

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

VOLKSONTWIKKELING

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN
DOOR HET NUTSINSTITUUT
VOOR VOLKSONTWIKKELING

9e JAARGANG

ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

MIJ. TOTNUT VAN 'T ALGEMEEN - HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM
1927-1928

VOLKS ONTWIKKELING

MAANDBLAD UITGEGEVEN
DOOR HET NUTSINSTITUUT
VOOR VOLKSONTWIKKELING

9e JAARGANG

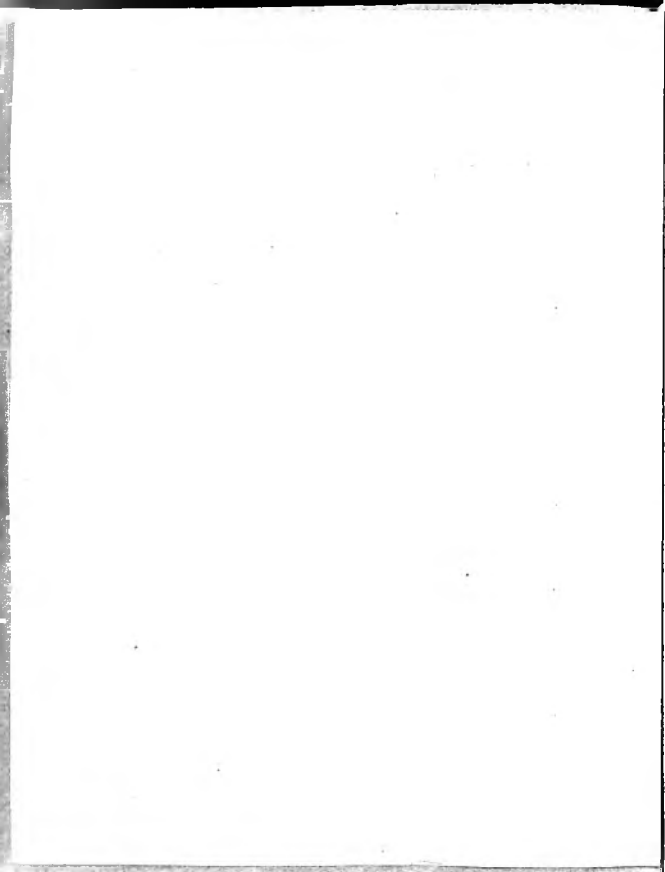
ONDER REDACTIE VAN:

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



Jan Nieuwenhuysen
1784

MIJ. TOT NUT VAN 'ALGEMEEN - HOOFDKANTOOR: AMSTERDAM
1927-1928





Het 4e Internationale Congres van de „Ligue pour l'Education Nouvelle”.

Gehouden te Locarno van 3—15 Augustus 1927,

door C. PHILIPPI-SIEWERTSZ VAN REESEMA.

Het is zeker een gebeurtenis van groote beteekenis, dat voor dit congres zijn samengekomen méér dan 1200 personen uit 52 landen en uit alle werelddeelen¹⁾. Het aantal deelnemers aan het eerste congres te Calais in 1921 bedroeg nog geen 100, te Montreux in 1923 ongeveer 300, te Heidelberg in 1925 600, een bewijs, hoe de belangstelling steeds is toegenomen.

En dit is geen wonder, waar de leiders Mrs. Beatrice Ensor, Frl. Dr. Elisabeth Rotten en Dr. Ad. Ferrière van hun ernstig streven voortdurend blijk geven in woord en geschrift; bovendien straalt van hen een zoo groote belangstelling en mildheid uit, dat iedere deelnemer aan deze congressen er steeds weer door wordt getroffen.

Na den dood van Dr. Baily Weaver, die de eerste Congressen presideerde, en op 't congres te Heidelberg wegens zijn ziekte vervangen moest worden door Mrs. Ensor, werd prof. Pierre Bovet tot voorzitter gekozen.

De leiding was aan den schrijver van l'Instinct Combatif zeker uitstekend toevertrouwd, daar hij elke uiting van dit instinct met een geestige genade wist te voorkomen.

Trouwens, hoe groot ook de verschillen van ras of volk, van opvattingen of van methoden mogen zijn geweest, er was een zeer groote overeenstemming in de hoofdzaken, n.l. dat het de plicht is van iedere natie en van ieder individu, al zijn krachten te geven aan de verbetering der menschelijke samenleving en dat hiervoor noodig

¹⁾ Alleen de Italianen ontbraken om politieke redenen.

is: 1e. de kennis van den mensch en speciaal van den jongen mensch; 2e. het bestudeeren van de middelen, die de gunstigste ontwikkelingsmogelijkheden scheppen.

Al deze congressisten: medici, psychologen, onderwijzers en opvoeders, kwamen getuigen van wat ieder in eigen kring had gedaan. Maar bovendien en vooral kwamen zij *luisteren* naar *anderen*, om hun eigen werk te toetsen.

Deze algemeene behoefte om elkaars opvattingen te leeren kennen, vindt stellig haar oorzaak in den ernst en de urgentie van het probleem.

Geen wonder dat ook vele onderwijs-autoriteiten aanwezig waren en dat deze dikwijls uitstekend op de hoogte bleken, zoowel van de problemen als van de nieuwe wegen, die ook de *wetgever* zal moeten inslaan.

Zeer te betreuren is het, dat Nederland niet officieel vertegenwoordigd was, want ook in ons land zal op onderwijsgebied nog zéér veel te doen zijn, wil het op den duur niet achter geraken bij andere landen.

En zoo waren er naast de plenaire zittingen, de sectievergaderingen, en tevens de vele kleine groepen en groepjes, die zich vereenigden om toch maar zooveel mogelijk te profiteeren van deze zeldzame gelegenheid elkaar persoonlijk te spreken.

Er was overweldigend veel op het programma, dat iederen dag weer aangroeide, zoodat het geheel uitgesloten was alles te volgen. Er is echter zeer hard gewerkt en aan de groote verleiding te profiteeren van eigen vacantie en te genieten van het heerlijke zonnige land, werd door bijna iedereen weerstand geboden. Ochtend, middag en avond duurden de bijeenkomsten en moest men zich haasten de steeds wisselende tentoonstellingen te zien. Slechts één dag was er ontspanning en werd een gezamenlijke boottocht gemaakt naar Isola Bella, die echter ook weer gelegenheid bood tot persoonlijk contact.

Hulde moet zeker worden gebracht aan de beide secretaresses, Miss Clare Soper en Miss D. Matthews, die gedurende 2 jaren dit congres hebben voorbereid, en zoo dadelijk weer zullen aanvangen met het organiseren* van het volgende congres, dat in Denemarken in 1929 zal worden gehouden, en waarvan het hoofdonderwerp waarschijnlijk zal zijn: *Kindertypen*.

Het zijn immers de groote verschillen tusschen de kinderen, die de individueele behandeling, ook in groote klassen, noodzakelijk maakt.

Daarom is het noodig, dat het leerplan verandert.

Het hoofd-onderwerp op het volgend congres zal dan ook weer verdeeld worden in

a. Individuele opvoeding en opvoedings-moeilijkheden.

b. De samenstelling van leerplannen.

In verband hiermede zijn verschillende commissies benoemd om de besprekingen voor te bereiden, waarover later uitgebreide mededeelingen zullen volgen.

De organisatie zal, met het oog op het grootte aantal deelnemers, wat veranderd worden. Een deel van den tijd zullen degenen die reeds lang op dit gebied werken, gelegenheid krijgen tot samenwerking, terwijl een ander deel van den tijd aan de algemeene voordrachten voor de jongeren zal besteed worden.

De Ligue internationale zal in Nederland vertegenwoordigd worden door de Stichting voor Kinderstudie te 's-Gravenhage en door de Vereeniging „de Nieuwe Opvoeding“. Tevens zal 't Tijdschrift voor Ervaringsofvoeding waarschijnlijk het Nederlandsche Orgaan der Liga worden.

In een samenkomst van alle noordelijke landen, werd besloten dat deze allen, waaronder dus ook Nederland, in Denemarken als gastheeren zullen optreden.

De algemeene bijeenkomsten.

Degenen, die meenen, dat vrijheid, losbandigheid of „laat-maar-gaan“ hetzelfde beteekenen, zullen op dit congres teleurgesteld zijn, want allen waren het eens met prof. Bovet, die in zijn openingsrede als algemeen doel van 't komende werk het woord van Alexander Vinet aanhaalde: „ik wensch, dat de mensch zich zelf zal beheerschen, opdat hij beter de dienaar van allen zal kunnen zijn“. Hiervoor zullen de wegen moeten worden gezocht en daarvoor is noodig de studie van het kind. De „nieuwe opvoeding“ gaat uit van het kind zelf, dat niet langer wordt beschouwd als een stuk klei dat men naar willekeur kan vormen, maar als een levend organisme, dat zich door zijn activiteit ontwikkelt.

