wil pogen te onderzoeken, of het den „deskundige“, wiens naam ons niet wordt medegedeeld, inderdaad gelukt is, ons volk den dienst te bewijzen, die hem op dien dank recht geeft.

En dan meen ik — zonder de oogen te sluiten voor de financiële zijde van het probleem — toch de stelling te mogen vooropzetten, dat de onderwijzersopleiding in de eerste plaats een *cultureel* belang is.

Het onderwerp heeft al langer dan een eeuw de gedachten bezig gehouden van allen, die het wél meenen met onze jeugd en nog altijd bestaat er geen eenstemmigheid over de beste wijze van voorbereiding tot het onderwijzersambt. Ik meen te weten, dat ook nu weer mannen van uiteenlopende levensbeschouwing zich hebben verenigd om gegevens te verzamelen omtrent de wijze, waarop in de laatste jaren in andere beschaaft landen de vorming der onderwijzers is of wordt geregeld. Zij willen de klok vooruitzetten en dat verdient zeker aller instemming.

Daarbij zal natuurlijk rekening moeten worden gehouden met hetgeen in ons eigen land historisch is gegroeid. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen mag het zich tot een eer rekenen, de taak der opleiding het eerst ter hand te hebben genomen en het Rijk den weg te hebben gewezen. En zoo is dan eindelijk de toestand ontstaan, dien we nu kennen: de „één-mans-opleiding“ is gelukkig van de baan, de normaallessen zijn stervende en de kweekscholen zijn in hoofdzaak *de* inrichtingen, die voor onderwijskrachten hebben te zorgen.

Minister De Visser heeft ze trachten te verbeteren, zoodat ze in het vervolg een opleiding zouden kunnen geven gedurende een vijf-

jarigen cursus, met de U. L. O.-school of de eerste drie jaren van een H.B.S., Gymnasium of Lyceum tot onderbouw. Hadden de tijdsomstandigheden de uitvoering zijner plannen niet verhinderd, dan zouden de kweekscholen thans reeds onderwijzers en onderwijzeressen afleveren, wier einddiploma ook de bevoegdheid in zich sloot, die thans de hoofdafkte verleent.

Intusschen zijn en worden er verschillende andere wegen gewezen: de een denkt zich de beste opleiding via de H. B. S., de ander stelt het ideaal nog hooger en vraagt een universitaire voorbereiding. Maar men is het er toch over het algemeen wel over eens, dat een afzonderlijke *theoretisch-praktische* vorming niet mag worden gemist.

Hierdoor toch onderscheidt zich de opleiding van de onderwijzers van die der leeraren, dat zij niet, als dezen, geheel onvoorbereid voor de praktijk hun klasse-arbeid gaan beginnen. Mannen van gezag hebben dikwijls op dit verschil gewezen en, *althans in dit opzicht*, het lager onderwijs aan het middelbaar en hooger onderwijs ten voorbeeld gesteld. Dat de belangstelling voor vragen van paedagogiek en didactiek in de kringen der onderwijzers eerder levendig is geweest dan in die der leeraren, mag zeker aan dit verschil in opleiding worden toegeschreven. Voor zoover mij bekend heeft totnogtoe niemand er op aangedrongen, dit *theoretisch-praktisch* deel der onderwijsvorming af te snijden; wel is meermalen de wenschelijkheid betoogd van *verbreeding* en *verdieping* er van. Zoo zegt Prof. Gunning in zijn „Rede over de verantwoordelijkheid van den leeraar“:

„Ik vrees geen tegenspraak, wanneer ik zeg, dat die verantwoordelijkheid oneindig veel algemeener en dieper gevoeld wordt in de rangen van het lager, dan in die van het middelbaar onderwijs. . . . Het enkele feit, dat de bedienaar van het lager onderwijs, alvorens in dienst te treden, eenigen tijd opzettelijk met paedagogiek bezig wordt gehouden, al geschiedt dit ook veelal op een wijze, die meer tot kritiek dan tot bewondering uitlokt, is blijkbaar voldoende om in hem het besef levendig te maken, dat onderwijsgeven niet iets is, dat zoo maar van zelf gaat, en dat men met een luchtig hart geheel onvoorbereid kan aanvaarden, als een ambt, dat het verstand meebrengt; dat daarbij geweldige fouten kunnen worden gemaakt, die onnoemelijke schade kunnen toebrengen zoowel aan de individuele kinderen als aan de gansche natie, en dat dus het ambt van onderwijzer een zeer verantwoordelijk ambt is“.

Ik ben er van overtuigd, dat de tegenwoordige kweekscholen volstrekt niet den eindvorm der opleiding vertoonen, dien de toekomst ons te zien zal geven, en dat we, niet tevreden met het bestaande,

moeten blijven streven naar verbetering. Maar hierbij zal moeten worden gewaakt tegen het prijsgeven van het goede, dat na langen strijd is verkregen. De „kampvechters voor het nieuwe“, zou Potgieter zeggen, moeten hun voordeel doen met de ervaringen van de „wachters bij den reeds verworven schat“. Zoo zullen ze — om maar een enkel voorbeeld te noemen —, als ze de voor- en de nadelen (en die bestaan zeker beide) van de onderwijzersopleiding in *afzonderlijk* daarvoor bestemde inrichtingen tegen elkaar afwegen, ook hebben te onderzoeken, of het geheele onderwijsplan, bestemd voor jongelieden, die tot onderwijzers moeten worden gevormd, dus tot menschen, die later hetgeen ze weten en kunnen, dienstbaar moeten maken aan de opvoeding van kinderen, wel hetzelfde mag zijn als dat van scholen, wier doel het is de leerlingen toe te rusten met de kennis, die dezen in het leven alleen voor zich zelf noodig hebben. Het schijnt me toe, dat dit karakterverschil tusschen Kweekschool en H.B.S. wel eens wat te veel uit het oog verloren wordt. Toch spreekt dit onderscheid niet alleen *innerlijk* uit den aard van het *onderwijs*, maar ook *uiterlijk* uit de *vakken*, die op de programma's voorkomen en waaronder b.v. op de H.B.S. handenarbeid en toonkunst, van zooveel beteekenis voor de a.s. onderwijzers, worden gemist.

Mijn bedoeling is het niet, op dit onderwerp verder in te gaan, daar ik me geen partij wensch te stellen en van meening ben, dat elke verandering, mits het een verbetering zij, dankbaar moet worden aanvaard.

Laten we thans nagaan, of de „deskundige“ (het is toch wel wat ongemakkelijk, dat ons zijn naam onthouden wordt) ons een bevredigende oplossing van het probleem geeft en een zuinigheid weet te betrachten, die de wijsheid niet bedriegt.

Hij begint met te wijzen op den bestaanden overvloed van onderwijzers, — op het groote aantal jongelieden, dat thans nog in opleiding is, — klaagt er over, dat de Regeering in de laatste jaren in plaats van de verdwijnende normaallesen tal van kweekscholen heeft opgericht, en blijkbaar de bedoeling heeft dit aantal nog te vermeerderen, — wijdt verder zijn aandacht aan het geringe aantal leerlingen in de eerste klassen der *Rijkskweekscholen* en komt daarna tot „den goeden raad“ die dure inrichtingen te sluiten, eer ze nog meer gaan kosten.

Men ziet: hij slaat den spijker meermalen op den kop: er lóópen werkelijk veel onderwijzers zoekende rond; er zijn inderdaad nog veel kweekelingen in opleiding. Ook zijn er hier en daar wel kweekscholen opgericht, die in deze moeilijke jaren nog niet onmiddellijk teeken

van levensvatbaarheid vertoonen. De vraag zou zelfs gewettigd zijn, of het Rijk niet de „oude", goed geoutilleerde kweekscholen in het nauw heeft gebracht en voorloopig niet beter had gedaan met alleen deze inrichtingen in haar vorige conditie te laten doorwerken, om dan later, naar gebleken of verwachte behoefte aan meer leerkrachten, het getal opleidingsscholen geleidelijk uit te breiden.

Dat de Regeering echter het plan heeft dit aantal nog steeds te blijven vermeerderen, klopt niet geheel met de mededeeling van den Minister in zijn Memorie van Antwoord op het Voorloopig Verslag (begrooting 1927): „De reorganisatie en inkrimping van de Rijksopleiding heeft welhaast haar beslag gekregen."

Maar onverantwoordelijk acht ik den „goeden raad", om de kweekscholen nu maar plompverloren stop te zetten.

In de eerste plaats zou ik mij de bescheiden vraag willen veroorloven, waarom de „deskundige" dit harde vonnis alleen geveld wil zien over *Rijksinrichtingen*, d.i. over de *Rijkskweekscholen*; immers de *Rijksnormaallessen* zijn al aan het verdwijnen: van de *tien* overgeblevene hebben *zes* nog een volledig klassenstelsel, *één* heeft nog een 2e, 3e en 4e klasse en *drie* alleen nog een vierde klasse over. Wil hij de *confessionele* kweekscholen, die toch ook door Rijksgeld worden onderhouden, ongemoeid laten? Krachtens het beginsel der . . . gelijkstelling? Deze zonderlinge draai in zijn betoog maant zeker wel tot groote bedachtzaamheid bij de beoordeeling van hetgeen hij verder voorstelt.

Om een beeld te geven van den bestaanden toestand volgt hier een overzicht van de bezetting der opleidingsscholen op 16 September 1926 (ontleend aan de bijlage bij de Memorie van Antwoord op het Voorloopig Verslag voor de Begrooting voor Ouderwijs, Kunsten en Wetenschappen).

	1e kl.	2e kl.	3e kl.	4e kl.	Totaal.
Rijkskweekscholen	277	495	641	682	2095
Gemeentelijke Kweeksch.	87	153	187	172	599
Bijz. (niet-confession.) sch.	37	53	66	75	231
Rijksnormaallessen	53	83	105	161	402
Totaal	454	784	999	1090	3327
Protest. Kweekscholen	419	590	650	849	2508
R. Kath. „	800	1024	1087	1207	4118
Bijz. Normaallessen	34	77	248	573	932
Totaal	1253	1691	1985	2629	7568

Ik zal niet in uitvoerige vergelijking treden van deze getallen. Ze spreken trouwens voor zich zelf. In het oog vallend is, dat ze naar

de lagere klassen toe een dalende lijn vertoonen, en evenzeer, dat vooral de R. Kath. scholen met hooge nummers uit de bus komen: bij haar is ook de daling naar de eerste studiejaren naar verhouding het geringst: op de niet-confessioneele scholen zitten in de 1e klas ruim 13 % van het totaal, op de Protest. scholen ruim 16 %, op de R. Kath. scholen bijna 20 %. (Bij evenredige verdeling over de klassen zou dit overal 25 % moeten zijn.)

De Rijksskweekscholen zijn dus inderdaad in den laatsten tijd in leerlingenaantal het hardst achteruitgegaan. Daarvoor zijn de redenen echter niet ver te zoeken: studiebeurzen en toelagen zijn ingetrokken, de kweekelingen betalen schoolgeld en moeten hun eigen boeken bekostigen. Maar vooral lokte het bestaande overcompleet van leerkrachten de ouders niet uit, om hun kinderen voor het onderwijs te bestemmen. De onderwijzers zelf hebben het hunne er toe bijgedragen om ze af te schrikken; nog den 30en December j.l. „herhaalde” het Bestuur der Afdeling Haarlem en Omstreken van het Ned. Onderwijzersgenootschap „met aandrang” haar „waarschuwing” in het Haarlem's Dagblad.

Ik heb die „waarschuwing” ontactisch gevonden. De leerlingen toch, die in 1926 wórdten of in 1927 wórdten geplaatst, zullen in 1930 en 1931 de school verlaten. Dan zullen we weer hebben het verplichte 7e leerjaar en het beruchte getal 48 (leerlingen per onderwijzer) zal hoogstwaarschijnlijk lager worden gesteld.

Volgens m.i. betrouwbare berekeningen zal door de sterke zuiging het tegenwoordige overcompleet aan onderwijzers en onderwijzeressen snel verdwijnen en misschien niet eens voldoende blijken, om overal het 7e leerjaar behoorlijk in te richten.

Maar vooral ontactisch, omdat door die waarschuwing de bestaande opleidingsscholen „door eigen menschen” in gevaar werden gebracht. Gelijkt nu blijkt! Want onze „deskundige” leidt uit de slechte bezetting van de eerste klassen der *Rijksskweekscholen* af, dat „deze dure inrichtingen zich niet voldoende mogen verheugen in de belangstelling van de studeerende jeugd”, en pleit ook op dien grond voor afschaffing.

Dit is toch wel een zonderlinge gedachtengang, gevolgd door een even zonderlinge conclusie: *eerst* klagen, dat het Rijk maar voortgaat met onderwijzers te kweken ondanks het groote overcompleet: *dan* constateeren, dat dit niet het geval is en de toevoer juist *geringer* wordt als gevolg van tijdelijke depressie, om *vervolgens*, in plaats van dit feit te waardeeren, het als een praemisse te gebruiken voor zijn besluit: „Zie je wel? De inrichtingen worden niet eens meer gewenscht! Weg er mee!”

En dan geeft hij ter nadere adstructie zoo bij benadering aan, hoeveel

die enkele leerlingen, — wel te verstaan: op de *Rijkskweekscholen* —, de schatkist kosten, maar volgt daarbij al een zeer zonderlinge methode. Stel, dat alle klassen normaal bezet zijn, b.v. met 24 leerlingen, dan kan men zeggen, dat elke kweekeling $\frac{1}{24}$ van den prijs kost. (De „deskundige” zal me wel gaarne vergeven, dat ik de jongelui als koopwaar beschouw.) Neem nu aan, dat door toevallige omstandigheden de 1e klasse eens door 6 leerlingen wordt gevormd, dan acht ik het een verkeerde rekening, dit zestal 4 maal zoo duur te noemen: de leerlingen kosten dan gemiddeld $\frac{1}{6 + 3 \times 24} = \frac{1}{78}$ van hetgeen door het Rijk voor de school wordt uitgegeven.

Volgens de redeneering van den „deskundige” zou 1 leerling boven het maximum van 30, die dus splitsing van een H. Burgerschoolafdeeling noodzakelijk maakt, zooveel kosten als een heele klasse. Die arme jongen!

Ik zwijg hier over de soms zeer magere bezetting der gebifurqueerde klassen op sommige gymnasia, hogere burgerscholen en bycea, waar de opleiding zeker niet minder duur is; maar geef hun, voor wie jeugdvorming en vakopleiding niets anders is dan een rekensommetje, toch nog wel in overweging eens na te gaan, wat een eenvoudige stopzetting, i.e. van de Kweekscholen, het Rijk zou kosten aan waardeverlies op gebouwen en inventaris, aan wachtgeldten enz.

Al deze gevolgen ziet de „deskundige adviseur” met beminnelijke naïveteit over het hoofd.

Dus: weg met die dure *Rijkskweekscholen*, wier groote fout het is, dat ze leven onder een tijdelijke depressie. Het oogenblik is thans gunstig voor den aanval. De „deskundige” heeft een medestander, dien hij wel niet kennen zal, en die ook een andere oplossing aan de hand doet, n.l. den Redacteur van de *Maasbode*, die in het nummer van zijn blad van Vrijdag 21 Januari 1927 bij een stuk van den heer J. Resink de aantekening plaatst:

„Zoolang de bijzondere opleiding in de behoefte, ook van het openbaar onderwijs, voorziet, kan de openbare opleiding gemist worden. Is er dus overproductie, dan dient men er allereerst op bedacht te zijn, het aantal openbare opleidingsinrichtingen te verminderen.”

Zoo kan het immers ook! Dit is je zuiverste *gelijkstelling*: de R. Kath. kweekscholen b.v. stoomen met volle kracht door en leveren ook onze toekomstige openbare onderwijzers. Op Rijkskosten.

Thans is het aantal niet-confessioneele opleidingscholen:

Rijkskweekscholen	29
Gem. kweekscholen	5

Bijzondere (niet-conf.) kweekscholen	3
Rijksnormaallessen	10
Totaal	47
En het aantal andere opleidingsscholen:	
Protest. kweekscholen	22
R. Kath. "	43
Bijzondere normaallessen	45
Totaal	110

Men ga nu maar eens na, of „niet-confessioneele" door hun aantal een onbescheiden figuur maken.

Het moet echter worden erkend, dat de „deskundige" den door de Maasbode gewezen weg niet heeft aanbevolen. Hij weet nog wat mooiers en..... goedkoopers!

Vooraf moet hij dan de onwaarde van de theoretisch-praktische opleiding, waar de Rijkskweekscholen nog al prat op gaan, in het licht stellen. Het is wel altijd een grief geweest van alle weldenkende ouders, dat 18-jarigen, ook zonder eenige praktische voorbereiding, in de school op hun kinderen mochten worden losgelaten, om zelfstandig op de jeugd te experimenteren, maar dat telt niet mee. Rijpe ervaring komt immers toch pas met de jaren! Waarom zul je je jongens in het bassin aan den hengel den zwemslag leeren? De „deskundige" smijt ongetwijfeld zijn eigen kinderen onvoorbereid in het diep!

En nu komt het merkwaardige geheimmiddel: de „stoomcursussen", in de brochure met een lief euphemisme „spoedcursussen" genoemd. We hebben ze allen gekend; maar ik dacht, dat ze al voor het grootste deel tot het verleden behoorden. In zijn meest afgrijselijken vorm was zoo'n stoomcursus zelfs „één-mans-opleiding", beruchter gedachtenisse, waar een manusje-van-alles er den slag van had, jongelui van de H.B.S., vooral meisjes, in een maand of acht door het examen te helpen.

Ik heb heele bundels van geschreven, zorgvuldig verzamelde en gerangschikte examenvragen, van een bepaalde examencommissie natuurlijk, onder de oogen gehad, waarop de antwoorden nauwkeurig werden van buiten geleerd. De slimme rotten onder de africhters kenden de stokpaardjes van de examinatoren op hun duimpje; wisten, wat ze vroegen of niet vroegen, en informeerden te voren, wie er voor dit of dat vak zou optreden. Zelfs ken ik een geval, dat een zeer gezochte klaarstoomer zijn lessen in paedagogiek uitstelde, tot hij wist, wie er voor dit vak zou examineren. Dan waren de „korte overzichten" er gauw ingepompt en zijn leerlingen maakten op het examen een figuur, dat anderen deed likkebaarden.

Het pleitte stellig tegen de examens, maar daarom niet vóór den

„stoomcursus”. Men oordeelt echter niet te hard over deze examens, die nu gelukkig tot het verleden gaan behooren: in 20 minuten moest er eenige *examineerbare* kennis worden gevraagd naar een *zeer beperkt* program, en het is dus niet te verwonderen, dat een leeperd, die gedurig achter de balustrade zijn aantekeningen verzamelde, in een minimum van tijd zijn kandidaten examenrijp wist te maken. En dan . . . zijn er ook geen studenten, die het alleen met een repetitor klaar-spelen, en is daarmee de wenschelijkheid van het rustig volgen van colleges weerlegd?

De „deskundige” denkt zich zoo’n stoomcursus als een éénjarig vervolg op een H.B.S. of Gymnasium en als een tweejarig verlengstuk op een M.U.L.O. school.

Even plaats ik de opmerking, dat de leerlingen op die inrichtingen óók geld hebben gekost aan de gemeenschap. Maar in de tweede plaats — en dit is de hoofdzaak — wijs ik er op, dat die gelegenheid tot voorbereiding voor het onderwijzersambt voor bedoelde jongelui *reeds bestaat*. En wel aan de kweekscholen, die de „deskundige” wil doen verdwijnen. Echter met dit verschil, dat die opleiding voor bezitters van het eindexamen 5 j. H.B.S. of Gymnasium niet één jaar, maar twee jaar duurt, en dit in hoofdzaak juist ter wille van die geminachte praktische oefening. Op de bijzondere kweekscholen is men in dit opzicht vrijer en mogen zulke kandidaten ook in de 4e klasse plaatsnemen. Alweer in naam der *gelijkstelling*.

Een opleiding van kandidaten in het bezit van een M.U.L.O.-diploma duurt 3 jaar: zij kunnen dus plaatsnemen in de 2e klasse der Rijkskweekschool. Hiervan wordt druk gebruik gemaakt, en zoo komt het dan ook, dat een slecht bezette 1e klasse aan het begin van den volgende cursus vaak weer een normaal aantal leerlingen telt.

Hoe zou ook een tweejarige opleiding voor deze kandidaten voldoende zijn? Nog dit jaar moest een leerling, in het bezit van een M.U.L.O.-diploma, in de eerste klasse der Rijkskweekschool te Haarlem plaatsnemen om leeftijdsredenen: zij was nog geen 15 jaar.

Veel kandidaten met M.U.L.O.-diploma zijn echter wel 15 jaar bij hun plaatsing, maar zouden bij een tweejarige voortzetting van hun studie toch nog te jong zijn, om het onderwijzersexamen af te leggen. Zelfs kan ik hier op het geval wijzen, dat een 15-jarige diploma-bezitzer dit jaar op verzoek van den vader in de 1e klasse plaats nam: de man was geen „deskundige” en alleen maar hoofd eener school! Hij stelde er in zijn bekrompenheid prijs op, dat zijn vlugge dochter het geheele programma der school afwerkte.

De M.U.L.O.-scholen zullen in het vervolg de voornaamste toe-

voerkanaal voor de kweekscholen zijn. Als de „deskundige“ hoopt op voldoende leverantie door de H.B.S., dan vergist hij zich schromelijk, terwijl het Gymnasium praktisch geheel uitgeschakeld kan worden. Hoe dus de maatschappij geregeld van een voldoende aantal onderwijskrachten zal worden voorzien (alleen voor het openbaar onderwijs zijn er jaarlijks ongeveer 800 nodig), indien de kandidaten, na het doorloopen van laatstgenoemde inrichtingen, nog een extra „stoomcursus“ moeten betalen, is een raadsel. Zóo aantrekkelijk is het onderwijzersambt voorloopig nog niet. Voor den „deskundige“ bestaat dit raadsel echter niet: hij ruimt alle bezwaren met een enkele handbeweging uit den weg.

„Is er behoefte aan onderwijskrachten, dan kan de regeering subsidie toekennen aan leeraren, hoofden van scholen en onderwijzers,”

luidt in het kort zijn antwoord.

„Maar vrees voor tekort heeft men niet te koesteren, want honderden jongelieden met einddiploma H.B.S. zullen graag van de gelegenheid om in één jaar een geschikte positie te veroveren, gebruik maken, indien zich werkelijk de behoefte aan onderwijzers doet gevoelen.”

Maar... als de maatschappij weer normaal gaat functionneeren, ziet men ook in andere beroepen en bedrijven weer nieuw leven komen, en is eenmaal „de malaise” voorbij, dan openen zich voor de H.B.S.-ers heel andere verschieten. Wel zijn er velen, die een Burgerschoolopleiding voor de onderwijzers verkiezen, juist om het ambt meer aantrekkelijk te *maken*, wíl zoo'n voorbereiding zal leiden tot verheffing van den onderwijzersstand en dus noodzakelijk een *beter* *salaricering* ten gevolge moet hebben. Maar dit gevolg ligt allermínst in de bedoeling van den op bezuiniging belusten „deskundige”.

Hiermee meen ik afscheid te mogen nemen van de besproken brochure. Dit wil niet zeggen, dat hiermee de belangrijke vraag, of in de toekomst het eerste deel der onderwijzersopleiding op de H.B.S. moet geschieden, van de baan is. Wie daarop een antwoord wil geven, moet echter met beter uitgewerkte plannen voor den dag komen. Het is volkomen te begrijpen, dat, waar een kwijnend Kweekschooltje naast een bloedarm Hoogere-Burgerschooltje bestaat, de gedachte rijst aan versmelting van beide, maar op het wankel fundament van zulke uitzonderingsgevallen mag nog niet een nieuw en algemeen geldend systeem worden gebouwd, zonder dat getracht wordt, het goede, dat het oude biedt, ongeschonden te bewaren. Aandachtige lezing en overdenking der brochure heeft me evenwel tot de over-

tuiging gebracht, dat daarin een „deskundige” aan het woord is, wiens hervormingsplannen op *mis*vorming zouden uitloopen. Hij beschouwt het cultureele probleem der opleiding uitsluitend als een optelsom in een huishoudboekje.

Ik weet niet, of hij het oor heeft van autoriteiten, misschien zelfs opdracht heeft, om voorstellen tot bezuiniging in te dienen. Maar als dit het geval is, wee dan ons arme *openbaar onderwijs!* Dan heeft men een slager met zijn hakmes uitgezonden, om als tuinman te snoeien in onzen hof!

Wien het vraagstuk der „Volksontwikkeling” ter harte gaat, behoort alle ernstig overdachte voorstellen tot verbetering nauwgezet te onderzoeken, maar mag zich niet laten verblinden door materieel getallengegoochel, dat de ideële schadeposten aan het oog onttrekt. Het onderwijs heeft nu eindelijk genoeg geleden van de ongunst der tijden. Ongelukkig het land, dat zijn beste levensgoederen verschachert voor een schotel linzen.

De School voor Volwassenen van het departement Groningen der Mij. tot nut van het algemeen ¹⁾

Vijftig jaar geleden werd door het departement Groningen der Mij. tot nut van 't algemeen een school voor volwassenen opgericht, die tot op heden een bloeiend bestaan leidt en zich dus niet alleen mag verheugen in een rijke ervaring, maar ook over de zekerheid dat zij, in voortdurende aanpassing wat van haar gevraagd werd en wordt, tot op heden in een sterk gevoelde behoefte voorziet.

Ten vervolge op het artikel van de Heer W. C. L. Sanders over de avondschool voor volwassenen te Amsterdam in onzen vorigen jaargang, deelen we thans over de Groningsche school een en ander mee.

Wij doen dit mede om de aanmoediging, die er in ligt voor andere plaatsen om dit werk ter hand te nemen. Het is n.l. van een enkele plaats bekend, dat men dit toch zoo belangrijke werk moedeloos heeft opgegeven, van andere dat men er zich niet aan durft te wagen.

Het beschouwen van een welgeslaagde arbeid, geen „nieuwe-bezems-werk” maar werk van langen adem zal een laatste stoot kunnen zijn om de latente ambitie van velen in activiteit om te zetten.

Bovengenoemde school werd den 1 October 1877 geopend met 32 leerlingen, welk getal spoedig toenam tot 42.

¹⁾ Dit artikel werd op ons verzoek welwillend ter beschikking gesteld door het departement.

De gemiddelde opkomst was in de eerste drie maanden 32, later minder; 19 leerlingen bleven tot het einde.

Een begin dat goede hoop gaf.

Helaas, het 2e verslag liet naast bemoedigende ook minder enthousiaste klanken hooren: „Dat alle begin moeilijk is, en dat velen, die zeer goed in de gelegenheid zijn om van dit onderwijs te profiteeren, schitteren door hun afwezigheid, bleek ook hier zeer duidelijk. Meende het Departement door de oprichting dezer school, 't geen speciaal gebeurde op verzoek van eenige leden der werklievenvereniging, in een dringende behoefte te voorzien, de cijfers van het schoolbezoek, door den hoofdonderwijzer opgegeven, waren verre van schitterend. Het getal leerlingen, dat zich had opgegeven en eerst ook verscheen, bedroeg 27; de opkomst was in de eerste drie maanden gemiddeld 21; in de laatste drie maanden 15, over het geheel dus 18. Hoewel geregelder, was het bezoek niet zoo groot als den vorigen winter. Aangenaam en bevredigend was het evenwel, dat bijna al die leerlingen, welke 't eerste jaar tot het einde toe hadden volgehouden, nu weer opkwamen en over het geheel 't geleerde hadden onderhouden. Meest allen behoorden tot de dienstbaren; slechts enkelen hadden een beroep of bedrijf. De vrouwelijke dienstboden offerden haar vrijen avond zeer getrouw aan de school op. Zij, die van de school wegbleven, gaven als redenen daarvoor op, dat de snelheid der vorderingen niet aan hun verwachting had beantwoord, waardoor zij den moed hadden laten zakken. Meermalen gaven de aanwezigen blijken van hun ingenomenheid met het onderwijs, en uitten den wensch, dat ze door meer uren 's-weeks gelegenheid mochten hebben, sneller te vorderen. Tenslotte werd in het verslag op inwilliging van dien wensch aangedrongen. „(Uit de notulen van de Nutsvergadering van 9 April 1879).

De drie volgende jaren bleef het aantal leerlingen ongeveer op dezelfde hoogte. Het aantal leerkrachten was sinds de oprichting tot vier uitgebreid, zoodat het peil van het onderwijs, gezien de zoo verschillende ontwikkeling der leerlingen, wel moest stijgen.

In 1882 komt plotseling een groote toeloop. In de Nutsvergadering van 23 Juni 1881 was n.l. met 14 tegen 2 stemmen besloten de herhalingschool voor meisjes, na afloop van den volgenden cursus op te heffen, nu het herhalingsonderwijs een voorwerp was geworden van de zorg der gemeentebesturen. Verschillende meisjes, die tot nu toe de herhalingschool van het Nut bezochten, gingen in het vervolg naar de school voor Volwassenen. Mede daardoor komt het, dat de cursus 1882/1883 van deze school door niet minder dan 86 leerlingen wordt bezocht. In de eerste klas — die voor de minst ontwikkelden —

zaten meest dienstmeisjes en schippers. Bijna alle leerlingen waren natuurlijk in *Groningen* woonachtig; maar als een merkwaardig feit wordt reeds in het jaarverslag opgemerkt, dat een der leerlingen telkens een wandeling maakte van *Schildwoude* naar *Groningen*, om de lessen bij te kunnen wonen.

De eerstvolgende jaren wordt nu de school door een groot aantal leerlingen bezocht. Tot en met 1906 door gemiddeld ongeveer 100, in 1892 zelfs door 140, in 1905 door 135. Na 1906 komt er een val. Tot en met 1920 beweegt het cijfer zich tusschen 90 en 55; de laatste 7 jaren waren er respectievelijk weer 99, 114, 97, 94, 99 en 99 leerlingen.

Door wie werd nu de school in al die jaren bezocht? De eisch van toelating tot deze kosteloze inrichting was alleen de 18-jarige leeftijd. En zoo kwamen ze telken jare weer opdagen: dienstmeisjes, ambachtslui, schippers, huismoeders, zakenmensen, soms ook militairen. En van elken leeftijd boven 18 jaar. Zoo vermeldt het verslag over den cursus 1885/1886: „De meeste leerlingen waren van 18—30 jaar, 8 van 30—40, 2 van 40—50, 1 van 63, die zich eerst had moeten laten vaccineeren.” In dat van 1898/1899 lezen we: „1 vrouw van 68 jaar, een analphabeet, verzuimde nooit.” Van 1899/1900: „In de laagste klasse zat een leerling van 69 jaar, 4 van 45—50; van 1922/1923:” „Van de 17 analphabeten bleven 11 tot het eind, waarvan 2 van 42 en 66 jaar. „Een gedeelte van deze menschen, de ouden bijna zonder uitzondering, hadden vroeger niets of bijna niets geleerd. Aanvankelijk werden ze bij andere slecht ontwikkelden in de laagste klasse ondergebracht; sinds 1909 echter is er steeds een klas geformeerd van uitsluitend analphabeten; een heele vooruitgang, als men in aanmerking neemt, dat deze leerlingen den onderwijzers zooveel werk geven, dat er slecht nog anderen naast kunnen worden onderwezen. Want de oudjes komen alleen om nog wat te leeren lezen en schrijven. Dat ze nooit een courant kunnen inzien, geen brief kunnen lezen van kinderen of kennissen, maar altijd op de hulp van anderen zijn aangewezen; dat ze geen brief kunnen schrijven aan hen, aan wie ze toch soms zooveel te vertellen hebben, dat hindert hen. En die last is zoo groot, dat ze eindelijk al hun moed verzamelen om nog op de schoolbanken plaats te nemen. En er behoort moed toe om op zoo'n leeftijd nog een paar jaar, soms drie of vier, 3 keer per week zich uit zijn werk en zijn gezin los te maken, om buitenshuis de zoo zeer begeerde kennis en kundigheden op te doen. Maar groot is dan ook hun dankbaarheid en de voldoening, als hun streven met succes is bekroond. En dat lukt in den regel wel. Een enkele blijft echter na het eerste jaar weg, zelfs wel in den loop van den cursus,

omdat het zoo is tegengevallen. Wat op jongeren leeftijd misschien nog had kunnen gaan, 't was nu te moeilijk.

Een groote hinderpaal om te overwinnen was vaak ook het vaccinatie-bewijs. Dit hadden ze nooit gehad; vaak hadden ze 't ook verstommeld. En om zich nu weer te laten vaccineeren, daar konden ze niet toe besluiten, al konden ze 't ook kosteloos gedaan krijgen. Eén keer zelfs — 't was in 1890 — trokken zich om die reden niet minder dan 13 terug. En toen was dit, gezien het feit, dat er nog geen klasse, uitsluitend voor analphabeten bestond, een uitkomst, én voor de onderwijzers én voor de andere leerlingen.

De laatste jaren wordt het vaccinatiebewijs niet meer gevraagd.

In 1922 wist het toenmalige hoofd der school, de heer *Schilderman*, met medewerking van den Inspecteur van de Volksgezondheid, toestemming te verkrijgen tot het toelaten zonder vaccinatiebewijs. En na dien tijd — 't kan ook toeval geweest zijn — werd het aantal analphabeten nog grooter. Bij den aanvang van den cursus 1926/1927 moesten zelfs dadelijk 2 klassen geformeerd worden, elk van 12 leerlingen, die niet konden lezen of schrijven. De leeftijd van die menschen is de verklaring voor het groote aantal. Bijna uitsluitend zijn het ouden van dagen, die in hun jeugd niet van de leerplicht hebben geprofitceerd. En velen van hen zijn bovendien nog schippers of van schippersfamilie. Een enkele jongere loopt er ook wel tusschen. 't Is dan vaak iemand, die in zijn jeugd wegens ziekte of huiselijke omstandigheden de school niet heeft kunnen bezoeken.

De andere klassen van de school — oorspronkelijk begonnen met 3 leerkrachten, zijn er nu al jaren 4 vaste en een tijdelijke — vertoonen een veel bonter mengeling. De vorderingen loopen veel meer uiteen, zoodat het onderwijs soms zoo goed als hoofdelijk is.

Sommige oudjes komen zich nog een beetje meer bekwamen en doorloopen dan ook de tweede klas. De jongeren — en die vindt men 't meest in de hoogste klassen — komen niet alleen om meerdere ontwikkeling op te doen, maar ook om in de toekomst hun positie te kunnen verbeteren. Vele meisjes b.v. kwamen er om later toelatings-examen te kunnen doen voor een kweekschool voor vroedvrouwen, of om verpleegster te kunnen worden. Jonge mannen wilden postbode worden, ambtenaar bij de Rijksbelastingen, conducteur bij de spoorwegen, politieagent, enz. En hier vonden ze, wat ze zochten: een opleiding voor weinig geld. Een enkelen keer is wel eens gevraagd, of dit wel de bedoeling van de school was. In 1911 werd dan ook nadrukkelijk de vraag gesteld, of de school niet van bestemming was veranderd. 't Antwoord, steeds gegeven, was dan: Neen, datzelfde gebeurde vroeger ook wel, en de leerlingen, die er uitsluitend komen

om meerdere algemeene ontwikkeling, behoeven er heusch geen schade onder te lijden.

Uit het voorgaande volgt al, dat in de hoogere klassen niet alleen onderwijs wordt gegeven in lezen en schrijven, maar ook in rekenen en Ned. Taal. Bij rekenen wordt vooral het oog gericht op de praktijk van het leven. Bij taal dito: naast grammaticale oefeningen nemen het schrijven van brieven, verzoekschriften, adressen en het maken van opstellen een ruime plaats in. Enkele jaren geleden werden ook speciaal onderwezen aardrijkskunde, geschiedenis en kennis der natuur. Later is men daarvan teruggekomen. Dergelijke zaken, ook nog van meer algemeen aard, worden nu occasioneel behandeld.

't Werken aan de school is voor de onderwijzers een genoegen. De leerlingen beseffen, waarvoor ze komen. Niemand wordt gedwongen. Dat het onderwijs gratis verstrekt wordt, menschen van den leeftijd boven 18 jaar weten wel, dat dit hunnerzijds verplichtingen meebrengt. De geest in de klassen is dan ook allerprettigst. Maatregelen van orde en tucht behoeven er niet te worden genomen. Vooral het werken met analphabeten is aardig om te zien: De moeite van de oudjes om hun stemorganen goed te leeren gebruiken, of de krampachtige pogingen, die ze in 't werk stellen om de pen te hanteeren, 't is een kijkje waard. Geschaterd wordt er soms bij de een of andere mislukte prestatie. Ook voor de analphabeten — zoo goed als voor de leerlingen van de aanvangsklasse der lagere school — was het leesplankje van Hoogeveen een uitkomst. En de boekjes van Hoogeveen, Ligthart en Scheepstra, geknipt als ze zijn voor het technisch lezen, worden nog met graagte door hen genuttigd.

Eén ding is maar jammer, dat het verzuim nogal groot is. Huiselijke omstandigheden, vergaderingen, repetities, enz. zijn oorzaak, dat vooral tegen het voorjaar de schippers langzamerhand voor het einde van den cursus verdwijnen. De laatste les (einde Maart) wordt in den regel maar door goed de helft van het aantal beginners bijgewoond.

Om het verzuim te beperken heeft men verschillende maatregelen genomen. Lange jaren achtereen zijn er aan de getrouwe bezoekers prijsjes toegekend in den vorm van boeken, gereedschap enz. Deze werden steeds welwillend tegen gereduceerde prijzen beschikbaar gesteld door de firma's Noordhoff, Wolters, Rümeling en Geertsema.

In 1921 meenden de Commissie en 't hoofd der school hiermee te moeten ophouden; deels uit financiële overwegingen, deels ook, omdat men het met den ernst, die op dien leeftijd mag worden verondersteld, niet wel verenigbaar achtte. Het tegenwoordige hoofd, de heer A. Jongsma, zag een ander voorstel van hem aannemen. Bij de aangifte moeten de leerlingen één gulden storten, die dan later aan 't eind

bode, die elken avond, d.w.z. 3 maal per week, heen en terug moest loopen en slechts één keer verzuimde. Zij studeert voor boekhoudster en wilde nu hier wat meer van de gewone vakken leeren. Twee postboden kwamen om assistent te kunnen worden.

Ten slotte zij nog opgemerkt, dat de school werd bezocht door een groot aantal militairen. (Verslag 1915/1916).

En om een duidelijk beeld te geven van de klasse der analphabeten worde het volgende vermeld:

1. H.S., 25 jaar, gehuwd, schipper. Als kind gevaren, meest in Duitschland. Nu en dan eenige dagen op een schippersschool.

2. K.T., 24 jaar, ongehuwd, schipper. Altijd gevaren. Hier en daar een dag naar school.

3. H.S., 25 jaar. Is op een suikerwerkenfabriek. Op school niet verder gekomen dan het tweede leerjaar.

4. J.T., 26 jaar, ongehuwd, schipper. Als kind steeds op het schip. Hier en daar een paar dagen naar school.

5. A.K., 18 jaar, dienstbode, dochter van een schipper. Heeft schoolgegaan tot haar 13de jaar. Niet verder gekomen dan de 2e klasse. Kan niet meekomen met lezen.

6. J.M., 27 jaar, dochter van een schipper. Ongeregeld de school bezocht. Niet verder gekomen dan de 1ste klas.

7. J.S., 20 jaar, dienstbode, dochter van een schipper. Tot haar 18de jaar op het schip. Nooit op school geweest.

8. W.K., Wed., 46 jaar, waschvrouw, dochter van een schipper. Steeds op het schip. Nu en dan een 14 dagen naar school.

9. G.K., Wed., zuster van de vorige, 46 jaar. Heeft een groentewinkeltje. Ook steeds op het schip en ongeregeld school gegaan.

10. J.H., vrouw van J. v. S., 47 jaar. Steeds bij vader op 't schip. Nooit school gegaan.

11. F.P., 28 jaar, dienstbode. Niet verder gekomen dan het 1ste leerjaar. Weinig naar school, groote huishouding, vader en moeder uit huis en zij op de kinderen passen.

12. K.K., 18 jaar, dienstbode, dochter van schipper. Nu en dan 14 dagen op school.

Van deze 12 blijken alzoo 10 te zijn schipperskinderen, terwijl 2 om andere redenen weinig van de school hebben geprofiteerd". (Verslag 1918/1919).

De school voor Volwassenen mag zich in grooten bloei verheugen. De laatste cursus 1926/1927 begon met 99 leerlingen, waaronder 12 analphabeten. In één opzicht is zelfs dit jaar bijzonder merkwaardig. Eén der leerlingen, n.l. Meijuffrouw H. uit het Pelstergasthuis, slaat in ouderdom

het record: ze is 73 jaar en verzuimt nooit. Hoeveel meer had deze dame van het leven kunnen genieten, als ze bij de oprichting van de school, 50 jaar geleden, reeds in de gelegenheid was geweest, of den moed had gehad op de inrichting plaats te nemen. Maar het bewijst nog eens weer, dat de school is ingeburgerd en dat ze populair is geworden. Als alle voortekenen niet bedriegen, zal ze nog lange jaren en voor de stad en voor de naaste omgeving tot zegen kunnen zijn.

Opvoeding en onderwijs aan de Lincoln School te New-York

door IDA HEIJERMANS.

Door *The New Era* heb ik het werk der Lincoln-School leeren kennen. De redactrice Beatrice Ensor schreef er over in het nummer van het tijdschrift, waarin zij haar indrukken gaf van een reis in de Vereenigde Staten van Noord-Amerika, door haar ondernomen om een studie te maken van de *progressive schools* daar. Haar oordeel over de Lincoln-School luidde, dat deze meer wetenschappelijk-proefondervindelijk werk op paedagogisch gebied verricht dan eenige school ter wereld en dat allen, die waarlijk belang stellen in opvoedkunde, in contact dienden te komen met den arbeid dezer school.

Deze uitspraken zijn van beteekenis voor degenen, die weten, dat heel weinigen zoo op de hoogte kunnen zijn van wat er in de heele wereld op opvoedkundig terrein gebeurt, als Mrs. Ensor, die door haar onderzoekingen en reizen over zoo buitengewoon veel ervaring beschikt.

Toen las ik van Agnes de Lima *Our Enemy the Child*, waarin zij het oude Amerikaansche systeem van opvoeding en onderwijs vergelijkt met het nieuwe en aan haar landgenooten, de Amerikanen, van allerlei vertelt over het systeem der genoemde school.

Niet dus hoefde ik te wachten op de Januari-aflevering 1927 van *The New Era* met het zoo wonderlijk suggereerende artikel over het muziekonderwijs aan de Lincoln-school en de welsprekende foto's van kinderen, die allerlei door henzelfen op die school gemaakte muziek-instrumenten bespeelden. Mijn belangstelling was reeds gewekt. Door wat ik las van het werk dezer *progressive school* en hetgeen mij door haar directeur, dr. Otis Caldwell, werd toegezonden, werd mij een kijkje gegund in opvoedkundigen arbeid, zoo merkwaardig, dat de pen als vanzelf mij in de hand gedreven werd om er over te schrijven.

In dezelfde aflevering, waarin Mrs. Ensor haar indrukken over de Amerikaansche nieuwe scholen onder woorden brengt, staat ook een uitvoerig artikel van dr. Matthew H. Willing over de Lincoln school. Hij geeft een historisch overzicht van den groei, — zij werd geopend in 1917, — waar nu de kinderen, jongens zoowel als meisjes, kunnen blijven tot zij naar de hogeschool gaan. De leeraars zijn van verschillende opvoedkundige overtuiging, vertelt de beschrijver, maar zij hebben allen één gemeenschappelijk doel voor oogen: „iets te vinden omtrent opvoeding wat gezond en bruikbaar is.“ De school streeft er naar om profnemingen te doen, „die haar leerlingen geschikt maken om in een moderne wereld te leven en tevens bekwaam en er naar verlangend om een moderne wereld meer geschikt te maken om er in te leven.“ Daarvoor moeten zij, die onderwijzen, het kind, maar ook de maatschappij kennen, want, zegt hij: „Vroeger of later moet er ingezien worden, dat een leerplan, hetwelk een leerling niet kan of wil aanvaarden, van geen waarde is, en een leerling-werkzaamheid, die een gemeenschap niet kan of wil aanvaarden, ook van geen waarde is.“

Daarom zweert de school bij geen enkele methode. „Op verschillende oogenblikken en op verschillende plaatsen maakt zij van verschillende methodes gebruik, maar als zij dit doet, geschiedt het altijd onderzoekend, niet aanbiddend.“

Zij gaat dus niet van één methode, zonder meer, uit, maar zij stelt er haar trots om in *up-to-date* te zijn. „Zij erkent de waarde van werkzaamheid in het klasselokaal; zij kent groote waarde toe aan individuele ontwikkeling in het gemeenschaps-geheel; zij gelooft, dat denken meer is dan het meesterschap in den vorm en scheppende kracht meer dan nabootsing; en zij streeft er naar kinderen te laten leeren zonder dat zij zich ongelukkig voelen.“

Hiermee heb ik zoo goed mogelijk enkele zinnen uit het betoog van den heer Willing weergegeven, waarin, meen ik, het scherpst leidende beginselen onder woorden zijn gebracht.

De schrijver eindigt zijn artikel met de verklaring, dat zij, die de Lincoln-school het best willen leeren kennen, het doen kunnen door haar uitgaven te bestudeeren. Een lijst volgt dan van alles wat er van haar leeraars verscheen.

Ik volgde dus den raad, in deze aanwijzing gegeven, wendde mij tot de school en onmiddellijk liet dr. Caldwell mij eenige der uitgaven sturen, welke dus volgens die keuze voor den Europeaan het best doel en werkwijze der school typeeren.

Het stapeltje, door mij ontvangen, is naar aard en inhoud in rubrieken te verdeelen.

Het eerst greep ik naar *The factors of School Success*, door Abraham Flëxner. De ondertitel zegt, dat de inhoud een toespraak is, gehouden op een bijeenkomst van ouders en leeraars, den 12en Januari 1923. Ook ik zette mij tot luisteren, want hoe beter was de school te kennen dan door een redevoering over haar aard, tot de ouders der leerlingen gehouden! Die toespraak had mij antwoord te geven op de vraag, of het de moeite waard zou zijn het geheele stapeltje door te werken. Iets als een vertrouwenskwestie werd er door mij gesteld.

Een school kan alleen succes hebben, las ik, wanneer zij den natuurlijke aanlog van het kind kent. „Een kind kan niet doen wat er niet in hem is om te doen.” Zij moet rekening houden met de huiselijke en sociale omgeving. En dan is er de school zelf.

„Er kan niets verwacht worden van kinderen, wat boven hun aangeboren bekwaamheid is om te volbrengen.” Maar juist, omdat wat onnoodig is en tegenzin oproept, weggelaten is en juist, omdat de belangstelling van het kind aan alles dienstbaar wordt gemaakt, kunnen er veel hogere standaards van geestelijke ontwikkeling zijn, en er moet gestreefd worden naar het uiterste van het kinderlijk kunnen, door de school en door het gezin, en het doet er niet toe of het kind op dat oogenblik de beteekenis van het geverge niet voor hemzelf begrijpt. Juist omdat de kinderen hier gelukkig zijn, *moeten* zij harder werken. Onze moderne paedagogische filosofie hecht buitengewone en somtijds eenzijdige beteekenis aan het groeiproces en vergeet dat ontwikkeling zoowel inspanning als groei verlegenwoordigt. De dingen komen er niet vanzelf, ook al zijn de omstandigheden zoo goed mogelijk. Onkruid zoowel als koren groeien in den besten bodem. De grond moet voortdurend bewerkt worden. Nauwgezette en voortdurende inspanning, onvermoeibare inspanning — is de prijs voor verstandelijke en morele volmaking. Maak gebruik van de spontane belangstelling van het kind, wek die ten volle, maar zoek door oefening en op het goede oogenblik ook door dwang, om in het kind de secundaire belangstelling en secundaire bekwaamheid te wekken, die nooit tot ontwikkeling zouden komen, indien er niet de bekwaame, en zoo noodig, de krachtige tusschenkomst was van school en huis.

„Het kind moet zelf beheersching leeren, de school kan hem helpen, in de eerste plaats door hem den weg te wijzen, maar als het noodig is, door te eischen. Hoe beter het begrepen wordt door al de betrokken partijen, — school, leerling en huis — dat het *moeten* in reserve is, geëld en klaar voor het gebruik — hoe minder het gebruikt hoeft te worden.”

Ik had gelezen en het vertrouwen was er, de moed om al het mij

gestuurde door te werken. Ik wist, dat deze school bewust naar het nieuwe ging, van het kind eischte, eischen mocht, omdat zij ook gaf, het deed met volle handen.

* *

Wanneer ik nu over al datgene ga schrijven, wat de school beter doet kennen dan de beschouwingen, die ik er over las, moet er eerst de vraag beantwoord worden, of voor ons land het bestudeeren van een school in het verre New York iets meer dan een academische kwestie is.

Want ten slotte zijn Amerika en Europa niet hetzelfde. Daar heeft men niet te vechten met eeuwenoude traditie, die voor ons aan de andere zijde van den Atlantischen Oceaan het zooveel moeilijker maakt om naar andere inzichten te handelen.

En ons kleine, goede land is zoo heel klein. Wat is zelfs naar grootte en getal inwoners Amsterdam vergeleken bij New York! Wat daar mogelijk is, kan toch niet hier werkelijkheid worden met ons verleden, onzen landaard, het historisch-gewordene!

Daar echter al het oude en verouderde tot ondergang gedoemd is, niets is, alles wordt, kunnen wij in Europa ons voordeel slechts doen met Amerikaansche studie en opvattingen, juist omdat die door den adem van het nieuwe, het wordende, tot anderen wasdom kunnen geraken. En het betere is altijd de vijand van het goede. Dat betere prikkelt tot vergelijken, omdat het over andere mogelijkheden het heeft, naar ander vergezicht leert kijken, hoogten doet beklimmen, waarbij het verschil tusschen heuvels en bergen als tastbare werkelijkheid gekend wordt.

Wat in New York mogelijk is met Amerikaansche middelen en opvattingen, is hier niet in zijn geheel na te volgen, zonder meer.

Maar ook voor Nederlanders is het goed om op reis te gaan, paedagogisch te verkennen. Wie het doet, leert zich afvragen of het bij ons toch wel in opvoedkundig opzicht „boter tot aan den boom” is, of niet heel veel anders zou kunnen, anders zou moeten, ook al zijn Keulen en Aken niet op één dag gebouwd en al moet er heel veel water naar de zee stroomen, voor een recht gearde Hollandsche schoolmeester, van den laagsten tot den hoogsten rang, toegeeft, dat er nog wel iets binnen de grenzen der mogelijkheid te veranderen is aan school, onderwijs en opvoeding!

* *

Van het stapeltje geschriften zij eerst besproken dat, wat niet in alles nieuws vertelt aan hen, die, voor het te bestudeeren, reeds

iets wisten van het Winnetka-stelsel. Die geschriften geven echter niet datgeen, waardoor een kind in eigen arbeid zichzelf onderzoeken kan, omdat het boek tot zelf-contrôle leidt als in dat stelsel.

Naaft mij liggen *The History Inquiry, Objective Studies in Map Location en Coöperative Work in the Organisation of local Material for general Science Instruction: the Water Supply System.*

Alle drie komen als andere, in den loop dezer beschouwing te behandelen, overeen in den geest der samenwerking, waarvan zij doortrokken zijn. Wie weet hoe in ons land soms iedere leerkracht op zijn eentje werkt, hoe weinig we er nog van doordrongen zijn, dat alle onderwijs, waar het ook gegeven wordt, zich dient te groepeeren om de leerling, gaat aan het vergelijken. Want de door mij genoemde geschriften zijn alle ontstaan door gemeenschappelijken arbeid van verschillende leeraars, die één geheel gaven ter wille van onderwijs en opvoeding, leerling en school.

Buiten beschouwing kan gelaten worden *The History Inquiry*, omdat, al is de Lincoln School er bij betrokken, het toch geen licht werpt op haar specialen arbeid en als studie-materiaal te veel zuiver Amerikaansch is, dan dat het zou passen in het kader van dit artikel.

Meer geschikt voor dat doel is *Objective Studies in Map Location*. Men kan voor de onderdeelen daarvan in meening verschillen met de samenstellers over de beteekenis van datgeen, door dit boekje van het meeste belang voor den leerling geacht; het beginsel kan slechts navolging vinden en als zuurdesem alle waarlijk vormend onderwijs doortrekken. Wij dragen toch nog zooveel water naar de zee; wij brengen kennis, die verzinkt als in een bodemloozen put. Deze studie, uitgewerkt door Harold Rugg en John Hockett met de hulp van Emma Schweppe, gaat na wat een leerling weten moet om toegepast te worden op het gebied der aardrijkskunde.

In het voorwoord van Harold Rugg, wordt gezegd dat de *Social Science*-groep van de Lincoln School reeds vier jaar bezig is, — het boekje werd in 1925 uitgegeven, — om de vraag te beantwoorden, die luidt: Wat zullen wij onderwijzen? Het maken van een leerplan wordt daardoor steeds minder en minder gebaseerd op het oordeel van leerboeken-schrijvers en enkelingen-leeraars, maar meer en meer op objectieve studie van menscheelijke behoeften.

De studies, lezen wij, zijn van tweeërlei aard, aan den eenen kant zijn het zij, die nagaan wat de menschen doen; aan den anderen die, welke nagaan wat de menschen moesten zijn en doen moesten. Wat de eerste betreft: voor de economie van het leven zelf moeten de meeste menschen kunnen beschikken over routine, vaardigheid en positieve kennis. Wat daartoe behoort, dient nagegaan te worden

door een objectieve studie van de vaardigheden en het feitenmateriaal, die de mensch noodig heeft.

Belangrijker voor het leven echter dan de vaardigheden en kennis, die de mensch bezit, zijn het inzicht en de houding, die hun gedrag beheerschen. Hoe kunnen dat inzicht en die houding worden ontdekt? Niet door een studie van wat de massa der menschen is en hetgeen zij elken dag doen. Dat is geen waarborg voor vooruitgang. De groote leidende gedachten en overheerschende houdingen tegenover het leven kunnen alleen gevonden worden door een beroep op het oordeel van den mensch. Wiens oordeel? dat van den individueelen leerplan-maker? van den leerboek-schrijver? van den leeraar? of den directeur? Zelden! Neen — het oordeel van groote geesten, die leven in de voorste rijen van gedachte en gevoel. De voornaamste en schoonste resultaten der opvoeding moeten dus bepaald worden door dat denken en voelen. Maar, ook al zal de leerplan-maker rekening houden met dit alles, wat minder tastbaar is, zal hij er toch naar streven om den basis van zijn leerplan te behouden. Hij zal niet zich alleen durven verlaten op zijn eigen oordeel, want het gevaar van het leerplan eenzijdig te maken is te groot. Neen, hij zal het oordeel, waarop hij de studies van kinderen baseert, zoo veelvoudig mogelijk doen zijn, en hij zal al het mogelijke doen om den doorslag te laten geven door de meest critische, evenwichtige en opbouwende groote denkers en door hen, welke geestelijk het diepst schouwen.

Zoo staat het er in mijn benaderend Hollandsch en de Nederlander wrijft zich de oogen uit en weet, dat de Atlantische Oceaan in paedagogische verhoudingen en opvattingen, die zijn land scheidt van de strook lands, waar New York ligt, nog veel breeder is dan in geografische mijlen uit te meten! We bestijgen toch met zulke woorden bergen van wijd uitzicht... en zij gaan vooraf aan een nuchter onderwerp als *Map Location*, dat met zulke beschouwingen ook gedrenkt wordt in het ideële: het algemeen vormende, het geheel van harmonische, ontwikkellende opvoeding.

Het is natuurlijk niet mijn doel om de omvangrijke studie, hier slechts met enkele woorden aangeduid, in bijzonderheden te bespreken, waarvoor ik noch de aangewezene, noch de bevoegde ben. Het gaat voor mij slechts om het beginsel, in het boekje nauwgezet en met algeheele toewijding uitgewerkt. Wilden we ook hier in ons land er naar luisteren! Wat er, — door na te gaan, wat voor ieder in eenig vak noodig is te weten, en wat overtoellig — stof in dikke wolken bij zulk onderzoek de ramen uit zou vliegen, — wat er minder gedwongen zou worden, — hoeveel leed er bespaard werd aan kind en onderwijzende, — hoeveel examens vanzelf verdwijnen zouden, — hoeveel

tijd vrijkomen voor ander doel dan parate kennis zonder meer!

Dezelfde geest van samenwerking is er in de studie, die het heeft over het systeem van watervoorziening en nagaat hoe Californië, Cleveland, Muskogee in Oklahoma, Cincinnati en New York hun drinkwater krijgen. De studie wordt ingeleid door dr. Otis W. Caldwell. Het behoort weer niet tot mijn competentie om na te gaan of technisch al het meegedeelde in orde is en of andere opvattingen met evenveel recht verdedigd kunnen worden.

Daar gaat het weer voor mij niet om, die mij slechts tot doel stelde, de groote lijnen in al het mij gezonden materiaal te volgen. En men hoeft toch waarlijk geen leeraar te zijn in de materie, in dit geschrift behandeld, om onder de bekoring van zijn inhoud te komen.

Leeraars van vijf verschillende streken van Noord-Amerika, van Californië tot New York, geven voorbeelden van gemeenschappelijke studie hoe in een bepaald aantal lessen het drinkwater-systeem van een bijzondere streek kan behandeld worden, wat zij daarin als het belangrijkste beschouwen. Zij lichten alles toe door illustraties; zij hebben alles met elkander systematisch ingedeeld. Voor New-York werd bovendien nog aan 60 leeraars gevraagd, wat zij als het eigenlijke deel voor dit onderwijs beschouwden. Zoo werd deze studie weer een gemeenschapsarbeid, niet op te dringen aan eenige school, maar slechts als een voorbeeld van hoe het kan in het belang van den leerling, die alleen gebaat zal worden door een leerplan, dat het beste voor hem na grondige studie geeft.

Slet in volgend No.

Feiten en Pogingen.

Vacantie-cursus Volksdans.

De belangstelling voor den volksdans is in breeden kring herleefd. In alle landen gaan Jeugdbeweging en volksdans hand aan hand.

Wat 't mag zijn, dat men in den tegenwoordigen tijd zich op 't rythme van muziek wenscht te bewegen, willen we thans niet nader onderzoeken, maar dat de belangstelling voor den volksdans bij de kampeerende jeugd, A.J.C.-ers enz., verband houdt met de step-woorde in society-kringen of wat daarop wil gelijken, mag men als vaststaand aannemen.

Dat de jeugdleiders de belangstelling voor den volksdans dankbaar aangrepen en verheugd zijn de jongeren hiermee

minder te doen verlangen naar de lichamelijke en moreel minder geschikte atmosfeer van step en charleston, laat zich begripjen.

Minder bekend is, dat ook door volwassenen thans volksdansen worden beoefend. De stoot hier toe gaf de heer A. de Koe, Directeur van Ons Huis, Rotterdam, en zijn medewerkster vond hij in mevrouw A. Sanson-Catz.

Aanvankelijk waren het de ontwikkelingsclubs van Ons Huis, later het Instituut voor Arbeidersontwikkeling en vele anderen, die binnenshuis en buitenshuis de oude dansen in eere herstelden en met groot enthousiasme beoefenden.

De heer De Koe en mevrouw Sanson meenden in de eerste plaats de oude

Nederlandsche volksdansen aan het Nederl. Volk te moeten teruggeven.

Een eerste bundel dezer Nederlandsche dansen zal tegen Paschen 't licht zien (Uitgave Stichting „De Jeugd“).

Toen van alle zijden belangstelling in dit streven betoond werd, besloot Ons Huis tot het geven van een Jeugdleiders-cursus, onder leiding van mevrouw A. Sanson-Catz.

De aanmelding was van zoodanigen omvang, dat de cursus niet op één avond gehouden kon worden, hij heeft thans op twee avonden per week plaats. Ook Haarlem vroeg om een cursus en ook daar was de toelooft zoo groot, dat spoedig naar een grooter lokaal moest worden omgezien.

Daar een week maar 7 dagen heeft, kan mevr. Sanson niet overal in 't land cursussen geven en van overal toont men belangstelling. Daarom stelt Ons Huis zich voor in den komende zomer

een Vacantie-cursus te geven, met een programma van opleiding tot den Volksdans, voordrachten en demonstratie.

Mevrouw Sanson werd bereid gevonden dezen te leiden. Vermoedelijk zal hij in „De Vonk“ te Noordwijkerhout plaats hebben van 8—16 Juli a.s., tenzij het alsnog mogelijk mocht blijken elders, op een centraal gelegen punt, met het oog op de schoolvacanties, een gebouw te vinden, dat hem in de 2e helft van Juli huisvesten kan.

Circa 40 deelnemers kunnen aangenomen worden, terwijl ook aan externen gelegenheid zal worden gegeven. De prijs is laag gesteld, omdat men vooral ook onderwijskrachten gelegenheid tot deelneming wil geven.

Nadere inlichtingen verstrekt de Directie van Ons Huis, te Rotterdam. Deelnemers hebben zich op te geven vóór 15 Mei.

Boekbespreking.

J. H. Bolt, Directeur der Pallas Athene-school te Amersfoort.
Nieuwe Wegen in Opvoeding en Onderwijs. — J. Ploegsma, Zeist.

Het zij op den voorgrond gezet, dat niet alle nieuwe wegen, door verschillende opvoeders in binnen- en buitenland betreden, door den heer Bolt op zijn opvoedingskaart zijn aangegeven. Ook zijn literatuurlijst is niet volledig. Als „leerboek“ is dus zijn werk niet te beschouwen.

Maar laat mij er ook dadelijk aan toevoegen, dat het niet in zijn bedoeling lag zoo iets te geven. In zijn woord vooraf zegt hij: „Gestreefd is dus nergens naar volledigheid, zelfs niet voor Nederland. Verschillende stroomingen, persoonlijkheden, methoden en scholen, die hun verdienste hebben gehad of nog hebben voor de evolutie van oude stelsels van opvoeding en onderwijs, zijn niet genoemd of aan een nader onderzoek onderworpen, omdat het buiten het bestek van dit werk ligt, dat geen

historische compilatie beoogt te zijn.”

Met de restrictie, door den schrijver zelf aangegeven, dient dus zijn werk aanvaard.

Van ganscher harte echter wensch ik het een grooten kring van lezers toe, want een idealist schreef het, iemand, die ervan overtuigd is, dat er nog heel wat nieuwe wegen in het land der opvoedkunde te betreden zijn, voor in alle kinderen alle mogelijkheden tot groei verwezenlijkt kunnen worden en zullen zijn.

Wat de schrijver aanwijst, hoeft niet klakkeloos nagevolgd te worden. Daar is het geen enkelen ernstigen opvoeder om te doen; doch zijn belooft en streven zijn een uitnemend iets om allen, die met opvoedingsarbeid te maken hebben, eigen werk te laten vergelijken en te peilen om tot steeds helderder inzicht te komen. De heer Bolt geeft weer een maatstaf om dat te kunnen doen en daarvoor hebben wij hem en den uitgever slechts dankbaar te zijn.

IDA H

INHOUD VAN AFLEVERING 8.

	Bladz.
Het boek en het opgroeiend geslacht, door A. H. Gerbard	229
Onderwijzersopleiding, door J. G. Nijk	236
De School voor Volwassenen van het departement Groningen der Mij. tot nut van het algemeen.	245
Opvoeding en onderwijs aan de Lincoln School te New-York, door Ida Heijermans	263
Feiten en Pogingen.	
Vacantie-cursus Volksdans	269
Boekbespreking.	
J. H. Bolt. Nieuwe wegen in Opvoeding en Onderwijs, door Ida H.	260



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

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.

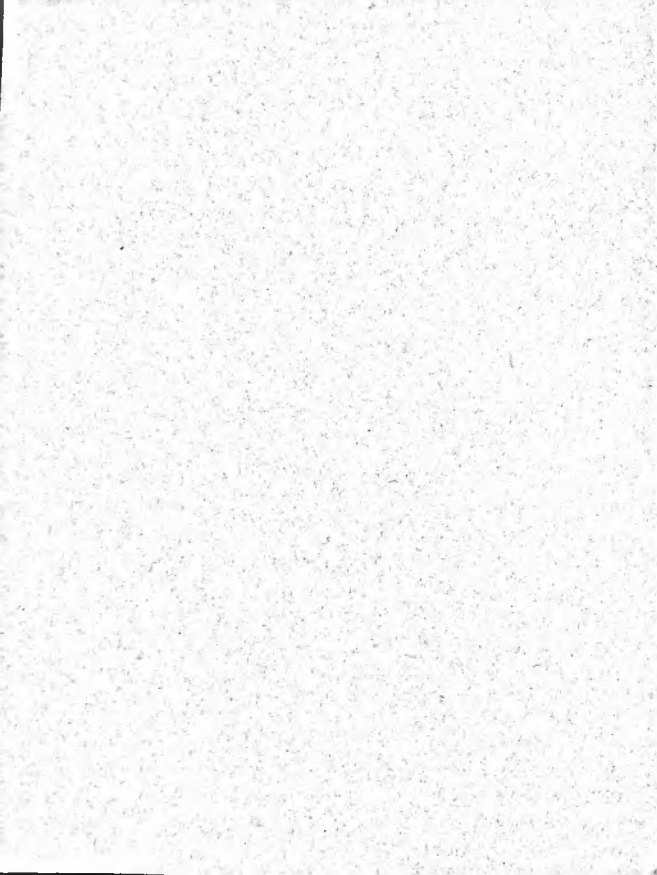


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Het probleem van „het Fransch op de L.S.”

door Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

Vóór- noch tegenstanders van „het Fransch op de L.S.” kunnen meenen, dat door de verwerping van het wetsvoorstel-Waszink in December l.l. het vraagstuk van „het Fransch op de L.S.” is opgelost. De chaotische toestand van de „Fransche cursussen” en het feit, dat het M.O. er van uitgaat, dat de normale leerling met kennis van het Fransch op de M.S. komt, zijn blijven bestaan.

Daarbij komt, dat Min. Waszink medegedeeld heeft, dat hij een wijziging van het K.B. betreffende de toelatingsexamens M.O. zal uitlokken; terwijl het afwijzende votum van de Tweede Kamer, met de kleinst mogelijke meerderheid genomen, tot stand kwam mede op grond van de overweging, dat, hangende de arbeid der Staatscommissie L.O., niet incidenteel over het Fransch moest worden beslist.

Dat de tegenwoordige toestand onhoudbaar is, kan trouwens niet worden ontkend. Hij stelt hen, die de wet bona fide willen naleven, voor de moeilijke keuze tusschen het belang van hun kind en het eerbied voor de wet, hij schaaft het openbaar onderwijs (de bijzondere school kan veel gemakkelijker vormen vinden om overtreding van de wet formeel te rechtvaardigen) en is met name in het nadeel der minder gegoeden, die de Fransche cursussen niet kunnen of willen betalen en daardoor hun kinderen op de M.S. zien achtergesteld, dan wel buiten het gewone schoolgeld om een met hun draagkracht onevenredig bedrag voor Fransche privaatscursussen moeten opbrengen.

Onder die omstandigheden dient te worden overwogen hoe wij uit deze impasse zullen geraken. De volgende bladzijden trachten daarvoor een grondslag aan te geven door de bespreking van de paedagogisch-didaktische zijde van het vraagstuk, met uitschakeling van andere gezichtspunten, bijv. de sociale en economische.

In ons land heerscht vrij algemeen de overtuiging, dat de afschaffing in 1920 gevolg was van het streven om de eenheidsschool in te

voeren. Die meening is in haar algemeenheid onjuist; de onderwijs-verslagen uit de jaren vóór 1920, met name die van 1908 en 1914, bevatten tal van klachten over het Fransch van inspecteurs, school-opzieners en schoolhoofden, die geenszins uit dit streven kunnen worden verklaard. Men kan ze als volgt samenvatten:

Onder den druk van de eischen der M. S. begint de L. S. te vroeg met het Fransch en besteedt daaraan te veel tijd en energie. Daardoor blijft niet genoeg tijd voor andere vakken en wordt te veel huiswerk opgegeven. Voorts wordt het onderwijs in 't Nederlandsch te veel in grammatikale richting gedrongen. Eindelijk wordt Fransch aan een aantal kinderen onderwezen, die deze taal toch niet voldoende leeren beheerschen; deze kinderen zouden beter Duitsch of Engelsch leeren, dan Fransch.

Ik doe uit de rijke stof enkele grepen. De schoolopziener in 't district Utrecht schrijft in 1914: „Mijn grootste grief tegen het onderwijs in de vreemde talen, zooals het traditioneel gegeven wordt, is veel deze, dat de kinderen er veel te vroegtijdig mede worden lastig gevallen. In de scholen, die voorbereiden voor gymnasium of M.u.l.o.-school, beginnen ze in het 4e, soms zelfs reeds in het 3e leerjaar met het daarvoor aangewezen Fransch. Dat Fransch is en blijft daar een hoofdvak; want aldus wordt door de inrichting van het toelatingsexamen geëischt; veel wekelijksche lesuren worden er aan besteed. Door leerlingen en onderwijzers wordt veel getobd en gezwraagd, teneinde het zoo ver te brengen, dat aan de gestelde exameneischen kan worden voldaan.

In verhouding tot den daaraan besteden tijd zijn de gemaakte vorderingen toch maar matig te noemen. Waarom wordt zoo veel inspanning beloond met zoo bescheiden resultaten? Vóórdat de kinderen het „algemeen beschaafd“ Nederlandsch voldoende hebben leeren hanteeren, worden zij gedwongen een tweede taal aan te leeren.

Die kunstbewerking doet den meesten geen goed; hun oorspronkelijk taalgevoel wordt bedreigd en verzwakt; de tijd aan 't Nederlandsch besteed, moet spaarzaamelijk toegemeten worden; voor hun ontwikkeling zoo gewichtige vakken als teekenen, zang en kennis der natuur worden zeer stiefmoederlijk behandeld, omdat 't geen „examenvakken“ zijn en in het 6e leerjaar moet nog opzettelijk worden *gedrild*“.

Die te Alkmaar: „Ik ben het geheel eens met hen, die het Fransch van het leerprogramma van de lagere school willen afvoeren; doch de eischen van toelating tot H. B. S. en gymnasium zijn nu eenmaal

van dien aard, dat 't onderwijs in het Fransch in het 3e of uiterlijk in het 4e leerjaar dient aan te vangen. De kinderen hebben dan echter van de Nederlandsche taal nog lang niet zooveel geleerd, dat zij met een vreemde taal kunnen beginnen en vooral niet met 't Fransch. Zoolang de wet op het M. O. niet herzien is en daaruit weggenomen de eisch van Fransch bij het toelatingsexamen, zoolang zullen de opleidingsscholen onder den druk van het Fransch blijven verkeeren.".....

"Of is het niet treurig, dat bijv. een vak als natuurkunde in de 7e klasse niet wordt onderwezen, omdat er geen tijd voor is? Is 't niet treurig, dat er aan teekenen weinig en aan zingen in het zelfde leerjaar niets wordt gedaan, omdat de tijd 't niet toelaat? En dat, terwijl er voor Fransch 6 uren op den rooster worden uitgetrokken: 250 uren per jaar voor een vak, waarvan weinig wordt geleerd en dat velen niet noodig hebben, terwijl zij van nuttige kennis verstoken blijven".

Die te Middelburg klaagt: „Dat de toelatingsexamens het onderwijs drukken, zoodat hem zelfs leerplannen werden voorgelegd, waarin voor Fransch 5 uur 's weeks was uitgetrokken, voor Nederlandsch $1\frac{1}{2}$, voor teekenen en zang niets. Natuurlijk keurde hij ze niet goed, maar dat ze hem werden voorgelegd, zegt al genoeg".

De inspecteur in de 3e insp. schrijft: „Wat ik in mijn zes jaren geleden uitgebracht verslag opmerkte, moet ik thans weer herhalen, gelijk trouwens bij andere gelegenheden ook al geschiedde, n.l. dat aan de Fransche taal bij ons lager onderwijs een zoo groote plaats is ingeruimd, dat hierdoor beslist nadeel wordt toegebracht aan het onderwijs in de verplichte leervakken en in de andere vreemde talen. De tijd en moeite, door zoo velen in hun schooljaren aan 't Fransch besteed, wegen bij verre na bij de meesten niet op tegen het nut, dat zij daarvan in hun later leven trekken".