Wat zullen de middelen zijn om dat te bereiken?

Mrs. Beatr. Ensor sprak eveneens bij de opening van 't congres over de „Relativiteit van de vrijheid“. Ieder kind is anders en steeds wisselen de omstandigheden, daarom zal men geen vaste voorschriften, die voor allen tegelijk gelden, kunnen geven. De onderwijzer zal moeten worden opgevoed voor deze nieuwe taak, die hem een veel grootere vrijheid zal geven. „The first task is the freeing of the teacher“.

Maar voor ons allen is deze soort vrijheid een levenslange strijd, of zooals de derde spreekster op den openingsdag, Fr. Dr. Rotten, het uitdrukte: „Freiheitsgewinnung ist ein lebenslanger Prozess, das Mittel dazu Erziehung und Selbsterziehung, ein Prozess der im lebendigen Menschen nie aufhört“.

Ferrière, drukte hetzelfde, op één der laatste avonden, weer wat anders uit. „L'individualité ne peut se développer que par la discipline interne". Middel daartoe is in de lagere school het stellen van een concreet doel, waarnaar de geheele persoonlijkheid gericht wordt. „L'école active" doet dit; telkens wordt het kind in staat gesteld zijn activiteit te richten op een doel, door middel van werkelijke arbeid in verband met den leeftijd, waardoor de instincten gebonden worden en gericht.

Op den 4en Aug. 's avonds sprak Dr. Alfred Adler, de bekende leider der Individual Psychologie, uit Weenen. „Elke daad, die niet voert tot een algemeen belang, vermindert het gevoel van eigenwaarde, geeft een „minderwaardigheidsgevoel", omdat de mensch bovenale een sociaal wezen is. Door zijn on-sociale gevoelens of daden zal hij zich niet gelukkig voelen als deel van het geheel, maar hij zal zich voelen als in een vijandig kamp. Wanneer iemand gebrek aan belangstelling in anderen heeft, komt dat voort uit de angst, dat hij niet in staat zal zijn zich zelf nuttig te maken ten behoeve van anderen, en hij gebruikt dan allerlei list en omzeiling om zich zelf te rechtvaardigen en zijn eigenwaarde te verzekeren, veelal door schijn en leugen. Zoolang het kind weet zich nuttig te kunnen maken, is de weg tot onnuttige handelingen vanzelf voor hem afgesloten. De „Individual Psychologie" ziet dan ook het geneesmiddel voor de „Problem Children", voor de nerveuzen, voor de misdadigers en de prostituees in het scheppen van een nuttig doel en het aanwakken van den moed tot nuttig handelen. Want steeds vindt men als oorzaak voor het anti-sociaal handelen, het ontbreken van den moed tot sociaal handelen".¹⁾

Pfarrer Dr. Oz. Pfister uit Zürich sprak over „Das Wesen der Freiheit im Lichte der Psychoanalyse". Vele kinderen lijden aan „Hemmungen", bijna alle afwijkingen kan men daarmee verklaren. De Psychoanalyse probeert langs den weg van het onbewuste, deze op te sporen en te genezen.

In verschillende sectie-vergaderingen en kleine groepen werden deze onderwerpen nog besproken. Er bleken sprekers te zijn, die eigenlijk alle afwijkingen toeschreven aan deze „Hemmungen" en de genezing steeds zochten langs den weg der Individual Psychologie of de Psychoanalyse. Deze personen meenen zelfs de achterlijken en abnormalen in de gewone klasse te moeten laten, omdat zij eigenschappen hebben, die wellicht van waarde kunnen zijn in de Klassengemeinschaft. Tegen dit generaliseeren kantte zich o.a. prof. Decroly uit

¹⁾ Gedurende het congres heeft de dochter van Adler een cursus over Individual Psychologie gegeven, welke vooral door Amerikanen werd bijgewoond.

Brussel in zijn algemeene voordracht zoowel als in zijn sectie-voordrachten. Wanneer het kind werkelijk achterlijk is, is het niet mogelijk hem met de normalen op te voeden. Wanneer men dat meent, dan blijkt daaruit, dat men geen ervaring op dit gebied heeft. Neen, zoo vroeg mogelijk moeten zij ontdekt worden, opdat hun opvoeding nog zooveel mogelijk zal kunnen uitwerken. Men moet ze niet nog 1 of 2 jaar op de gewone school laten, dat is allemaal tijdverlies. De opvoeding moet anders zijn dan bij 't normale kind, en er hangt veel meer van af hoe men hen behandelt. Het normale kind komt er nog wel vaak niettegenstaande slechte methoden. De vrijheid, die men het kind kan toestaan, houdt verband met zeer veel factoren, die men grondig moet bestudeeren. Men moet de onderwijzers voorlichten. Prof. Decroly besprak verschillende gevallen van kinderen, zooals deze in iedere klasse voorkomen en die men steeds anders zal moeten aanpakken wil men succes verwachten. Vooral de opleiding der onderwijzers moet veranderen, was telkens weer het refrein van verschillende sprekers. Meer kennis van het kind en meer kennis van verschillende opvoedingsmogelijkheden is noodzakelijk voor de taak, die hen in de toekomst wacht.

Vol vuur was de rede van Otto Glückel, de organisator van de Weensche onderwijshervormingen.¹⁾

„Onze onderwijshervormingen zijn een deel van onzen strijd tegen den oorlog. Die Menschen *werden* sich verstehen, sie *werden* einander achten, wenn sie einander kennen lernen dürfen . . .” „In de „Arbeitsgemeinschaften”, die de nieuwe scholen zijn, zullen wij niet alleen de kinderen liefde en achting leeren voor hun eigen kameraden, maar vooral ook voor de andere volken”.

De algemeene leerplicht is thans in Oostenrijk 8 jaren, in andere staten soms 9 jaren en langer; is het niet wonderlijk, dat men in ons land lang moet debatteeren over het 7de leerjaar?

Een geheel ander geluid deed Carlton Washburne, de ontwerper van het Winnetka-plan, hooren. Voor de bestudeering van dit stelsel moet ik verwijzen naar mijn uitvoerige artikelen in Paedagogische Studien van Mei-Juni 1927.

Hij is een jonge, vroolijke, praktische Amerikaan, die in een geweldig snel tempo zijn Amerikaansch liet ratelen, telkens lachend verzoekend hem te remmen, wanneer hij te snel mocht spreken.

Hij is, zooals men uit de aangehaalde artikelen zal zien, een geweldig werker, mist alle pedanterie en staat open voor alle opmer-

¹⁾ Zie hierover de talrijke boeken over deze beweging. Zie ook Paedagogische Studien 1927.

kingen; ik had gelegenheid talrijke vragen te stellen aan hem zelf en aan een paar onderwijzers zijner scholen, waarin echter geen nieuwe gezichtspunten naast de door mij beschreven, bleken. Maar wél had ik den indruk, dat men in Winnetka weer veel verder was gekomen in 't maken van leermateriaal voor individueel onderwijs en hierop hoop ik later elders terug te komen. Per vliegtuig vertrokken hij en zijn vrouw naar Moskou, om iets van de Russische onderwijstoestanden te zien en vandaar via Zweden weer naar Amerika. Sterk sprak het verschil van nationaliteit van deze snel-handelende, snel-sprekende, per vliegtuig reizende Amerikaan, met het lange, zware betoog van Wilhelm Paulsen, wiens algemeene voordracht ons tegenviel, maar die in de sectievergaderingen veel beter uitkwam. Politikus is hij in de eerste plaats; om zijn plannen te kunnen verwezenlijken heeft hij een meerderheid nodig, zooals in Oostenrijk.

Echter was hij er trotsch op te kunnen zeggen, niettegenstaande een minderheid, enkele zijner plannen te hebben kunnen verwezenlijken, n.l. een paar scholen te Berlijn (Inselschule Scharfenberg en Grünewald).

De school moet geen „idiologien" beoogen, maar de realiteit. Eerst het praktische leven, daaruit groeit het geestelijke. Veel te lang is de tijd die besteed wordt aan lezen en schrijven; laat men toch inzien dat het *middelen* zijn en dat er veel belangrijker dingen zijn, die het kind moet leeren.