De schoolopziener te Amsterdam schrijft in 1908: „Aan het Fransch wordt niet alleen chronologisch de voorrang gegeven, maar er wordt ook, zoowel relatief als absoluut gemeten, een verbaasd groot aantal uren aan besteed. Is dit wenschelijk? Ter beantwoording dier vraag heb ik de beschikking over een groot aantal citaten, die ik juist om hun groot aantal en hun groote eenstemmigheid niet gebruiken kan. Het zou anders wel indruk maken, zooveel gelijklopende getuigenissen aan te halen. Nu moet ik mij bepalen tot het constateren, dat met zeldzame eenstemmigheid door de arrondissements-

schoolopzieners en de door hen geraadpleegde hoofden verklaard wordt: Er wordt met het Fransch veel te vroeg begonnen; er wordt aan het Fransch veel te veel tijd besteed; de voorrang aan het Fransch toegekend berust op historie en traditie, maar is thans een anachronisme geworden; de lagere school heeft echter in dezen geen schuld, daargelaten, dat nog vele ouders *uit traditie* aan het Fransch hechten, zoo is de eigenlijke schuldige het middelbaar en gymasiaal onderwijs, dat niet alleen Fransch eischt, maar bovendien veel te veel eischt (met name te veel grammaticale detaillennis); dientengevolge ligt de verplichting om Fransch te geven als een looden druk op de voorbereidende school. Bestond die druk niet, dan kon het Fransch van de gewone lagere school verdwijnen; hoogstens zouden men in het laatste leerjaar een beetje voorbereidend onderwijs kunnen geven; verreweg de meeste hoofden zouden dit wenschen."

En in 1914: „Wanneer ik mijn verslag van 1908 overlees, dan vind ik, dat dit nog woord voor woord geldt en dat ik er eigenlijk niets aan heb toe te voegen of er in te schrappen of te wijzigen. Dit geldt met name van de kwestie: Fransch op de lagere school? die sedert wel druk besproken is (want de verrassend spontane éénstemmigheid van het rijksschooltoezicht, die uit 't regeeringsverslag bleek, heeft wel de aandacht getrokken), maar geen stap nader tot haar oplossing gekomen is; *het Fransch is niet teruggedrongen; de neiging tot het Engelsch heeft zich niet merkbaar geaccentueerd; de onverschilligheid voor het Duitsch blijft een zonderling feit in het (niet het minst met Duitschland) handeldrijvende Amsterdam*. Kortom de toestand is bijna geheel stationnair gebleven".

Die te Zwolle in 1919: „Wanneer een school haar leerlingen trekt uit die kringen van het volk, waar bekendheid met een vreemde taal geen vereischte is, en ik bemerk dan, dat in de 5e en 6e klasse daaraan enkele uren 's weeks besteed worden *door al de leerlingen, die er in zitten*, dan betreur ik het, dat van den kostbaren tijd, die zoo nuttig kon worden gebruikt, een gedeelte onnut wordt doorgebracht. En toch is dat in meer dan één school het geval".

Er was dus zeker op paedagogisch-didaktische gronden in 1920 alle aanleiding om een belangrijke wijziging te brengen in den bestaanden toestand. Dat die wijziging den vorm kreeg van een algeheel verbod van het Fransch, is echter zeker mede veroorzaakt door overwegingen van socialen, politieken en technisch-legislatieven aard (bezwaren tegen de „standenschool", financiële gelijkstelling, neiging

tot uniformiseeren der wet 1920). De vraag is of die maatregel niet te radicaal is geweest?

Wanneer ik tracht die vraag te beantwoorden allereerst op grond van de onderwijsverslagen, die wel de beste bron van ervaringen zijn omtrent den toestand voor 1920 bij het L. O., moet ik erkennen dat op dezen grond de verstrekkende maatregel van 1920 niet kan worden gerechtvaardigd. De verslagen bevatten overtuigende argumenten, dat er *te veel* Fransch op de L. S. vóór 1920 werd geleerd; zij toonen geenszins aan dat een verbod van Fransch is gerechtvaardigd, laat staan geëischt. Bovendien laten zij — dank zij het hokjes-stelsel van ons onderwijs, waardoor een maatregel door de autoriteiten nooit in zijn geheele draagwijdte wordt overzien — de vraag *volstrekt onaangeroerd* of een volledige afschaffing van het onderwijs in vreemde talen op de L. S. niet een zoodanigen druk op de M. S. zal leggen, dat daardoor de kinderen, die op de L. S. worden ontlast, daarvan later nadeelen zullen ondervinden, ernstiger of even ernstig als degene, die worden aangewezen. *Op grond van de onderwijsverslagen kom ik dus tot de conclusie, dat de aangewezen onbetwifelbare bezwaren wel een vermindering van het Fransch noodzakelijk maakten, maar niet de afschaffing van konden rechtvaardigen.*

Er zijn drie verdere bronnen, die m.i. gegevens behooren te verschaffen ten opzichte van de vraag of de maatregel van 1920 moet worden gehandhaafd. Ik bespreek deze achtereenvolgens.

* * *

1e. De eerste is de psychologie van de taal-ontwikkeling bij het kind en van het taal-onderwijs. Tot voor betrekkelijk korten tijd heerschte algemeen de overtuiging, dat het zeer vroegtijdig aanleeren van een vreemde taal, liefst een tweede voertaal, de kinderlijke ontwikkeling in hooge mate ten goede kwam. Het kind leerde aldus, naar men meende, spelenderwijs twee talen beheerschen. In verband daarmede stond het systeem van gouvernantes, bonnes, nurses of Kinderfräulein, voor wie zich die weelde kon veroorlooven. Ofschoon het aantal der ouders, die van zulke hulpkrachten gebruik maken, sterk afgenomen is, geldt dit stelsel voor velen nog als een ideaal. In dezelfde lijn denken zij, die zoo vroeg mogelijk met Fransch willen beginnen, om toch vooral de cultureele betrekkingen tot Frankrijk niet te doen verslapen.

Tegen psychologisch onderzoek is deze meening niet bestand gebleken. Op grond deels van theoretische overwegingen, deels van experimentele onderzoekingen, zijn de deskundigen het algemeen hierover eens geworden, dat het aanleeren van een vreemde taal, voordat de moeder-

taal goed wordt beheerscht, niet voordelig maar nadeelig is, zoowel voor de ontwikkeling van de moedertaal als der vreemde taal. Zelfs meenen sommige onderzoekers een blijvenden achterstand in intellectuele ontwikkeling als gevolg van vroegtijdige tweetaligheid te kunnen aantoonen. Ook al laten wij dit laatste voor rekening der onderzoekers, de nadeelige gevolgen van het te vroegtijdig aanleeren der vreemde taal laten zich moeilijk langer betwisten. Op dien grond heeft de Fransche Regeering (volgens verklaring van den Directeur van Onderwijs te Saigon) in Anam een verbod uitgevaardigd om Fransch te leeren vóór de gewone schoolvakken twee à drie jaar in de landstaal onderwezen zijn. Op dezelfde gronden is, op voorstel van Dr. G. J. Nieuwenhuis, de Ned. Indische Regeering overgegaan tot een volledige reorganisatie van ons onderwijs aan inlanders; tot dezelfde uitkomst is men in Zuid-Afrika gekomen. Ook de ervaring der Deutsche Auslandsschulen wijst op een achterstand van deze scholen ten opzichte van kinderen, die tot omstreeks tien jaar eentalig worden opgevoed.

Deze op grond van de nieuwere psychologische beschouwingen gevormde opvattingen zijn dus in volkomen overeenstemming met de boven uit het onderwijsverslag aangehaalde bestrijding van het beginnen met het Fransch reeds in de 3e of 4e klasse der L. S. Wettigen zij ook de volledige afschaffing van het onderwijs in een vreemde taal vóór de leeftijd onzer M. S. is bereikt? Wanneer de hervormers van het taalonderwijs in Anam, Ned.-Indië, Zuid-Afrika, meenen dat de taalbeheersching met omstreeks 10 jaren zoover is gevorderd, dat het gebruik van een vreemde taal als voertaal kan worden toegelaten, moet m.i. daaruit de conclusie volgen dat het zooveel minder ver gaande *aanleeren eener vreemde taal* voor Nederlandsche kinderen van denzelfden leeftijd in 't algemeen althans niet nadeelig mag worden genoemd.

De voorstanders van het Fransch op de L. S. gaan te dien opzichte veel verder. Zij meenen, dat van een beslist voordeel moet worden gesproken, reeds op dezen grond dat het kind van 10—12 jaar een bij uitstek goed geheugen zou bezitten. Van die periode zou men dus partij moeten kiezen voor het aanleeren van vreemde woorden en grammaticale regels. Maar ook deze opvatting vindt geen steun in de nieuwere psychologische opvattingen. Deze verklaren het feit, dat een kind van dien leeftijd gemakkelijker een taal schijnt te leeren, niet uit een op zichzelf beter geheugen, maar uit de mindere remming, die het gevolg is van de geringere associatie-vastheid der moedertaal. Kan dus dit argument niet den doorslag geven voor het leeren eener vreemde taal op de L. S., van groote beteekenis schijnt mij de overweging door bijna alle schrijvers naar voren gebracht, dat nog meer dan de moedertaal een andere vreemde taal remmend werkt op het

aanleeren van nieuwe taalvormen. Ieder die op lateren leeftijd, bijv. wegens een buitenlandsche reis, wat van een nieuwe taal — bijv. Zweedsch of Italiaansch — tracht te leeren, zal bemerken dat hij bij het zoeken naar een woord in die nieuwe taal niet zoozeer gehinderd wordt door Nederlandsche woorden, als door woorden uit de taal, die hij het minst goed beheerscht, bijv. Fransch of Engelsch. Vandaar dat de taal-psychologen tot de conclusie komen: Begin niet met meer dan één taal tegelijk. Zoo schrijft O. Jespersen in zijn boek: *How to teach a foreign language* „Begin de vreemde taal niet, vóór de moedertaal eenigszins beheerscht wordt, dat is als het kind ongeveer 10 jaar is. Een tweede vreemde taal erbij moet dan veer minstens 2 jaar wachten. Leer de talen één voor één en besteed dan aan elk den noodigen tijd.”

De voorgaande beschouwingen zijn gebaseerd op de gegevens neergelegd in de reeds vrij omvangrijke literatuur over dit vraagstuk. De vraag dient gesteld of er kans bestaat door nieuwe daarop gerichte experimenteel-statistische onderzoekingen deze uitkomsten belangrijk te precisceeren. Het komt mij voor dat zij ontkennend moet worden beantwoord. Gesteld eens dat men groepen kinderen, volkomen homogeene ten opzichte van aanleg en milieu, zou kunnen onderzoeken, dan nog zou het nauwelijks mogelijk zijn op één jaar nauwkeurig te bepalen, welke de meest geschikte leeftijd is om met de eerste vreemde taal te beginnen. Maar zeker is het dat de individueele verschillen van aanleg en milieu een variatie van die grens van eenig jaren zullen meebrengen. Immers er kan niet aan getwijfeld worden — dat hebben tal van onderzoekingen objectief aangetoond — dat de genoemde verschillen, verschillen van intellectuele rijpheid en in 't bijzonder taalbeheersching met zich mee brengen, die op den bedoelden leeftijd gelijk staan met leeftijdsverschillen van twee jaar en meer. M. a. w. wat voor een kind, waar milieu en aanleg samenwerken, op tienjarigen leeftijd wenschelijk of noodig kan zijn, zal voor een kind, waar deze omstandigheden tegenwerken, tot 12, 13 of zelfs 14 jaar moeten worden uitgesteld.

Deze overweging, die er toe noopt den beginleeftijd voor een vreemde taal niet massaal, maar individueel vast te stellen, wordt nog versterkt door een tweede, daarmede samenhangende. Het antwoord op de vraag óf, en zoo ja hoeveel en welke talen, zullen worden geleerd, hangt eveneens af van aanleg en milieu. Waar deze ongunstig zijn zal men — ik bedoel thans niet op de L. S., maar in de geheele opleiding — moeten volstaan met hoogstens één vreemde taal of in 't geheel geen. De meer begaafden zullen op de M. S. ten minste drie, bij klassieke opleiding 5 of 6 talen moeten leeren. Ik ontken geenszins

dat aan dat overheerschen der vreemde talen in ons M. O. en V. H. O. groote bezwaren zijn verbonden; maar het is onnoodig daarop — en op de onmiskenbare voordeelen, die er tegenover staan — hier nader in te gaan. Want practisch gesproken denkt niemand er aan de gebruikelijke eischen voor moderne talen bij het eindexamen M. S. of Gymnasium te verminderen.

Daaruit volgt: Zij, die een H. B. S., H. H. S., Gymnasium of Lyceum zullen bezoeken en dus ten minste drie vreemde moderne talen zullen leeren, dienen daarmee te beginnen zoodra de taalbeheersching der moedertaal dat toelaat. Werken aanleg en milieu mee, dan behoeft die beginleeftijd niet later dan 10 jaar te worden gesteld, werkt een van beide factoren tegen, dan doet men beter later te beginnen, maar de belangen der eerste groep behooren niet aan die der tweede groep opgeofferd te worden. Zij die, hetzij door minder gunstigen aanleg of minder gunstig milieu met 10 jaar nog niet de noodige beheersching der moedertaal bezitten, behoeven daarom geenszins van M. O. of V. H. O. verstoken te blijven, maar zij kunnen er geen aanspraak op maken *op denzelfden leeftijd* tot de M. S. te worden toegelaten als de eerstgenoemden.

A fortiori moet de beginleeftijd voor deze kinderen niet afhankelijk worden gesteld van het feit dat zij, die slechts een of twee vreemde talen zullen leeren, later kunnen beginnen. Omgekeerd echter zullen ook de belangen van dezen (en van hen, die geen vreemde taal leeren) niet mogen worden achtergesteld bij de eerstgenoemden. Deze laatste opmerking geldt niet alleen den *beginleeftijd*, maar ook de taal, die geleerd, resp. waarmede begonnen wordt. Een belangrijk deel der bedenkingen, in de onderwijsverslagen tegen het Fransch op de L. S. te berde gebracht, zijn niet psychologisch didactische bezwaren tegen *een vreemde taal op de L. S.*, maar *cultureele en economische* tegen het Fransch.

Met dezelfde ijspanning als nu aan het Fransch wordt besteed, zoo wordt betoogd, zouden de kinderen het veel verder brengen in 't Engelsch of het Duitsch, en zij zouden daaraan in hun later leven in dubbelen zin meer hebben, want de wereldbeteekenis van de laatstgenoemde talen is thans veel grooter dan die van 't Fransch. Ik ga met deze beschouwingen in zoover mede, dat ik voor 't Nederlandsche kind in 't algemeen (met uitzondering echter voor Limburg, wellicht ook voor N.-Brabant en Zeeland) geneigd zou zijn te zeggen, dat het beter doet Engelsch of Duitsch te leeren dan Fransch. Daarmede is echter geenszins gezegd, dat zij, die aan de eischen van M. O. of V. H. O. zullen moeten voldoen, met een der andere talen zouden moeten beginnen. Het vaak gehoorde argument, dat de kinderen na

negen jaren Fransch daarvan toch minder weten, dan na zes (vijf) jaar Duitsch en vier of drie jaar Engelsch, kan eventueel dienen om de afschaffing van 't Fransch bij het M. O. te bepleiten, nooit om er later mee te beginnen bij behoud der gangbare eischen. In dat opzicht hebben intuïtief dunkt mij de ouders volkomen juist gezien, toen zij de cursussen oprichtten, dat zij niet met de meer gemakkelijke der vreemde moderne talen, maar met de moeilijkste wilden beginnen, zoo eenmaal het doel, ze alle drie te leeren, vaststaat. Juist de moeilijkheid van het Fransch tengevolge van zijn veel grooter verschil met het Nederlandsch, die een argument is om het niet te kiezen als men een keuze moet doen uit de drie gebruikelijke moderne talen, pleit er voor dat men er mee begint als men ze alle drie wil leeren. Niet slechts omdat de moeilijker taal meer tijd eischt voor een redelijke mate van beheersching — daaraan zou men nog door andere inrichting van het programma der M. S. tegemoet kunnen komen — maar ook, omdat de moedertaal ontegenzeggelijk veel minder gevaar loopt van contaminatie door een verder verwijderde taal.

Vat ik deze psychologisch-didaktische overwegingen samen, dan leiden zij mij tot de slotsom: *Zij, die het M. O. of V. H. O. zullen volgen, dienen als regel omstreeks 10 jaren met een vreemde taal te beginnen en veel met Fransch. Waar aanleg of milieu een afwijking van dien regel wenschelijk maakt, zal gelegenheid moeten worden geboden ook bij later begin van het onderwijs in vreemde talen behoorlijke aansluiting te vinden aan de M. S. Zij voor wie de kennis van drie moderne talen niet wordt vereischt, zullen zonder schade en meestal tot hun voordeel later, bijv. met 12 jaar met een vreemde taal kunnen beginnen. Als regel zullen zij beter Duitsch en Engelsch leeren, dan het zooveel moeilijker Fransch.*

* *

2e. De beschouwingen sub 1e. leiden tot den eisch van differentiatie in het vijfde of zesde leerjaar binnen het kader der eenheidsschool. Bevestigen of weerspreken de ervaringen met de wet 1920 op de L. S. opgedaan dezen eisch?

Wij hebben uit de onderwijsverslagen gezien, dat als de groote bezwaren tegen het Fransch voor 1920 werden genoemd: de overlading van de L. S., het te kort komen van andere vakken, de schade aan het moedertaal-onderwijs, het opdringen van Fransch aan kinderen, die er geen waar profijt van hebben. De klachten over overlading op de L. S. zijn ontegenzeggelijk verminderd, zoo niet verstomd; dit mag zeker voor een niet onbelangrijk deel op het credit van de afschaffing van het Fransch worden gesteld. Maar in de plaats daarvan

zijn even luide en talrijke klachten getreden, dat thans de L. S. voor de kinderen van goeden aanleg uit een ontwikkeld milieu te weinig geestelijk voedsel biedt. Ik heb tal van ouders, die hun kinderen naar Fransche cursussen zenden, naar de redenen gevraagd. Naast vrees voor de M. S. — en meegaan met mode en traditie — speelt daarbij voor zeer velen een groote rol de overweging, dat de Franschlooe L. S. van hun kinderen te weinig echte inspanning vraagt. „Men heeft het Fransch uit het programma geschrapt, maar daarvoor hoegenaamd niets in de plaats gegeven”, is een klacht, die algemeen wordt vernomen.

Ik meen dat hier inderdaad een van de ernstigste motieven voor het opkomen der Fransche cursussen wordt aangewezen. De Nederlandsche L. S. was niet rijp voor die afschaffing. Gelijk het helaas bij onze onderwijswetgeving regel is, was elke behoorlijke voorbereiding van den nieuwen toestand nagelaten. Wanneer de ouders, die het Fransch met bevreemding zagen verdwijnen, tegelijk hadden geconstateerd dat hun kinderen in andere richting (handenarbeid, tuinwerk, persoonlijke liefhebberijen) iets waardevols terug gekregen hadden, zouden velen van hen zich daarbij hebben neergelegd. Maar voor het Fransch kwam niets in de plaats, dat aanwijsbaar was, dat tot de verbeelding sprak. De afschaffing beteekende in hun oogen dus eenvoudig een „nivelleering naar beneden”. En niet alleen in *hun* oogen. Het is zeker moeilijk op dit gebied objectieve gegevens te verkrijgen, toch heeft het een sterken indruk op mij gemaakt, dat ik zelfs van de meest overtuigde voorstanders der afschaffing nooit een antwoord heb gekregen op de vraag, waaraan naar hun meening de tijd en energie ten goede is gekomen vroeger op de L. S. aan het Fransch besteed. Mijn persoonlijke indruk is, dat van de didactische voordeelen voor de andere vakken, inclusieve de moedertaal, die de Onderwijsverslagen in 't vooruitzicht stelden, niets is terecht gekomen. Het euvel van het klassikaal onderwijs¹⁾: de verveling en het lijntrekken, zijn voor de vluggere kinderen eenvoudig toegenomen. Daarbij, moge te veel huiswerk een nadeel zijn, voor de kinderen die alleen klassikaal onderwijs ontvangen is het vaak de eenige gelegenheid om intensief te leeren werken. En zij moeten dat leeren, zullen zij niet stranden op de M. S. De vraag mag zelfs worden gesteld of het vierde der boven genoemde voordeelen is bereikt; de Fransche cursussen zijn zulk een mode-artikel geworden, dat er niet de minste waarborg is, dat zij alleen door kinderen worden bezocht, die er werkelijk profijt van hebben.

¹⁾ Met het oog op de slechte verstaanders zij uitdrukkelijk geconstateerd, dat ik *niet* zeg, dat klassikaal onderwijs niet ook voordeelen bezit.

Is dus uit didaktisch oogpunt de ervaring met de wet 1920 in dit opzicht allerm minst bevredigend, nog ernstiger zie ik den toestand uit schoolorganisatorisch oogpunt. Men kan in volksvergaderingen nog wel applaus oogsten met exclamaties over den wegzinkenden grondslag van het bijzonder onderwijs, wie scherper ziet kan zich niet ontveinzen, dat de toekomst van het openbaar onderwijs geenszins bemoedigend is. Naast het confessionneele komt het neutraal bijzonder onderwijs met kracht opzetten. Ik weet zeer goed, dat daarbij allerlei sociale — of juist a-sociale — invloeden meespielen. Maar deze beweging zou heel wat zwakker staan, wanneer zij niet een volstrekt gerechtvaardigde kern had in de overtuiging, dat in haar huidige toestand de openbare L. S. niet geeft wat de kinderen, door aanleg en milieu begunstigd, voor *hun* ontwikkeling behoeven.

Ik sta ten dezen nog geheel op het standpunt, verdedigd in „De Toekomst van ons Volksonderwijs”¹⁾. Evenals toen acht ik op sociale en paedagogische gronden de standenschool af te keuren, al ben ik evenals toen niet blind voor de bezwaren aan de streng doorgevoerde „eenheidsschool” verbonden. Juist daarom heeft de genoemde brochure de eenheidsschool verdedigd, maar de eenheidsschool, die door een losser klasseverband aan de didaktische bezwaren van uniformiteit tegemoet komt. Van de noodzakelijkheid van die toevoeging ben ik thans zoo mogelijk nog meer dan in 1923 doordrongen. En met name kan ik niet neegaan met hen, die de eischen van het taal-onderwijs zouden willen opofferen aan die der uniformiteit. Onze huidige „Franschlooe” school voldoet m.i. niet aan de eischen, die wij uit didaktisch-paedagogisch oogpunt moeten stellen in 't belang der vluggere kinderen. Ik zeg geenszins dat haar te sober²⁾ programma uitsluitend of zelfs bij voorkeur — uit algemeen didaktisch oogpunt — juist door Fransch zou moeten worden aangevuld. Ik kan mij zeer goed voorstellen dat andere vakken, waartoe ik ook spel en lichaams-oefening reken, evenzeer goede diensten in dit opzicht zouden bewijzen. Ik heb vroeger zelfs de hoop gekoesterd, dat van den kant der verklaarde tegenstanders van het Fransch, met name onder de onderwijzers der L. S., daartoe het initiatief zou uitgaan, althans medewerking ware te verkrijgen. Maar het uitzicht daarop is m.i. thans niet groot.

Onder die omstandigheden moet ik als samenvatting van de ervaring met de wet 1920 op de L. S. opgedaan, tot de conclusie komen dat de huidige toestand onbevredigend is en dat op de geheele school, maar in 't

¹⁾ Dit Tijdschrift, Febr.-Mei 1923.

²⁾ Te soberder als men het vele overbodige, dat zij wel biedt (balloet in het taal- en rekenonderwijs) nog zou wegnemen.

bijzonder in de hoogere leerjaren, meer rekening moet worden gehouden met de „vluggere“ leerlingen. De facultatieve toelating van het Fransch voor die leerlingen die aan het einde van het zesde leerjaar naar M. O. of V. H. O. zullen overgaan, kan althans voor een deel aan de geopperde bezwaren tegemoet komen. En zij is, gegeven de politieke en paedagogische constellatie, die wijziging, die door „de richting van den minsten weerstand“ wordt aangewezen:

* *

3e. Welke ervaring hebben wij op de M. S. met de wet 1920 opgedaan? Gelijk ik reeds opmerkte hebben de adviseurs van de opeenvolgende Ministers, die sterke besnoeiing of afschaffing van het Fransch bepleitten, daarbij uitsluitend gelet op de L. S. Aan overleg met de M. S., aan voorbereiding op den nieuwen toestand, aan bespreking van de wijze, waarop de M. S. zich daaraan zou moeten en kunnen aanpassen, heeft het geheel ontbroken. De ernstige moeilijkheid van het gelijktijdig (of bijna gelijktijdig) beginnen met twee vreemde talen (verg. boven p. 267) werd niet onder het oog gezien. De voorstanders van de afschaffing bepaalden zich tot de mededeeling, dat naar hun overtuiging de M. S. zich door verbetering van haar methoden gemakkelijk aan den nieuwen toestand zou kunnen aanpassen, des te eerder omdat na de afschaffing van het Fransch in menig opzicht beter onderlegde kinderen op de M. S. zouden komen, die bovendien niet weer zouden behoeven af te leeren wat hun — bijv. in de uitspraak — door gebrekkig gevormde leerkrachten was bijgebracht.

Zij grondten hun standpunt, dat de aanpassing een zaak was louter van het M. O., die het L. O. niet raakte, op de stelling dat het L. O. een autonoom geheel is, dat alleen te zien heeft naar de behoeften van het kind, dat de L. S. bezoekt. Zooals de L. S. het kind, naar haar beste weten gevormd, aflevert, behoort de M. S. het te aanvaarden. Ik acht deze stelling, hoe vaak zij ook als axioma wordt vooropgesteld, even aanvechtbaar als haar lijnrechte tegendeel, dat de M. S. aan de L. S. haar eischen zou mogen dicteeren.

Het onderwijsstelsel is één geheel, een levend organisme; daarmede is reeds gezegd, dat men een onderdeel niet mag wijzigen zonder den invloed dier wijziging op andere deelen helder voor oogen te hebben. En dit inzicht kan alleen door onderling overleg worden verkregen. Aan dit overleg heeft het echter zoowel vóór 1920 als daarna geheel ontbroken. Het resultaat is geweest dat men bij het M. O. bijkans overal heeft gedaan, alsof er niets was gewijzigd. Het aantal uren aan het Fransch gegeven, de methode, die werd toegepast, veelal zelfs de vroeger gebruikte leerboekjes, zijn over 't algemeen onver-

anderd. Alleen zijn van de zijde der docenten in 't Fransch vele klachten over de nieuwe regeling vernomen; zij zijn het in 't bijzonder ook geweest, die de beweging der Fransche cursussen hebben gesteund. Een uittaling als die van den Heer G. v. d. Laan, docent aan 't Kennemer Lyceum, staat voor zoover ik weet vrijwel geïsoleerd. De Heer v. d. Laan schrijft in „Gezin' en School": Mijn ervaring leert, dat bij kinderen van behoorlijken aanleg — en andere moeten op H. B. S. en Gymnasium niet worden toegelaten — ook zonder vooropleiding, mits met wijziging van onderwijsmethode, wel degelijk goede resultaten te verkrijgen zijn." En: „Het lijdt voor mij geen twijfel, of het wegvallen van de vooropleiding in frans op de L. S. behoeft bij een praktische indeeling der uren op de M. S. en een toevoeging misschien van een uur per week, geen bezwaar te zijn voor het bereiken der gestelde eisen."

De gunstige ervaring van den Heer v. d. Laan berust ongetwijfeld, gezien het grootte verschil in voorbereiding der kinderen, op zijn toepassing eener streng individueele methode.

Dr. Riemens, van het Amsterdamsche Gymnasium, heeft daarmede ook een proef genomen. Begonnen met een zeer heterogene klas, waarvan de uitersten wisselden tusschen 5 jaar studie van het Fransch en in 't geheel geen Fransch, kon hij aan het einde van het jaar constateren: „dat ik met de grote meerderheid, ook van de „Franslozen" het gestelde doel heb kunnen bereiken. Dat dit doel vrij bescheiden moest zijn, heel wat lager dan wat anders aan het einde van de eerste klas kon worden gehaald, zal ieder begrijpen, die er zich wel eens onbevooroordeeld rekenschap van heeft gegeven, met wat een aardige hoeveelheid kennis de kinderen vroeger al van de L. S. kwamen. Het middel om dit zonder eenige compensatie op het Gymnasium in te halen, heb ik niet uitgevonden, dat zij uitdrukkelijk geconstateerd."

Neemt men in aanmerking dat het vroegere peil natuurlijk niet na één jaar, maar eerst na zes jaar ¹⁾ behoeft te worden bereikt en dat het niet duidelijk is, waarom niet eenige compensatie zou kunnen worden verkregen op andere vakken als inderdaad de leerlingen over de geheele lijn beter onderlegd op school kwamen, dan moet men de proef van Dr. Riemens m.i. als beslist gunstig in aanmerking nemen. Evenwel, zelfs twee zwaluwen maken nog geen zomer; vraagt men de overgrote meerderheid van de docenten in 't Fransch naar hun meening, dan antwoorden zij ongetwijfeld, dat zij de argumenten der voorstanders der afschaffing niet onderschrijven. Zij verwachten

¹⁾ Resp. 5 voor de H. B. S.

wel resultaat van de voorbereiding op de L.S., hebben niets bemerkt van een verhooging van het algemeene peil der afgeleverde leerlingen (veeleer het tegendeel) en zien geen kans tot of geen heil in zoo ingrijpende veranderingen van methode, dat daardoor de kortere leertijd zou kunnen worden vergoed.

Ik beweër allermint dat de tegenstanders der afschaffing dus in dit opzicht gelijk hebben gekregen en de voorstanders ongelijk. Een fair trial heeft de afschaffing van het Fransch door de wet 1920 op de M.S. niet gehad. Te minder omdat zij gepaard ging met een belangrijke verschuiving van de bevolking der M.S. en de opheffing van het toelatingsexamen. Maar met het feit, dat door ouders, leerlingen en docenten nog vrijwel algemeen wordt aangenomen, dat bij den aanvang der M.S. zekere kennis van het Fransch mag worden verondersteld, dienen wij ter dege rekening te houden. Immers daaruit volgt drieërlei. Laat men den huidige toestand ongewijzigd, dan zullen de Fransche cursussen nog meer vanzelf sprekend worden. Dan is juist het tegendeel verkregen van wat men met de afschaffing bedoelde. De kinderen zullen extra lessen hebben buiten de schooluren, de ouders financieel worden bezwaard. Zij, die hun kinderen niet naar een cursus sturen, laten de kinderen op de M.S. daarvan de dupe worden, of wel zij laten op dien grond hun kind niet naar de M.S. gaan hoewel het er wel de capaciteiten toe bezat.

Aan de ouders te *verbieden* hun kinderen Fransch te laten leeren voor hun twaalfde jaar of de M.S. te *dwingen* met de kinderen van meet af aan te beginnen, terwijl de meesten reeds verscheiden jaren Fransch hebben geleerd, zijn niet in ernst discuteerbare uitwegen uit de impasse. Evenmin kan men aan het M.O. den wettelijken plicht opleggen zijn onderwijs te individualiseeren, zoodat ook de „Franschloozen” gelijke rechten krijgen als de anderen. Zelfs al wilde men alle medewerking verleenen bij 't M.O., dan zou men het technisch niet kunnen. Zulk een radicale verandering van onderwijsstelsel eischt een nieuwe generatie van docenten, die geheel anders zouden zijn opgeleid, vóór alles oog zouden moeten hebben voor den paedagogisch-didaktischen kant van hun beroep, die thans aan de ruwste empirie blijft overgelaten. Een uitweg naar deze zijde acht ik dus nog voor vele tientallen van jaren uitgesloten, hoe wenschelijk hij om andere redenen ook mocht worden geacht.

Herstelt men echter den ouden toestand weer: onbeperkte toelating van het Fransch op de L.S. met toelatingseischen voor het M.O. door het M.O. te stellen, dan zullen ook al de vroegere overdrijvingen en uitwassen, misschien nog versterkt door de veranderde sociale omstandigheden, terugkeeren.

Onder die omstandigheden zie ik maar één uitweg. De wet moet het Fransch in beperkte mate op de L. S. toelaten in het 5e en 6e leerjaar (in beide jaren te zamen bijv. 4 of 5 werkuren resp. een daarmede overeenkomstige taak) en de kwestie der toelatingseischen moet geregeld worden door gezamenlijk overleg van L. en M. S. in den geest van het Hamburgsche stelsel. Tevens zullen waarborgen moeten worden getroffen dat de belangen der kinderen, die zich in het 5e en 6e leerjaar niet reeds voor de M. S. voorbereiden — de groote meerderheid — door die facultatieve Fransche lessen der anderen niet worden geschaad en dat zij in het 7e leerjaar de gelegenheid vinden het Fransch te leeren, dat voor hun toelating tot de M. S. wordt vereischt, wanneer zij alsnog daarheen willen overgaan. Hebben de voorstanders der afschaffing gelijk in hun beduchtheid voor de te vroegtijdige studie (met 10 jaar), dan zullen deze kinderen niet alleen gemakkelijk met 13 de M. S. bereiken, maar zelfs veelal den schijnbaren achterstand inhalen door hun betere voorbereiding (bijv. door niet te doubleeren in de M. S.). Zijn de verwachtingen der voorstanders te optimistisch, dan zal voor deze kinderen de weg over het 7e leerjaar in elk geval mogelijk blijven. En als men in aanmerking neemt, dat zij wegens aanleg of milieu in de 5e klasse niet tot hen werden gerekend, die zeker voor de M. S. in aanmerking komen, dan zal dit ook de veiligere weg voor hen moeten worden geacht.

De kinderen, die niet naar de M. S. gaan, zullen — in overeenstemming met de Onderwijsverslagen en de boven ontvouwde argumenten — in het 7e leerjaar niet met Fransch dienen te beginnen, maar als regel met Engelsch of Duitsch zoo zij bestemd zijn voor voortgezet onderwijs (U. L. O., ambachtschool, vervolgonderwijs). Hun, die in 't 7e leerjaar eindonderwijs ontvangen, zal men in 't geheel geen vreemde taal moeten opdringen, die voor hen toch niet productief zou worden.

Ik ontveins mij allerminst, dat aan de uitvoering van een organisatie als hier bedoeld nog heel wat bezwaren zijn verbonden, die deels de M. S., deels de L. S. betreffen en ten opzichte van de laatste weer anders voor de stad dan voor het platteland. Om met het laatste te beginnen, hier zal het individualiseeren voor het Fransch in het 5e en 6e leerjaar, voor de vreemde taal in het 7e, op zich zelf niet zooveel moeilijkheid geven. De plattelandsonderwijzer, die meestal meer dan één klasse voor zijn rekening heeft, is noodgedwongen veel minder samengegroeid met het klassikale stelsel, ziet er veel minder tegen op de kinderen aan zichzelf over te laten. Voor hem is alleen noodig hulp in den vorm van leerboekjes, geschikt voor individueel onderwijs, wanneer de thans bestaande in dit opzicht te kort schieten, wat te onderzoeken ware.

De eigenlijke moeilijkheid voor het platteland ligt in de bevoegdheidskwestie. Een regeling als die ik bepleitte, schijnt onbillijk voor de kinderen, die geen vreemde taal kunnen leeren, omdat in hun school geen bevoegde leerkrachten aanwezig zijn. Het schijnt mij overigens waarschijnlijk, dat radio-taalcursussen voor het platteland mogelijkheden zullen scheppen, die wij thans nog niet kunnen overzien en die zeker aan het algemeene peil van het onderwijzerscorps ten plattelands ten goede zullen komen.

Geheel anders liggen de moeilijkheden in de steden, speciaal de groote steden. Het geval dat aan een school geen leerkracht is bevoegd voor Fransch (of een andere vreemde taal in 't 7e leerjaar) zal zich daar wel niet voordoen. Maar de groote meerderheid der stadsonderwijzers zijn zoo gehecht aan het klassikale stelsel, dat men niet mag verwachten, dat zij het vraagstuk door individualiseeren zullen oplossen. Toch zijn ook hier de moeilijkheden wel te overkomen. Wij hebben thans te Amsterdam (en naar ik meen ook overal elders) wat wethouder Polak onlangs noemde het stelsel der „milieu-school". Een gevolg van dit onloochenbare feit is, dat sommige scholen bijna uitsluitend bezocht worden door kinderen, wier ouders zullen wenschen, dat zij met het 5e leerjaar met Fransch beginnen, terwijl het in de andere scholen voor de overgroote meerderheid gewenscht zal zijn het onderwijs in de vreemde taal eerst in het 7e leerjaar te beginnen. Er zal dus in het 5e leerjaar slechts een klein aantal overplaatsingen — in de groote stad tengevolge van verhuizingen toch geen zeldzaamheid — noodig zijn om de organisatie klassikaal door te voeren. Tegelijkertijd zou die overplaatsing met omstreeks 10 jaren dienst kunnen doen als een begin met de zoo hoog noodige schifting in den zin van de Hamburgsche Auslese. De kinderen, wier graad van rijpheid op 10 jaar doet verwachten dat zij M. O. na twee jaar met vrucht zullen kunnen volgen, kunnen worden bijeengebracht, evenzoo de kinderen van wie na een 4-jarige schoolervaring mag verwacht worden, dat zij M. O. niet of althans eerst na 7 jaar zullen kunnen volgen. Als argument vóór het Fransch op de L. S. wordt ook nog vrij dikwijls aangevoerd, dat men door dat Fransch beter kan beoordeelen of het kind geschikt is om M. O. te volgen. Als één argument voor het Fransch waardeloos is, dan wel dit. Ik ben geen blind bewonderaar van test-onderzoekingen en blijf mij van de grenzen van wat met tests bereikbaar is, zeer wel bewust. Maar dat men algemeene intelligentie en geheugen, in 't bijzonder ook den taal-aanleg in een of twee uur beter kan bepalen, dan door een onderzoek naar de parate kennis van thema's en grammatica, staat wel buiten eenigen twijfel. Voor dit doel is een paar jaar Fransch leeren zeker volstrekt niet overbodig.

Langs dezen weg zouden wij dus weer iets nader komen tot de „eenheidsschool”, wanneer men onder dit rekbare woord verstaat niet de uniformiteits-school, maar een schoolstelsel, dat door zijn eenheid van organisatie aan elk kind de gelegenheid biedt om zich naar *zijn* aard volledig te ontplooiën.

Ten opzichte van de M. S. zou de aanvaarding van het bovenstaande schema meebrengen, dat de M. S. definitief zou moeten breken met de onderstelling, dat haar leerlingen „eigenlijk” op school behooren te komen met de kennis van het Fransch, die vóór 1920 werd geëischt. Dat in dit opzicht, gelijk ik reeds opmerkte, nog heel weinig is veranderd, laat zich wel begrijpen; men leeft bij 't M. O. nog altijd in de verwachting, dat het Fransch weer zal worden ingevoerd op de L. S. of dat de cursussen het voorbereidende werk zullen doen; definitief aanvaard is de nieuwe wettelijke toestand nergens. Dit zou anders worden wanneer de bestrijders van het Fransch op de L. S. niet in zoo verre althans plus français que la France waren, dat zij aan de methode van Versailles nog steeds de voorkeur geven boven die van Locarno, m.a.w. dat zij niet tot een gemeen overleg willen meewerken, dat ook met de bezwaren der M. S. rekening houdt. Zulk een gemeen overleg zou moeten inhouden overweging van de vraag:

- 1e. Welke verbetering van methode in het gangbare onderwijs kan worden aangebracht?
- 2e. Met hoeveel uur het onderwijs in 't Fransch op de M. S. zou moeten worden uitgebreid, opdat de gemiddelde leeraar het vroegere peil kan bereiken met zijn klasse, wanneer hij zich strikt houdt aan de onderstelling, dat de kinderen op de L. S. niet meer dan de bovengenoemde voorbereiding hebben genoten.
- 3e. Op welke wijze de grondslag zou kunnen worden omschreven en gecontroleerd, die in dezen gedachtengang door de L. S. zou moeten worden gelegd.

De eerste beide vragen betreffen allereerst de M. S. Mannen als Riemens en v. d. Laan, die getoond hebben open oogen te hebben voor de mogelijkheden, die hier bestaan, zullen hier zeker waardevolle diensten kunnen bewijzen. Evenwel zal men bij het bespreken dier vragen er aan moeten denken, dat voorloopig althans slechts een klein deel der leeraren in 't Fransch tot individualiseeren geneigd en in staat zullen zijn, voorts dat het op te stellen programma niet slechts door enkele warm belangstellenden en zeer begaafden, maar door den gemiddelden leeraar moet kunnen worden afgewerkt in den ter beschikking gestelden tijd.

De derde vraag kan alleen door samenwerking van M. S. en L. S.

worden opgelost. Het moeilijkste punt daarbij zal zijn niet de formuleering, maar het tegengaan van de opdriving der eischen, zoodat wij niet in den toestand van vóór 1920 terugvallen. Hier in het bijzonder raakt het probleem van het Fransch op de L. S. dat van de aansluiting van L. O. en M. O. Hoeveel waarde ik ook hecht aan het algemeen oordeel der L. S. en eventueel aan test-onderzoek ter beoordeeling van de algemeene geschiktheid en rijpheid, een zekere hoeveelheid parate kennis moet aanwezig zijn als grondslag voor den arbeid der M. S. Het constateeren of dat peil is bereikt, zonder dat, bewust of onbewust, opdriving plaats vindt, is alleen mogelijk door *gergelde en georganiseerde* samenwerking van M. S. en L. S. Ook ten opzichte daarvan kan Hamburg ons als voorbeeld strekken.

Ik ben mij bewust, dat er nog heel wat zal moeten worden overlegd en georganiseerd alvorens een toestand is bereikt, die voor de beide groepen ten opzichte van het Fransch aannemelijk is. Ik hoop dat het bovenstaande zal kunnen dienen tot voorbereiding van een discussie over de beste wijze om ook hier tot een pacificatie te komen.

Eerste Conferentie en Tentoonstelling uitgaande van de Stichting voor Kinderstudie te 's-Gravenhage

22 en 23 Maart en 5 tot 12 April 1927.¹⁾

Is het niet gemakkelijk, den inhoud van een achttal voordrachten elk van plm. 2 uur en een tiental verschillende inzendingen eener tentoonstelling in een niet al te lang artikel zóó te bespreken, dat een niet aanwezige een behoorlijken indruk krijgt van hetgeen geboden werd, onmogelijk wordt dit, wanneer als in dit geval zeer belangwekkende filmbeelden de meeste voordrachten opluisterden.

Zoo ik mij dan ook na aarzeling bereid verklaarde, aan het verzoek der Redactie te voldoen, is het in de hoop, dat dit verslag in weerwil van en misschien ook door zijn leemten, de lezers moge opwekken, bij een volgende conferentie zelf te komen luisteren en — zelf te komen zien.

De conferentie dan wilde een en ander omtrent de verschillende wijzen, waarop kinderen zich uiten, in 't licht stellen.

¹⁾ De Heer J. J. Visser, Gemeentelijk Inspecteur v. h. Onderwijs, was op ons verzoek zoo welwillend het verslag van deze conferentie voor de lezers van Volksontwikkeling op te maken. (Red.)

Een zangkootje van kinderen eener Openbare Lagere School te Scheveningen onder leiding van den onderwijzer, den heer J. B. Kwak, zong bij de opening op zeer verdienstelijke wijze een aantal mooie liedjes van Hollandsche componisten.

Na een openingswoord van den voorzitter Mr. G. A. van Poelje, hield op 22 Maart Prof. Dr. Wolfgang Kühler uit Berlijn bij zijn film de eerste voordracht over:

Onderzoekingen van Menschen.
(Practische intelligentie en naïve physica).

Spreeker was bij het uitbreken van den wereldoorlog leider van het Duitsche Anthropoidenstation op Teneriffe.

Tijdens de oorlogsjaren kon hij, hoewel geïnterneerd, zijn proeven voortzetten; jammer is het, dat het eerste deel van zijn buitengewoon belangwekkende film geleden heeft door de ongunstige omstandigheden, waaronder de onderzoeker verkeerde. Toch was het geheel zeer interessant.

Bij zijn experimenten ging hij uit van de proeven van Hunter, de uitgestelde reactie. Het proefdier werd in een getralied hok opgesloten en voor hem in één van een aantal hokjes werd voedsel gelegd, zoodat het hongerige dier het zien kon. Daarna werd het voedsel achter in het hokje gelegd en na eenigen tijd werd het dier toegelaten.

Honden en katten bleken na 1 minuut niet meer te weten, in welk hokje het eten was neergelegd. Apen wisten het nog na 24 uur.

Zooals bekend is, zijn verschillende dieren, b.v. kippen, dresseerbaar. Zij leeren een aantal korrels, om den anderen of om den derden wegpikken, (ook als de korrels niet meer vastgelijmd zijn, gaan ze daarmee een tijdlang door). Bij het aanleeren neemt het aantal fouten, dat zij maken, geregeld af.

Bij een orang-oetan blijft het aantal fouten een tijdlang zeer groot, het dier schijnt weinig of niets te leeren, tot het plotseling de zaak „begrijpt” en van dat oogenblik geen enkele fout meer maakt.

Kühler legde vruchten buiten bereik van de armen der apen op den grond voor de getraliede kooi, terwijl in de kooi stokken aanwezig waren. We zagen, hoe handig de apen een stok als werktuig gebruikten. Moeilijker werd de opgave, toen de stokken te kort bleken. Wel hielden de apen de stokken met de hand te zamen, maar het duurde eenigen tijd voor de schranderste, Sultan, twee stokken, die in elkaar konden gestoken worden, tot één geheel maakte.

In zijn vreugde over deze „ontdekking”, haalde hij niet alleen de begeerde vruchten, maar ook steentjes e.d. met het nieuwe werktuig

naar zich toe. Opmerkelijk was, dat de andere apen nauwlettend toezagen en tenslotte ook van de „uitvinding“ partij trokken.

Toch is, volgens Köhler, naitpen voor apen niet gemakkelijk en lang niet zoo algemeen als men geloofit. Hij nam echter waar, dat een aap met een verfpot met kwast een verver imiteerde en een steen zeer sericus bestreek; een andere aap deed waschvrouwen na.

De apen hadden bepaalde spelen. Zoo was een tijdlang een rhythmische dans om een kist, later een moeiljkere om twee kisten, een geliefd vermaak. De domste aap kon met den moeiljken dans niet meedoen en werd door de anderen terechtgewezen.

Dat de apen de bij een spel verworven kennis wisten toe te passen, bleek toen zij vliegenvlug in een in loodrechten stand vrijstaanden 4 M. langen stok klauterden en de hooghangende begeerde banaan bereiken, vóór de stok omviel.

Bij gebrek aan een stok gebruikten de schranderste dieren pakkisten, die zij op elkaar stapelden om zóó de vrucht te bereiken.

Opmerkelijk was het daarbij, hoe onhandig de schrandere dieren de kisten opstapelden, zoodat telkens weer hun toren omtuimelde.

Bij 't gemeenschappelijk bouwen viel het intense meeleven der andere dieren op. Zoo hield b.v. één de wankele kist vast, waar bovenop een ander naar de vrucht reikte. Bij een ander gingen op het kritieke oogenblik de armen mee de lucht in.

Een andermaal, toen stokken ontbraken, maakte een der schranderste apen een stok door een stuk van een kist af te breken en dit met zijn tanden te bewerken tot het dienst kon doen.

Met groote belangstelling volgden de aanwezigen de verrichtingen der apen op het doek, bij het steeds meer ingewikkeld worden der proeven. De hulpeloosheid der „domme“ apen stak daarbij scherp af bij het „met overleg“ handelen der meer begaafden.

In een tweede voordracht op 23 Maart vertoonde Prof. Köhler dezelfde film en hield daarbij eenige psychologische beschouwing over de beteekenis der proeven.

* * *

Verslag tweede voordracht Köhler 23-3-1927 ¹⁾.

Spreker recapituleerde de belangrijkste punten van den vorigen avond en ging toen over tot meer psychologische beschouwingen.

Het probleem is dit: is wel de psyche der apen waargenomen? Of is alleen het lichaam waargenomen?

¹⁾ Ik woonde deze voordracht niet bij en dank dit verslag aan Dr. Schierbeek te 's-Gravenhage.

Volgens Spr. kan dit een probleem zijn, doch dan is het dit ook in de menschelijke psychologie.

Men zegt vaak: de taal helpt hierbij, doch het is een feit, dat als het er op aankomt, vaak menschen zeer weinig spreken en elkaar toch zeer goed begrijpen (b.v. verliefden). In Amerika voerde de critische zin tegenover de oude psychologie tot een studie uitsluitend van het gedrag der dieren, tot een behaviourisme.

Ook redeneert men wel zoo: bij een bepaalden psychischen toestand hebben wij een bepaalden toestand van het lichaam. Hieruit leiden wij bij analogie, als wij den lichamelijken toestand bij anderen waarnemen, een dergelijken psychischen toestand af; en 't vreemde is, dat vele psychologen uit de waarneming van anderen meer willen afleiden dan uit eigen psyche.

Hier tegen is op te merken, dat het toch wel merkwaardig is, dat wij zoo direct aan die kennis komen. Als wij iemand anders b.v. droevig zien, beoordeelen wij zijn zielstoestand naar zijn uiterlijk en dit kennen wij toch niet in de eerste plaats door vergelijking met ons zelf. In een toestand van „droevig zijn" gaan wij toch niet voor een spiegel staan om ons uiterlijk te bestudeeren. Ieder, die op zich zelf let, weet, dat hij zich waarlijk niet in het lexicon van zijn herinneringen verdiept, eer hij kan beoordeelen, dat een ander werkelijk droevig gestemd is.

Een andere oplossing is deze: Wij hebben steeds een psychischen toestand A tegelijk met een lichamelijken toestand B. Hierdoor ontstaat een sterke associatie en dus zou een voorstelling A steeds den toestand B willen reproduceeren en omgekeerd. Dit zou zeer wel gaan. Het oordeel zou dus geen logisch postulaat, geen analogiebesluit zijn, maar een mechanische reproductie.

Hierin zit feitelijk verborgen de gedachte: ik kan alleen dat waarnemen, wat lichamen is, niet iets psychisch; en psychisch en lichamen is zijn niet met elkaar vergelijkbaar. Ten deele is hierop weer dezelfde critiek van toepassing, b.v. dat ik mijn eigen trekken in den bepaalden toestand niet nauwkeurig ken.

Als wij dieren waarnemen, die toch hun eigen gezicht nooit hebben gezien, blijkt, dat zij elkaar ook zonder spraak goed schijnen te begrijpen en even goed begrijpen zij de menschen. De apen begroetten Köhler in 't algemeen zeer vroolijk. Deed hij nu eens erg verschrinkt en keek hij naar één punt, dan deden alle apen het precies net zoo.

Toch is het onzin, hier aan associaties te denken.

Het psychische, zegt men, zou nooit ruimtelijk zijn. Hierop heeft Köhler ook critiek. In vreugde b.v. is iets psychisch en toch is vreugde op een gezicht te zien. Een zuiver physisch gezicht kan men zich niet

voorstellen. Men kan de vreugde niet aan de onderdeelen van het gelaat zien, maar aan het gezicht in zijn geheel.

Het woord „lichaam” wordt volgens spreker in twee beteekenissen gebruikt: ik zie en hoor niet, wat de natuurkundige de objectieve wereld noemt, maar de fenomenale wereld. Deze ontstaat eerst, als de objectief-fysische wereld inwerkt op het zenuwstelsel. Het woord lichaam nu wordt zoowel gebruikt in den zin van fenomenaal als van objectief-fysisch. Als optische „Gestalt” is het lichaam van een ander ons bekend.

Het is eigenaardig, dat veel woorden uit de fenomenale buitenwereld gebruikt worden om psychische dingen aan te duiden en dat we elkaar daarmee toch goed verstaan: zoo spreken wij van een weeke man, een hard karakter enz.

Dit geschiedt in alle talen, voorzoover spr. bekend. Zou dit mogelijk zijn, zoo het psychische werkelijk geheel gescheiden was van het lichamelijke?

Köhler meent, dat het mogelijk is, dat er wel verband bestaat en dan is de vraag gerechtvaardigd: kunnen vormen, die ik bij anderen waarneem, verwant zijn aan wat in mijn binnenste geschiedt?

Wilde men zuiver wetenschappelijk te werk gaan, dan moest men een lijst maken van alle elementen van een gezicht en b.v. van iemand, die toornig is, de teekenen noteeren. Die lijst zou niets bevatten dan: hier een zwart plekje, daar grauw, daar bleek enz. Men heeft dan absoluut geen toorn over. Maar laat ik de analyse varen en kijk ik naar 't geheel, dan is de toorn er wel. Hier komen wij op een gebied, waarover veel gestreden wordt: de „Gestalttheorie”.

Wat boven gezegd werd van kleuren, geldt ook voor tonen: als we b.v. de kreet van vertwijfeling van een kind analyseeren in tijdsdeelen, is er geen vertwijfeling meer in, en toch is die in het geheel wel.

Stel, dat wij twee vakgenooten gadeslaan, die bij een gesprek eerst kalm zijn, dan heftig worden. Wij verstaan hun taal niet, doch trachten hun bewegingen in een graphische voorstelling vast te leggen. Later vragen wij hen, wat gebeurd is, en dan blijkt hun emotie geheel parallel te loopen met de heftigheid van hun bewegingen. Het hoogtepunt in kromme kwam overeen met het hoogtepunt van hun gesprek en hun emoties. Zoo ook, als wij iemand zien, die plotseling de bپlossing van een probleem vindt, is er ook bij hem een parallel tusschen innerlijk en uiterlijk. Zoo b.v. is het haast niet te verklaren, dat de kleine ronde druppels, die wij tranen noemen, droefheid uitdrukken.

Wij moeten meer het geheel zien, zegt spreker, en minder analyseeren.

Hoort dan, als wij niet meer mogen analyseeren, de psychologie nog wel onder de „echte” wetenschappen? Prof. Köhler meent van wel.

Mogelijk bestaat veel meer verband tusschen het psychische en het lichamelijke dan men gewoonlijk meent. Bij iemand, die b.v. de oplossing van een probleem plotseling vindt, zijn ook physiologische veranderingen aanwezig; op de periferie van zijn lichaam is een plotselinge verandering op te merken.

Prof. Kohler bespreekt dan even het iets leeren aan kinderen. Als we iemand iets moeilijks uitleggen, begrijpt hij het eerst niet. We gaan voort, tot zijn gezicht opheldert en wij nemen dan aan, dat ook in zijn binnenste, in zijn psyche iets is opgehelderd. Vooral als we dit grafisch voorstellen, is de paralleliteit duidelijk. Begrijpen wij iets, dan heeft ieder onderdeel zijn vaste plaats.

Spreeker behandelde hierop nog eens den rhytmischen dans der apen om de twee kisten. Het domste dier kon het geheel niet vatten. Dit dier (Hans) begreep ook niet het sleepen van een kist onder een banaan. Het sprong eerst omhoog van de kist, die niet onder de banaan stond; na een herhaald voordoen, liep het snel van de kist, tot onder de banaan en sprong toen omhoog. Vervolgens trok het sterk aan de kist, maar bracht die toch niet op de juiste plaats. Ieder onderdeel op zichzelf beteekende niets, maar het geheel was te moeilijk.

Nu vervolgde de film, in het vorige verslag genoemd.

* * *

Voordracht Richard Rothe uit Weenen.

Het Teekenonderwijs in de Lagere School.

De heer Rothe is leider van het teekenonderwijs aan onderwijzers te Weenen. De Lagere School heeft alleen lessen in den voormiddag tot 1 uur. Na den middag zijn de onderwijzers vrij en bezoeken dan o.a. zijn cursussen, verbonden aan de Universiteit.

Het grondbeginsel van zijn teekenonderwijs is: Vom Kinde aus! Dit wil niet zeggen, dat hij zooals sommigen willen, het kind alleen laat zoeken, zonder het onderwijs te geven. Doet men dit, dan bereikt men, dat de jonge man van 20 jaar nog teekent als het kind en dit is even dwaas, als dat een man van 20 de naïeve maniertjes zou vertoonen van een drie-jarig kind. Wat op dien jeugdigen leeftijd charmant lijkt, staat bij den volwassene zot.

Evenals bij de andere leervakken moet de onderwijzer leiden, maar.... hij moet zooveel mogelijk de individualiteit van het kind ontzien.

Hoe moet hij leiden?

Hij moet de kinderteekeningen bestudeeren en *niet* het kind laten nateekenen, wat de volwassene heeft geteekend, maar het kind

leeren door goed waarnemen, zijn eigen teekeningen te verbeteren. Teekenvoorbeelden en platen zijn daarom bij zijn onderwijs verboden. Afbeeldingen worden alleen vertoond, wanneer het kind niet in de gelegenheid is, de dingen zelf te zien.

De groote verdienste van Rothe is ongetwijfeld, dat hij den weg aanwijst, die van het naïef teekenen van het kleine kind loopt naar het goed uitbeelden door den volwassene.

Bij het bestudeeren der kinderteekeningen, bemerkt men daarin verschillende trappen; nu is het de kunst, de leerlingen telkens een trapje verder te brengen, niet door hen voor te doen, maar door hen hun tekortkomingen te doen beseffen. B.v. het kind teekent een poppetje waarvan de armen ter zijde uit den romp komen en de onderwijzer zegt: „ganz schön, maar kijk eens, waar mijn armen vastzitten en kijk ook eens naar andere kinderen. Nu teekent het kind de armen ingeplant bij de schouders". Zoo gaat hij van trap tot trap omhoog.

Over 't algemeen herkent men bij de kinderteekeningen twee typen, die men vroeger begaafde en onbegaafde noemde. Rothe noemt ze liever de groep, die teekent, wat ze *ziet* en de groep, die teekent, wat ze *wet*, dat aan een voorwerp bestaat. De laatste groep teekent b.v. een gezicht en profiel met twee oogen; een pot teekent ze van onder plat (hij moet kunnen staan) en van boven ellipsvormig (er moet iets in kunnen); de kinderteekeningen van deze groep, waarop men tegelijk met den gevel de tafel binnenshuis ziet, zijn welbekend.

Deze laatste groep nu verdient bijzondere zorg, maar men moet zich wachten, aan die kinderen groote-menschteekeningen op te dringen, zij moeten leeren, wat zij zien, te onderscheiden van wat zij weten.

In elk leerjaar teekent Rothe alles, juist zooals ook het kind vrij gelaten doet; figuur, illustraties, landschap, boomen, bloemen.

Een hulpmiddel bij het figuurteekenen zijn papierstrooken, waaruit de l.l. een poppetje mogen leggen. Ze mogen dit dan vastplakken en daarna zegt de onderwijzer: ga eens staan, zooals dat poppetje. Maar jij kunt ook loopen. Dan komen arm- en beenbewegingen enz.

Later in een hoogere klassen mogen de l.l. fijnere details aan de papiersfrooken knippen.

Een hulpmiddel van den eersten rang is volgens Rothe het gebaar. Bij het teekenen van dieren verdeelt hij die naar de bewegingen, die ze maken, omdat die het kind het meest interesseeren.

Als voorbeeld, hoe hij met de klasse dieren leert teekenen, nam hij de dieren, die sluipend hun prooi trachten te bereiken. Hij doet dat zonder eenige afbeelding, beredeneert, dat het lichaam laag op de pooten en horizontaal gestrekt moet zijn, de staart afhankelijk.

De kinderen doen met hun handen na, hoe de romp is, hoe de staart afhangt, dat de kop naar voren gespitst moet zijn enz. enz. Daarna teekent men een sluiper. De l.l. merken op, dat het dier op een vos lijkt, waarnaar de leeraar zegt, dat dat ook een sluiper is. Daarna zien de l.l. verschillende slyp-roofdieren in den dierentuyn. Ze weten, dat ze er een of meer van zullen moeten teekenen. Later teekenen, knippen en modelleeren ze in plasticine den vos, den marter, den bunsing enz.

Dit systematisch behandelen van de hoofdvormen en daarna lateg aanschouwen is een belangrijk onderdeel van zijn methode. Zoo begint hij b.v. niet met het teekenen van een bepaalde bloem naar de natuur, maar hij teekent de wonderbloem: het prototype van een bloem: een schijf in 't midden met eenvoudige blaadjes er om heen, een kring grootere in 't verband daaromheen, daarna nog groote meer versierd. Kleuren en vormen naar keuze der l.l.

Daarna hoofdstypen van bloemen: sterbloem, schijfbloem, klokbloem, trosbloem. Later bloemen naar de natuur.

Eerst behandelt hij met de kinderen *den* boom; deze groeit en is dus van onder dikker. Ook de takken groeien en zijn dus bij den stam dikker. De boom bestaat uit de verte gezien uit stam en kroon; dichterbij ziet men in de kroon afdeelingen, waarin de hoofdtakken; heel dichtbij alle bladeren, maar deze komen 't laatst.

Hoe zal een kind ooit een boom durven teekenen, als men met 't blad begint en hij tegenover duizendtallen komt te staan, waardoor hij 't geheel niet ziet.

Daarna komt een boom in den storm. Eerst besproken op school, gezien buiten, dan zonder voorbeeld geteekend.

Van het natuurteekenen, zooals dat nog op vele scholen beoefend wordt, waarbij de natuur schijnt te bestaan uit doosjes, kuben en potjes met een gedroogde bloem of zelfs een doodshoofd, wil Rothe niet weten.

Toch teekenen ook zijn l.l. naar de natuur.

Maar hij maakt opmerkzaam op lucht, aarde, horizon. Laat opmerken, dat iets in de verte blauw schijnt en — de l.l. krijgen een breed penseel en schilderen een landschap. Later mogen ze zelf een ondergaande zon weergeven. Wij zagen daarvan heerlijke staaltjes.

Een anderen keer mogen ze in een landschap b.v. drie boomen zetten. Nu blijkt de verschillende aard der kinderen.

Met nadruk verklaarde Rothe, dat het doel van zijn teekenonderwijs niet is, het kind tot kunst te brengen. Het woord kunst komt in zijn programma niet voor. Zelfs van kunstbeschouwing, waarbij, wie 't niet mooi vindt, een vijf krijgt, wil hij niet weten. Kunst is

alleen voor enkelen, zeer grooten, die toch hun doel bereiken, maar door zijn onderwijs in hun ontwikkeling niet geremd worden.

Zijn gedachtegang is: het kind teekent den man, den boom, het dier, het landschap. Welnu laat ons van deze grondvormen uitgaan en ze logisch in het kind ontwikkelen; daardoor brengen we het kind kennis en lust tot aanschouwen bij, daardoor zal het, terwijl het zich geregeld oefent en steeds kritisch zijn eigen werk bekijkt, genoegen en geschiktheid behouden om zijn omgeving, ook als hij die meer in details leert kennen, uit te beelden.

De series teekeningen (ook van geheele klassen) op de tentoonstelling aanwezig, toonden duidelijk aan, dat te Weenen met deze methode veel bereikt was en dat, al werd het woord kunst geschrapt van het programma, de zin voor kleur, fleur en schoonheid niet mee-gevlucht was.

Onderwijs in Handenarbeid te Weenen (met film).

In een volgende voordracht besprak de heer Rothe het onderwijs in handenarbeid, zooals dat te Weenen wordt gegeven.

De handenarbeid is er niet een afzonderlijk vak, doch dient in verbinding met teekenen en met andere leervakken om het onderwijs te verdiepen, de leerstof vast te leggen en de aanschouwing te controleren.

Het doel is dus niet in de eerste plaats technische vaardigheid bij te brengen, maar de geestelijke ontwikkeling van het kind te dienen.

Allerlei technieken, die deels al bij het teekenonderwijs ter sprake kwamen, worden toegepast. Zoo laat de heer R. de kinderen etsen op zeer goedkoope, gladde plaatjes van een stof, die het midden houdt tusschen étterniet en bordpapier; zij maken linoleumsneden, hout, klei-, papier- en eenvoudigen metaalarbeid; zij beschilderen stoffen, vlechten met stroom enz.

Wat wordt vervaardigd?

In 't algemeen niet dingen, die tot „versiering” van de huiskamer mochten dienen of gebruiksvoorwerpen voor volwassenen, maar wel speelgoed voor 't kind, modellen ten dienste van het onderwijs en gebruiksvoorwerpen voor het kind.

Zoo min mogelijk wordt gewerkt met ersatzmateriaal en van elk ding zooveel mogelijk de geschiedenis in groote trekken gegeven. Zoo b.v. van het mes, dat eerst uit een scherpe steen bestond, later een heft kreeg enz., enz. Ten slotte bespreekt de onderwijzer den doelmatigen vorm van verschillende messen: schermes, slagernes, worstmes, zakmes, snoeimes. Nadat de verschillende vormen en hun doelmatigheid besproken zijn, worden ze geteekend, geknipt, nagemaakt.

De leerlingen worden daardoor meer geschikt een oordeel te vellen over de doelmatigheid van de dingen, die zij later zullen koopen.

Nadat de spreker nog de verschillende Stufen der Arbeit had besproken, die het kind herhaaldelijk moest doormaken, eindigde hij met te verklaren, dat de buitengewoon moeilijke tijden, die het Oostenrijksche volk had doorgemaakt, het de zekerheid had gegeven, dat het alleen zou kunnen blijven bestaan, als de jeugd opgevoed werd tot oordeelkundige producten en consumenten. Hiervoor moet het onderwijs in handenarbeid mede den grondslag leggen.

Verschillende werkjes van Rothe zijn uitgegeven: (Deutscher Verlag für Jugend und Volk).

* * *

Voordracht van den heer R. Adolf.

Het werk van den heer Adolf, Indisch onderwijzer, is hier reeds zoo algemeen bekend, dat met een korte mededeeling kan worden volstaan. Toen bleek, dat bij de Inlandsche kinderen de platen van Zwier en Jansma minder in den smaak vielen dan vignetten e.d., liet hij de kinderen meer vrij en bracht ze onder zijn leiding tot het ontwerpen van buitengewoon mooie gestyleerde teekeningen in kleur.

Evenals Rothe behandelt en bespreekt hij eerst een bloem of dier, dat de klasse zal teekenen of knippen. De bloem of het dier wordt gestyleerd en als versieringsmotief gebruikt meest binnen geometrische figuren.

Overal is volgens den heer Adolf dit decoratieve teekenen een uitmuntende voorbereiding voor de plaatselijke kunstnijverheid; uit het tekenwerk, is men in het Siaksche tot kunstnijverheid gekomen.

Het teekenen is ook bij hem verbonden met handenarbeid, werken met zand, klei, sagopitjes, stroo.

Volgens den heer Adolf hebben alle kinderen een aangeboren gave tot scheppen. In het Europeesche kind is deze gave meer verborgen dan in het Indische. Bij proeven in de Inspectie Hoorn en te Amsterdam genomen, bleek hem echter, dat ook met het Hollandsche kind, al duurt het wat langer, goede resultaten te verkrijgen zijn.

Met series fraaie teekeningen van geheele klassen, lichtte de heer A. zijn voordracht toe.

De Tentoonstelling.

Het leeuwendeel der ruimte onder de Grafelijke zalen op het Binnenhof, waar de tentoonstelling gehouden werd, nam de heer Rothe in met zijn buitengewoon belangwekkende inzending van fleurige kinder-teekeningen en producten van kinderhandenarbeid. Daarnaast stelde

hij werk van zijn leerlingen, de onderwijzers der Weensche volksscholen, ten toon.

Duidelijk was, doordat het werk naar de opeenvolgende klassen werd uitgestald, de gang, die het onderwijs volgde, te constateeren, uit alles sprak de man van 't vak, die het kinderwerk begrijpt en met vaste hand leidt.

De Stichting voor Kinderstudie zond naast kinderteekeningen uit verschillende landen en photo's van kinderen aan den arbeid op bekende buitenlandsche scholen, werk van de I. I. van den Montessori-cursus in.

Een negental scholen voor Middelbaar onderwijs zonden fraaie teekeningen in, waarbij opviel, dat ook op deze scholen technieken als lithografeeren, linoleumsnijden e.d. meer en meer ingang vonden en naast het natuurteekenen het illustreeren beoefend wordt.

Een aparte vermelding verdient het mooie, kleurige werk van den heer Arnold, leeraar aan het Lyceum a. h. Stokroosplein. Hij wil, dat de I. I. zonder precies naar de natuur te teekenen, de natuur bezien en dan den indruk, die de rhytmiek van lijnen en kleuren op hen maakt, op het papier brengen.

Daartoe begint hij met eenvoudige oefeningen in het ordenen, herhaling van eenzelfde motief. Later toont hij den I. I. korten tijd een bloem, vogelkop e.d., waarna zij den ontvangen indruk moeten weergeven in lijn en kleur. De resultaten van zijn werk zijn belangrijk en vormen een scherpe tegenstelling met het oude teekenonderwijs.

De heer Adolf gaf series buitengewoon fraai klaswerk; meest gestyleerde bloemen of dieren tot figuren verwerkt en gevoelige knipsels van Indische kinderen.

Een serie zeer gevoelige teekeningen, gemaakt bij de biologische studiën door I. I. van het 2de Gymnasium, verdient nog een aparte vermelding.



Prof. Dr. Decroly, Brussel.

Het onderwerp voor deze voordracht was: *„Réactions qui appartiennent au petit enfant de 0 à 1 an.”*

In zijn inleiding betoogde de spreker, dat zoo het waar is, dat de cultuur der planten en dieren bevorderd is door de studie daarvan, waarschijnlijk de menschheid winnen zal door een studie van den mensch, welke studie beginnen moet bij het zeer jonge kind.

Het bestudeeren van het jonge kind is niet alleen van belang voor moeders of a.s. moeders, maar evenzeer voor ieder, die het ziele-

leven van den volwassene moet kennen en beoordeelen, voor den psycholoog, den socioloog, den historicus, den filosoof.

Vóór de geboorte is het kind zuiver een parasiet, het ademt niet, eet niet, voedt zich uit het bloed der moeder op wier krachten het leeft. Maar met de geboorte komt de vrijheid en komen ook de moeilijkheden.

Vervolgens toonde spreker, hoe hij verschillende onderzoeken, meest van voorgangers, op de film had vastgelegd. Men zag, hoe de zuigeling reageerde op licht, geluid (zwak en sterk), smaakgeaardwordingen, blazen op de huid, een propje watten in den neus enz.

Hoe een kind 21 uur oud, dat alleen wat suikerwater had geproefd, reageerde op het wrijven met een penhouder links van den mond door het hoofd naar links te draaien.

Duidelijk kwam ook uit, hoe de mond bij een kind van 3 maanden het orgaan is, waarmee het exploreert. Vervolgens kwamen de eerste kruip- en loopoefeningen aan de beurt, waarbij gedemonstreerd werd, hoe moeilijk een kind, dat overigens goed loopen kon, het gaan viel, terwijl het een licht voorwerp droeg. Dat een kind met een jonge kat omgaat, alsof dit een stuk speelgoed was, is iedereen bekend, maar vastgelegd op de film kwam het buitengewoon duidelijk uit.

Ten slotte toonde de film ook ons (twee oudere achterlijke kinderen.

* *

Voordracht van Dr. Kurt Lewin.

Bij film, „*Kindliche Ausdrucksweise beim Spiel, Zusammenspiel bei der Arbeit, Resonanz auf andere Kinder; Unruhe, Verlegenheit u.s.w.*“

Dr. Lewin is medewerker van Prof. Dr. Köhler te Berlijn.

Spreker waarschuwde vooraf, dat deze film geen amusement zou geven, maar beoogde in een internationale taal iets vast te leggen omtrent het onderzoek, dat sinds vele jaren te Berlijn gehouden wordt.

Indien iemand spreekt, drukt hij, wat hij denkt en gevoelt, in woorden uit, maar deze wijze van uitdrukken gaat gepaard met een onwillekeurige mimiek of pantomimiek, waarbij het heele lichaam meespreekt. Als iemand zegt: „Ich liebe dich“, of „Du bist ein Scheusal“ hebben wij daarbij niet te doen met een mededeeling, maar er is sprake van een affectontlading! Bij die ontlading „spreekt“ alles aan den mensch mee.

Men kan nu de taal en ook het kind niet begrijpen, zonder de affecten te bestudeeren.

Een kind, dat bij een gevaar (twist b.v.) met een stok dreigt, ge-

hoorzaamt geheel aan dezelfde wet, die een ander dwingt tot slaan. Psychologisch zijn beide mogelijk even „schuldig”, al maakt de rechter een groot verschil.

Darwin wist dit volgens spr. al. Een groot verschil met de nieuwere onderzoekers is echter, dat hij elke wijze van uitdrukken apart beschouwde, terwijl zij den mensch als één geheel beschouwen, dat reageert op verschillende wijzen.

Brutaliteit en verlegenheid schijnen tegenstellingen, terwijl 90 pCt. van de brutaliteit haar oorsprong vindt in verlegenheid. De verlegenheid is a.h.w. een diepere laag, de brutaliteit ligt daarboven.

Hoe meer men de wijze, waarop een kind zich uitdrukt, bestudeert, hoe meer men overtuigd wordt, dat daar dezelfde wetten gelden, die het zieleleven beheerschen.

De oude psychologie meende, dat reflexen den grondslag van het zieleleven vormden. De moderne psychologen beschouwen de ziel niet als een aantal machinerieën, die naast elkaar loopen. Zij beschouwen het kind als een organisme, dat in zijn geheel wordt beïnvloed en in zijn geheel antwoord geeft.