In Deutschland heeft men geen algemeene, grootsche reorganisatie zooals te Weenen; er zijn losse pogingen te Hamburg, in Thüringen, in Baden, in Zwaben en Wurtemberg, in de Landerziehungsheime, te Jena, enz. enz. Over het Jena-plan sprak prof. Peter Putersen, de opvolger van prof. Rein. Ook hiervoor moet ik verwijzen naar de vele boeken en geschriften van dezen praktikus-philosoof. Voor degenen, die zich willen oriënteren, is er een kleine brochure „Der Jena Plan" (Verlag Julius Beltz, Langensalza).

Over het Middelbaar onderwijs spraken o.a. Paul Dengler, Rugg en Lucy Wilson. De laatste vertelde van haar middelbare meisjes-school te Philadelphia met 2000 leerlingen, waar het Dalton-Plan is ingevoerd. Uit de mooie lichtbeelden bleek veel overeenkomst met de H. B. S. op het Bleyenburg in den Haag en het zal de directrice, mej. Dr. Graafdijs en een der leeraren mej. Dr. Reudler, zeker veel moed hebben gegeven, toen zij dit zagen en toen bleek, hoe in deze overvolle Amerikaanse school, het individuele werk ontspanning had gebracht en hoe zoowel voor de leeraren als voor de kinderen véél meer ontwikkelingsmogelijkheden waren ontstaan. Ik vroeg

haar: „En hebben al uw talrijke onderwijzeressen dadelijk enthousiast met u medegewerkt?“ „Nee,” was 't antwoord, „maar allen zonder uitzondering zijn op den duur overtuigd geworden van de groote voordeelen.”

Wanneer men dit door deze eenvoudige vrouw op leeftijd met jarenlange ervaring hoort zeggen, dan weet men dat dit geen overdreven geïdealiseer is en verschillende personen, die haar school bezochten, hebben mij dit bevestigd.

Last not least, was Bakule uit Praag aanwezig, met zijn kinderkoor. Allen die deze kinderen te Heidelberg en nu te Locarno hebben hooren zingen, hebben maar één wensch, n.l. dat zij ook naar Holland zullen kunnen komen. Onvergetelijk is dit zingen van deze letterlijk van de straat opgeraapte kinderen. Men kan zeggen: „Bakule is een genie en deze kinderen zijn uiterst begaafd!” Zonder twijfel! Maar bovenal spreekt uit dit alles de liefde en het vertrouwen van den opvoeder, die door zijn „actieve methode”, d. w. z. door de kinderen te leeren leven, en door hen het leven te leeren liefhebben, dit zingen mogelijk maakt. Naast geestige kleine volksliedjes, zingen zij zware moderne koren, zij dansen hun Tsjechoische dansen in eigengemaakte pakjes onder begeleiding van het gezang der anderen. Wie de photo's ziet van de kinderen zonder armen of met dergelijke gebreken, die thans vol vreugde medewerken om hun eigen levensonderhoud te verdienen door allerlei arbeid en de stralende gezichten ziet, waarmede deze kinderen van hun leven vertellen, weten, dat hier een voorbeeld is van een opvoeder „bij de genade Gods”, die door zijn harde werken het niet heeft gelaten bij idealen, maar deze ook heeft verwerkelijkt.

De Sectie-vergaderingen.

Voor de sectie-vergaderingen werden de sprekers uitgenoodigd door het Bestuur. Zij hielden een voordracht van $\pm \frac{3}{4}$ uur, waarna debat volgde onder leiding van een der Bestuursleden of iemand door hen aangewezen.

De secties waren verdeeld in groepen.

1. Psychologie.

Het bleek dat in deze groep speciaal het onderwerp „Problem Children” overheerschte. Sprekers waren o.a. Prof. Decroly, Dr. Eleanor Crosby Kemp uit Amerika en Dr. Hamaker uit Utrecht. Prof. Decroly sprak over achterlijke kinderen en over tests, waarbij hij telkens weer gelegenheid had te waarschuwen tegen te optimistische opvattingen betreffende deze kinderen. Zijn samenvatting over de tests zal weldra verschijnen in een boek, uitgegeven door Alcan.

Dr. Kemp, de directrice van „the League for mental Hygiene for Children", bepleitte vooral „the freeing" van de opvoeders, zoowel als die van de kinderen. Overal vindt zij „Hemmungen", tengevolge van gebrek aan vertrouwen of verkeerde opvattingen. Over 't zelfde onderwerp sprak Dr. Hamaker. Hij tracht tot de ware oorzaken der z.g. luiheid, ruwheid, ongehoorzaamheid, verstrooidheid, enz. enz. door te dringen, en vindt daarvoor in zeer vele gevallen lichamelijke, geestelijke of paedagogische fouten. Spreker waarschuwde nadrukkelijk tegen het generaliseeren der Psycho-analytische methoden, omdat daarbij voornamelijk het onbewuste sexuele leven als grond van alle kwaad wordt beschouwd; ook de psycho-analysten, die het niet uitspreken, volgen veelal dezen weg, waar spreker vele nadeelen in ziet. Tevens wees hij (zoaals zoovele anderen) op de noodzakelijkheid, de opvoedkundige wetenschappen te verheffen tot het peil der medische wetenschappen.

Sectie II. Nieuwe methoden.

- a. voorbereidend,
- b. lager,
- c. middelbaar onderwijs.

Prof. Claparède zei in z'n voordracht o.a.: het kind moet gewend worden zelf te denken en zelf te handelen en hiervoor moet hij gewend worden *nieuwe* problemen op te lossen en niet steeds uitsluitend aangeleerde leerstof hebben weer te geven. In vele gevallen zijn het onze gewoonten die voldoende zijn, maar lang niet steeds en het is juist dan, wanneer de mensch in vreemde omstandigheden moet handelen, dat zijn waarde blijkt.

't Is voornamelijk het spel, dat bij 't jonge kind dient tot aankweken op geheel spontane wijze, van deze belangrijkste aller-menschelijke eigenschappen op intellectueel, sociaal of moreel gebied. „Le jeu, source extraordinaire d'explosion de force, le jeu est la vie même de l'enfant dans le sens le plus élevé." Laat men het kind waarnemen en men zal zich verwonderen over wat men ziet. Evenals de Paedologie is ontstaan na het bekend worden der observaties over 't kind (kinderdagboeken) is de grootsche beweging tot hernieuwing van het onderwijs ontstaan, toen men in de experimenteele scholen, de vele kinderuitingen heeft kunnen waarnemen. Le Mouvement est en marche et rien ne l'arrêtera! Echter waarschuwde prof. Claparède nadrukkelijk tegen het verstarren ook der beste en nieuwste methoden. „Même la méthode Montessori si pleine de promesses, s'est déjà cristallisée comme celle de Fröbel".

Voor 't voorbereidend onderwijs was ik uitgenoodigd een inleiding te houden. Ik heb gemeend hier niet op een speciale methode of op-

vatting te moeten ingaan, maar te moeten wijzen op hetgeen de kinderpsychologie voor de behandeling van het jonge kind reeds heeft gebracht. Vanuit deze gegevens wordt het dan mogelijk de verschillende methoden te beoordeelen en sprak ik kort over hetgeen geschiedt in den Haag inzake de voorbereiding voor den onderwijzer op het gebied der nieuwe methoden en over die methoden zelf.

III. Proefscholen. Hier waren ontwerpers en onderwijzers van nieuwe methoden aan het woord, en werden de methoden van Montessori, Decroly, Washburne, Petersen, Paulsen, Paul Geheeb, Howardplan, Daltonplan etc. etc. uiteengezet.

IV. De kwestie der coeducatie werd van alle kanten behandeld. Tot mijn spijt kon ik geen dezer voordrachten bijwonen. In ons land is dit vraagstuk anders als het hier werd gesteld daar in vele landen de coeducatie nog niet is ingevoerd.

V. Nieuwe wegen in het geschiedenisonderwijs. Hier was voornamelijk Rugg aan 't woord, waarop ik later hoop terug te komen.

VI. Nieuwe wegen in 't kunstonderwijs.

Vele tentoonstellingen op dit gebied werden gehouden. Veel werk uit Weenen en Duitschland en van Engelsche scholen was aanwezig.

Dr. J. W. Mach uit Stuttgart gaf verschillende voordrachten. Deze kon ik niet bijwonen, maar de dames Grafdijk en Reudler roemden deze zeer.

VII. De Geologie-groep maakte excursies in de bergen onder leiding van Prof. Ferrari.

VIII. In de algemeene groep sprak men over Tagore, 't Kinder-Roode Kruis, enz. enz.

Men hoort vaak de meening verkondigen: „die z.g. nieuwlichters zeggen hetzelfde als de groote pedagogen Fröbel, Rousseau, Pestalozzi enz. enz. reeds lang geleden hebben gezegd.