Dezelfde prikkel heeft vaak geheel tegengestelde gevolgen. Geeft men een tweejarig kind een klap, zoo schreit het. Geeft men het een zelfde klap bij 't spel, dan juicht het. De aard van den prikkel hangt af van de samenhang met het geheele beleven.

Het pasgeboren kind heeft nog geen „Umwelt”. Zijn lichaam is zijn wereldje. Met het grooter worden leeft het zich in in zijn omgeving, maar het wordt tegelijk een psychologisch deel van zijn omgeving. Wat daarin geschiedt, heeft invloed op het kind. Organisme en „Umwelt” zijn a. h. w. één geheel.

De wereld van het kind lokt het aan of stoot het af en het hangt van zijn behoefte af, wat in zijn omgeving hem aantrekt of afstoot en prikkelt tot handelen.

Zoo heeft ook elke volwassene een andere wereld om zich heen, die hem dwingt tot activiteit; wat den een afstoot lokt den ander.

Het is moeilijk een goede film te maken. De kinderen moeten zich onbespied wanen, of zoo geheel in hun handeling opgaan, dat zij het fototoestel vergeten.

Bij de zuigelingen zien we, dat zij met het geheele lichaam reageeren, suikerwater vinden zij lekker, op citroensap reageren ze door de buik omhoog te werpen en het hoofd achter uit te gooien (weg van 't geen ze niet aanstaat).

Een kind, dat loopen kan, ziet wat lekkers binnen zijn waarnemingskring (das Feld) op een breede tafel aan de van hem afgekeerde zijde

liggen. Het wordt er door aangetrokken. Het kind moet echter omloopen om het te bereiken. Is de kracht, die het aantrekt, heel groot, dan volgt een affectontlading voor het begeerde voorwerp: het trampelt met de voetjes, slaat met de armen, schreit. Is de kracht, die het aantrekt, minder sterk, dan maakt het kind, als zoovele volwassenen later in 't leven, den omweg om zijn doel te bereiken.

Typisch is het, hoe het teleurgestelde kind „aus dem Felde geht“. Het wendt zich om, wat ook de teleurgestelde volwassene nog doet; is het kind klein, dan laat het zich voorover vallen, 't hoofd bij den grond.

Al deze dingen en nog vele andere maakte ons de film op verbluffende wijze duidelijk.

Ook de gemengde gevoelens, der aantrekkingskracht en der afstooting bleken uit de gebaren van kinderen, die een hond aaiden, waarvoor ze toch een weinig bang waren. De eene arm was naar voren gestrekt om het dier te streelen, terwijl het lichaam gereed stond „aus dem Felde zu gehen.“

Vernakelijk was het, hoe een tweejarig kind, dat tot nog toe iets bereikt had door voorwaarts te gaan, er niet toe komen kon, zich om te keeren om op een lagen steen te gaan zitten. Op een wan gelukte het den eersten keer, maar toen verder den heelen dag niet, wat omtrent herhalen zonder meer te denken geeft.

Een 12-jarig psychopatisch kind ontladde zijn vreugdegevoelens als een zuigeling, door op te springen en met het heele lichaam krampachtig te reageeren.

Spreeker deed uitkomen, hoe ook bij grootere kinderen niet alleen de handen, maar het heele lichaam „werkt“. Het „werkgezicht“ bij den arbeid kent ieder.

Bij een groepje kinderen bleek, hoe sterk de resonantie is op de omgeving. De kinderwereld leert ons op deze wijze de grondslagen van de psychologie van de massa.

In een eigenaardig licht kwam door sprekers filmbeelden het elkaar helpen der kinderen. Een jong kind moest een kruiwagentje tegen een schuine lat oprijden. Trefsend was, hoe de anderen eerst aangetrokken werden, dan ongeduldig zich omwendden en uit het veld gingen, ten slotte de bewegingen meemaakten en eindelijk niet konden laten te helpen. Niet zoozeer uit medelijden als wel aangetrokken door de begeerte het zelf te doen. Het helpen geeft dan een „Ersatzbefriedigung“.

Dat een klein kind met evenveel genoegen broertje van een banaan liet happen, als hij het zelf deed, verklaarde spreker, doordat

broertje behoorde tot de „Umwelt“ en het kind zich nog één voelde met de Umwelt. Een klein kind heeft niets aan de belofte: je krijgt het over een uur. Zijn Umwelt is in den tijd nog niet ver genoeg ontwikkeld.

De volwassene krijgt langzamerhand zekere vrijheid tegenover de wereld om zich heen, hij troost zich, doordat zijn wereld zooveel grootter is in tijd en ruimte, of hij kan „aus dem Felde gehen“ zoodat hij buiten de aantrekkingskracht van het begeerde komt.

Met het beeld van een goedgedisciplineerden jongen, die toch groot gebrek had aan zelfbeheersching, toonde spreker aan, dat zelfbeheersching een levenskunst is, die niet van buiten opgelegd kan worden.

De rijke inhoud, de schitterende voordracht en de mooie filmbeelden maakten deze lezing tot een der schoonste der conferentie.

Ik mag dit verslag niet eindigen zonder kort te vermelden, dat door I.I. van verschillende Middelbare en Lagere scholen in den Prinsesseschouwburg een voorstelling werd gegeven, waarbij o.a. een leerlingenorkestje goede muziek gaf, een koortje mooi zong en dans en tooneel, voor een deel met zelf vervaardigde decors, deden zien, wat de jeugd onder goede leiding kan bereiken.

N. B. Om technische redenen moest het vervolg van het artikel van Mejuffrouw Ida Heyermans over de Lincoln School tot het Juli-nummer blijven liggen.

Boekbespreking.

*Dr. J. E. Baron de Vos van Steenwijk.
Het Internationaal Instituut voor
Intellectuele samenwerking te Parijs.
H. P. Leopold's Uitg. Mij. Den Haag.*

De schr., vroeger leeraar aan het Ned. Lyceum, thans afdeelingsschef aan het Internationaal Instituut, geeft een beknopt en helder overzicht van het tot stand komen en het werk van het nieuwe Volkenbonds-instituut.

Men heeft in ons land wel eens de onpartijdigheid van dit op Fransch initiatief en door Frankrijk behartigde lichaam betwijfeld. Ik vestig daarom in 't bijzonder de aandacht op de mededeeling van den bij uitstek deskundigen schr. die verklaart „uit volle overtuiging te kunnen verzekeren, dat men er volkomen in geslaagd is het karakter van

het instituut zoo internationaal mogelijk te maken“.

Tot nu toe heeft men — ondanks het feit dat Lorentz haar voorzitter is — zich in ons land nog heel weinig aange trokken van het werk der Volkenbondscommissie voor Intellectuele Samenwerking. In het internationale literatuuroverzicht over de meest belangrijke publicaties van algemeen wetenschappelijke en belletristische aard, over de jaren 1924 en 1925 verschenen, ontbreekt ons land zelfs geheel, hoewel het aangezocht was een bijdrage te leveren. Het is te hopen dat deze brochure er toe zal bijdragen aan het Internationaal Instituut grootere bekendheid in Nederland te geven en daardoor medewerking van Nederlandsche kunstenaars en andere zoekers te verzekeren.

Ph. K.

INHOUD VAN AFLEVERING 9.

Bladz.

Het probleem van „het Fransch op de L. S.“, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	261
Eerste Conferentie en Tentoonstelling uitgaande van de Stichting voor Kinderstudie te 's-Gravenhage	278

Boekbespreking.

Dr. J. E. Baron de Vos van Steenwijk. Het Internationaal Insti- tuut voor Intellectueele samenwerking te Parijs, door Ph. K.	292
---	-----



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

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.

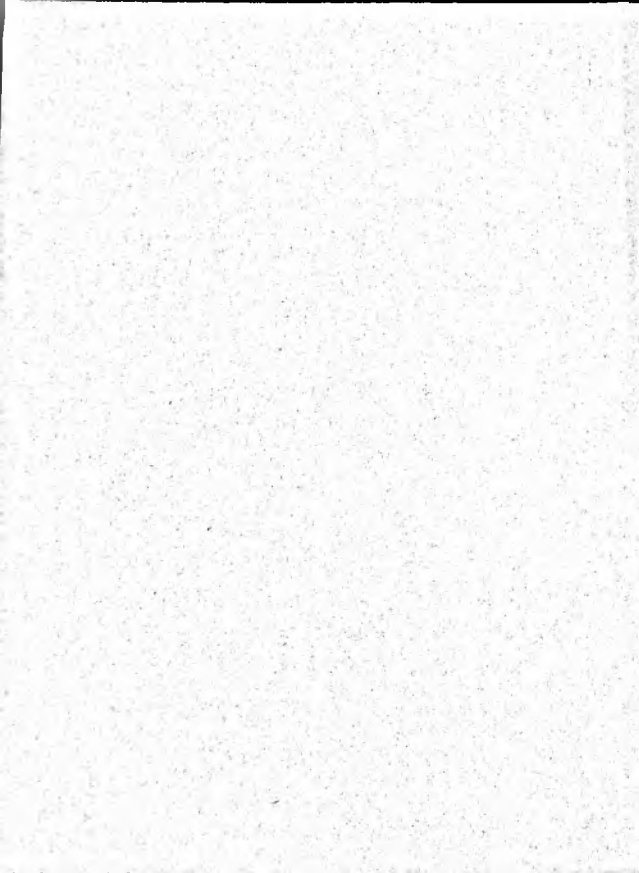


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8,75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Een belangrijk rapport

door A. H. GERHARD.

I.

"**A** letende krijgt men trek" is praktische levenswijsheid. Nog geen menschenleeftijd geleden waren er velen bij het Bijzonder Onderwijs, dat prat ging op zijn onafhankelijkheid, die vreesden van die onafhankelijkheid wat te zien inboeten, als het geld aanvaardde uit 's Rijks schatkist. Na eenige stadia van staag met meer klem opgevorderde ruimere subsidieering, werd die vrees voor goed overwonnen en zegevierde eindelijk voor de lagere school de financiële gelijkstelling, niet het minst doordat men ook aan „links" het recht erkende, wyl die *lagere* school door *alle* kinderen des volks moest doorloopen worden, dat de Staat dit voor alle geestesrichtingen gelijkelijk financieel mogelijk moest maken.

Aanvankelijk voelde men de rechtmatigheid der volledige gelijkstelling dan ook alleen voor de volksschool.

Gaandeweg is men evenwel zoo vertrouwd geraakt met de idee, dat er schier geen vorm meer is van Staatszorg, of „rechts" slaat men aan 't rekenen of de sectaire uitingen wel gelijk opdeelen met wat de overheid secteloos doet.

Sedert enige jaren is de strijd gaande, inzonderheid op het terrein van het middelbaar en gymnasiaal onderwijs.

Toen de sedert een vijftal jaren noodzakelijk geachte bezuiniging tot onderscheidene maatregelen drong, kreeg die strijd nieuw voedsel. Verschillende „stopwetten" maakten de stichting van allerlei nieuwe scholen (tijdelijk of onbeperkt volkomen afhankelijk van de toestemming der Regeering, wyl deze de bevoegdheid kreeg om slechts in zeer bijzondere gevallen de onmisbare subsidies toe te staan. Onmiddellijk uitte men de vrees, of de bijzondere school niet kwam achter te staan bij de openbare, daar de gemeenten de vrijheid behielden scholen te stichten, zij 't zonder Rijkssubsidie, uit de openbare

kassen, „die toch ook gevuld worden met de belastingpenningen van andersdenkenden”.

Bovendien wekte een andere „achterstelling” nog meer ontevredenheid. De bezuiniging n.l. had haar funeste werking ook zeer duidelijk doen gevoelen in de salarisregelingen voor het leerarenpersoneel van de Rijksscholen en der gesubsidieerde scholen. Nu zagen vijf groote gemeenten voor háár scholen van de subsidies af, om het daaraan verbonden personeel een veel gunstiger salariering te verleenen, wat een pijnlijk aandoend verschil opleverde voor de leeraren der bijzondere scholen in die gemeenten.

De klachten daarover vonden uiting in de Kamer en als gevolg daarvan werd 16 Januari 1925 een Staatscommissie ingesteld met de opdracht:

„te overwegen in hoever de Regeering, met inachtneming der grenzen, die de openbare kas stelt,

a. een normale ontwikkeling van het openbaar zoowel als van het bijzonder voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs ook in de toekomst kan mogelijk maken. en

b. een redelijk verband kan bevorderen tusschen de salarissen van het personeel van het middelbaar onderwijs aan gemeentescholen en het personeel van het voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs aan bijzondere scholen”.

De opdracht reikte derhalve verder dan bovenbedoelde klachten; ze moest ook voeren tot een antwoord op de vraag, hoe de ontwikkeling van het genoemde onderwijs weer vrij gelaten kon worden en toch in „normale” banen gehouden.

Het waren vooral de beraadslagingen betreffende punt a, die het rapport, dat 11 Mei 1927 werd uitgebracht, van groot belang deden zijn.

II.

We zullen dus eerst het finantieele deel bekijken.

Al dadelijk blijkt uit het Rapport, dat het met die finantieele achterstelling nog al gaat. Op bl. 20 bijv. wordt medegedeeld, dat voor 1927 de totale rijkssubsidie aan de bijzondere gymnasia bedraagt f 1.154.461 en idem voor de bijzondere hoogere burgerscholen en lycea f 4.494.955, terwijl bl. 10 aangeeft dat de totale rijkskosten voor alle scholen geraamd wordt op f 9.391.513, zoodat het openbaar onderwijs gesteund wordt met f 3.742.097.

De totale overheidskosten zijn dat natuurlijk niet, omdat 1^o. alle gesubsidieerde gemeentescholen een belangrijk deel der kosten zelfven dragen, 2^o. de vijf groote gemeenten, Amsterdam, Rotterdam, 's-Gravenhage, Haarlem en Arnhem ontvangen in 't geheel geen rijkssubsidie.

terwijl 3^o. de bijzondere scholen nog diverse uitgaven uit eigen fondsen moeten dekken.

Evenzeer blijft er niet veel over van de klacht, dat de „stopzetting” het bijzonder onderwijs in de knoei bracht, terwijl de gemeenten maar konden voortgaan scholen op te richten.

Het begin der stopzetting, bij de wet van 20 Mei '22 voor twee jaar bepaald en bij die van 28 Juli '24 onbeperkt verlengd, was 6 Oct. '21. Na dien zijn feitelijk nieuwe scholen bij 't B. O. geopend of voor 't eerst in 't genot van subsidie gesteld *tien* en bij 't Openb. Onderw. *zeven*, behalve verscheidene scholen, die omgezet werden in andere inrichtingen.

De Commissie zegt daarom in haar § 34:

„Bij het licht van die gegevens zijn wij van oordeel, dat art. XV van de wet van 20 Mei 1922 en de wet van 28 Juli '24 in de praktijk meer zijn geworden een middel om den groei van het voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs te controleren en binnen perken te houden, dan een volstrekt beletten van dien groei. Niet alleen werden er nog een aantal nieuwe bijzondere scholen geopend, doch daarnaast kan ook het openbaar voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs op een zekere toeneming wijzen, zij het buiten bezwaar van het Rijk, die den groei van het bijzonder onderwijs echter niet overtreft”.

De bijzonder gunstiger positie der leeraren bij de openbare scholen in de genoemde gemeenten, waarbij alleen te Amsterdam voor de bijzondere leeraren een overeenkomstige regeling is goedgekeurd, is en blijft een steen des aanstoots.

Tot welke oplossing is nu de Commissie gekomen:

1o. Gemeenten kunnen geen subsidie verkrijgen voor nieuwe of uit te breiden scholen dan wanneer de Kroon, den Onderwijsraad gehoord, bepaalt, dat er behoefte aan bestaat.

2o. Voorwaarde voor vorengenoemde subsidieering is voorts de goedkeuring der salarisregeling. De Commissie is daarbij van oordeel, blijkens hare conclusie *m*, dat de goedkeuring niet onthouden behoort te worden bij afwijking van de Rijksregeling op ondergeschikte punten. In haar toelichting op bl. 34 bij vraagpunt IIIb heeft ze evenwel geconcludeerd, dat het toelaten van „belangrijker afwijkingen” wenschelijk is.

3o. Bijzondere scholen moeten het recht hebben regelingen te treffen, overeenkomende met die voor de openbare scholen in dezelfde gemeente.

4o. De gemeenten, die van de Rijksregeling afwijkende salarisregelingen hebben getroffen moeten, *ook als zij daardoor krachtens punten 1^o. of 2^o. de rijkssubsidie verbeuren*, aan de bijzondere scholen,

die gebruik maken van het bepaalde in punt 3o, het verschil dat het totaal der salarissen het bedrag te boven gaat, dat volgens de Rijksregeling zou worden toegekend, uitkeeren.

Drie leden, de Heeren *Hoogstra, van Doorninck* en *Fockema Andreae*, bepleiten bij afzonderlijke nota de absolute uniformiteit in alle salarisregelingen en wenschen den gemeenten dus niet de vrijheid toe te staan van de Rijksregeling af te wijken. Zij zijn van oordeel, dat alle actie tot verbetering dan op één punt geconcentreerd wordt, dat is op de Regeering.

Uit hun nota blijkt niet duidelijk, of zij ook de gemeenten willen verbieden scholen in te richten *met prijsgeving van het Rijkssubsidie*.

Eén lid, de heer *van Doorninck*, wil een financiële omwenteling, die in het kort hierop neerkomt:

Elke school, openbare of bijzondere, mag geen andere inkomsten uit de overheidskassen hebben dan de Rijkssubsidie, die voor alle scholen naar gelijken maatstaf wordt bepaald. Alle uitgaven moeten voorts gedekt worden uit de schoolgelden en de bijdragen van derden. Overgangsmaatregelen zijn dan natuurlijk noodig en voor on- en minvermogenenden moet door beurzen worden gezorgd, voor zoover ze van bijzonderen aanleg zijn.

De heer *Albarda* richt zich in het bijzonder tegen de onder 4o geconsueerde woorden. Hij concludeert, dat de verplichting den gemeenten opgelegd, tegenover de bijzondere scholen, alleen gerechtvaardigd is, als zij dan in het genot van de Rijkssubsidie blijven.

Een volmaakt bevredigende oplossing is bezwaarlijk te verkrijgen, daar men eenerzijds de funeste beteekenis eener strak doorgevoerde uniformiteit over het geheele Rijk voor de interne ontwikkeling van het onderwijs moeilijk te hoog kan aanslaan, terwijl anderzijds volmaakte vrijheid evenmin goed te verdedigen is. Schrijver dezes voelt dan ook het meest voor de beschouwing van den heer *Albarda*.

III.

Gelijk reeds gezegd, schijnt ons het Rapport in het bijzonder belangrijk met betrekking tot het vraagpunt der „normale” ontwikkeling. Uit het stellen der vraag blijkt duidelijk, 1o. dat men van oordeel is, dat die ontwikkeling in de afgelopen jaren abnormaal snel is gegaan, daar men anders zeker niet tot stopzetting had behoeven over te gaan, 2o. dat voortschrijdende uitbreiding gewenscht wordt, anders behoeft men niet te spreken van „ontwikkeling” en 3o. dat men de mogelijkheid verwacht, ten minste hoopt, om die uitbreiding met wettelijke maatregelen binnen gewenschte grenzen te houden. Dit bewijst m.i. van hoe ingrijpende sociale beteekenis dit oogenschijnlijk zuiver financiële onderwijsvraagstuk is.

Om te beginnen moet men zich een beeld vormen van het verloop der dingen in de verstreken jaren en daarover geeft het Rapport zeer waardevolle cijfers. Het is jammer hier niet volledig alle staten te kunnen opnemen; men neme daartoe het verslag zelf ter hand; wat we er uit gaan mededeelen, moge niettemin volstaan om een tamelijk duidelijken indruk te krijgen.

De gegevens betreffen de jaren 1900 tot en met 1926 en vermelden achtereenvolgens de aantallen scholen, de leerlingen, de uitgereikte einddiploma's, die toegang geven tot universitaire studie en ten slotte de aantallen studeerenden. Ter wille der plaatsruimte kiezen we de jaren 1900, 1908, 1919 en 1920 (de eerste na-oorlogsjaren) en 1926.

A. De aantallen scholen.

	1900	1908	1919	1920	1926
<i>Bijzondere Scholen.</i>					
Gymnasia	7	11	16	17	22
H. B. Scholen met 5-j. cursus	2	3	27	28	38
Lycea	—	—	9	17	21
Samen	9	14	52	62	81
<i>Openbare Scholen.</i>					
Rijks H. B. School met 5-jarigen cursus	12	16	36	39	49
Gem. H. B. School id. en Gem. H. B. met 6-jarigen cursus voor meisjes	26	30	39	35	46
Gem. Lycea	—	—	—	2	7
Gem. Gymnasia	29	30	34	34	34
Gem. H. B. Sch. met 3-j. cursus	15	15	16	17	10
Gem. Middelb. Sch. voor meisjes	11	11	13	13	13
Samen	93	102	138	140	158
Alg. Totaal	102	116	190	202	239

De snelle stijging der aantallen scholen voor bijzonder onderwijs houdt verband met de opeenvolgende, steeds gunstiger wordende subsidiebepalingen.

B. De leerlingen.

Deze opgaaft betreft den toestand bij het begin van iederen cursus, terwijl inrichtingen, die niet opleiden voor een krachtens de wet afgenomen eindexamen, buiten beschouwing zijn gebleven. Wjl 1924 voor de openbare scholen het hoogtepunt beteekende, is dit jaar en 1925 door mij hier er bij genomen.

	1900	1908	1919	1920	1924	1925	1926
R.K. Inrichtingen	722	951	2599	3004	5190	5621	5873
Christelijke id.	175	614	2423	3074	4769	5056	5187
Neutrale id.	—	62	1234	1469	1852	2130	2166
Samen	897	1627	6256	7547	11811	12807	13216
Openbare Inricht.	12327	15559	23521	24125	27851	27655	27246
Alg. Totaal	13224	17186	29777	31672	39662	40462	40462

C. *De verkregen eindiploma's.*

In dezen staat hebben wij de tijdvakken, waarin de opeenvolgende verschillen gering waren, per jaargemiddelde genomen.

Eindiploma's	1900	1901-1909 gem. p. jaar	1910-1916 idem	1917	1918	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926
Gymnasiale	422	462	534	671	732	681	724	767	814	849	856	906	950
H.B. Sch. c. a.	548	816	1177	1373	1564	1693	1775	1946	2032	2167	2623	2844	3202
Totalen	970	1278	1711	2044	2296	2374	2499	2713	2846	3016	3479	3750	4152

In aansluiting hierbij komt nu de volgende staat voor, die het aantal studeerenden aan universiteit of hogeschool vermeldt en dien wij in zijn geheel uit het rapport overnemen.

D. *De ingeschreven „studenten”.*

Cursusjaar	Nederl. Universi- teiten	Technische Hogeschool	Landbouw- Hogeschool	Veeartsenij- kundige Hogeschool	Handels- Hogeschool	Totalen
1914/15	3650	1182	—	—	138	4970
1915/16	3985	1420	—	—	175	5580
1916/17	4471	1823	—	—	281	6575
1917/18	4810	1865	—	—	417	7092
1918/19	5396	2127	224	189	584	8520
1919/20	5645	2311	289	181	549	8975
1920/21	5689	2434	296	178	571	9168
1921/22	6036	2421	320	162	557	9496
1922/23	6815	2599	349	141	515	10219
1923/24	6922	2120	359	140	405	9946
1924/25	7080	1964	311	153	404	9912
1925/26	7326	1694	324	—	361	9705

IV.

Deze inderdaad snelle toeneming der bevolking van de scholen, die voorbereiden voor de hogere intellectuele vorming, tot ruim het drievoud in het tijdsverloop van een kwarteeuw en een verdubbeling van het totaal aantal studenten in een dozijn jaren, overschrijdt in buitengewone mate den normalen bevolkingsaanwas. Dit feit treft te meer, waar sedert ook veel ruimere gelegenheid is geweest om onderwijs te verkrijgen, dat een flinke ontwikkeling waarborgde op algemeen terrein, in handelskennis, op technisch gebied enz., als op middelbaar technische scholen, academies, huishoudscholen, ambachtsscholen e.d.

Het is volkomen rationeel, als er in toenemende mate stemmen van bezorgdheid opgaan ten aanzien van de toekomst dezer legioenen van wetenschappelijk gevormden. Want het moge voor een zeer klein aantal uitsluitend wetenschappelijke aandrifft zijn, die hen tot hogere studien drijft, wat hun dan mogelijk is door de zekerheid van een arbeidsloos inkomen, bijna alle studeerenden hopen toch met behulp hunner verworven bekwaamheden, zich een redelijk welvarend levensbestaan te veroveren.

Vanzelf doet zich dan de vraag voor, of de maatschappij wel behoefte heeft aan zoo snel vermeerderende geleerdheid; zelfs of ze de mogelijkheid biedt aan alle wetenschappelijk gevormden om hun een passende plaats te bezorgen in het wereld-productie-proces.

Aan waarschuwingen tegen het kiezen der studierichting ontbreekt en ontbrak het geenszins en het is merkwaardig hoe snel de maatschappij daarop reageert, als de maatschappelijke vooruitzichten in een of andere richting zeer ongunstig schijnen. Een aardig voorbeeld vermeldt het Rapport, aan de Technische Hoogeschool ontleend.

Staat D liet reeds zien hoe het aantal studenten aan die inrichting daalde. Nog duidelijker spraken echter de aantallen van hen, die in eenig jaar voor het éérst als student werden ingeschreven. Deze getallen waren, te beginnen in 1905, achtereenvolgens voor alle volgende jaren tot 1925 respectievelijk 269, 243, 257, 221, 226, 269, 302, 319, 369, 257, 344, 433, 355, 489, **540**, 468, 391, 361, 206, 251, 254.

Van 1919, als hoogtepunt, ging het dus snel verminderend; oogen-schijnlijk is men in de laatste jaren weer wat meer vertrouwen op de toekomst gaan koesteren.

Het lag dus wel voor de hand, dat de Commissie haar opdracht aldus opvatte, dat ze naging, in het licht van al de gegeven cijfers, of er misschien aanleiding bestond maatregelen te overwegen, die niet alleen bovenbeschreven snellen groei wat zouden breidelen, doch hem zelfs binnen vast te stellen grenzen zouden terug dringen.

Dat velen tot den tempel der wijsheid worden toegelaten, die

achteraf blijken er zelfs geen dragelijk figuur in te kunnen slaan, moge op zich zelf juist zijn, doch een deugdelijk middel om hen bij den ingang reeds terug te kunnen wijzen is nog niet gevonden. Trouwens, menigeen scheen aanvankelijk beneden den middelmaat te zijn, die later bleek tot de grootsten te behooren.

Doch zelfs, al zou men een middel gevonden hebben, om alleen de intellectueel geschikten de poort der hoogste studie te laten passeeren, dan nog ware de economische vraag, of er meer geleerden gekweekt worden dan de maatschappij verorberen kan, onbeslist. Op die vraag is geen antwoord te geven.

Terecht zegt de Commissie (bl. 12 en 13):

„In het algemeen ontbreken echter de gegevens om te beslissen welken omvang de hogere opleiding behoort te bezitten.

De behoefte van de maatschappij aan personen met wetenschappelijke opleiding, de behoefte aan abutirienten van gymnasia en hogere burgerscholen is dermate wisselend en afhankelijk van zooveel uiteenlopende factoren, dat het thans onmogelijk is op grond daarvan den gewenschten omvang van het voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs te bepalen. In allerlei beroepen, ook in de z.g. geleerde beroepen, wisselen de qverschotten en de tekorten herhaaldelijk af, zonder dat dit beloop met eenige zekerheid te voorspellen is.

Overigens zou het limiteeren van de hogere opleiding tot het aantal leerlingen dat langs den weg dier opleiding een daarbij passende maatschappelijke positie zal kunnen vinden, en het afsluiten dier opleiding voor verdere leerlingen, omdat die voor hen geen toekomst biedt, ook daarom weinig zin hebben, wijl een overschot van beschikbare krachten op bepaalde oogenblikken in vrijwel alle beroepen is aan te wijzen. De vraag mag worden gesteld, of het erger is geen passenden werkkring te vinden, wanneer men een hogere opleiding heeft, dan wanneer men die opleiding gemist heeft.

Althans binnen zekere grenzen verzwakt een overschot van menschen met hogere opleiding een volk niet. Wanneer een aantal aldus opgeleiden genoodzaakt zijn tijdelijk een werkkring te aanvaarden, die bij hun opleiding niet past, zal daardoor hun opleiding nog niet nutteloos worden. Hun meerdere kennis en inzicht zal ook in eenvoudiger werkkring vruchten kunnen opleveren. En ook zal toeneming van het aantal hooger opgeleiden ten goede komen aan den menigvuldigen en zich steeds uitbreidenden arbeid in het publiek belang, waaraan schier alle groepen der bevolking deelnemen: arbeid op politiek gebied, ook in vertegenwoordigende lichamen, op kerkelijk en missionnair terrein, van socialen en philanthropischen aard, bij het onderwjs en bij de pers, om van wetenschappelijken arbeid niet te spreken.”

Bij deze opvatting moest de Commissie wel tot het advies komen, „dat het niet mogelijk is een stelsel te ontwerpen, waarin de groei van het voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs in een bepaalde verhouding zou worden gebracht tot de maatschappelijke behoefte aan personen, die zulk onderwijs hebben genoten. Wettelijke regelingen, welke in dezen zin een normale ontwikkeling van die takken van onderwijs kunnen verzekeren, zijn, onzes inziens, niet te maken.”

We willen hier ook nog de aandacht vestigen op het volgende.

Eenerzijds dringt de democratische idee steeds verder door, die ieder op de plaats in de maatschappij wil zien gebracht, waar zijn aanleg en bekwaamheden het best tot hun recht komen; anderzijds schijnt de maatschappij verhoudingshalve het aantal arbeidsmogelijkheden te beperken; men bedenke maar eens, dat er zoo goed als geen enkel beroep meer is, waarvan de momenteele beoefenaren niet waarschuwen tegen te veel aanstaande vakgenooten, „omdat het vet al lang van den ketel is!” Is het dan te verwonderen, als men zich de hoogst mogelijke opleiding tracht te verzekeren om de kans op een desnoods bescheiden levensbestaanje te verhoogen?

Kan 't wel anders, als men nagaat, welke veel hogere vóóropleiding, welke gewichtige diploma's gevorderd worden voor doodeenvoudige betrekkingen, bij eenige tientallen jaren vroeger vergeleken?

Natuurlijk is 't zeer te hopen, in 't belang der leerlingen zelf, dat men er in slage, betere methoden van onderzoek naar geschiktheid en dus een doeltreffende beroepsvoorlichting te vinden, doch overigens, laat ieder maar de beroeps- of studierichting kiezen, die overeenkomt met aanleg en neiging; individueel zal de veronderstelde mogelijkheid op een voldoende levensbestaan wel steeds een rol blijven spelen.

* V.

Er is dus noch een goed motief voor, noch een geschikt middel tot kunstmatige begrenzing van gymnasia en hogere burgerscholen. Doch, zoo meent de Commissie, wordt een kunstmatige bevordering van den groei er niet tevens mee goedgepraat. Ze acht dat kunstmatige „aanwezig in de stopzetting van ander onderwijs”, en in de regeling der toelating en in die van het schoolgeld.

Ten aanzien van het eerste punt geeft zij de volgende zeer behartigenswaardige opmerkingen in § 29.

„Uit den aard der zaak oefent de ruimere of minder ruime gelegenheid ander onderwijs te ontvangen, ook invloed op het voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs. Normale ontwikkeling zal dat onder-

wijs alleen bereiken, als het deel uitmaakt van een onderwijsstelsel dat in al zijn deelen harmonisch ontwikkeld is. Dan kunnen zij die handels-, nijverheids- of landbouwonderwijs behoeven, dat vinden, en zijn er de middelbare scholen voor meisjes en scholen voor uitgebreid lager onderwijs voor wie daaraan behoefte heeft. Een gebrekkige ontwikkeling van een dier schooltypen, dat de leerlingen die er thuis behooren, niet kan opnemen, zal leiden tot een toeloop naar andere scholen, die voor dezen minder geschikt zijn. Het ligt buiten onze opdracht middelen aan te geven, waardoor de ontwikkeling van alle takken van voortgezet onderwijs gelijken tred kan houden met de behoefte. Maar wij moeten wel de opmerking maken, dat een maatregel, als het weigeren van subsidie aan nieuwe nijverheidsscholen (art. 11 der wet van 28 Juli 1924, Staatsblad 367) er allicht toe leiden kan, dat een aantal leerlingen aankloppen bij de hogere burgerschool, omdat zij bij het nijverheidsonderwijs geen plaats vinden. De hogere burgerschool kan daardoor gevaar loopen zich te ontwikkelen buiten evenredigheid met de behoefte.

In de tweede plaats merken wij op, dat het onderwijs aan gymnasium en hogere burgerschool bij jongelieden en bij ouders een overdreven en onjuiste waardeering vindt. Men stelt zich soms voor dat, wie zijn kinderen een goede opvoeding wil geven, hen, indien slechts eenigszins mogelijk, naar een hogere burgerschool of gymnasium moet zenden.

Aldus komen door misplaatste ijdelheid op die scholen, leerlingen, wier aanleg en bestemming hen meer geschikt maakt b.v. voor nijverheidsonderwijs of uitgebreid lager onderwijs. Aan de Regeering staan geen middelen ten dienste in dien misstand te voorzien. Het ligt op den weg van hen die op ouders invloed hebben, niet het minst ook van onderwijzers van lagere scholen, het besef te bevorderen dat het nijverheids-, uitgebreid-lageronderwijs enz. wel anders maar niet minder is dan aan gymnasia en hogere burgerscholen; en dat een goede opvoeding niet altijd er een is die in de richting van leidende en intellectuele betrekkingen voert, doch een opvoeding die den leerling voorbereidt voor een levenstaak die met zijn aanleg strookt."

De eenige opmerkingen, die we hieraan willen verbinden, is ten eerste deze, dat het niet uitgesloten is, dat in de toekomst een uitgebreider onderzoek naar aanleg en neiging aan den toegang tot alle soorten van onderwijs zal voorafgaan en voorts deze andere, dat de laatste zinsnede niet wel strookt met den grooten invloed, dien dezelfde Commissie feitelijk — waarover straks meer — aan de financiële positie der ouders wil toekennen.

Bij de kwestie der eischen van toelating, richt het oordeel der

Commissie zich inzonderheid tegen Art. VI van het besluit van 25 Juni 1920, waarbij de eischen van toelating tot de hogere burgerschool met 5-j. cursus zijn vastgesteld. Dit Artikel VI bepaalt, dat van het toelatingsexamen tot de eerste klasse zijn vrijgesteld die candidaten, welke een schriftelijke verklaring van het hoofd der laatst bezochte lagere school overleggen, dat zij geschikt en bekwaam zijn het onderwijs aan die school te volgen.

Deze onvoorwaardelijke vrijstelling heeft al heel wat stof opgejaagd en hoewel niemand eigenlijk het ouderwetsche examen naar parate kennis en kunnen terug verlangt, gaan er steeds meer stemmen op tegen het absolute gezag, aan de „verklaring” toegekend. De feiten schijnen inderdaad overtuigend aan te toonen, dat velen, in spijt dier verklaring, hopeloos ongeschikt bleken te zijn, al kan men bezwaarlijk ontkennen, dat er ook velen mislukt zijn van wie de torture van het ouderwetsche examen met glans hadden doorstaan.

Het staat intusschen vast, dat er velen toegelaten worden, die in hun eigen belang beter dadelijk waren geweerd. De Commissie durft blijkbaar echter niet verder te gaan dan in overweging te geven aan genoemde bepaling het dwingende karakter te ontnemen, zoodat het den besturen vrij staat zelve te bepalen hoe zij de toelating willen regelen met het oog op de psychische geschiktheid en de verworven kennis.

Mag met waardeering vastgesteld worden, dat in al het aangevoerde de Commissie tamelijk uitsluitend door pedagogische en algemeen-economische overwegingen is geleid, bij het laatste te bespreken punt treedt o.i. een zeer sterk standsvooroordeel aan den dag. De regeling van het schoolgeld en daarmee samenhangende der kosteloze plaatsing, beschouwt zij als een slecht middel, wijl geschikt om de bevolking der scholen in kwestie overmatig te doen aangroeien. Het schoolgeld is voor allen te laag en geheel kosteloze toelating, voor wie ook, is uit den boeze, alleen in buitengewone gevallen mag er sprake van zijn. We willen dit in de eigen woorden der Commissie aantoonen (bl. 17 en 18):

„Onze Commissie is van oordeel dat door deze (n.l. de geldende der beschikking van 30 Juni 1921) regeling de toevloeiing van leerlingen sterker dan geraden is bevorderd wordt. In het heffen toch van schoolgeld ligt de erkenning van het beginsel dat opvoeding en onderwijs in de eerste plaats zaak der ouders is. Een geheel kosteloze toelating van leerlingen, wier ouders beneden een zeker belastbaar inkomen blijven, is daarmee niet in overeenstemming.