In vele gevallen is dit waar, Pestalozzi b.v. heeft veel gezegd, wat thans op dit congres in allerlei vormen werd herhaald, b.v.:¹⁾

„Ich suche den menschlichen Unterricht zu psychologisieren“ (1800) of „Maitre sois persuadé de l'excellence de la liberté! Ne te laisse point entraîner par vanité à faire produire à tes soins des fruitsprématurés“. „Tout, absolument tout ce que tu peux lui enseigner par les effets de la nature même des choses, ne le lui enseigne pas par des paroles“ of „Tout l'instruction ne vaudrait pas un denier, si elle devait faire perdre le courage et la gaiété!“ en zelfs „Je correspondrais avec 20 pères, que je leur conseillerais vingt éducations différentes.“

¹⁾ Aanhalingen uit Ferrières boekje „Le grand coeur maternel de Pestalozzi.“

Wat is nu het verschil in onzen tijd?

Is het niet, dat deze intuitieven geen wetenschap klaar vonden om hun idealen te rechtvaardigen en geen tijd die rijp was om hen te steunen in het realiseeren van hun gevoelens?

Hoor b.v. weer Pestalozzi: „Je ne me rendais pas compte de ce que je faisais, m'abandonnant à un sentiment très vif mais obscur qui assurait ma marche, sans me la faire connaître.”

De intuïtie geeft de wegen in 't groot aan, maar is niet voldoende gebleken op het gebied van onderwijs.

Deze voorloopers waren als roependen in de woestijn.

Wij beleven thans de eerste pogingen ter *verwerkelijking* hunner ideeën, aangevuld en verhelderd door de wetenschap van het kind, die groeiende is.

Overal groote en kleine pogingen tot verbetering, proefscholen, niet alleen ondernomen door particulieren, maar ook opgericht van stads- of staatswege. Gelegenheid tot studie voor ouders, opvoeders, onderwijzers en zelfs hier en daar initiatief bij autoriteiten (Weenen, Winetka) die zelf nieuwe plannen ontwerpen.

Geen woorden — maar wel overwogen daden zijn noodig en van deze daden was dit congres een levend getuigenis.

Algemeen is dan ook de dankbaarheid van alle aanwezigen aan het bestuur van deze congressen, dat het mogelijk maakte een zoo grootsche onderneming nu voor de vierde maal te doen slagen.

Locarno, Aug. 1927.

Het probleem van „het Fransch op L. S.”

door Drs. F. C. DOMINICUS.

Zelden is, dunkt mij, een vraagstuk zoo eenzijdig belicht in de pers als het bovenstaande en dat wel stelselmatig en jaren aaneen. Het is dan ook een uitstekend denkbeeld van „Volksonwikkeling” beide zijden voor de aandacht harer lezers te brengen.

Ik heb volstrekt niet de bedoeling een bepaald artikel te bestrijden, maar ik wensch in dit opstel een zijde te laten zien, die aan de meeste belangstellenden in deze vraag vrijwel onbekend is, daar zeer vele groote dagbladen alleen stukken opnemen *ten gunste* van het Fransch op de L. S. Ik heb dit herhaaldelijk ondervonden en ik kan zeer goed begrijpen dat bij velen de gedachte is ontstaan, dat iets wat nooit verdedigd wordt, ook onverdedigbaar is. In de volgende bladzijden hoop ik het tegendeel te kunnen bewijzen.

De strijd tegen het Fransch op de L. S. is niet van jongen datum. Ik zal niet verder teruggaan dan tot 1890 om dit aan te toonen. Toen schreef Dr. D. Bos in „Onze volksopleiding“:

„Een fout ook van te weinige aandacht, die men aan den ontwikkelingsgang der kinderen heeft gewijd, is de verdere ophooping van vakken als het Fransch bij de leervakken der lagere school op een leeftijd beneden 12 jaren.

Vóór dat de moedertaal nog in den grond gekend wordt, vóór de jongelieden zich in hun eigen taal door en door goed bewegen, worden de beginselen van een vreemde taal aangeleerd.

Die tijd wordt ontnomen aan het algemeen ontwikkelend onderwijs.

Zal het lezen in de moedertaal smaak ontwikkelen voor wat schoon is en welluidt, . . . dan waarlijk kan de best ingerichte lagere school, waar het schrijven tevens behoorlijk wordt onderwezen en in het rekenen vaardigheid wordt verkregen, geen tijd meer voor Fransch of andere nieuwe talen beschikbaar houden.

Toch schijnt over 't geheel dikwijls meer gestreefd te worden naar het bijbrengen van een zekere hoeveelheid elementaire kennis, dan naar het op den voorgrond brengen van het ontwikkelend karakter der lagere school“.

In datzelfde boek zegt Dr. Bos: „Wel is waar bestaat thans op vele scholen het gebruik kinderen Fransch te leeren voor zij behoorlijk hun eigen taal kennen, maar wij hebben hier te doen met overblijfselen van verkeerde hebbelikheden, die hoe eer hoe beter moesten verdwijnen.“

In 1908 bleken alle inspecteurs L. O. volkomen eenstemmig in hun meening, dat zoolang er Fransch werd onderwezen op de L. S., die nooit gezond zou worden. Dit was een oordeel, opgesteld na ingekomen rapporten van *alle* schoolopzieners over deze zaak.

In 1914 schrijft de districts-schoolopziener Dr. Gunning: „Wanneer ik mijn verslag van 1908 overlees, dan vind ik dat dit nog woord voor woord geldt. Dit geldt met name van de kwestie: Fransch op de lagere school? die sedert wel druk besproken is (want de verrassende spontane eenstemmigheid van het Rijksschooltoezicht, die uit het Regeeringsverslag bleek, heeft wel de aandacht getrokken), maar geen stap nader tot haar oplossing gekomen is; het Fransch is niet teruggedrongen.“

De schoolopziener in Utrecht schrijft in dat jaar: „Wordt kennis van het Fransch als eisch van toelating tot gymnasium of hogere burgerschool uitgeschakeld, dan zal daarmede aan het lager onderwijs een groote weldaad zijn bewezen“.

In 1916 schreef de inspecteur van het M. O., K. ten Bruggencate,

die ongeveer een halve eeuw bij lager en middelbaar onderwijs was werkzaam geweest, een brochure over „Ons Middelbaar Onderwijs“. Dit was zijn paedagogisch testament en een der stellingen daarin voorkomende, is deze: „De eigenlijke lagere school van zes jaar geve geen onderwijs meer in eenige vreemde taal.“

En hierbij vermeldde hij: „Alle inspecteurs van lager en middelbaar onderwijs en alle districts-schoolopzieners onderschrijven deze stelling.“

In 1918 werd de Onderwijsraad, een advies-lichaam, ingesteld. De eerste maal dat dit lichaam zich had uit te spreken over het Fransch, gaf het als raad: „Weg er mee voor de Lagere School.“

In 1919 vroeg het N. O. G. op zijn vergadering te Groningen met groote meerderheid afschaffing van het Fransch op de L. S.

Het lijvige Nutsrapport van 1923 was al evenmin enthousiast voor het Fransch op de L. S. en zelfs werd in Mei 1925 door het Hoofdbestuur der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen aan de Tweede Kamer een verzoekschrift gezonden, waarin werd gevraagd het voorstel Mej. Westerman *niet* aan te nemen.

Ten slotte dit: In September 1925 verscheen het eindrapport betreffende de aansluiting van het lager- en middelbaar onderwijs, opgesteld door de commissie van afgevaardigden uit ongeveer alle Nederlandsche onderwijs-organisaties, zoowel confessionnele als niet-confessionnele. Daarin is de tweede conclusie: „De a.s. M. O. leerlingen behoeven geen bijzondere voorbereiding.“

Hoewel het Fransch niet genoemd wordt en er verder in het rapport ook niet over wordt gesproken, kan ik niet anders hierin lezen dan dat er geen vreemde talen op de L. S. moeten geleerd worden, evenmin als b.v. Wiskunde.

Nu ligt, dunkt mij, de vraag voor de hand, of al deze menschen al deze jaren geheel verkeerd hebben gezien. Het zou wat vrijmoedig zijn om daarop een bevestigend antwoord te geven.

Hoe komt het dan, dat sommigen, die het goed meenen met het onderwijs en in de onderwijswereld thuis zijn, toch weer beginnen over te hellen tot een weder-invoering van het Fransch bij het L.O.?

De hoofdzak ligt m.i. in een noodlottigen samenloop van omstandigheden. Indien de „eenheidsschool“ tien jaar vroeger of later ware ingevoerd, of als het Fransch op de L.O. eenige jaren voor den oorlog was afgeschaft, dan zouden de meeningen thans geheel anders zijn.

Want haast alle tekortkomingen der leerlingen van ons M. O. worden nu op rekening geschreven van de afschaffing van het Fransch. Gebrek aan stijl, gebrek aan begrip, gebrek aan spraakkunstige kennis enz., 't komt alles, doordat de leerlingen geen Fransch hebben geleerd, voordat ze op de M. S. kwamen.

Men aarzelt zelfs niet de grofste inconsequenties uit te spreken zooals deze: „Hun kennis van de Nederlandsche taal is onvoldoende, laten we dus eenige uren van het onderwijs daarin *afnemen* en die door lessen in 't Fransch vervangen, dan wordt het beter”.

Natuurlijk zegt men dit niet zoo duidelijk, maar daar komt het toch op neer, terwijl toch de eenvoudigste oplossing zou zijn: De kennis van het Nederlandsch is onvoldoende, dus dient het onderwijs *in het Nederlandsch* intenser te worden.

De 2 factoren bovengenoemd dienen nader bestudeerd te worden. De oorlog heeft een verwildering en een zucht tot ijdele vermaken te weeg gebracht, die ook in ons land niet licht kan overschat worden. Bovendien hebben we nu juist op onze scholen de kinderen, die geboren zijn gedurende den oorlog. Physisch en psychisch is dit ongetwijfeld van grooten invloed. Dat het onderwijs in het Fransch op de L. S. met dit intellectueele golfdal niets te maken heeft, blijkt duidelijk, als men vraagt naar de resultaten voor andere vakken, Duitsch b.v.

Voor dat vak is geen verandering gekomen in leerstof noch uren-aantal en toch kan men op geen stukken na meer bereiken in de 4de of 5de klas, wat men bereikte vóór den oorlog. Dit bewijst dus dat er een geweldige factor is werkzaam geweest, die ook zijn invloed op het Fransch moet hebben gehad.

In de tweede plaats vergeet men maar al te licht den invloed van de eenheidsschool van 1920. In den Haag had men vroeger in de opleidingsscholen onderwijzers, die jaren lang hadden geprepareerd voor het M. O. Zij wisten welke dingen bij hun onderwijs waarde hadden voor de M. S. en welke niet. Maar toen de eenheidsschool kwam, werden de onderwijzers op de zotste wijze door elkaar gesmeten en kregen sommigen, die nooit anders hadden gedaan dan eenvoudige plattelandskindertjes wat lezen en schrijven leeren, plotseling de taak op te leiden voor de M. S. Dit was voor hen onuitvoerbaar. Want juist het allernoodzakelijkste voor de M. S., het „inzicht aanbrengen”, is een arbeid, die op lagere scholen, welke eind-onderwijs geven, terecht of ten onrechte, meestal minder op den voorgrond komt. En dit was niet het eenige nadeel. Er zijn nu eenmaal kinderen, die van huis uit meer ontwikkeling meebrengen dan andere kinderen met dezelfde verstandelijke vermogens. Men kan het betreuen, maar het feit bestaat. Vroeger waren die kinderen steeds min of meer tot gelijksoortige groepen vereenigd, thans kreeg men allerlei kinderen door elkaar. Natuurlijk moest dit remmend werken. Men versta mij wel. Ik wensch hier geen pleidooi te leveren voor den ouden evenmin als voor den nieuwen toestand. Ik constateer

alleen feiten, om te doen zien dat men veel laadde op den rug van de Franschlooze school, dat daar heusch niet thuis behoorde.

Maar men moet ook geen conclusies vormen op grond van rede-neeringen, die bovengenoemde twee factoren geheel buiten rekening lieten. Een „fair trial” is stellig niet geschonken aan deze nieuwe methode.

Bovendien zouden we hier kunnen zeggen dat hij die te veel bewijst, niets bewijst. Immers, indien waar was, dat er voor het M. O. of zelfs voor de heele maatschappij zulke geweldige nadeelen zouden ontstaan uit die Franschlooze school, dan had men toch een eenvoudig middel om dit eens voor al aan te toonen en daarmee al de tegenstanders te bekeeren. Men had het er eens op moeten wagen met het „verderfelijke” stelsel. Waren de resultaten dan heel slecht, zoo had men toch genoeg vertrouwen moeten hebben op de liefde voor ons onderwijs bij de verdedigers van de Franschlooze school, om te gelooven dat zij ongelijk zouden bekennen. Waarom heeft men dit nooit gedaan? Zou het dan zoo erg geweest zijn dat eenige honderden of zelfs duizenden leerlingen op de H. B. S. wat meer moeite hadden gehad, indien daarmee dit twistpunt voor goed was uitgemaakt? Want men vergete toch niet dat gemiddeld ongeveer één leerling per klasse naar het M. O. gaat en dat de methodiek van ons onderwijs steeds op dien eenen leerling was gericht. Tegenover dit onrecht zou het mogelijke andere onrecht toch niet zoo geweldig geweest zijn!

Om te begrijpen, waarom men nooit de Franschlooze opleiding heeft laten voortwoekeren om ze volledig te kunnen verslaan, moet men weten, of het Fransch alleen maar gevraagd werd, omdat de H. B. S. het wenschte.

Het antwoord daarop is ontkennend. In ons deftige landje voelt de eenvoudige burgerman zich altijd een graadje voorname dan zijn buurman, als hij met trots kan vertellen dat hij in zijn jeugd nog eens Fransch heeft geleerd, ook al kent hij geen woord meer. Die deftigheid en dat „fatsoens”-bewustzijn spelen hier een geweldige rol.

Dit kon echter niet als argument gegeven worden om het Fransch te behouden. Dus moest men zijn toevlucht nemen tot andere en daaronder heel zonderlinge. Men zei b.v. dat het peil der leerlingen zoo gezakt was doordat ze geen Fransch hadden geleerd, maar aan den anderen kant trachtte men een vasthouden aan de oude methodes op de M. S. te verdedigen door te zeggen (wat inderdaad juist is) dat slechts 5 percent van de leerlingen, die op de H. B. S. komen, geen Fransch hebben geleerd. Hoe door 1 leerling op de 20 het peil zoo kan zakken is niet duidelijk.

Mej. Westerman zeide bij de verdediging van haar wetsvoorstel

(Mei 1925) in de Tweede Kamer: „(De kinderen) komen direct te staan voor allerlei moeilijke woorden. Zoo bij de algemeene geschiedenis: renaissance, reformatie, centralisatie, acte van navigatie en socialisatie; wanneer men spreekt van de geuzen, kan men dien naam slechts verklaren door de uitdrukking: „Ce ne sont que des Gueux”. Bij de aardrijkskunde moeten zij begrippen leeren als: geologie, inundatie, meridiaan. Hieruit blijkt dat het onderwijs in een vreemde taal niet alleen beteekent woordjes leeren, maar wel degelijk ontwikkeling bijbrengen.”

Men zou kunnen vragen, hoeveel Fransche boekjes voor de L. S. woorden als geologie en socialisatie of centralisatie opnemen en verder hoe het dan moet gaan met de kinderen die eindonderwijs ontvangen op de L. S. Moeten die dan maar geen vaderlandsche geschiedenis en aardrijkskunde leeren? En indien het noodig is op genoemde gronden Fransch te leeren op de L. S., hoe staat het dan met termen als franco, tarra, bruto, piano, andante, cassa enz. Dienen we dan geen Italiaansch te gaan onderwijzen op de L. S.? Of mag het Engelsch daar wel verwaarloosd worden, waar men in onze taal zoo vaak woorden gebruikt als rails, tender, gasfitter, cricket, budget, meeting enz.?

Een ander argument dat door hoofden van scholen veel werd en wordt gebruikt is, dat het Fransch zoo'n uitnemend middel was om te zien of een leerling geschikt was voor het M. O. of niet. Prof. Kohnstamm heeft op het dwaze dezer bewering in het vorige nummer van „Volksontwikkeling” reeds gewezen. Ik wou hier nog bijvoegen, dat aan de vroegere Rijkssweekscholen Fransch geen toelatingseisch was en dat toch heel goed kon uitgemaakt worden welke leerlingen geschikt waren, zóó zelfs dat het percentage dergenen die rechtstreeks tot het eind-examen doorgingen, veel en veel hooger was dan van hen die zonder doubleeren het eind-examen H. B. S. wisten te bereiken.