Het middelbaar onderwijs is niet voor ieder onmisbaar zooals het lager onderwijs. Wanneer bepaalde jongelieden, die niet van buitengewonen aanleg zijn, geen middelbaar onderwijs kunnen ontvangen

tengevolge van de financieele omstandigheden der ouders, en dus een andere loopbaan moeten kiezen, lijdt geen openbaar belang daardoor schade, althans zoolang hogere opleiding wordt gewenscht voor genoeg leerlingen om een tekort te voorkomen. Naar onze meening behoort het minimum schoolgeld voor alle leerlingen verhoogd te worden in dier voege, dat het niet geheel onbeteekenend zij in verband met de kosten der opleiding. Vrijstelling of vermindering dient alleen mogelijk te zijn voor leerlingen, die van meer dan gewonen aanleg blij geven. (Waarom voor die eigenlijk een uitzondering? G.).

De gronden voor handhaving van den tegenwoordigen toestand acht de commissie niet voldoende. Het zou, meent men, onrechtvaardig zijn, hogere verstandelijke eischen te stellen aan de minder gegoede leerlingen, wier studie toch reeds wordt verzwaaard door de offers die ze van het gezin eischt. Ook onder de gegoeden zijn er die later eigenlijk niet thuis blijken te behooren op hogere burgerschool of gymnasium. De commissie ontkent dat niet, doch voor zulk een mislukking draagt de Regeering niet een deel der verantwoordelijkheid zooals het geval is, wanneer ze de kosten van het onderwijs geheel op zich neemt, zonder van de ouders eenige bijdrage daarin te vragen. Het streven door het geven van gelijke ontwikkelingskansen aan allen, ieder te brengen op de maatschappelijke plaats waarvoor hij het meest geschikt is, heeft de gedachte ten grondslag, dat ongelijkheid van geboorte een onrechtvaardigheid is, en tevens de verwachting, dat de staat zulk een onrecht kan corrigeeren door een onderwijsstelsel en bij machte is ieder te brengen op de plaats waar hij krachtens zijn aanleg behoort. De commissie onderschrijft die meening niet, en deelt evenmin die verwachting. Overigens verdient nog opmerking, dat de kansen van welslagen geringer zijn, en de eisch van een beteren aanleg als compensatie ook in het belang der leerlingen zelf is, wanneer het milieu de opleiding niet steunt, en de maatschappelijke stand van het gezin den weerstand tegen moeilijkheden niet verhoogt, die gedurende de opleiding en daarna zich kunnen voordoen."

Deze beschouwing gaat wel lijnrecht in tegen de veldwinnende democratische idee, die niet wil, dat men bij zijn geboorte reeds tegevolge der maatschappelijke positie van zijn ouders, naar Chineesch trant, voorbeschikt zij voor een bepaalde sociale welstandsklasse. Zij miskent tevens het feit, dat het hier ook een belang der gemeenschap geldt. Het moge nog wat idealistisch klinken, deze ontwikkelt zich toch in de richting der erkenning, dat het ten bate van de onmisbare productie ten behoeve van allen moet strekken, als ieder harer individuen zijn aandeel in de algemeene sociale taak kan vervullen in volle overeenstemming met zijn aanleg, neiging en vermogens.

Dit inzicht verdraagt zich best met deze andere erkenning, dat er groote verschillen zijn in geestelijken aanleg en intellectueele sterkte tusschen de menschen, dat er relatief weinigen zijn aan wie de leiding van en de volle verantwoordelijkheid voor het functionneeren van het geheel of groote deelen kan opgedragen worden, zelfs dat — dank zij de erfelijkheid door eenige geslachten heen — de zoogenaamde hoogere klassen van thans in wat grooter mate nog de kans bieden op geschikte leidende krachten, doch het staat vierkant tegenover dat der Commissie.

De heer Albarda is het eenige lid, dat zich op dit punt bij afzonderlijke nota scherp tegen zijn medleden keert.

Gelijk te verwachten was, wil ook hij een betere methode van toelating om kinderen, ongeschikt voor het onderwijs in kwestie, te weren.

„Het is echter volkomen onjuist” — zoo betoogt hij verder — „daarbij aan te nemen, dat kinderen van onvermogene en weinig gegoede ouders, als zij aan dezelfde eischen hebben voldaan, voor dat onderwijs minder geschikt moeten zijn dan kinderen van gegoeden, zoodat bij de toelating van leerlingen uit onvermogene en weinig gegoede gezinnen hogere eischen aan kennis en aanleg zouden moeten gesteld, dan bij toelating van kinderen van welgestelden en rijken.

Voor het vermoeden, dat de kinderen uit gezinnen, die in de directe belastingen niet of weinig bijdragen, minder goed in staat zijn voortgezet onderwijs te volgen dan kinderen van beter gestelde ouders, heeft de ervaring geen grond opgeleverd.

Een systematisch onderzoek naar die verhouding heeft niet plaats gehad en het onvolledig en ongeordend ervaringsmateriaal kan slechts bij willekeurig en onwetenschappelijk gebruik aan dat vermoeden een schijn van recht geven.

Weliswaar zal niemand ontkennen, dat in vele gevallen kinderen, wier ouders in hun jeugd uitgebreid lager onderwijs hebben genoten, in het gezin een intellectueelen steun kunnen vinden, die aan hunne vorderingen bij het onderwijs ten goede komen kan, en dat de kinderen der arbeiders dien steun veelal moeten ontberen.

Men mag echter niet voorbijzien, dat zij, die bij machte zijn hun kinderen intellectueel bij te staan, die hulp lang niet altijd in voldoende mate verleen.

Men mag nog veel minder vergeten, dat van tenminste even groote waarde als intellectueele bijstand voor kinderen, die moeilijk onderwijs hebben te volgen, zedelijke steun is.

De ondergeteekende zou niet gaarne beweren, dat in de gezinnen der rijken en der welgestelden het den kinderen in het algemeen aan zedelijken steun ontbreekt, als zij dien noodig hebben om hun plichten in en voor de school nauwgezet te vervullen.

Hij meent echter, dat het aan geen twijfel onderhevig is, dat menigmaal in gezinnen, waar men zich voor het schoolbezoek der kinderen geen enkel zwaar offer behoeft te getroosten, waar de toekomst der kinderen geen groote zorgen behoeft te baren, waar het voorbeeld van plichtgetrouw werken en van matigheid in ontspanning en vermaak niet altijd wordt gegeven, plichtsbeseft en verantwoordelijkheidsgevoel bij de kinderen minder sterk worden ontwikkeld dan in arbeidersgezinnen, waar men zich ter wille van het onderwijs der kinderen jarenlange ontberingen en buitengewonen arbeid moet getroosten."

Afgescheiden van de vraag of het op zich zelf gewenscht zou zijn, dat alle begaafde arbeiderskinderen tot intellectuele beroepen werden opgeleid, wil hij er uiteraard niets van weten, dat de overheid dit door haar maatregelen zou beletten, want

„Verhooging van het schoolgeld voor de kinderen van financieel zwakken en het stellen aan deze kinderen van hoogere toelatings-eischen dan aan anderen, is het versterken van een maatschappelijk onrecht, dat in de laatste jaren getemperd was.

Het heeft de strekking van onze middelbare scholen en gymnasia opnieuw standenscholen en van de maatschappelijke klassen in zeker opzicht kasten te maken."

Werk en ontspanning en wat de school daar- tegenover doet en doen kan

door H. VAN TICHELEN, konservator v. b. Schoolmuseum te Antwerpen.

Dr. C. Spoelder schreef in „Gezin en School" (Januari 1927) een aantal bedenkingen neer over de schooljeugd vroeger en thans en over de wijze waarop door haar de ontspanning werd en wordt opgevat.

Over den huidige toestand luidt het o. a. als volgt:

„De ontspanning, als dit woord er althans voor deugt, bestaat nog; maar daar is het nu eenmaal mis mee! Thans niet meer de beoefening van een of meer branches, goed sport of goed muziek, maar in misselijk mengelmoes alles tegelijk. Weg concentratie, weg rust, weg eenvoud, weg heerlijke uren, zelfs wel eens ten koste van huiswerk, gewijd aan het boek. Is het gek of onbegrijpelijk, dat onze kinderen als regel mateloze belangstelling voor alles toonen, maar toch geen fond hebben, altijd werken, maar niets verwerken, niets weten, niets kunnen (probeer het eens met een versje uit het hoofd laten leeren), schromelijk slordig en oppervlakkig zijn? In hun geestelijke lurven gepakt worden ze

niet meer, hun ontspanning is door en door bedorven, een centrum van rust bestaat voor hen nagenoeg niet."

We vinden deze regelen bijzonder belangwekkend. Want primo, ze leggen op rake wijze een toestand bloot, dien men wel anders en aan de hand van talrijke feiten uitbeelden kan, maar die in zijn geheel door niemand zal geloofend worden, en alvast niet door leerkrachten en ouders. En secundo, ze bieden ons gelegenheid, bij de intellektueele en moreele verwildering die bestaat, een oogenblik na te gaan welke hoofdzakelijk de oorzaken daarvan zijn en wat gedaan kan worden om deze geheel of gedeeltelijk weg te nemen.

Laten we het dadelijk erkennen: die oorzaken zijn menigvuldig en moeten in de buitenwereld, in den huiselijken kring, in de school, of juist, in geheel onzen tijd en zijn eigen verwildering gezocht worden. Is het b.v. niet een kenmerk van de naoorlogsche jaren, dat het volk nieuwe eischen aan het leven leerde stellen en in die eischen voornamelijk de ontspanning onder al haar vormen heeft vervat? „We hebben maar één leven," is een alledaagsch gezegde geworden; en „we moeten er 't onze van nemen" is er het groote commentaar van, met al wat dit in zich sluit aan druk verkeeren in bierhuizen, five o'clock- en ijsrooingelegenheden, geregeld bezoeken van bioskopen en dancing's, bij voorkeur lezen van sportkronieken en sportbladen, hartstochtelijk meeleven met of deelnemen aan lokale, nationale en internationale wedstrijden, d. z. een reeks tijdpasseringen, die samen niets anders blijken te doen dan alle belangstelling naar zich toe te halen, alsof zij alléén doel en beteekenis van het leven waren.

Nu beweren we niet, dat we principieel gekant staan tegen ontspanning, wanneer ze een stukje aantrekkelijkheid zoekt in bioskoop, dancing, sport en dergelijke meer. Maar we vinden het bedroevend, dat zij de geesten der volwassenen zoo goed als volledig opslopt... en vooral volop bezig is, door toedoen en schuld van die volwassenen, de kinderen mede in haar net te vangen.

Aan dit laatste heeft vooral de huiskring schuld, de naoorlogsche huiskring, meenen we, die nauwelijks nog aldus heeten kan, geluige de neiging van zoovele vaders en moeders, hoofdzakelijk buitenshuis dezelfde soort van ontspanning als hun eigene, voor hun jongens en meisjes uit te zoeken. Immers, leiden zij, ouders, hun kinderen niet, zonder nadere overweging, naar bioskoop en sportterrein en dancing en theepartijtjes en zien ze het niet met welgevallen aan, dat slim berekenende ondernemers zoogenaamde extra kindervoorstellingen, kinderclubs, kinderbals, kinderfeestavonden en dito meer inrichten, als voorbereiding tot de verlokkelijke tijdpasseringen, die de volwassenen worden aangeboden?

Nog eens, we zijn geen tegenstanders van ontspanning voor de kinderen, ook niet wanneer ze dezen tusschenbei met spel en sport en bioscoopvertoen en dergelijke laten kennismaken. Maar hier ook weer is sedert lang de overdrijving ingetreden en heeft bij 't jonge volk de illusie vat gekregen, dat het leven vóór alles één buitenhuizige genieting is, en een genieting, waarmee het kinderlijk naïeve en het rustige maar weinig meer te maken hebben.

En nu de school. O neen, ze zal niet gemakkelijk beweren laten, dat zijzelf rechtstreeks die misopvattingen in de hand wil werken. Zijzelf, de school, immers beklagt er zich te dikwijls over, dat de kinderen, juist onder den invloed dier huiselijke en buitenwereldsche aangelegenheden, nog nauwelijks tijd en inspanning aan werk en lezen wijden en vast niet meer de oude kinderlijke blijheid kennen van het vrijwillig buitenaf verrichte of geleerde. Het kan dus niet haar bewuste wil of wensch zijn, dat euvel te vergrooten of zelfs maar vrij zijn gang te laten. En toch Is het niet een feit dat zij, onder de móoie leuze het onderwijs jonger en kinderlijker te maken, eenzijdig aanstuurt op alles wat voor de kinderen in werkelijkheid vermindering van arbeid, inspanning en tucht beteekent?

We zeggen het weer: we verzetten ons niet tegen herziening en besnoeiing der programma's, vervanging van memoriseeren door spelend leeren en zelfwerkzaam opbouwen, opheffing van het ijzeren magister dixit en hervorming van klasse en school tot een gezellige samenleving. Maar onder voorwendsel, een nieuwen geest in de school- en kinderwereld binnen te leiden, is men volop bezig ook, het naschoolsch werk, de thuis te leeren lessen, de schriftelijke extra-taken en straffen af te schaffen, en tusschen leerlingen en leerkrachten, school en huis, school en overheid verhoudingen te scheppen, die regelrecht op vrijgevochtenheid en „laat maar draaien" uitloopen.

Voor de enkelingen, die allerhande nieuwe of voor nieuw gehouden stelsels, methoden, werkplannen aanbevelen en toepassen en tusschenbeide interessante losse proeven wagen, mogen de regelen hierboven weinig vooruitstrevend schijnen. We betreuren dit dan, — want we waardeeren oprecht den uitslag van hun werk, dat het vruchtbaar werk van „apostels hunner eigen leer" blijkt te zijn. Wij hebben echter niet de enkelingen, maar de algemeenschap op het oog, en dezen moeten erkennen, dat het reageeren tegen vroegere werkwijzen vooral als tastbare uitkomst heeft gehad, heel het vraagstuk onderwijs en opvoeding op losse schroeven te stellen en de jeugd minder met kennis, en niet veel meer met vaardigheid gewapend het leven in te sturen dan twintig jaar geleden. En zegt dan maar eens, gij leerkrachten, of die jeugd er anderszijds weet- en leergieriger om geworden is en

dus ten minste het voordeel heeft behouden, met grooter gretigheid naar alle middelen tot zelfvolmaking uit te zien. Neen, de school, zijzelf, beweert dat juist die gretigheid verdwenen of aan 't verdwijnen is. Alleen, — we zeiden het vroeger reeds, — ze wijt de schuld aan huiselijke en buitenwereldsche aangelegenheden... al draagt ze mede het hare bij om slordigheid en onverschilligheid bij het jonge volkje aan te kweken.

We weten, dat deze uitspraak, indien ze al niet een heftig protest uitlokt, voor velen minder aangenaam zal blijken. Immers, wie luistert gaarne naar kritiek, als het hemzelf betreft? Maar toch is die er noodig, waar het om de waarheid gaat.

Die waarheid is: de school weet bevust, — en de werkgevers, die haar oud-leerlingen in dienst nemen, ervaren en zeggen 't haar ook duidelijk, — dat de jongelui van thans geen spraakkunst, geen korrekte schrijfwijze, geen stellen, geen doorlopend gesprek en volgehouden redeneering, geen accuraat rekenen meer kennen, geen tweede taal meer leeren en hanteeren als vroeger, en dergelijke meer, . . . maar toch vindt ze het goed, — immers waar komt ze er tegen op? — dat daarin berust worde en zelfs een degelijk middel tot herstel worde uitgeschakeld, zooals het huiswerk, de lessen en de extra-taken.

O ja, men heeft beweerd, dat de zoogenaamd „oude" school de kinderen in een te spannend keurslijf sloot en hen dwong bovendien, dat keurslijf nog uren in den avond aan te houden; en die 't beweerden waren mannen van gezag, met name dokters, psychologen, opvoeders, die met kurven en tabellen kwamen aangedragen. Maar het gezag der heeren, en als reflex daarop, de praktische gemakzucht van zeer velen, heeft het bewerkt gekregen, niet enkel dat dit keurslijf voldoende losser werd gemaakt om toch nog steun voor den normalen uitgroei te bezorgen, maar dat het heelemaal mocht uitgelaten, trots de behoefte er aan bij de algemeenheid van de kinderen. En dat is wat we de huidige school verwijten durven: ze heeft voor een kindsge-deelte de leiding, den eisch tot werk en inspanning, de goede orde en tucht losgelaten, . . . en daarom oogst ze die slordigheid, die opervlakkigheid, die onverschilligheid, waarover ze zoo gaarne zich beklagt.

We zijn hier wat langer bij stilgebleven, omdat naar onze meening de school het eerst en het best is aangewezen om tegenover de kinderen en hun uitgroei te doen wat plicht gebiedt. We spelen niet het tot gemeenplaats geworden gezegde uit: „zulke school, zulk volk", maar zijn toch de overtuiging toegedaan, dat de school een instelling is, waarvan een groote invloed ten goede uitgaan kan tot vorming van de jonge generatie. Maar dan moet ze haar taak volledig begrijpen, en volledig vervullen ook.

De taak van de school? In ieder pedagogisch boek staat ze omschreven: onderwijzen en opvoeden. En daar kunnen we het mee eens zijn, op voorwaarde dat ze de kinderen brengt tot waarachtig kennen en kunnen, — door oefening, nog oefening, en extra oefening zoo het moet, — en in de kinderen dat kennen en kunnen tot een wensch, een wil, een behoefte, een vreugde weet te maken. Dat gaat, wanneer de man vóór de klasse als persoonlijkheid en als methodisch werker voor zijn opdracht berekend is en met het praktisch leven voldoende rekening houdt om er de elementen aan te ontleenen, die voor de school ook bruikbaar blijken.

Over die elementen zeggen we gaarne een woordje, want daarmee bedoelen we de bioskoop, de sport, het lezen, de feestpartijtjes en andere tijdspasseeringen, die in het leven vast zijn ingegroeid . . . en het in het onderwijs ook mochten zijn, al zij het dan op ietwat andere wijze.

De bioskoop We vragen niet, dat alle leervakken verfilmd zouden worden; we zijn zelfs maar zeer voorwaardelijk partijganger van de film in het onderwijs. Maar we achten het wenschelijk, dat het onderwijs het lichtbeeld waardeere als een praktisch leermiddel en dat elke school, of voor zijn minst elke kreits van scholen, een apparaat voor prentkaarten, diapositieven of diafilms bezitte en terdege uitbate. De handel biedt trouwens een onuitputtelijken rijkdom aan materiaal voor vaste projectie aan.

De sport We zijn geen partijganger van kampstrijden, die overprikkelend en heftig worden, en zonder die kampstrijden zelfs vinden we zekere sport, niets anders dan vóór-militaire oefeningen, voor kinderen uit den boeze. Maar het samenspel als zoodanig kan een heerlijke geestesontspanning en lichamelijke inspanning zijn, een werkelijke behoefte ook voor kinderen, en voor deze dan vragen we: laat de school het samenspel, de sport tot een stukje ingezellig leven maken en daaraan 't ontstaan van clubs verbinden, schoolclubs zoo ge wilt, waar meesters als leerlingen in opgaan kunnen.

Het lezen Neen, geen sportlektuur, geen derderangs week- en andere blaadjes, geen zoogenaamde volkslektuur zonder positieve waarde verlangen we goed te praten, — we zijn er vijandig aan. Maar wie wenschen, dat de jongelui hoofdzakelijk het goede lezen en het ook verstandig doen, moeten die jongelui van school uit daartoe voorbereiden. En dan komen al dadelijk een paar eischen op den voorgrond treden: de school moet haar klasseboekenrekjes of minstens haar graadbibliotheekjes bezitten, waarin een keus uit de beste lektuur voorhanden is; en bij die beperkte verzamelingen moet de openbare kinderbibliotheek, met leeszaal, aansluiten; en allebei moeten zoo in-

gericht en uitgebaat worden, dat ze de kinderen een verlokking blijken en bovendien hen in het lezen door geleidelijk specialiseeren wegwijs maken.

Feestpartijtjes Och, 't zou niet gaan, stelselmatig feesten met smulgelegenheidjes, tombola's, geschenkjes en dies meer het jonge schoolvolk aan te bieden. Maar ook, het is niet noodig en niet wenschelijk. Het gevoel van prettig samenzijn en samenhooren kan heelemaal anders aangekweekt en doet het hartelijkst en welsprekendst aan, wanneer het gegroeid komt rechtstreeks uit het dagelijksch samenleven. De school vervangt te dezer zake niet het huisgezin; maar toch vindt ze, zoo ze wil, allerlei gelegenheden, — als daar zijn Sinterklaas, Kerstmis, oudersbezoeken, het afsluiten van het leerjaar, — om gezellige extra dagjes en ook avondjes in te richten, en niets verbiedt haar buitendien, uitstapjes, watertochtjes en zelfs korte reises te ontwerpen, waarbij de kinderen de opgewekte deelnemers en medewerkers zijn.

We bedoelen maar: de school kan veel, zeer veel ten goede verwezenlijken en aldus een atmosfeer scheppen, waarin het voor het jonge volkje goestig is om leven . . . en om werken. Maar dan moet ze 't ook doen naar haar vermogen, d. i. niet hybridisch, met losse brokjes, bij toevallig lange of korte tusschenpoozen, maar systematisch, met den volgehouden wil, de school tot een stukje van het groote leven om te scheppen met zijn genietingen . . . en met zijn arbeid.

We drukken op dit laatste: „met zijn arbeid”. Want bij alle verandering die we wenschelijk achten, blijft toch dit ééne hoofd- en noodzaak: dat er gewerkt wordt, en dat vooraf, — zij 't in een stemmiger atmosfeer, — de kinderen lééren werken, methodisch en volhardend.

En hier dan ontmoeten we weder Dr. C. Spoelder, die zich beklagde over het slordige, niets wetende, niets kunnende jonge volk van heden. We meenen, onaan gezien de programma's, stelsels en methoden, die tijdelijk uitverkoren blijken: dat de leerlingen nog immer, zooals vroeger, vóór alles moeten leeren lezen, schrijven, stellen, rekenen, teekenen, handwerken en spreken, en voor het overige bevredigend werk verrichten, zoo ze belang stellen in het wat, het hoe, het waarom, dat aardrijks- en geschiedkundige en natuurwetenschappelijke vraagpunten medebrengen; — dat ze, om hun zelfs wil, zoo scherp mogelijk hun aandacht en werkzaamheid op de primordiale zaken moeten richten en daarbij zoomin het onmisbare memoriseeren als het logische redeneeren mogen veronachtzamen; — dat herhaling en praktische oefeningen de grondslag van elk degelijk weten en kunnen blijven en des te systematischer dienen uitgebaat, naarmate de leerlingen individueel er dringender behoefte aan hebben; — dat tot die

nuttige oefeningen ook de naschoolsche bezigheden, zooals een bandig huiswerk, een zakelijke les, een vrijwillige extra-taak behooren, zelfs indien ouders of broers daarbij behulpzaam zijn; — dat alle schoolgaande kinderen in de mate van hun kunnen werkzaamheid verschuldigd zijn en onwil gestraft dient te worden, met dien verstande dat de straf aannemelijk weze naar den vorm en naar den omvang; — dat, eindelijk, de leerlingen er van bewust hoeven te worden dat de onderwijzer of leeraar hun leidsman, maar ook hun meerdere is, en die leerkracht zelf zich gesteund moet voelen door wie ambtelijk zijn overste of zijn overheid heet te zijn.

Dit alles, we weten het wel, doet zeer alledaagsch en zelfs tamelijk konservatief aan. Maar toch achten we het noodig het hier neer te schrijven, omdat het naar onze meening en spijs alle pogingen, om school en onderwijs op andere leest te schoeien, eenvoudige waarheid is en blijft, en bovenal, omdat het in praktijk stellen er van grotendeels bewerken zal, dat aan de versnippering der kinderlijke aandacht en de intellektuele en moreele verwildering der jeugd een einde kome.

Dat we daarom niet bedoelen, de leerlingen binnen een te enge sfeer van gedachten en gevoelens op te sluiten, hoeft, dunkt ons, geen betoog.

Veeleer vertrouwen we, dat een schoolleven, waarin werk en ontspanning de door ons aangeduide rol vervullen, met onderling hun evenwichtige verhoudingen, voor onze kinderen ruimer horisonten opent, en met dit voordeel dan, dat het hun wegen wijst naar allerlei middelen tot zelfvolmaking, die tevens een verpoozing en een genieting zijn.

Organisatieproblemen in het godsdienstonderwijs

door C. BOERLAGE.

Organisatievragen behooren tot de problemen van onzen tijd; dit geldt op elk gebied en dus ook op dat van het godsdienstonderwijs. Ook hier is een zoeken, en tasten naar nieuwe vormen voor den nieuw-doorleefden inhoud en naar een betere organisatie van al die vormen, zoowel van de ouden als van de nieuwen. Want dat er op dit terrein nog heel veel los naast elkander ligt, zonder eenige ordening, dat zal juist door de betrokken personen 't eerst worden toegegeven. Van organisatie in den zin van welbewuste ordening wordt ook hier steeds dringender de noodzakelijkheid gevoeld, en daarom was dit het onderwerp van het tweede congres, bijeengeroepen

door een commissie van den Ned. Prot. Bond, de commissie tot organisatie van het godsdienstonderwijs; op dit congres hebben tachtig catecheten, onder leiding van Dr. Miedema, gedurende eenige dagen deze organisatie-vragen van alle kanten bekeken.

Wat ik U hier op verzoek der redactie geven wil, is geen nauwkeurig verslag, enkel eenige naklanken, eenige beschouwingen telkens getoetst aan het daar besprokene. Zooals de leden dezer commissie gaarne zelf op den achtergrond blijven, doch anderen voor zich spreken laten, die op dit terrein toonaangevend zijn, zoo wil ik als secretaresse der commissie U inleiden in de vragen, die ons daar bezig hielden, telkens aan de hand van het te Amersfoort behandelde.

Om een oplossing te kunnen zoeken, moet eerst het probleem gesteld zijn; dat is de eerste stap en meestal ook de gewichtigste, omdat deze absolute voorwaarde is voor het vinden zelf der oplossing. Alleen waar een nood erkend wordt, is de drang sterk genoeg om de gedachten zóó te concentreren, dat een uitweg gevonden wordt. Een uitweg — in dit geval spreken wij beter van heenwijzing naar nieuwe wegen, een verwijzing naar nieuwe mogelijkheden van grootere ordening.

De vraag werd drieledig gesteld. *a.* Welke zijn de oorzaken van het gemis aan eenheid in het godsdienstonderwijs? *b.* Is meerdere eenheid daarin gewenscht? en *c.* Hoe kan deze dan verwekelijkt worden? — welke drie referaten resp. gehouden werden door Prof. Dr. M. C. van Mourik Broekman, Prof. Dr. H. T. de Graaf en Dr. C. E. Hooykaas. Tal van coreferaten vulden dit drietal aan. Ik wil mij hier echter tot de referaten beperken.

Het antwoord op deze vraag werd neergelegd in eenige conclusies, waarover ik aan 't slot te spreken heb. Doch hier is wel reeds te constateren, dat meerdere eenheid als uniformiteit werd afgewezen; gewenscht werd echter de ordening, die immer ruimte laat voor verderengroei. Organisatie wil immers zeggen: organen scheppen waardoor het leven zich vervezenlijken kan, geen vastlegging voor goed, doch het bevorderen van den groei door telkens het reeds bereikte te constateren en het dan te zien in verband met mogelijkheden, die het nog in zich bergt. Organisatie beoogt nooit een inklemming, maar wel het vinden van passende vormen voor het zich steeds ontwikkelend, zich verder ontvouwend leven. Zoo ook dus op het gebied van het godsdienstonderwijs. Daarom sprak Dr. Hooykaas terecht: „Overeenstemming is ons doel, niet een overeenkomst. Slechts door ordening mogen wij hopen de orde te bevorderen. Ik stel dit te eerder op den voorgrond, omdat ik er van doordrongen ben dat bij ons werk de persoonlijkheid van den catecheet van het grootste belang is. „Eigenaardig“ godsdienstonderwijs is het eenig goede godsdienstonderwijs.”

Het bevorderen van een groeiende eenheid vereischt allereerst meerdere bewustheid: een helder inzicht in de oorzaken van het geconstateerde gemis aan eenheid en daarnaast het wel omlijnd verlangen naar ordening. „Van beschrijvend-overwegenden aard zal dus mijne inleiding dienen te wezen, het gaat er om den stand van zaken te doen zien, en gelukkig nog iets meer: te doen inzien met eenig begrip”, aldus Prof. v. M. B.

Drie punten vroegen speciaal de aandacht, wij willen deze indeeling ook hier handhaven: *a.* de doelstelling; *b.* de indeeling der leerlingen *en c.* de leerstof en methode.

a. Verschil in *doelstelling* dus allereerst, dit is hier de grootste moeilijkheid; waar men immers niet hetzelfde beoogt met zijn godsdienstonderwijs, daar moeten de grenzen, die de organisatie laat, vrijheid waarborgen voor het nastreven van alle doeleinden. Een bepaald verschil werd in de 3 referaten telkens naar voren gebracht: „Er zijn in ons midden twee duidelijk te onderscheiden zienswijzen, die elkaar wel voortdurend raken en zoodoende haast niet afzonderlijk te houden zijn, maar die toch een diepgaand verschil aanwijzen, hetgeen in de uiterste vormen er van ook wel blijkt. De een gaat af op een onderwijs, de andere op een vorming. Noem dit een verschil van nuance, er zit toch veel in dit nuance-verschil. Ik kan het nog wel nader aanduiden. De eene doelstelling zal willen spreken van vormend onderwijs, de andere van onderwijzende vorming. De begrippen onder-richt, opvoeding, geven iets aan van de tegenstelling. Onderscheidt men lijnen, dan kan men spreken van een intellectuele en een affectieve lijn,” aldus Prof. v. M. B. Ook Prof. de Graaf onderscheidt: „een inleiding tot de kennis van godsdienstig geloof en godsdienstige daad in de wereld, en tot de godsdienstige gemeenschap, beschouwd als een menscheidsverband”, *en* „de inleiding tot de kerkelijke gemeente en in die gevallen, waarin door het onderwijs leiding, levensleiding beoogd wordt.” Terwijl Dr. H. verklaart: „de catechisatie is onderwijs, heeft dus een didactisch karakter; doch haar doel vindt zij niet in de hoeveelheid kennis, die zij verschaft, maar in de algemeene vorming van den geest en in de voorbereiding van het godsdienstig leven der leerlingen, dat, wel is waar, in zichzelf onleerbaar, van God gegeven wordt, maar dat zonder onderwijs wellicht niet in zijn goddelijk wezen herkend wordt en wellicht ook door verkeerde denkbeelden miskend en gestuit zou worden.” En dezelfde spreker concludeert: „Catechisatie is onderwijs zonder parate kennis als onmiddellijk doel, is vormend onderwijs.” „De eigenlijke bewustheid van godsdienstig leven ontwaakt in het overwegend groot aantal gevallen eerst tegen het einde van den catechisatieleeftijd.” „De kennis is iets,

de stemming van het oogenblik is ook iets, maar de voorbereiding van de toekomst is — ja, eigenlijk: — alles."

Gij ziet het, hier blijft van het speciaal didactisch karakter niet zoo heel veel over — tenzij men hier den „leerling in de Levensschool" bedoelt. Zooals Prof. v. M. B. 't zeide: „Alle onderwijs wijst over zichzelf heen; voor het leven leert de jeugd!"

In de praktijk naderen beide lijnen elkander wel eens, ook al blijft de opzet van het onderwijs verschillend. Prof. v. M. B., die tenslotte zelf kiest voor de affectieve lijn, geeft de twee volgende argumenten voor de andere opvatting, dat nl. godsdienstonderwijs als strekking heeft: onderwijs. „a. Het kàn niet anders: De catecheet kan inzicht en zeker ook gevoelig inzicht in het godsdienstige leven bijbrengen, maar ook niet meer dan dat. Al zal hij als vrijzinnige geen léeer hebben te bieden, hij heeft wel leering te geven. Hij moet voorlichten, inlichten, doorlichten. Hij geeft bijbelsche geschiedenis, kerkgeschiedenis, hij vertelt van andere godsdiensten; hij brengt op de hoogte van wat onder geloovigen leeft, gedacht wordt; hij trekt de hoofdlijnen van onze geloofs- en zedenleer." Het andere argument luidt: b. „Het mág niet anders. Dit ligt nog wat dieper. Daarbij kunnen verschillende dingen naar voren worden gebracht. Het godsdienstige leven is zóó subtiel, moet zoozeer uit het levenservaren opgroeien, dat dit eer geschaad dan bevorderd wordt door een catecheet, die het tracht op te wekken. In sterkste verzet ware dan uit te roepen „hands off". Het religieuze leven moet persoonlijk zijn; de jonge mensch moet God zelf vinden. Wat de catecheet alleen mag, is hem diensten bewijzen door hem te oriënteeren, hem kennis te verschaffen. Geen beïnvloeding is geoorloofd, slechts onderwijs." Hier zijn we al heel ver verwijderd van de vooronderstelling, dat godsdienstonderwijs niets zou zijn dan het bijbrengen van kennis en feiten. Al blijft 't vormend onderwijs, 't eerste woord krijgt toch ook een flinken nadruk, ook al gaat 't tweede standpunt, dat van onderwijzende vorming gewaagt, natuurlijk nog wat verder: „Vormend onderwijs is voor het besef van wie iets anders nog begeert, onvoldoende en daarom onbevredigend; men komt op voor onderwijzende vorming. Kan niet de persoonlijkheid worden gebogen tot God? Opwekken wil men, men hoopt te bezielen. Getuigen wil men van de grootheid Gods, en spreken van den zin van het leven. Jezus nabij brengen aan de jongeren en dezen leiden tot Christus, wordt een ideaal. Men hoopt te winnen voor bepaalde voorstellingen, een waarheid wil men prediken. Ongetwijfeld gaat hier een andere strooming door dan door het voorgaande. Dit standpunt beschouwt godsdienstonderwijs niet als doel, maar onderwijs als middel om tot godsdienst te brengen. Religieuze persoonsvorming is het doel." (Prof. v. M. B.)

Ik citeerde dit alles zoo uitvoerig, omdat dit op het congres als 't alles beheerschende verschil werd gezien. Toch zijn hier nog wel andere verschillende lijnen ook aan te geven, die vooral in de keuze der leerstof naar voren komen, b.v. de Christocentrische en de meer algemeen-religieus gerichte; de hoofdzakelijk bijbelsche orientatie en het zoeken naar gegevens in klassieke en vooral ook moderne literatuur; het beperken van geloofs- en zedenleer tot wat er vroeger onder verstaan werd en het betrekken daarin van alle hedendaagsche problemen, ook van de maatschappelijke vraagstukken etc. etc. Want zeer terecht merkte Prof. v. M. B. op: „Wat den inhoud van het godsdienstonderwijs betreft, zal het in ons midden een cultureel karakter dragen, d.w.z. gevoed worden door allerlei krachten in de cultuur, het geheele geestelijke opbouwende leven van onzen tijd. De cultuur zal godsdienst tot centrale macht des levens verklaren.” En even verder: „De jeugd wil nadenken en vraagt om inzicht in verleden en heden, om voorlichting betreffende actuele kwesties en problemen van Eeuwigheid.”

Dit inzicht werkt vormend; en hier werkt ook de geestelijke wet, waarvan Prof. v. M. B. gewaagde, dat n.l. persoonlijkheid persoonlijkheid opwekt, de indirecte beïnvloeding is de beste. Dr. II. zeide hetzelfde op zijne wijze: „Onze roeping is meer een van gidsen, die vooraan, dan van herders die achter de kudde aan loopen.”

b. Indecding der leerlingen.