Verder beweert men dat het onderwijs in het Fransch zoo'n goeden invloed heeft op de vorming van den stijl. Het vertalen scherpt den zin voor nuances. Ook hier weer verwacht men 't onderwijs op de L. S. met dat op de M. S. Het is niet te ontkennen dat op de M. S. het vertalen een der gewichtigste middelen is om tot een nauwkeurig denken te komen over eigen wijze van uitdrukking. Maar op de L. S.? Geen sprake van. Ik neem een willekeurig voorbeeld. De heeren Benjert en Elzinga schreven een veelgebruikte methode voor het Fransch op de L. S. Het eerste stukje heeft 60 blz., het tweede ook 60 blz., het derde stukje $\pm$ 75 blz. Het volgende lesje komt voor op blz. 63 van het derde stukje. De kinderen hebben dan ongeveer 180 blz.

Fransch gehad. Men zal toch zeker niet verwachten dat men veel meer zal kunnen doen op de L. S.

Le cheval volé.

Un jour on avait volé le cheval de Grégoire. Il va à la foire et retrouve la bête. „Voilà mon cheval!" s'écrie Grégoire. „On l'a volé." „Vous vous trompez," répond le voleur. „Ce n'est pas le vôtre. C'est le mien. Je l'ai acheté l'année dernière." „Eh bien", dit Grégoire, „alors vous savez de quel oeil il est borgne", et il jette son mouchoir sur la tête du cheval.

Le voleur répond sans hésitation: „De l'oeil gauche". „Vous mentez," dit Grégoire et il montre que le cheval a deux bons yeux.

Men lette op de korte zinnetjes en de opzettelijk eenvoudige constructie.

In het vierde stukje, dat 100 blz. telt, komt op het eind een samenspraak voor die niet veel ingewikkelder is. Dus zelfs als men kans zag zóóver te komen, was het voordeel voor den Nederlandschen stijl al zeer miniem. Trouwens, zelfs de „Vereeniging tot bevordering der studie van het Fransch" heeft het blijkbaar niet aangedurfd om over de voordeelen van stijlvorming te spreken (wat b.v. wel werd gedaan in een adres van eenige schoolhoofden aan den Raad der gemeente Arnhem in Maart 1925), want in een artikel dat in Juni 1923 in de meeste bladen is opgenomen, citeerde die Vereeniging met blijkbare instemming de Commissie van Toezicht op het M. O. te Rotterdam als volgt: „De leeftijd van 9 tot 12 jaar is juist bij uitstek geschikt voor het werktuiglijk van buiten leeren dat voor de aanvang van de studie in het Frans onvermijdelijk is. De leerlingen der vroegere U. L. O. school beschikten bij hun aankomst ter H. B. S. over een zekere hoeveelheid woorden en uitdrukkingen en een oppervlakkig overzicht van de spraakkunst."

Dat is heel wat anders dan „stijlvorming" en „taalverschijnsels".

„Maar men leert er ook beter spraakkunstige termen door", wordt er dan gezegd. Aangenomen, doch ik weet toch zeker, dat, als ik een uur spreek b.v. over de bijwoorden in het Nederlandsch, de leerlingen ze minstens even goed weten te onderscheiden als na een les van een uur over de adverbies.

De wel eens gehoorde bewering, dat, zoodra geen Fransch meer wordt onderwezen, ook de Ned. spraakk. wordt verwaarloosd, snijdt toch geen hout.

Een onderwijzer, die zijn vak verstaat en zijn plicht doet, zal evenmin noodzakelijke deelen van Nederlandsch verwaarloozen als van rekenen of aardrijkskunde. En waarom beweert men nooit dat gedeelten der rekenkunde, verband houdende met de wiskunde in 't algemeen, met

minder zorg worden behandeld, omdat dit vak niet op de L. S. wordt onderwezen? Bovendien is er toch ook nog het toelatings-examen. Ik heb dat verscheiden malen helpen afnemen en ik kan de verzekering geven, dat groote domheden in de ontfleding spoedig leiden tot een onvoldoend cijfer voor Nederlandsch, wat, zooals men weet, bij dit examen absoluut doodelijk is.

En wat nu de leerlingen betreft die „op verklaring” worden toegelaten, bij hen loopt men de risico dat ze de spraakkunst minder goed kennen. Veel gevaar is daarvoor echter niet, daar nog steeds de bepaling bestaat dat leerlingen van onbetrouwbare Hoofden geen toelating meer krijgen op verklaring. Als men met de toepassing dezer bepaling niet al te laksch is, zal men heusch geen Fransch noodig hebben om den leerlingen eenige spraakkunstige begrippen bij te brengen.

Mej. Westerman vond op 24 Juni 1925 nog een nieuw argument ter verdediging van het Fransch op de L. S. In de Eerste Kamer zeide ze, dat bij aanneming van haar voorstel geen groot nadeel zou ontstaan. Integendeel. „Het zal het onderwijs in de 5de klasse aantrekkelijker maken. Men mag wel eens bedenken dat het voor begaafde leerlingen vervelend kan worden zes jaar lang de vakken van a—k te leeren.” „De begaafde leerlingen”. Alsof de school zich naar hen kon richten! En alsof men met dit argument niet nog vele andere vakken op de L. S. zou kunnen invoeren.

Ik stel daar de naakte werkelijkheid tegenover. In 1926 werd aan het Haagsche personeel der O. L. S. gevraagd: „Zijt gij in staat om met Uw leerlingen de leerstof, in het leerplan voorgeschreven, voldoende te verwerken? (dus 6 jaar; geen Fransch).

127 scholen zonden antwoorden in. Ruim met het leerplan klaar kwamen er 7; wel zoo wat, doch met min of meer sterke restricties 60; op 50 scholen kreeg men in doorsnee het leerplan niet af; 10 antwoorden, dat aan klaar krijgen geen denken was.

En in de eerste groep (7 scholen) voegde men er bij, dat men het leerplan wel *doorwerkte*, maar het op geen stukken na kon *verwerken*.

De algemeene conclusie van de commissie met dit onderzoek belast, was dan ook, dat het leerplan te overladen is voor 6 jaren schoolgaan en „waar men het doorkomt, daar geeft men steenen voor brood.”

Hoe wil men nu bij zoo'n leerplan nog een extra vak voegen?

Toch zijn er blijkbaar ouders, die klagen dat de kinderen te weinig huiswerk krijgen. Waarschijnlijk dan ook weer ouders van begaafden. Ik begrijp echter niet, waarom dit een argument kan wezen om het Fransch weer in te voeren op de L. S. Ik heb toch ook jaren lang op de L. S. huiswerk opgegeven voor Rekenen, voor Aardrijkskunde, en Geschiedenis en Nederlandsch en ik zie volstrekt niet in, waarom

men daar niet meer dan genoeg van kan maken. Als ik alleen maar naga, hoe vaak in mijn eerste klasse van het Lyceum de *ei* en *ij* worden verwisseld en hoe veel werkwoordelijke vormen fout worden geschreven, dan wou ik dat die huiswerk-begeerigen daar eens wat meer oefeningen over kregen. Trouwens het maken van een briefje of opstelletje thuis zou den toekomstigen leerlingen der M.S. ook nog wel nut opleveren. In dit verband mag ik er ook wel op wijzen dat niet alleen de leeraar Fransch klaagt over de onkunde der leerlingen van de M.S., maar dat de leeraren in Wiskunde zoowel als in Plant- en Dierkunde, de leeraren in Geschiedenis zoowel als in Aardrijkskunde er om 't hardst over klagen, dat de leerlingen de taal hunner leerboeken niet begrijpen en dat elke te leeren les eerst geheel moet gebracht worden in den taalkring der kinderen. Zou dit beter worden door invoering van 't *Fransch* op de L.S.? Of wijst het er misschien op, dat er daar veel en veel meer aan *Nederlandsch* moet gedaan worden, dat er geleerd moet worden met verstand en begrip te lezen en dat gebroken moet worden met de doorrèn-boekjes, die geesteloos en futloos onderwijs in de hand werken?

Wie als ondergeteekende jaar na jaar heeft ondervonden hoeveel aan 't begrijpen van 't eenvoudigste Nederlandsch ontbreekt in de eerste klasse der M.S., vraagt niet meer om een groote hoeveelheid feitenmateriaal voor Fransch of voor wiskunde of voor wat dan ook, maar enkel en alleen om algemeene ontwikkeling, die noodig is als breedere basis voor ons onderwijs op de M.S.

Voor het argument aan Jespersen ontleend, is stellig wat te zeggen: „Leer de vreemde talen een voor een en besteed aan elk den noodigen tijd”. Maar ik antwoord hierop, dat dit laatste toch stellig in de eerste plaats geldt voor de moedertaal. En mijn ervaring bij lager en middelbaar onderwijs heeft me niet geleerd, dat kinderen van tien of zelfs twaalf jaar hun eigen taal in 't algemeen gesproken „*eenigszins*” beheerschen. Onder „*eenigszins*” dan te verstaan, dat die taal voor hen een vrij gemakkelijk te hanteeren werktuig is geworden.

Maar gesteld eens dat men dat „*eenigszins*” heel gematigd wou opvatten, zou men dan de consequentie van Jespersen's stelling aandrufen? Wat zou men dan op 't Gymnasium moeten doen met 5 vreemde talen? En hoeveel tijd zou men daar niet telkens moeten laten voorbijgaan, voor men aan een nieuwe begon?

Een argument, hetwelk veel door ouders wordt gebruikt is, dat men den weg gemakkelijker maakt in de eerste klasse door zijn kind wat elementaire kennis van Fransch mee te geven. Hiertegen valt niets in te brengen. Maar ditzelfde argument zou stellig toch ook kunnen

dienen om Wiskunde en Duitsch op de L.S. te gaan onderwijzen, want deze vakken maken in de eerste klasse zeker niet minder slachtoffers dan Fransch.

Ik neem als voorbeeld een Midd. school in Den Haag, waar in 4 eerste klassen respectievelijk zaten 17, 23, 19, 21 leerlingen. Bij den overgang naar de 2de klasse waren er in klasse A 9 die voor stekunde 5 of minder hadden en voor meetkunde ook 9. Voor B waren die cijfers 11 en 12, voor C 12 en 17, voor D 10 en 10.

Nu is 5 nog juist voldoende, maar gevaarlijk dicht bij de 4. Het zou dus, gezien deze resultaten, volkomen logisch zijn, ook wiskunde te gaan onderwijzen op de L.S.

Door vele leeraren Fransch wordt geklaagd, dat ze niet ver genoeg meer komen. Ik stipte boven reeds aan dat de leeraren Duitsch eveneens klagen over achteruitgang van 't gehalte der behandelde stof. Dit geldt ook voor nog andere vakken. Ik zou me daar dus bij kunnen neerleggen en het een algemeen verschijnsel kunnen noemen. Gaarne wil ik er echter dieper op ingaan, om aan te toonen dat de klacht minder ernstig is dan ze schijnt.

Het Engelsche spreekwoord zegt niet te vergeefs: „Necessity is the mother of wit”. De M.S. moet haar leerlingen, dunkt me, zoover brengen, dat ze, als de nood aan den man komt, zich in de drie moderne talen weten te redden. Ze kan niet pretendeeren kleine taalgeleerden te vormen. Dit stel ik voorop.

En nu wijs ik nog eens op het wonderlijke verschijnsel, dat slechts 5 percent der leerlingen op de H.B.S. komen zonder Fransch en dat toch het peil zoo gezakt is, dat men niet zoover komt als vroeger. Dit impliceert andere factoren dan de Franschlooze school. Maar dit wil ik even voorbijzien en vragen: „Waarvoor hebben de leerlingen in het leven Fransch noodig?”

Dat hangt af van hun loopbaan. Gaan ze in den handel, dan heeft de M.S. ze alleen wat wegwijz gemaakt, maar het Fransch, dat ze voor hun handelsbrieven noodig hebben, moeten ze zoo goed als van den grond af gaan leeren, evenals de meeste leeraren dit zelf moeten doen als ze geroepen worden om les te geven aan een Handelsschool.

Gaan ze naar de Universiteit, dan dienen ze in staat te zijn de Fransche handboeken te begrijpen. En heusch, zoover kan men het wel brengen in 5 jaar. Men denke er maar even aan, dat (het jaar gerekend op 40 lesweken) er in die 5 jaar 640 uren Fransch wordt gegeven. Men zal ons toch heusch moeilijk kunnen wijsmaken, dat het in dien tijd onmogelijk zou zijn iemand een handboek te leeren lezen.

Ik ken juridische studenten, die May „Eléments de Droit Romain” gebruiken. Sommigen vinden het vrij lastig, maar als men onderzoekt, waar de moeilijkheid schuilt, komt men tot de overtuiging dat het meer gebrek is aan begrip van de *stof* dan aan kennis van 't Fransch.

Wie niet voldoende op de hoogte is van Romeinsche antiquiteiten, zal in een Duitsch of Engelsch handboek evenveel last ondervinden.

En gesteld, dat hier en daar een leerling is, die wat moeite heeft zelfs met de taal, wat geeft dat dan nog? Is het zoo erg dat men eens een woordenboek ter hand moet nemen? Doen we dat niet allen van tijd tot tijd?

Zeer merkwaardig in dit verband is een getuigenis van Prof. Prinsen, die toch gerust kan beschouwd worden als een groot strijder voor Fransche taal en cultuur.

Hij schrijft over een proefschrift van een Zuid-Afrikaner het volgende:

„Zoo komen b.v. deze meesters der kunsten (Zuidafr.-titel), hier in Holland in onze college-kamers zitten zonder ook maar een enkel woord Fransch te verstaan. Doch men moet zien, als ze eenmaal overtuigd zijn van de onberekenbare waarde der Fransche cultuur, als ze gemerkt hebben, hoe heel onze Hollandsche beschaving van de 12de eeuw af gevoed en geleid is door Franschen geest en Fransche kunst, men moet zien met welk een gemak ze *bij al hun werk in een minimum van tijd* hun gebrek herstellen.

Eenige maanden hier les nemen, daarna een groote vacante in Parijs doorbrengen en ze komen terug, stellig met niet minder gemak zich in het Fransch bewegende dan onze Hollandsche studenten, die van hun negende of tiende jaar af onderwijs in het Fransch kregen”. (Lett. Bijblad N.R.C. 14 Febr. '25).

En wat nu de vaardigheid in het spreken betreft, is die wel *ooit* zoo groot geweest dat de bezitters van het eind-diploma 5-j. c. zich gemakkelijk bewogen in het Fransch? Moest de echte vaardigheid niet steeds door verblijf in het buitenland verkregen worden? En is hier niet te bespeuren de gewone fout van den laudator temporis acti?

Met de meeste instemming haal ik dan ook aan de volgende woorden uit bovengenoemd artikel van Prof. Prinsen: „Maar uit de ervaring met onze Zuid-Afrikaners valt toch wel dit vooral opnieuw te leeren, dat het voorbereidend universitair onderwijs niet angstvallig behoeft toe te rusten met de beginselen van alle mogelijke wetenschappen, waarin de student later misschien zal gaan verder werken; dat daarentegen een breed opgezette voorbereiding zich in

hoofdzaak richten moet op het dwingen tot nauwkeurig waarnemen. vaardig combineeren, scherp onderscheiden, logisch denken".

Juist: een breed opgezette *voorbereiding*. Het uit den treuren herhaalde argument van het te loor gaan der Fransche cultuur in Nederland, is daarmee ook aan de kaak gesteld. De M.S. kan er niet aan denken inzicht te geven in Fransche of Duitsche of Engelsche cultuur, al was 't alleen maar wegens den te jongen leeftijd der leerlingen. Zij brengt bouwstoffen en werktuigen aan. De Universiteit of het leven vormen het bouwwerk, 't zij dan hut of paleis.

En als dan alle argumenten opgebruikt zijn, komt men gewoonlijk nog aan met dit: „De eischen van het eindexamen zijn onveranderd gebleven en de hulp van de L.S. is ons ontnomen." Hierbij dienen twee dingen niet vergeten te worden. Ten eerste is het aantal lessen voor Fransch in de beide eerste klassen met een uur vermeerderd en men zal toch wel willen aannemen dat een uur Fransch op de M.S. heel wat meer beteekent dan een uur op de L.S.

De kinderen zijn niet alleen ouder, maar ook meer getraind tot intenser opneming van leerstof.

Maar in de tweede plaats zijn de eischen zeer vaag. Het K.B. daaromtrent zegt:

„Het schriftelijk gedeelte van het examen bestaat in het vertalen van een stuk eenvoudig proza uit de vreemde taal in het Nederlandsch."

Wat is eenvoudig proza? Dit hangt af van de opvatting der inspecteurs. En zoo heel eenvoudig zijn de opgaven sedert 1920 niet geweest, in elk geval niet eenvoudiger dan de Duitsche of de Engelsche. Ik heb niet kunnen bemerken dat de cijfers toegekend voor 't Fransch daaronder leden.