Deze zal niet overal dezelfde kunnen wezen, 't platteland en de stad hebben eigen moeilijkheden. Doch de groote lijnen zijn voor beiden dezelfde, men heeft te onderscheiden: den kinderleeftijd, de adolescentie en de volwassenheid; voor de eersten is de Zondagsschool, voor de tweeden de catechisatie, voor de derden de cursus. (Dr. Hooykaas). In een aardig beeld, waarop door de andere sprekers telkens werd teruggegrepen, verduidelijkte deze spreker dit aldus: „Met de kindertjes bevinden wij ons nog op den waterkant, met de adolescenten schepen wij ons in, en geven hun alle aanwijzing, maar wij bevinden ons nog in de haven; met onze volwassenen dobberen wij op de volle zee, de vlag in top.”

Prof. v. M. B. noemt de volgende onderscheiden, die tot indeelingen dwingen: „verschil van jongens en meisjes, in leeftijd, schoolvorming, beschaving; afzonderlijk wordt het „standsprobleem” behandeld: de stand is een moeilijk punt; het kan zijn, dat de catecheet dit heel weinig voelt en ook niet bereid is om aan standsverschil als grond van indeeling toe te geven, maar dat dit machtiger blijkt dan zijn verzet, en dat de leerlingen, tegen hun zin bijeengehouden, zich van elkaar afzonderen en de stemming bederven. Men behoeft niet te

denken, dat dit een typisch stadsverschijnsel is; ik geloof eer, dat op een dorp, waar men elkaar precies kent, de gevoeligheden in dezen het hevigst zijn." „De ontwikkeling is natuurlijk ook een belangrijk punt; de gymnasiast, de H.B.S.'er en wie er mee gelijk staat, is een eigen type."

„Nu ontstaan hierdoor indeelingen, welke met wat goeden wil en takt wel door te voeren zijn, min of meer bevredigend voor alle partijen. Waar ik wel bang voor ben, zijn kleine club-vormingen, elite-klasjes bij den dominé aan huis." Tot zoover Prof. v. M. B.

Dit laatste is natuurlijk geheel iets anders dan het rekening houden met de speciale behoeften van enkele leerlingen, voor wie wij gevoelen in 't bijzonder iets, misschien wel veel te kunnen zijn. Ik meen dat het Prof. de Graaf was, die ons hier wees op onze speciale plichten en rechten.

't Moeilijkst is hier het organisatieprobleem waar het de gegevens van meer innerlijken aard betreft. Prof. v. M. B. formuleert het als volgt: „Men heeft zoovele soorten jongelui, die ieder op hunne wijze reageeren, en eigen behoeften hebben. Elke catecheet zal soms het gevoel hebben: die ik nu bijeen heb, zijn innerlijk te heterogeen; wat den één past, bevredigt den ander niet. En toch kan hij op grond hiervan zijn leerlingen niet gaan indeelen. Hij zou dan tevoren een psychotechnische methode, doeltreffend voor het godsdienstonderwijs, moeten toepassen. Maar met dat al, ze zitten nu samen: de zakelijke naturen en de bespiegeldende; de koelen en de overgevoeligen; de nadenkenden en de vluchtigen; de leerlingen met hun fysieke tegenwoordigheid en hun psychische overgave; de naar buiten gekeerden en de in zichzelf verzonkenen; de zelftevredenen en de met zichzelf tobrenden; de zoekers en degenen, die niet eens merken, dat er iets te vinden is; degenen, die het wel gelooven wat de catecheet zegt en de na-vragenden; de schuchteren en wie men moet terughouden; de sterk zedelijk geïnteresseerden en die waarlijk naar aanleg bovenal religieus gaan leven. En daar staat vóór die gedifferentieerde groep de ééne persoon, die ze te leiden heeft, een mensch van één kunne, van één temperament, van één geaardheid. Op hem of haar moeten nu maar al die jongelui reageeren. Zou hij ze zelfs maar bij benadering kunnen begrijpen?" En dan even verder: „naar mijn ervaring is ook een belangrijk ding, — maar op grond daarvan zie ik toch geen kans om een indeeling door te voeren, — of de leerlingen van hun ouders steun en opwekking ontvangen. Stelt u voor: catechisaties voor leerlingen met en zonder Achtergrond." Dr. Hooykaas raakt dezelfde moeilijkheid aan waar hij zeide: „Wij kunnen jongens en meisjes, ouderen en jongeren, meer ontwikkelden en eenvoudigen scheiden, maar

niet de vrome en de gewone kinderen." „Er is nog een ander onderscheid, dat hiermede gecusziens samenvalt: dat tusschen aan godsdienst gewende en van godsdienst vreemde leerlingen, m.a.w. kinderen uit kerkische en uit onkerkische gezinnen."

Een oplossing zal hier wel niet te vinden zijn, nauwkeurig zelf onderscheiden en zooveel mogelijk een ieder het zijne geven is 't eenige wat wij hier kunnen. Bemoedigend was de verklaring van de coreferent Mej. Dr. Bruining, dat de heterogeniteit haar juist een voordeel gebleken was.

Prof. de Graaf pleitte evenals de coreferent Dr. van Wijngaarden voor een aaneenschakeling van jaargroepen.

c. De leerstof en methode.

Deze beiden worden natuurlijk bepaald door de doelstelling: „Een oriënteerend onderwijs zal ongetwijfeld andere dingen naar voren brengen, en daaraan groote waarde toekennen, dan een godsdienst-onderwijs, dat bovenal trachten zal godsdienstig te vormen. Toch is het opvallend, dat er in onze kringen een vrij gangbaar schema is ontstaan en algemeen gevolgd wordt, waarschijnlijk ten deele onder den invloed van de bepalingen voor het toetreden tot lidmaatschap der Ned. Herv. kerk: bijbelsche geschiedenis, kerkgeschiedenis, geloofs- en zedenleer. Deze stof kan uitgebreid worden, b.v. vreemde godsdiensten staan hier en daar op het program van den catecheet, alleen n.l. van hem, die ontwikkelde leerlingen heeft. Ook zal men zoogenaamde vrije onderwerpen behandelen, eveneens hier en daar. Het kan zijn, dat men de keuze daarvan uitlokt, er op lettende wat de jongelui in het bijzonder bezighoudt. Hiervoor zal vooral de catecheet gevoelen, die het godsdienstonderwijs cultureel opzet, ingeschakeld wil hebben in al hetgeen in onzen tijd belangwekkend is, terwijl hij het, eenigzins althans, wil voeden met alles, wat wetenschap en kunst en wijsbegeerte te bieden hebben tot verrijking en verdieping van het leven." Prof. v. M. B., van wien dit uitvoerige citaat is, zocht naar een compromis tusschen het cultureel gezichtspunt en een bijbelsch georiënteerd onderwijs: „Ik wil gaarne pleiten", zoo sprak hij, „voor een cultureel gezichtspunt. Wij staan, als vrijzinnig-geloovigen, met een sterke bewustheid in de bewogenheden van onzen eigen tijd. Wij hebben oog voor het actuele, moge het zijn: gezien sub specie aeternitatis." „Maar nu doet zich deze vraag voor: of men hiermee niet zoo ver verwijderd raakt van een antiiek standpunt, dat een daarmede samenhangend schema van leerstof: bijbelgeschiedenis, kerkgeschiedenis enz. te verouderd wordt. Moet men dit alles niet terzijde schuiven, en zeggen: Wij hebben een geheel ander materiaal noodig? Enkel en gaan wellicht in die richting. „Ik kan hier wel voor voelen, maar

vraag mij toch af of er niet dringende redenen zijn om de traditie te volgen en in het godsdienstonderwijs zijn uitgangspunt te vinden in het klassieke verleden. Dan zal de Bijbel in de eerste plaats het monumentale gegeven blijven, waartoe men telkens terugkeert. Dat het een monumentaal gegeven is, is een geweldig ding. Juist in de wisselende verhoudingen van het moderne leven is het haast niet doenlijk om ergens een houvast te vinden." „De bijbel is van zoo rijk geschakeerden inhoud, dat hij wel alle kanten van de werkelijkheid raakt, en zelfs waar men zegt: de verhoudingen toen zijn niet meer de verhoudingen nu, heeft men het voordeel juist door vergelijking het heden in het licht te kunnen stellen. Wat het grootsche altijd zal blijven, is dat de Eeuwigheid, het „Boven Tijd en Ruimte" er door heen gaat. God is de Alpha en Omega. Ik kan mij geen modern geschrift denken, dat dit op dezelfde wijze geeft. Misschien zijn wij, menschen van deze eeuw, daartoe niet godsdienstig genoeg, en zeker niet in onze gemeenschappelĳkheid. Waar wij niet voldoende geestelijk schep-pen, moeten wij wel allereerst aanvaarden wat ons geschonken is."

Spreker bestreed de mythe-vrees van Dr. Snethlage. „Is mythe dan zoo gevaarlijk? Alle religieuze bewustzijn leeft in en uit mythe, vanuit zinnebeeldig verhaal van daden Gods." „Religie schept ver-beeldingen, en deze geven in tastbare gestalten het ontastbare. Die religies oudtijds zijn wellicht de meest levende geweest, die de schoonste mythen voortbrachten. De volksziel schiep ze: het was hare reactie op wat het goddelijke in haar werkte. Zou dan thans de religie dit kunnen ontberen, en in het bijzonder de jeugdziel niet moeten leven ook in grootsche verbeeldingen uit een ver verleden?" „Mythe, gods-dienstigheid in zichtbare gestalten voorgesteld, is geen gevaar; wel de verstarring van mythe tot historie." „Met redelĳkheid doorlichte mythe lijkt mij voor de opgroeiende jeugd ongetwijfeld het natuurlĳkste en het beste. En daarmee zou de Bijbel de voornaamste plaats in het godsdienstonderwijs blijven behouden. Het concentratiepunt van al onze verdere leerstof."

Natuurlĳk stonden naast en tegenover de zienswijzen van Prof. v. M. B. andere opvattingen: Mej. Tony de Ridder wees vooral op de groote eenheid der verschillende religies, die ondanks alle verschil van godsdienstvormen toch na te speuren en aan te wijzen is. Dr. Snethlage achtte noodzakelĳk een bevrijding van een mythische wereld-beschouwing, afschaffing van een niet meer functioneerend feiten-materiaal en aansluiting aan de wordende cultuur. Dr. Hooykaas ontvouwde een uitvoerig programma: „Mijn norm — waarvan ik natuurlĳk meestal afwijk — is: een halfjaar inleiding, twee en een halfjaar bijbel, één jaar de richtingen en kerken van onzen tijd, één

jaar geloofsleer of levensvragen (z.g. aannemingsklasse). De laatste cursus wordt door velen twee jaren achtereenvolgend en moet dus noodzakelijk sterk afgewisseld worden. Ik doe dit door nu eens een boekje (Hugenholtz „Godsdienst en leven” of Horreus de Haas „Geloof en Leven”) te behandelen, een volgend jaar losse besprekingen van religieusen, ethischen en socialen aard te houden (opstellen), een derde jaar een Evangelie (Mattheus of Marcus) samen te lezen en naar aanleiding daarvan besprekingen te houden.” Ook Mej. Da. Rappold gaf in aansluiting hieraan een uitvoerig schema. Zij ziet als doel van het godsdienstonderwijs niet alleen voor bereiding voor de toekomst, maar ook voedsel voor de geestelijke verlangens van het kind op het oogenblik, dat het godsdienstonderwijs ontvangt.

Tenslotte de methode van het onderwijs; Prof. v. M. B. vroeg: „Wat zou onder ons het euvel zijn: gemis aan methode of te groote verscheidenheid in methode?”

„Hieraan knoopt zich dan dadelijk de opmerking vast, dat de predikanten in 't bijzonder onvoldoende paedagogisch geschoold zijn.” Doch kan men de ware opvoedkunde leeren? „Het is zeker noodig om opvoedkundige wenken te krijgen, door inzichten van ervarenen gewaarschuwd te worden voor groote fouten, om als het kan te voren ook wat oefening te krijgen, maar veel heeft men er niet van te verwachten. Iemand kan krachtens aanleg doceeren, opvoeden, of niet,” aldus wederom Prof. v. M. B. Met instemming werd dan ook door hem het gezegde van een onderwijzer geciteerd: „Elke methode is goed in handen van een goeden onderwijzer, en elke is slecht in handen van een slechten.” Terecht concludeerde de spreker: „Liever dan van methode zou ik willen spreken van een stijl van catechiseren. Stijl is sterk persoonlijk. Ontbreekt geheel en al persoonlijkheid, dan is er in 't geheel geen stijl. Verder kan men allerlei goeden en slechten, ook mooien en leelijken stijl hebben. Eén stijl moet persé afgewezen worden; het is het fransche zeggen omtrent literatuur op dit genre van onderwijzen toegepast: Alle stijl is geoorloofd, behalve de vervelende.” En spreker vervolgde: „Het is niet moeilijk om eischen op te sommen, waaraan de catecheet moet voldoen. Prof. Knappert doet het in „Ons Godsdienstonderwijs.” Wij begrijpen, waar het om zal gaan: om gaven van hoofd en hart. Het frappeert mij, al verwondert het mij niet, centraal te zien gesteld: „Hij moet vooreerst een godsdienstig man zijn”. Ook Mej. Kutsch Loijenga wees op den eisch: „Hebt de kinderen lief.”

Speciale methoden werden aanbevolen. „Zit er iets in de Dalton methode?” vroeg Prof. v. M. B. en in de nabespreking bleek, dat deze vraag niet slechts een theoretische was, in Groenlo werd deze

reeds practisch toegepast en met succes! Ook Ds. Banning zeide „dat men niet kan volstaan met praten, men moet iets samen met de leerlingen doen,” terwijl Ds. de Baan speciaal de plattelandsgebruiken toelichtte.

In eenige conclusies legde het congres de resultaten neer; vele problemen waren ter sprake gekomen, en hier en daar eenige nieuwe mogelijkheden gewezen; praktische resultaten werden in zooverre bereikt, dat men de Commissie opdroeg: *a.* in georganiseerd overleg te zorgen voor uitbreiding van leer- en leesboeken; *b.* een onderzoek in te stellen naar hetgeen op het gebied der schoolcatechisaties bereikt wordt; *c.* te overwegen in hoeverre de gedachte van de arbeids-school toe te passen valt op het gebied van het godsdienstonderwijs; *d.* uitbreiding van leermiddelen (platen, lichtbeelden, modellen etc.); *e.* contact te zoeken met Jeugdorganisaties.

Ik besluit met de laatste vraag, die Dr. Hooykaas stelde en die hij zelf aldus beantwoordde: „Kunnen wij eenheid brengen in het Leven? Alles is ten slotte dienstig, als het de Poort openstoot en uitzicht in de verte biedt.” „Zoo, aan de Poort, staan wij met onze leerlingen. Ze zijn jong en zeer onrijp, ze zijn onbevattelijk misschien en meestal ook zoo ongeestelijk. Maar ze staan aan de Poort en God wacht ze. Misschien hebben zij er baat bij, als wij ze iets van Hem vertellen en helpen om zuiverder aan te 'hooren, wat Hij ze wellicht insluisterde, nu reeds. In ieder geval, wij hebben te vertellen, wat wij weten, wij die al langer stonden in het licht. Wij die bewust zijn. Mogen wij nooit de schaamte kennen, dat wij niet meer weten wat te vertellen, dat wij naar leerstof gaan zoeken, omdat het leven te kort schiet. Laten wij, paedagogen, hopen, dat wij zelven ingeleid zijn, zoodat wij naar 't gestelde doel de jongeren, onze leerlingen, een weinigje den weg wijzen en voorbereiden kunnen. Voor ze aan het doel zijn, laat gij ze los, maar... gij geeft ze over!...” En ik voeg aan dezen slotzin van den spreker slechts dit eene toe: „in magnis voluisse sat est — en was ook dit congres geen bewijs van onzen wil ten goede?

Examens en Schoolrapporten

door R. CASIMIR.

Bij den strijd om examens doet zich altijd deze vraag voor, of de examens niet onbillijk werken. Mijn bezwaar tegen examens gaat hier niet tegen, maar wordt door andere gronden gemotiveerd.

Ik heb in den loop van mijn 30-jarige onderwijspraktijk nu meege- werkt aan de opleiding voor hulpakte, hoofdakte, eindexamens gym- nasium, H.B.S. (A. en B.) aan universitaire examens. In totaal heb ik de ervaring van een kleine duizend examens en mijn indruk is steeds geweest, dat er uiterst zelden, (ik zou maar 1 geval kunnen noemen) iemand afgewezen werd, die men met vol vertrouwen het diploma zou hebben toegekend. In een paar vond men, dat de candi- daat er eigenlijk had moeten komen.

Ik heb nu dit jaar de resultaten van de eindexamens aan het Nederlandsch Lyceum vergeleken met het schoolrapport van Mei, het laatste voor het examen. Het is aan te nemen, dat de leeraren zich bij dit rapport het scherpst rekenschap hebben gegeven van hun oordeel over de kennis der kandidaten.

Aan het Lyceum zijn drie afdelingen: *de afdeling gymnasium*, a, en b, die één klas vormen, en $9 + 13 = 22$ leerlingen telden. Uit de notulen blijkt het volgende:

Voor het examen was men van oordeel, dat alle leerlingen zouden kunnen slagen; van den afgewezen candidaat werd gezegd bij den overgang: door één leeraar, „als eindexamen candidaat wanhopig: hij weet het wel, maar zegt het zoo stuntelig;“ een andere geeft hem een redelijke kans. Dit oordeel verandert niet in den loop van het jaar.

De afdeling H.B.S. A telde acht leerlingen: in 1926 waren er 4 *niet* bevorderd. Deze acht werkten onder den indruk, dat zij zich moesten inspannen, omdat het de eerste klas was die dit examen deed. De docenten letten eveneens scherp op deze afdeling, en zij behaalde het hoogste gemiddelde cijfers. Er verliep weinig tijd tus- schen het schriftelijk en het mondeling (1 week) zoodat er niet veel tijd was om te repeteeren. Lacunes, door ziekte-afwezigheid ontstaan, bleken eerder bij het uitgebreide examen, dan in de klas. Een leer- ling, die op het rapport een hooge plaats innam, verkreeg daardoor een lagere.

De afdeling H.B.S. B telde 19 leerlingen, waaronder 1 uit Indië gekomen, die den goeden raad, om maar in de 4de te gaan, niet had opgevolgd. Hij haalde niet de gezichte punten en werd reglementair afgewezen.

Het eenige meisje in deze afdeling maakte uitstekend schriftelijk werk, maar was uiterst verlegen bij sommige mondelinge examens, zij daalde van no. 5 tot 12. Er verliep een lange tijd tusschen het eind van het schriftelijk en 't mondeling examen; meer dan een maand, waarvan sommige leerlingen een zeer goed gebruik maakten, om daarvoor geschikte vakken „er in te stampen“. Een leerling, die

makkelijk vreemde talen sprak, sprong daardoor bij zijn mondeling eindexamen zeer naar boven en werd van 8 op het rapport nu 3 op de examenlijst.

Behalve bij de eenige vrouwelijke leerlinge der H. B. S. B die herhaaldelijk in tranen dreigde uit te barsten, vertoonden zich geen teekenen van examenangst op 't mondeling examen. Op 't schriftelijk examen leed een leerling aan maagdarmsstoornis. Nervositeit.

Wel blijken de examens zeer te vermoeien. Eén leerling, die zeer flink was, moeilijk gevraagd werd, zag door dit moeilijke examen dat hem, den 16-jarige, een 9 opleverde, zoo rood en vermoeid, dat de denkbaarheid hem te snel en te fel bleek te zijn geweest. Onaangenaam worden de examens niet gevonden. De geslaagde leerling heeft eigenlijk een triomfankelijk gevoel, en heeft zijn diploma liever met dan zonder examen verkregen.

Dit zijn enkele indrukken, getoetst aan de ervaring van andere collega's, die er op wijzen, dat onze schoolexamens geen monsters meer zijn, „die hun kaken opensperren“.

* * *

De resultaten van het examen stemmen nu gemiddeld overeen met die oordeelvellingen der school. In de onderstaande tabel heb ik de vergelijking samengevat.

AFDELING.	Aantal leerlingen.	Gemiddeld rapportcijfer per vak.	Gemiddeld examencijfer.	Procentages bij berek. examen.	Correctie factor.	Gem. afr. naar beneden in cijfers per totale lijst ¹⁾ en per groep of vak.	Gem. afr. naar boven in cijfers per totale lijst en per groep of vak.	Hoogte afr. in punten v. rapport.	Laagte afr. in punten rapport.
Gymnasium A.	13	6.40 (5 groepen).	6.84	106.7	0.90	2.5 0.2 (3 leerl.)	3.6 0.70 (10)	- 4 + 4.83	- 0.83 + 1.16
Gymnasium B.	9	6.55 (5 groepen).	6.73	102.6	0.75	0.75 0.15 (3)	2.75 0.55 (6)	- 3 + 5.66	- 1.33 + 0.16
H. B. S. A.	8	6.80 (9 vakken).	6.91	101.7	0.86	4.33 0.48 (3)	5.37 0.59 (4)	- 6 + 8.4	- 3 + 1
H. B. S. B.	19	6.20 (12 vakken.)	6.35	102.1	0.84	6.6 0.55 (5)	5.5 0.45 (14)	- 11 + 13	- 1 + 1

¹⁾ Tusschen haakjes is geplaatst het aantal leerlingen, dat voor- en achteruit ging.

Een enkel woord ter toelichting.

Voor het gymnasium gaf ik de cijfers der 5 groepen: voor de A's zijn dat Grieksch, Latijn, Moderne talen, Geschiedenis, Wiskunde; voor de B's ontbreekt de geschiedenis en komen er natuurwetenschappen voor in de plaats.

De examencijfers in 't gymnasium, die in de schaal 1—5 gegeven worden, zijn met 2 vermenigvuldigd, om ze vergelijkbaar te maken.

Aangegeven is nu in de eerste kolom het gemiddeld cijfer, dat door de leerlingen op het rapport is behaald, (elk vak en elke groep gelijkwaardig gesteld) in de tweede kolom het gemiddelde cijfer op 't examen.

In de derde staat, hoeveel $\frac{1}{6}$ het examencijfer bedroeg van de rapportcijfers. (Voor de nauwkeurigheid zijn daarvoor de cijfertalen vergeleken). In een vierde kolom is aangegeven, hoe groot de coördinatie is tusschen de plaats op de rapportlijst en op de examenlijst. Ik heb de leerlingen naar het aantal punten voor de examenvakken op 't rapport behaald, gerangschikt, en ze daarna geordend op de punten, op 't examen behaald, en toen de coördinatie berekend naar de bekende formule $r = 1 - \frac{6 S (x-y)^2}{N (N^2 - 1)}$. De gemiddelde fout is berekend, maar bleek niet zoo belangrijk, dat ze moest opgegeven worden.

In de daaropvolgende kolom staat, hoeveel punten de leerlingen, die achteruitgingen, gemiddeld achteruit gingen en hoeveel punten de gemiddelde vooruitgang was. De variatie naar beide kanten is gemiddeld steeds minder dan 10 pCt., ook bij de individueele leerlingen. Slechts bij twee goede leerlingen, die beide slaagden, was de uitslag meer dan 10 pCt., bij velen was de afwijking tusschen de som der examen- en rapportcijfers 1, 2 of 3 punten, dat is $\frac{1}{3}$ tot $\frac{1}{2}$ pCt.

Beschouwt men deze tabel, dan wordt men getroffen door de sterke overeenkomst tusschen rapport- en examencijfers. Bedenkt men nu, dat er drie commissies waren, voor elke afdeling een, dat sommige gelijke vakken in de verschillende afdeelingen door verschillende docenten werden gedoceerd (geschiedenis door 3, aardrijkskunde, Fransch, Duitsch, Wiskunde en Nederlandsch door 2) dan krijgt men sterk den indruk, dat de bekwaamheid en de gesteldheid der leerlingen en het genoten onderwijs veel grooter factoren zijn dan toevallige omstandigheden (bijv. 't weer) of de personen en de opvattingen der gecommitteerden en deskundigen.

Het zou van belang zijn, om voor elke school elk jaar naar een zelfde systeem de coördinatie te berekenen; het is duidelijk, dat de ervaring van een school wel een sterk illustreerende, maar geen be-

wijzende kracht heeft, Waar de berekening echter overeenkomt met een veelszins vergeleken ervaring, mag aan de uitkomst zeker ook meer dan incidenteele waarde worden toegekend. Men kan zeggen, dat de schoolexamens correspondeeren met de rapporten en dus met het oordeel der leeraren. Het is wenschelijk dat de leerling, vooral de primair-functioneerde of verlegene, iets beter is dan hij op 't examen moet zijn. De veiligheidsfactor kan men op ongeveer 10 pCt. stellen.

Het herexamen, dat mogelijke sterke afwijkingen kan terechtbrengen, is ten slotte een zeer goed correctief.

* * *

Aan de gegeven cijfers kan men ook eens toetsen, of in 't algemeen aan een Lyceum de verdeling der leerlingen goed geschiedt en of de kernvakken ook de meeste belangstelling hebben getrokken en goede cijfers behaald.

De resultaten zijn in dit opzicht bevredigend.

Aan het gymnasium, waar de oude talen de kernvakken zijn, was het Grieksch 6.66, het Latijn 6.61. Elk vak werd door een anderen leeraar gegeven. Op het rapport waren de cijfers 6 en 6.3. Er was dus een vooruitgang van 0.66 en 0.31 punt.

Voor de B's is Wiskunde en Natuurwetenschap dan belangrijk. Zij brachten het voor wiskunde van 6.8 op 6.9, terwijl de A's maar van 5.27 op 5.78 klommen.

Nemen we nu de H.B.S.

Daar kwam de wiskunde van 5.9 op 6.8, dus ongeveer op b gymnasium hoogte. De natuurkunde van 6.5 op 6.6, de scheikunde van 5.9 op 6.6, de nat. historie van 6.2 op 6.6. De H.B.S. bereikte dus hoge gemiddelden in de wis- en natuurkundegroep. De B's van 't gymnasium bleven voor natuur- en scheikunde hier iets onder (rapport 6.4, examen 6.44, 6.5 — 6.55) maar stegen voor nat. historie van 6.9 tot 7.77. In V en VI gymn. is meer tijd voor nat. hist. dan in de H.B.S.

Treden wij nu in vergelijking met de Econ. Litht. afd. der H.B.S. Geschiedenis (zelfde docent als H.B.S. B.) heeft daar 7.1 op 't rapport, 7.62⁵ op 't examen, in de H.B.S. 6.5 en 6.6. Ook de aardrijkskunde is hoger: 7.00 tegen 6.4 en de staathuishoudkunde is 6.5 tegen 5.4. Eveneens wint deze afdeeling het met de talen: Nederlands 7.75 tegen 7.3, Fransch 7 tegen 6.4, Engelsch 6.87 tegen 5.4, (doch Duitsch 6.25 tegen 6.4, Schrijven in 't Duitsch!). Bij aanmerkelijker uitgebreider eischen en veel zwaarder program voor dezelfde vakken ligt het peil hier dus hooger dan op de H.B.S. B.

In 't algemeen bereikt dus elke afdeeling haar goede prestaties bij haar kernvakken en schijnen de leerlingen globaal goed verdeeld overeenkomstig hun aanleg en belangstelling.

Natuurlijk zit in elk cijfer ook een persoonlijke factor van den leeraar. De pas kort aan school werkzame docenten vertoonen allebei niet onbelangrijke uitslagen, de dames vertoonen wat grooter uitslag dan de heeren in gelijksoortige vakken. Doch deze factor is niet domineerend.

De zorg voor het achterlijke kind in Engeland

door MIEN VAN DER HEIDE

I.

Inleiding.

De zorg voor het achterlijke kind is een probleem dat ons allen raakt. Het raakt ons als burgers, daar velen van hen, die wij achterlijk noemen, gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel toonen, zoodat zij vroeg of laat tot een of andere misdand vervallen. Doch meer nog raakt dit vraagstuk ons als mensch. Wetend, hoe, ook met zijn groote moeilijkheden, het leven rijk en vol kan zijn voor den gewonen mensch, is het misschien wel een van de meest smartelijke ervaringen, wanneer wij voor het eerst met hen in aanraking komen, die niet in staat zijn in den gewonen gang van het leven staande te blijven. Die het vermogen missen zich aan te passen aan de omgeving waarin zij geboren zijn, die in den zwaren strijd om het bestaan geen stand kunnen houden, die vertrapt en miskend door de sterken, onbegrepen voortleven, tot last van hun familie.

In een lezing over de zorg voor het achterlijke kind, verklaarde Dr. Maria Montessori dat er geen essentieel verschil bestaat tusschen het z.g. normale en abnormale kind.

Het zou kunnen zijn, dat wij, die oog hebben voor de vele schakeeringen in dieren- en plantenleven, geen oog genoeg nog hebben voor de groote variëteiten van den mensch zelf. Dat wij, zijnde menschen hierdoor gevangen in onze eigen menschelijkheid, ons nog niet bewust genoeg zijn van de verschillen in onze eigen soort.

Aldus gezien, zou de ruwe typeering van normaal en abnormaal vervallen. Evenmin als wij den straathond abnormaal noemen, al heeft hij een staand en een liggend oor en evenmin als wij het madeliefje abnormaal noemen, al is het nietig in vergelijking met haar zuster de

margriet, evenmin zouden we dan een categorie menschen, die niet past in den gewonen levenskring, voor abnormaal kunnen verslijten. Wij zouden dan niet vergelijken, maar slechts de eene mensch geheel anders noemen dan de andere en hiermee gepaard zou gaan de erkenning, dat het kind of de mensch, die bepaalde eigenaardigheden vertoont, omstandigheden dient te hebben, aangepast aan deze eigenaardigheden.

Evenmin als wij verwachten dat de eene plant dezelfde bodem en klimaat noodig heeft als de andere, evenmin kunnen wij verwachten dat het eene kind eenzelfde atmosfeer noodig heeft als het andere. En het zou kunnen zijn, dat het kortzichtigheid is om een kind, dat zoo geheel anders is dan een ander, zonder meer ongelukkiger te noemen. Ongelukkiger is het zeker, wanneer de levensomstandigheden, waarin het geplaatst is, niet aangepast zijn aan de behoeften van het kind. Ongelukkig is het niet, wanneer het leeft tusschen menschen die het begrijpen en die het niet forceeren in eene richting die de zijne niet is.

Iedere staat, die 't vraagstuk van het abnormale kind op wil lossen, zal in deze richting moeten zoeken, zal moeten probeeren om voor de verschillende soorten van kinderen eigen-aardige omstandigheden te scheppen, die niet van te voren gegeven zijn.

Engeland is reeds tientallen van jaren bezig het vraagstuk van het achterlijke kind grondig onder oogen te zien en zeer belangrijk voor de ontwikkeling van de zorg voor dit kind is de „Mental Deficiency Act” van 1913.

II.

De „Mental Deficiency Act”.

De „Mental Deficiency Act” verdeelt de achterlijken in idioten, imbecielen, zwakzinnigen en zedelijk minderwaardigen naar den graad of aard van het defect.

Zij, die gerangschikt kunnen worden onder een van deze categorieën, staan alleen dan onder wettig toezicht, als zij behooren tot een van de volgende gevallen:

1. als zij verlaten, mishandeld of verwaarloosd gevonden worden.
2. als zij een misdaad hebben begaan.
3. als zij geregeld dronken bevonden worden.
4. als zij kinderen zijn tusschen 7—16 jaar en

a. niet in staat zijn de speciale scholen voor achterlijken te bezoeken.

A. onder ongunstige omstandigheden leven die niet voor hen
bevoegd.

B. de leeftijd van 16 jaar hebben bereikt en niet geschikt
worden bevonden voor de gewone samenleving.

C. als zij reukwettig zijn, die gesteund worden door 't Armbestuur
of anderszins worden of zijn van een onwettig kind.

De plaatselijke autoriteit gaat na welk kind onder de wet zou
kunnen vallen en heeft als plicht om de kinderen, die onder de wet
vallen, onder toezicht te stellen. Dit toezicht kan bij hen aan huis zijn
of de kinderen kunnen worden uitbesteed bij een voogd of in een
inrichting, die valt onder de Mental Deficiency Act. Het toezicht
wordt alleen opgeheven, wanneer er een groote vooruitgang is te
vermoeden.

De vereniging, die de zorg voor het achterlijk kind volgens de wet
van 1889 op zich heeft genomen, is „The Central Association for the
Care of the Mentally Defective". In de meeste steden zijn plaatselijke
verenigingen. Deze onderzoeken welke kinderen achterlijk zijn; zij
bijeen de kinderen, die van de speciale scholen komen, bezoeken; zij
mogen zich reeds met de onder de 7-jarigen bezighouden; zij houden
toezicht met hen, die uit inrichtingen zijn ontslagen; zij bezoeken ge-
meent de achterlijke kinderen, die thuis worden opgevoed en geven
de ouders raad in de opvoeding; zij houden zich bezig met de onge-
huwde moeders, die niet onder armenzorg zijn, en dus niet naar een
inrichting worden gezonden; zij letten op de kinderen die niet geheel
achterlijk zijn, maar toch geestelijk niet gewoon; zij richten „occupation
centres" op. Over deze „occupation centres" later.

De inleiding tot bezoeker van deze vereniging duurt eenige maanden.
Cursussen naar de „Mentally Deficiency Act", Armenwet, Kinderwet,
en andere afzonderlijk, de opvoedingsmethoden, sex-hygiëne, omgeving
have een cursus gegeven. Bezoeken aan inrichtingen, 't gaan onder
geleide van een andere bezoeker in de huizen van achterlijke kinderen
en zijn er ook verboden.

III.

„Occupation centres".

„Occupation centres" zijn plaatsen waar kinderen, die zelfs niet
in speciale scholen kunnen volgen, samenkomen en waar zij leiding
en raad krijgen. Zoodra de Mentally Deficiency Act in wer-
king komt, wordt er behoeft aan zullen centra gevraagd. Tijdens den
tijd nu is er geen gelegenheid dit werk te beginnen. In 1919 werd

't eerste „occupation centre” geopend. Tot 1923 werd al 't werk uit vrijwillige bijdragen betaald. In April 1923 werd een nieuwe phase ingeluid en verklaarde de Board of Control dat zij bereid was te steunen.

Zooals wij reeds zeiden, is 't voornaamste doel van een O.C. om eenvoudige bezigheid te geven aan kinderen, die de speciale school niet kunnen bezoeken en niet tot de imbecielen gerekend kunnen worden. Ook kan in een O. C. een aparte afdeling voor ouderen in 't leven geroepen worden, die de speciale school doorloopen hebben en niet geschikt zijn om te werken.

Er zijn maar weinig ouders, die 't noodige inzicht in den toestand van 't niet normale kind hebben, om 't eenige leiding te kunnen geven. 't Gevolg is, dat 't kind geheel onontwikkeld blijft, dikwijls dagen aaneen op dezelfde plaats in de kamer wezenloos zit. Veel kinderen, die voor 't eerst in 't O. C. komen, zijn als levend dood. Dikwijls moet hen geleerd worden hun voeten te verzetten. Zij praten niet en luisteren niet. Langzamerhand veranderen ze, worden levendig en ontwikkelen zich. Lezen, schrijven en rekenen worden niet onderwezen. De valken zijn eenvoudige hygiëne als zich wasschen, leeren tandenpoetsen, 't oefenen van de zintuigen door verschillende spelen, 't Gezichtszintuig wordt b.v. geoefend door een blad met voorwerpen te toonen, dit weg te nemen en de kinderen ze te laten benoemen. 't Gehoor wordt geoefend door een kind te blinddoeken en 't te laten luisteren naar de stemmen van anderen, door 't een kind te laten zoeken dat op een trommel slaat. 't Lichaam wordt geoefend door eenvoudige gymnastiek, 't loopen op een krijtlijn, 't dragen van een bal op een blad, 't stappen op houten blokken enz.

Bijzonder gevoelig zijn vaak deze kinderen voor muziek. Een klein orkest wordt gevormd door middel van trommels, castagnetten, bellen enz. Gemarcheerd wordt op de maat van de muziek, die overgaat in langzaam, vlug, luid, zacht enz. Eenvoudige liedjes worden geleerd, waarbij de kinderen in hun handen klappen. Veel wordt gedaan aan eenvoudigen handenarbeid, 't werken van raffia op stramien, 't maken van wollen ballen, 't werken met klei. Kinderen, die de meest eenvoudige arbeid niet kunnen verrichten, probeeren legkaarten te leggen of uit verschillend gekleurde stokjes dezelfde kleuren te sorteerden. De leidster kan op allerlei wijze zelf dingen verzinnen, door b.v. een kienspel te maken, dat de kinderen zelf kunnen hanteeren en waarbij ze namen van verschillende dieren kunnen noemen.

De kinderen voelen zich in een O. C. gelukkig en vrij. Het is geen school, de leidster is een helpster, geen onderwijzeres. De kinderen komen iedere bezoeker blij en vrijmoedig tegemoet. Zij zijn onder

soortgenooten in een omgeving, geschikt gemaakt voor hen. Geen wonder, dat ze hier opleven en dat zich hier allerlei goede dingen in hun karakter ontwikkelen. Zij gaan voor elkaar voelen en dit voelen wordt versterkt als zij's zomers een week gaan kampeeren. De ouders ondervinden thuis, dat de kinderen rustiger zijn als ze geregeld 't O. C. bezoeken. Na 't verlaten van 't O. C. deugen de meesten niet voor 't meest eenvoudige werk. Zij blijven thuis, doch blijven onder toezicht en blijkt het, dat de ouders geheel geen leiding kunnen geven, dan worden ze naar een inrichting gestuurd. Hier blijven ze hun leven lang. Jongens en meisjes worden hier uit den aard der zaak gescheiden groot gebracht.

IV.

Eenige Inrichtingen.

De gemeentelijke autoriteiten openden, na 't in werking treden van de „Mental Deficiency Act“, verschillende inrichtingen. Dit geschiedde ook door particulieren, die subsidie ontvingen als hun inrichting aan de gestelde eischen voldeed.

Eenige inrichtingen zullen we uitvoeriger bespreken, om eenig idee te geven van wat er geschiedt.

„The Fountain Mental Hospital“ is een inrichting voor jonge kinderen. De kinderen leven in groepen in „cottages“, die in een grooten tuin zijn gelegen. Ieder „cottage“ bestaat uit slaapzaal, woonvertrek, badkamers en keuken, waar 't eten warm wordt gehouden, dat in de groote centrale keuken is gekookt. Een klein gedeelte van de kinderen is goed genoeg om de school te bezoeken waar muziek, handenarbeid, spelen en gymnastiek de vakken zijn. Na hun 16de jaar gaan de kinderen over naar andere inrichtingen. Wie voor 't eerst van zijn leven zoo'n inrichting bezoekt, raakt diep onder den indruk van de vreemde wereld waarin hij terecht is gekomen. Daar lag een 4-jarig meisje wezenloos, haar oogen zonder richting, haar voeten te klein en te tenger om ooit het lichaam te kunnen dragen, daar zaten de kinderen, die aan slapende ziekte lijdten, met die wonderlijk doorschijnende oogen, bijna zonder eigen inhoud. Onder de kinderen was een opgewekte geest, zij beseffen hun toestand niet. Wij kwamen in de school, soms hebben de kinderen samen les, soms in groepen. Wij troffen 't dat ze samen waren. Den heelen middag worden spelen gedaan, stoelendans enz. Een meisje, dat buitengewoon behagen schept in dansen, danste voor ons en toonde groot rythmisch gevoel. Tot slot moest alles staan en met de rechterhand aan 't hoofd bij wijze van „saluut“, zongen ze „God save the King“, om daarna met gebogen

hoofden neer te knielen en te luisteren naar 't gebed. Wonderlijke gedachte, al deze kinderen, zoo van de gewone gemeenschap afgesloten, nog erend die gemeenschap!

Bij 't verlaten van de inrichting hadden we 't gevoel, dat hier zegnerijk werk verricht werd. Wat, als al deze kinderen in hun eigen omgeving waren gelaten?

Wij waren benieuwd om de inrichtingen te zien voor de ouderen, die zeker hun eigen toestand in meerdere of mindere mate bewust zijn.

„The Manor” te Epsom is een inrichting waar $\pm$ 1000 jongens en meisjes, grootendeels boven den schoolleeftijd, wonen. Een wereld op zich zelf. Ook hier 't groepsysteem, aparte huizen verspreid in een park. Behalve 't abnormale kind, dat niet thuis kan zijn, ontvangt „The Manor” ook jongens, die door den kinderrechter zijn veroordeeld. Wij zagen een groep van deze jongens een grasveld verzorgen. In „The Manor” was men zich ten volle bewust, dat al dit werk nog in 't beginstadium is. Ronduit verklaarde men dat men er nog niet in geslaagd was om aan alle jongens en meisjes een tevreden bestaan te verschaffen. We bezagen eerst de school, waar de jonge kinderen bezig waren. Buiten waren eenige jongens bezig planken schoon te maken, zij waren niet in staat de gewone handenarbeid te doen. Daarna bezagen we de werkplaatsen van de oudere jongens en meisjes, waar ze den morgen en middag doorbrengen. Er wordt zooveel mogelijk getracht hun werk te geven naar hun aanleg. De jongens waren bezig met schoenmaken, timmeren, stoelenmatten, rietvlechten, blikwerk, 't maken van vloerkleedjes. De meisjes waren in wasch- of naaikamer, weefden, maakten kant en vulden matrassen. De meest verstandigen waren met 't gewone huiswerk bezig. De beide afdeelingen jongens en meisjes waren streng gescheiden. Het is een uitzondering wanneer een jongen of meisje in 't gewone leven terugkeert. Bij de z.g. „high-grade” jongens en meisjes is de bewustheid omtrent eigen toestand, die het zijn in een inrichting moeilijk maakt. Hun verlangen om in de gewone wereld terug te komen is soms heel groot. Op alle manieren wordt geprobeerd de eentonigheid van het inrichtingsleven te breken. Onder jongens en meisjes worden padvindersgroepen opgericht. Bijzonderheden vertelt Freize Stephens in een brochure over „Girlguiding with mental defectives in a certified institution”. De meisjes bewonen met hun leidster hun eigen padvindsterhuis, zij houden dit zelf schoon, organiseren hun eigen feesten. 't Leven in 't padvindsterhuis van de Manor maakt hun leven rijker, doch eischt verantwoordelijkheidsgevoel. Slechts een klein gedeelte van de meisjes heeft 't vermogen om dit leven te verkiezen boven 't gewone inrichtingsleven.

Een inrichting alleen voor groote meisjes is South Side Home Street-

ham. Een 80 à 90 meisjes boven den schoolleeftijd zijn hier bijeen. Behalve hun werk in naaitkamer, keuken waschkok, school (handenarbeid, muziek, spelen) werken ze in den tuin en spelen buiten. De schrandersten (10 %) krijgen een dienst buiten de inrichting en komen 's avonds in 't Home terug. Velen trachten dit te bereiken, doch kunnen 't niet. Hier ook wordt op allerlei wijzen geprobeerd kleur en fleur in 't leven van de meisjes te brengen. Zij mogen hun eigen kleur van jurk kiezen, kunnen een klein zakgeld verdienen, dat ze naar eigen keus mogen besteden enz. Bij velen blijft de hunkering naar de gewone wereld. Zij hopen zoo'n vooruitgang te maken, dat zij eens terug kunnen.

Andere bekende inrichtingen zijn:

Royal eastern Counties Institutions Colchester Essex en de huizen van Miss Macdowall Avonhurst.

Burgess Hill Sussex en Miss Forster St. Christopher's school Arnherst Road, Ealing.

Tot slot een enkel woord over de speciale scholen voor achterlijken. De heele opvoeding is er op ingericht om te maken, dat de kinderen later een plaats in de maatschappij kunnen vinden. Daarom worden ze op school al voor een vak opgeleid. De meisjes leeren koken, naaien, wasschen, strijken. Voor de jongens zijn werkplaatsen voor timmeren, schoenen maken, metaalbewerking, zoodat zij hun handen oefenen voor later.

Een groot deel van de kinderen van deze scholen vindt hun plaats. Een kleiner deel komt in de inrichtingen terecht. Voor wie belang stelt in de speciale scholen, noemen we de jongensschool: South Grove Special Mental Defective School Mile End Road Bow E 3, de meisjeschool: Tollet Street Alderney Road Mile End Road E 1.

Resumeerend vinden wij:

1. Dat Engeland bij de Mental Deficiency Act van 1913 officieel heeft erkend de noodzakelijkheid voor aparte opvoeding van het z.g. achterlijke kind.

2. Dat als beginsel van deze opvoeding geldt: dit kind mist 't aanpassingsvermogen om zich te schikken naar de omstandigheden waaronder 't gewone kind leeft. Wij moeten dus omstandigheden scheppen die voor dit speciale kind geschikt zijn.

3. De opvoeding zal gericht zijn op de ontwikkeling van datgene, waardoor 't kind zich een plaats in de wereld kan vinden,

4. Voor kinderen, die niet de speciale scholen kunnen volgen, zijn de „occupation centres". In deze laatste wordt lezen, schrijven, rekenen

niet onderwezen, doch wordt eenvoudig „training” gegeven in dingen van het dagelijksch leven.

5. Voor hen, die wegens gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel een gevaar zijn voor de maatschappij, of wegens onvermogen daar niet kunnen zijn zonder rampzalig schipbreuk te lijden, zijn de inrichtingen in 't leven geroepen, waar beide sexen gescheiden worden opgevoed.

6. De opvoedingsmethode in deze inrichtingen is nog niet voldoende om alle aanwezigen te bevredigen. In dit opzicht is men nog in 't experimentcele stadium.

Het Schoolverslag

door A. H. GERHARD.

J aarlijks brengt de Koning, krachtens artikel 195 der Grondwet, aan de Staten-Generaal verslag uit „van den staat van het onderwijs.” Dit geschiedt in den vorm van een paar lijvige en dikke deelen, in de wandeling het Schoolverslag geheeten. In bonte verscheidenheid bevat het een zeer groot aantal statistieken en mededeelingen betreffende diverse takken van onderwijs, de toepassing der wetten en de resultaten van het onderwijs. Er ligt telkenjare een geweldige hoeveelheid snuffel- en verzamelwerk in verborgen, doch het heeft niettemin nooit iemand bevredigd, daar het feitelijk slechts een systeemlooze opeenhooping is van soms waardevolle, niet zelden famelijk nuttelooze gegevens, waaruit men omtrent bijna geen enkele vraag van onderwijs-organisatie een afdoend antwoord kan putten.

Ettelijke jaren achtereen is er in de Tweede Kamer steevast geklaagd over de onvoldoende inrichting en de late verschijning.

Met dit alles bedoelen we geenszins te zeggen, dat de inhoud onbelangrijk was. Integendeel, er liggen in de ongeveer zeventig jaar-gangen heel wat interessante dingen verscholen voor wie naarstig en onvermoeid zoeken wil. Het verslag is n.l. zóó ingericht, dat niemand het in zijn hoofd haalt het te gaan lezen. Men bestudeert het, d. w. z. men moet het dan gaan napluizen, als men het voor een of ander studiedoel nodig heeft.

In de laatste jaren is er wel wat meer overleg aan de samenstelling besteed, vele belangrijke rapporten zijn er in den loop der jaren in opgenomen; er is ook wel iets meer ordening in het geheel gebracht, doch veel meer dan wat vernuftig lapwerk kon 't niet zijn. Het is te begrijpen, als men bedenkt, dat de groote regelaar voor de samen-

stelling het toeval was, die op vrij grillige wijs in den loop der jaren bepaalde wat gewenscht werd te weten en wat er niet op aan kwam.

Er is wel een verklaring voor te vinden. Heeft men al wel sedert onheugelijke tijden statistische aantekeningen gehouden, veel praktische waarde heeft men er eigenlijk op geen gebied tot voor kort aan gehecht. Trouwens voor de aller-allermeeften gold de statistiek als een liefhebberij voor cijfermaniakken, die niet veel beters te doen hadden, terwijl ze alleen nuttig werd geacht voor hen, die er een vooropgesteld beweren mee wilden bewijzen, totdat er een andere slimmerik kwam, die het tegengestelde onomstootelijk er uit aantoonde.

Ze diende dus eigenlijk alleen om „l'art de grouper les chiffres" er mede te beoefenen. Hoe kon 't anders! De gewichtig aandoende cijfers waren verkregen uit volstrekt ongecontroleerde opgaven, in den regel afkomstig van lieden, die de geheele statistiek maar „lauwe kul" vonden en voor hun opgaven zoo om en nabij er een slag naar sloegen of, erger nog, er belang bij hebben foutieve cijfers te geven. Men rekende er eigenlijk een beetje op, dat er zelfs eenige regelmaat was in de verhouding tusschen de periodiek verstrekte bona-fide en verminkte of gebrekkige opgaven.

Gaandeweg heeft de statistiek zich echter ontwikkeld tot een wetenschap van groote beteekenis, naarmate men beter begreep van hoe eminent belang het voor de beoordeeling van maatschappelijke verschijnselen en van hun ontwikkelingsgang de juiste kennis hunner getalsverhoudingen is en men er zich meer rekenschap van ging geven, welke getal-opgaven men behoefde en op welke wijze de juistheid der primaire gegevens kon worden nagegaan.

Vooral het onderzoek naar den ontwikkelingsgang is van niet te overschatten waarde. Het woord „statistiek" wijst er wel is waar op, dat men den status, den toestand op eenig moment daarin vastlegt, zooals die voor een of ander deel van 't maatschappelijk organisme in getallen is aan te geven. Doch de groote waarde der statistiek zit juist in de mogelijkheid, die ze opent, door de vergelijking van opeenvolgende, periodieke momenten den gang van het verschijnsel, zijn dynamiek dus, te leeren kennen.

In de eerste plaats is dit alles ten dienste van den vakman, niet het minst van hen, wier taak het is de ontwikkeling van eenig sociaal organisme in goede banen te leiden en daarvoor aan de hand der statistisch geboekstaafde ervaringen een inzicht moet kunnen verkrijgen in wat wenschelijk, mogelijk of noodzakelijk is.

Dit is evenwel alleen goed mogelijk, als uit de verschillende getalgegevens een beeld, een levend beeld wordt opgebouwd van het samengestelde verschijnsel. Geschiedt dit door bekwame hand en met

deskundigheid, dan kan de statistiek buitengewoon leerzame en aantrekkelijke lectuur opleveren, die zeer ruime kringen tot nut kan strekken en de juiste aanwijzing worden voor te nemen maatregelen van bestuursbeleid.

In deze richting is de statistiek op weg een gewichtige plaats te veroveren.

Men moest er dus eindelijk wel toe komen ten minste een eersten stap te doen tot radicale herziening van het Schoolverslag. Daartoe werd 7 Juli 1924 een commissie ingesteld, die 29 October 1926 haar rapport uitbracht en daarin tot conclusies is gekomen, die tot strekking hebben het verslag volkomen van aard en karakter te doen veranderen. Het fatale in ons tijdsgewricht is natuurlijk, dat de daaraan te verbinden kosten belangrijk zouden stijgen.

Een summier overzicht moge nu volgen.

Allereerst, zoo meent de commissie, moet streng in 't oog gehouden worden het verschil tusschen het verslag en de statistiek. Deze laatste is de zoo uitvoerig mogelijke en volstrekt tendenz-looze verzameling van allerlei getalgegevens omtrent de scholen, de leerlingen, de leerkrachten, de resultaten van het onderwijs, de opleiding der leerkrachten, de kosten, de veranderingen in den loop van een tijdvak enz. Zij moet de bouwstoffen verschaffen voor het verslag, het materiaal leveren voor wie het onderwijsvraagstuk of een deel daarvan willen bestudeeren en ook in 't bijzonder tot basis dienen voor de overweging van wettelijke regelingen of wijzigingen in de bestaande.

Het verslag daarnaast moet een leesbaar beeld van het geheel bieden, waartoe de resultaten van de volledige statistiek moeten benut worden.

De commissie omschrijft dat punt als volgt:

„In de eerste plaats zal het verslag een jaarlijks terugkeerenden schaf van gegevens moeten verstrekken. Daaronder vallen die, welke elk jaar verlangd mogen worden, omdat zij elk jaar wederom opnieuw toonen, hoe het met het onderwijs is gesteld en wat voor een goede behartiging van het onderwijs is verricht. Voornamelijk valt daarbij wel te denken aan een beknopt en duidelijk toelichtend overzicht van hetgeen de statistiek, bewerkt door het Centraal Bureau voor de Statistiek aan gegevens verschaft, en in het bijzonder er op ingericht, de wijzigingen sedert het vorige jaar te doen uitkomen; aan de wetswijzigingen, getroffen regelingen, wetsinterpretaties en beslissingen, alsmede aan belangrijke ministerieele of andere aanschrijvingen in het betreffende verslagjaar tot stand gekomen. Sterk moet er voor worden gewaakt, dat het verslag niet wordt een schablone, waarbij elk jaar weer een antwoord wordt gegeven op, in een bepaald raam gewrongen, vaste vragen en alleen wordt vermeld, wat elk jaar

voorkomt. Wat hetzelfde is gebleven moet juist *niet*, het nieuwe, zich wijzigende, wel worden vermeld.

Naast deze gegevens, waarbij ook gebruik te maken is van de inspectieverslagen en van de opgaven van Gedeputeerde Staten, zullen in een meer beschouwend gedeelte de conclusies, waartoe de statistiek voert, of waartoe een incidenteel in het betreffende jaar ingesteld onderzoek over eenig belangrijk onderwerp leidt, verwerkt moeten worden. In dit deel van het verslag zal men moeten vinden de dynamiek van het onderwijs; den loop der bevolking van de scholen in verhouding tot de groepen der geheele bevolking van het Rijk, alsmede den overgang naar de verschillende soorten van scholen, zoodat het stroomende in het geheele onderwijs uit het verslag spreekt. Mede zullen daarin gezocht mogen worden beschouwingen over onderwijsvraagstukken waarvoor bijzondere belangstelling bestaat. Verder zal het verslag, en dit is zeker niet het minst belangrijke deel, in een overzichtelijk samenvattend geheel, de meeningen van het Schooltoezicht over het hun toevertrouwde onderwijs moeten geven. De verslagen zelf, voor zoover de persoonlijke inzichten der inspectieambtenaren betreft, zullen echter in hun geheel bij het verslag zijn te voegen, opdat de buitenstaander naast het samenvattend resumé ook de meening van de betrokken inspecteurs zal kunnen leeren kennen.

Daarnaast kan als bijlage worden opgenomen al datgene, wat niet valt binnen het kader van een beredeneerd verslag, maar dat toch stof kan inhouden van belang voor den buitenstaander."

Met de bestaande statistieken ware de samenstelling van zoodanig verslag vrijwel onmogelijk. Wel vinden we daarin mededeelingen van allerlei aard omtrent verschillende onderdeelen van het onderwijs, die echter in niet het geringste verband met elkander staan, welke voor die onderdeelen naar diverse willekeurige methoden zijn verzameld, waarbij de grensvraagstukken nooit worden aangeroerd.

De tweede belangrijke eisch, door de commissie dan ook gesteld, is deze, dat ten behoeve der statistiek het onderwijs in al zijn geledingen, van het voorbereidend lager onderwijs (bewaarschool-onderwijs) tot het hooger onderwijs als één samenhangend geheel wordt behandeld en alle onderdeelen derhalve naar onderling overeenkomstige methoden worden behandeld. Daarvan zal jaarlijks een verslag de vrucht kunnen zijn, dat inderdaad een beeld geeft, zoowel statisch als dynamisch, van de totaal-onderwijs-vorbereiding, waarop de intellectuele ontwikkeling van het komende geslacht in zijn geheel rust.

De commissie werkte daarvoor in een uitvoerige bijlage het geheele grondplan van een zoodanige statistiek uit. Zij deelt deze in, in de volgende hoofdrubrieken:

- I. Aantal scholen.
- II. Aantal leerlingen.
- III. Resultaten van het onderwijs.
- IV. Aantal leerkrachten.
- V. Opleiding van leerkrachten en examens
- VI. Kosten van het onderwijs.

Elk der eerste 5 rubrieken is onderverdeeld in vier hoofdafdeelingen n.l.:

- A. Het voorbereidend lager onderwijs.
- B. Het lager onderwijs, onderscheiden in *a* gewoon en uitgebreid lager onderwijs, *b* vervolgonderwijs, *c* buitengewoon lager onderwijs.
- C. Voortgezet onderwijs, waaronder wordt verstaan elke vorm van onderwijs volgende op het lager, met inbegrip van het gymnasium en met uitzondering van het overige hooger onderwijs.
- D. Het hooger onderwijs.

Voor rubrieken II en IV komt er dan een afdeeling E in, de samenvatting van de geheele rubriek gevende.

De rubriek der kosten onderscheidt die voor het Rijk, de Provinciën en de Gemeenten.

Natuurlijk worden alle gegevens, waar mogelijk, gesplitst in die voor openbaar onderwijs en die voor de verschillende richtingen voor het bijzonder onderwijs; ze worden onderscheiden naar leeftijd en geslacht der leerlingen enz. en op verschillende wijzen gegroepeerd voor het Rijk, elke provincie, elke groote gemeente en groepen van kleinere. Wie daarin belang stelt, neme het rapport met zijne bijlagen ter hand.

De moeilijkste vraag, die de commissie zich zelf heeft moeten stellen, door haar eigen conclusies daartoe gedrongen, was deze: door wie het verslag moest ontworpen worden, zij 't ook onder de wettelijk opgelegde volle verantwoordelijkheid van den Minister van Onderwijs. Ter wille der zoo hoog gewenschte eenheid is het onvermijdelijk de samenstelling aan één ambtenaar op te dragen, die dan echter volkomen deskundig moet zijn in een onderdeel en door studie en onderzoek zich voldoende op de hoogte gesteld moet hebben van de overige. Verder mag hij geenszins een vreemde zijn in de statistiek en behoorlijk vertrouwd met de onderwijs-wetgeving in haar geheel. Hij moet thuis zijn in vraagstukken van pedagogiek en didactiek om een inzicht te hebben in de moeilijkheden van een te star vasthouden aan oudere opvattingen of een te haastig aanvaarden van nieuwe. In één woord, hij moet een deskundige van eenigszins universeelen aanleg zijn.

Daarnaast staat echter de zware eisch van strenge objectiviteit,

want veel van de waarde van het verslag ging verloren, als het tendentius of zelfs maar eenzijdig gekleurd van opzet werd. Terecht merkt de commissie op:

„De commissie ontveinst zich niet, dat de taak, die zij dezen ambtenaar wil zien toebedeeld, niet licht zal zijn. Vooral ook, omdat eenzijdigs van hem een groote mate van objectiviteit verwacht, ja zelfs geëischt moet worden; terwijl anderzijds niet uit het oog mag worden verhoed als ook duidelijk een *persoon* aan het woord is, al zal hij uiteraard rekening houden met de bijzondere inzichten van den Minister.

En juist weer het persoonlijke zal niet te kort mogen doen aan de objectiviteit, die ook zichtbaar zal moeten zijn in de lijn, welke door de verslagen van verschillende jaren loopt, ook al is de bewerker niet steeds dezelfde.

Een dergelijke continuïteit immers zal bevorderlijk zijn het verslag voor het groote publiek de noodige waarde te doen behouden.”

De waarschijnlijk nu wel voldoende toegelichte eindconclusies zijn:

1e. de totstandkoming van een volledige onderwijsstatistiek worde bevorderd;

2e. deze onderwijsstatistiek worde samengesteld door het Centraal Bureau voor de Statistiek;

3e. bij den overgang naar het Centraal Bureau voor de Statistiek worde voldoende invloed van den Minister op den inhoud van deze statistiek gewaarborgd;

4e. het in artikel 195 der Grondwet voorgeschreven onderwijsverslag worde zoodanig herzien, dat het het geheele onderwijsterrein bestrijkt en aan den eisch van eenheid van bewerking voldoet;

5e. dit onderwijsverslag geve, behalve mededeelingen omtrent alle takken van onderwijs, waaronder de uitkomsten van de onderwijsstatistiek, in een beschrijvend gedeelte, naast de conclusies waartoe die feiten en cijfers voeren en naast een uiteenzetting van de veranderingen, die zich sedert het voorafgaande jaar hebben voltrokken, beschouwingen omtrent speciale onderwijsvraagstukken, welke in het verslagjaar in de maatschappij leefden;

6e. de samenstelling van dit onderwijsverslag worde opgedragen aan één redacteur, voldoende deskundig op het geheele onderwijsterrein en bevoegd zich de noodige gegevens te doen verschaffen op de door hem gewenschte wijze;

7e. een spoedige verschijning van deze beide publicaties op onderwijsgebied, zoo noodig, in gedeelten, worde zooveel mogelijk bevorderd.

Feiten en Pogingen.

Een aardrijkskunde-tentoonstelling.

Op initiatief van den leeraar in de aardrijkskunde, den heer A. A. A. Verbraeck, werd aan het Nederlandsch Lyceum te 's-Gravenhage een door de leerlingen zelf bijeengebrachte tentoonstelling gehouden van aardrijkskundige voorwerpen. Uit de leerlingen werd een commissie gekozen, die alles met den leeraar in orde bracht. Geen andere leeraar behoefde hulp te verleen. Aan elke klas werd opgedragen, om een deel (Nederland, Java, enz.) voor zijn rekening te nemen. Elke leerling had het recht tot inzending, en een paar scholieren baalden niet gemakkelijk transportare af zeer kostbare voorwerpen per auto af. Er was een zeer rijke inzending: zij werd tijdens den tentoonstellingsduur tegen brand en inbraak voor f15000 verzekerd. Er waren oude en nieuwe atlanten, plaatwerken, olieverschilderijen, etsen, platen, foto's van verschillende gebieden, modellen bijv. van een Javaansch huis, van een vuurtoren, van een Fokkerliegtuig, producten uit verschillende werelddeelen, curiosa, veel mooi bewerkt Javaansch koper. Enkele fabrieken hadden medewerking verleend door een monstercollectie in te zenden, bijv. de glasfabriek te Leerdam.

De tentoonstelling werd gehouden in het gymnasieklokaal, waar lange tafels op schragen waren opgesteld. Elk voorwerp werd aangewezen door een kaartje waarop naam van inzender, naam van het voorwerp en land van herkomst was aangewezen. Een catalogus was eerst gedrukt, en bevatte niet een opsomming der no's, maar een samenhangend overzicht van wat er te zien was, en dit in verband gebracht met 't land

zelf. Belangstellenden kan ik met inzending van dien catalogus (na 4 Sept. aanvragen Willemstraat 40, den Haag) van dienst zijn, daar er waarschijnlijk nog een aantal over zijn. Er waren in opgenomen de portretten van Dr. J. W. IJzerman, lange jaren voorzitter van het Aardrijkskundig Genootschap en bekend door zijn reis dwars door Sumatra en Dr. C. Lely, als de ontwerper van het plan tot drooglegging der Zuiderzee. Beide heeren maken deel uit van de besturende colleges der school.

Aan de tentoonstelling waren een aantal lezingen en bioscoopvoorstellingen verbonden. De films werden welwillend verstrekt door den heer Bart Wilton van Voorburg en brachten bijv. naar en in Indië.

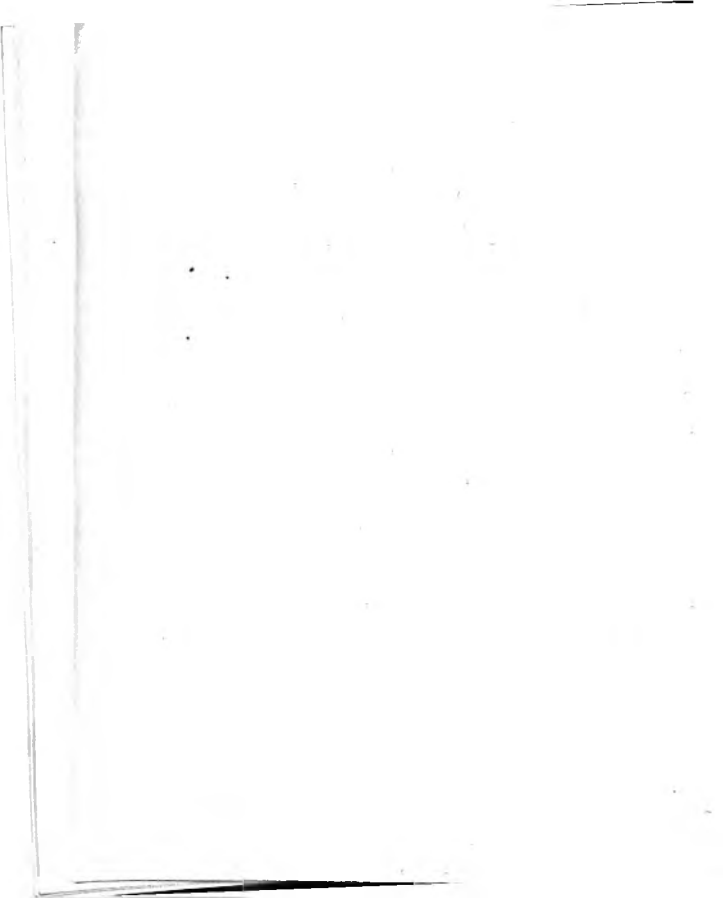
De lezingen werden gehouden door Drs. T. v. d. Bij, over Livingstone, den heer Snoek, secretaris van Nederlandsch Fabrikaat, over de rubberfabriek Vredestein te Loosduinen, oud-Gouverneur-Generaal Staal over Suriname, den heer van der Hoop over zijn tocht naar Indië.

Ouders en andere scholen konden de tentoonstelling bezoeken. Ook de lezingen werden door anderen bijgewoond.

Gedurende een week werden de leerlingen dus gedompeld in de aardrijkskunde en op allerlei gebied belangstelling opgewekt. Zij zelf hadden alles in orde gebracht. De overige leeraren hadden medegewerkt, door het verschikken van enkele lessen, wat van te voren nauwkeurig geregeld was. Hinderlijke storing onderging het schoolleven niet.

De onkosten konden gering blijven, wegens de vele welwillende medewerking ondervonden.

R. CASIMIR.



Inhoudsopgave van den achtsten Jaargang.

VERHANDELINGEN EN BESCHOUWINGEN.

Bladz.

De school voor Maatschappelijk Werk. Een afscheidsrede van Mej. E. C. Knappert	1
De Jeugdconcerten te Arnhem, door Martin Spanjaard	9
De Jeugdconcerten te Amsterdam, door Cornelis Dopper	12
Een nieuw buitenhuis voor jonge mensen, door H. Gordeau Jr.	14
De Veertiendangsche Studiegemeenschap voor vrouwen op „De Vork“, door Hermien v. d. Heide	18
Opvoedkundige proefscholen te Winnetka, door Carlton Washburne	23
Het vierde jaar van De Arend I, door Dr. W. E. van Wijk	33
Handenarbeid en Onderwijshervorming I, door Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn.	43
De Volkenbond op de scholen, door H. Ch. G. J. van der Mandere	50
Nuts-speeltuinen te Amersfoort, door IJ. Baan	60
Het vierde jaar van De Arend II, door Dr. W. E. van Wijk	65
Handenarbeid en Onderwijshervorming II, door Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn.	71
Schoollandhuizen, door A. Buining	83
Herman Teirlinck over opvoedkunde, door Ida Heyermans	90
De school voor Kinderverzorging en Opvoeding te Rotterdam, door Dr. O. van Andel-Ripke en Dr. J. C. van Andel	97
De toekomst van het Lyceum, door Dr. E. E. Mogendorff	111
School en Volkenbond, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	122
Pestalozzi en de Volksopvoeding, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	129
Het Stedelijk Schoolmuseum te Antwerpen, door H. van Tichelen	141
Conferentie voor Dramatische Kunst te Arnhem, 5—7 October 1926, door J. A. de Koning	147

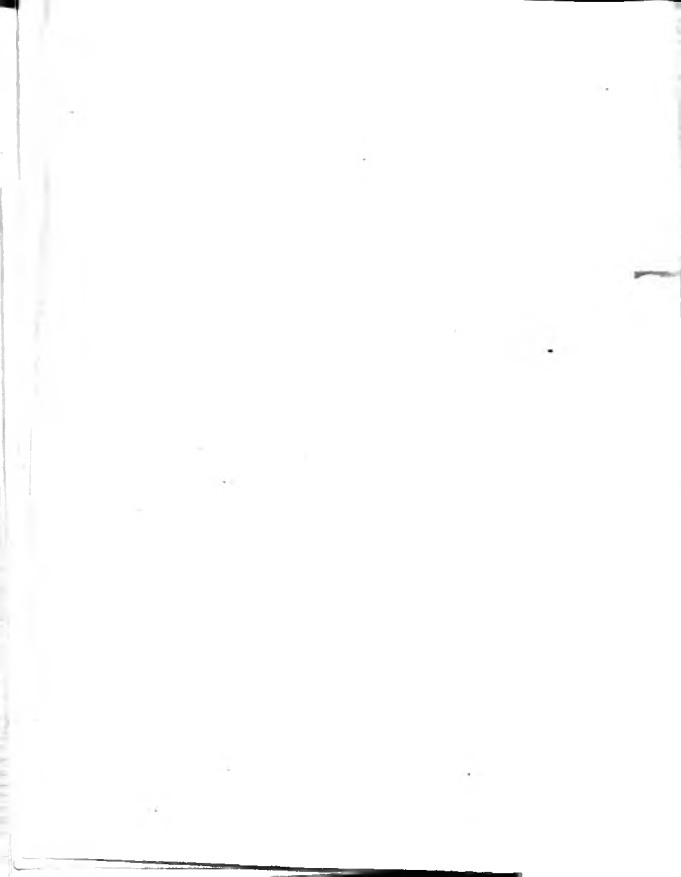
Zuiver Individueel Onderwijs in de praktijk, door J. A. Waldorp-v. d. Togt	150
Wie was Pestalozzi? door Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn.	161
Pestalozzi als Sociaal-Pedagoog, door A. H. Gerhard	173
Niet voldoende gewaardeerde geneesmiddelen, door J. Derksen Staats	185
Pestalozzi en Wij, door Prof. R. Casimir	193
Hoe kan de School- en Werktuin dienstbaar gemaakt worden aan het onderwijs op de L. S., door A. Bijkerk	202
Ervaringen betreffende het onderwijs in handenarbeid, door M. J. Langeveld	216
Het boek en het opgroeiend geslacht, door A. H. Gerhard	229
Onderwijzersopleiding, door J. G. Nijk	236
De School voor Volwassenen van het Departement Groningen der Mij. tot Nut van het Algemeen	245
Opvoeding en onderwijs aan de Lincoln-School te New-York I, door Ida Heyermans	253
Het probleem van „het Fransch op de L. S.“, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	261
Eerste Conferentie en Tentoonstelling uitgaande van de Stichting voor Kinderstudie te 's-Gravenhage, door J. J. Visser	278
Opvoeding en Onderwijs aan de Lincoln-School te New-York II (Slot), door Ida Heyermans	293
Enkele theoretische en praktische opmerkingen over Volksdans, door Koos Vorrink	303
Het Instituut voor Arbeidersontwikkeling, door P. Voogd	310
De waarde van handenarbeid bij vrije jeugdvorming, door E. C. Knappert	319
Een belangrijk rapport, door A. H. Gerhard	329
Werk en ontspanning, door H. v. Tichelen	342
Organisatieproblemen, door Mej. C. Boerlage	348
Examens en schoolrapporten, door Prof. R. Casimir	357
Zorg achterlijke kind in Engeland, door Mej. M. v. d. Heide	362
Het schoolverslag, door A. H. Gerhard	369

FEITEN EN POGINGEN.

Een paedagogisch-philosophische studiekamer	32
Onderwijzers-opleiding in Zuid-Afrika, door L. C. T. Bigot	93
Uittreksel uit het voorloopig verslag van de onderwijsbegroting, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	128
Vacantie-cursus Volksdans, Ons Huis, Rotterdam	259
Aardrijkskunde-Tentoonstelling, door Prof. R. Casimir	375

BOEKBESPREKING.

Prof. Dr. G. Révész. De overgang van het Lager naar het Middelbaar Onderwijs en de plaats van de Middelbare School in het kader van het Nederl. Schoolwezen, met de critiek van Dr. G. C. Gerrits op deze beschouwingen, door L. C. T. Bigot	94, 160
A. J. Lynch. The rise and progress of the Dalton-Plan, door L. C. T. Bigot	191
J. H. Bolt. Nieuwe wegen in Opvoeding en Onderwijs, door Ida Heyermans	260
Dr. J. E. Baron de Vos van Steenwijk. Het Internationaal Instituut voor Intellectuele samenwerking te Parijs, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	292



INHOUD VAN AFLEVERING 11-12.

	Bladz.
Een belangrijk rapport, door A. H. Gerhard	329
Werk en ontspanning en wat de school daartegenover doet en doen kan, door H. van Tichelen	342
Organisatieproblemen in het Godsdienstonderwijs, door C. Boerlage	348
Examens en Schoolrapporten, door Prof. R. Casimir	357
De zorg voor het achterlijke kind in Engeland, door Mien van der Heide	362
Het schoolverslag, door A. H. Gerhard	369
Feiten en Pogingen.	
Een aardrijkskunde-tentoonstelling, door Prof. R. Casimir . .	375



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.