„Bij het mondeling onderzoek wordt getoetst, dat de candidaat toont een hem voorgelegd stuk in die talen goed te begrijpen, dat hij zich in de vreemde taal redelijk goed weet uit te drukken en een behoorlijke uitspraak heeft," zegt het K.B. verder.

Ook hier weer dezelfde vaagheid. En dus hangt het (en hing het!) geheel van de opvatting van den examiner af welke beteekenis hij aan die bewoordingen wil hechten.

De derde bepaling is: „Het onderzoek in de letterkunde blijft beperkt tot eene bespreking van eenige werken, die de candidaat in de vreemde taal gelezen heeft uit twee harer hoofdtijdperken."

M.a.w. dit komt neer op een gesprek in het Fransch. En wanneer we nu eens vragen naar die gesprekken aan onze collega's voor Engelsch en Duitsch, dan blijkt het spreken ook daar over 't algemeen maar bedroevend te zijn.

Ik kan dus met den besten wil ter wereld niet inzien, welke eischen,

die men voor Duitsch en Engelsch wilde handhaven, men betreffende het Fransch in het K. B. had willen laten vallen.

Ik wil er echter de aandacht op vestigen dat de inertie van den mensch hier een rol speelt. Toen in de Engelsche lagere scholen het leeren van Latijn en Grieksch een minder belangrijke rol begon te spelen, schreeuwde men ook moord en brand. De cultuur ging te niet! Maar langzamerhand is men gaan inzien, dat dit toch is meegevallen. Ik had aan een Gymnasium in Zuid-Afrika een collega, die er wát trotsch op was, dat hij als jongen van 10 jaar Latijnsche verzen had gemaakt en die wou in den nieuwen toestand niets goeds zien. Het komt me soms wel eens voor, dat zij die op hun tiende of elfde jaar alle onregelmatige Fransche werkwoorden op hun duimpje kenden, ook daarin eenvoudig een reden meenen te vinden om alle nieuwere gedachten op schoolgebied te mogen afkeuren, want wat *anders* is geworden, is voor hen per se ook *slechter*.

Behalve in het begin van dit artikel, waren tot dusverre alleen aan het woord zij, die voordeel zagen in het leeren van Fransch op de L. S. Het is wellicht nuttig hier te verwijzen naar de woorden van Dr. Gunning in het Nutsrapport 1923 (blz. 20). Hij zegt daar: „Krijgt men in de eerste of in een hogere klasse van de Middelh. school leerlingen, die in het een of ander vak een voorsprong hebben verkregen, *dan blijkt dit vrijwel zonder uitzondering in hun nadeel te zijn geweest.*”

Hij wijst er ook op dat dit het luieren in de hand werkt. De leerlingen meenen dat ze alles al lang kennen en voelen niet, waar hun voorsprong eindigt. Laten we niet vergeten dat immers de wet eischt, dat begonnen moet worden alsof nooit door de kinderen Fransch is geleerd. En nu kan men wel boudweg zeggen dat dit niet in ernst voor discussie vatbaar is, met de geïmpliceerde bedoeling dat het onmogelijk is, maar dit is niet in overeenstemming met de praktijk.

De heeren Van der Laan en Riemens hebben hun ervaring in dezen kenbaar gemaakt (zie art. Prof. Kohnstamm „Volksontwikking Juni 1927”). Dit betekent echter volstrekt niet dat degenen, die er niet over schreven, *niet* dezelfde ondervinding hebben opgedaan. Ik denk dan vooral aan jonge leeraren, die dus niet vastzitten aan hun vroegere ervaringen. Want ik herhaal weer, ook de oudere leeraren voor andere talen zijn evenmin tevreden als ze gaan vergelijken met vroeger. Welnu, onder de jongere leeraren zijn er heel wat meer dan de 2 bovengenoemde, die volstrekt niet ontevreden zijn over de bereikte resultaten en die met een gerust geweten ten opzichte van de kennis van 't Fransch hun leerlingen de wereld inzenden.

Maar er moet stellig intenser gewerkt worden. De oude methoden kunnen geen dienst meer doen. De woordenschat, die vroeger voor een groot deel ontleend was aan algemeene geschiedenis en geschiedenis der oudheid (zie oude themaboekjes) is niet meer te gebruiken. Het is bedroevend, maar waar, dat er nog altijd leeraren zijn die Fransche les geven door middel van Nederlandsch, die hoogstens in de 5de klasse eens een beetje Fransch spreken, die onderwijs meenen te geven als ze schriften met idiomen uit het hoofd laten leeren en van de leerlingen niet eischen, dat ze na één jaar b.v. beginnen met Fransch te spreken in de klasse. Ja, wie zulke methoden volgt, kan geen aanspraak maken op goede resultaten bij het eind-examen.

Trouwens, de leeftijd der leerlingen speelt ook een belangrijke rol ten opzichte der mogelijkheid van dit intenser lesgeven. Ik wijs in dit verband op de vroegere Rijkskweekscholen voor onderwijzers. Bij het toelatingsexamen werd geen kennis van Fransch getoetst. Men kreeg vier jaar lang les, maar het Fransch was geen examen-vak en dus in minder gunstige conditie. En toch zijn er voorbeelden te over, dat een onderwijzer in hetzelfde jaar, waarin hij slaagde voor zijn hulppacte, acte Fransch L. O. behaalde. Of deed hij het datzelfde jaar niet, dan toch wel in het volgende, terwijl hij het heele jaar een drukke betrekking had waargenomen. En nu moge een examen L. O. Fransch *anders* zijn dan het Fransch bij een eind-examen H. B. S., *gemakkelijker* is het zeer zeker niet.

Nu komen we tot het punt, waarom m.i. alles draait. De kinderen komen, in 't algemeen genomen, te jong op de H. B. S. De leerlingen der Rijkskweekscholen waren gewoonlijk $\pm$ 14 jaar, als ze daar kwamen en dan is het vermogen tot begrijpen veel grooter dan twee jaar vroeger. Wil men het peil van vroeger bereiken niet in Fransch alleen, maar in alle vakken, dan helpen daartoe geen lapmiddeltjes als wat meer leerstof op de L.S. schuiven, maar het eenige radicale middel is: alleen bij hooge uitzondering kinderen op de M.S. toe te laten na 6 jaar L.O. Dan eerst zal men leerlingen krijgen die rijper zijn en wier kennis meer bezonken is.

Reeds in 1910 schreef de schoolopziener in Rotterdam over de goedgeslaagde mulo-scholen aldaar:

„Men staat verbaasd over de vorderingen der leerlingen in de moderne talen. Ik schrijf dat gunstig verschijnsel toe aan de regeling, die de toegang tot die scholen openstelt voor leerlingen, die het gewoon lager onderwijs ten einde toe hebben bijgewoond. Het blijkt inderdaad, dat met een flinke voorbereiding in de vakken a—i (de gewone vakken) het onderwijs in de moderne talen met veel meer vrucht wordt gegeven, nu de leerlingen daarmede aanvangen op 12-

of 13-jarigen leeftijd. Hier wordt een dubbel voordeel bereikt: het gewoon lager onderwijs komt beter tot zijn recht en het onderwijs in de moderne talen wordt met veel meer animo door de onderwijzers gegeven en met beter resultaat door de leerlingen gevolgd....

Ik was verrast bij kennisneming van hetgeen in ongeveer 4 maanden was bereikt. Daardoor ben ik versterkt in de overtuiging, dat het goed zal zijn het onderwijs in de vreemde talen aan te vangen met leerlingen die rijper zijn dan tot dusverre het geval was...."

In Zuid-Afrika, waar op de M.S. Fransch een keuzevak is (b.v. in plaats van Duitsch of Nederlandsch), gebeurt het vaak, dat een leerling Nederlandsch heeft genomen als examenvak, maar als hij dan later het plan opvat om in Oxford of Cambridge verder te gaan studeeren, is kennis van Fransch noodzakelijk. Nu heb ik zelf bij ondervinding, dat jongelui van plm. 16 jaar in een paar maanden ongelooflijk veel Fransch konden leeren en dus klopt dit volkomen met de uitspraken van Prof. Prinsen en den Rotterdamschen Schoolopziener, boven geciteerd.

Ook hier moet men klaarblijkelijk nog de waarheid leeren van Rousseau's woord, dat men moet weten tijd te verliezen om tijd te winnen.

Ten slotte rest me nog eenige zaken te bespreken die bij deze kwestie behooren, zonder dat ze de vraag raken of het in het belang van de leerlingen en de cultuur is, dat het Fransch weer op de L.S. wordt ingevoerd.

Als eerste dier punten mag ik zeker wel noemen den z.g. „spontanen drang“ der ouders.

Dit is altijd een machtig wapen geweest in de hand der voorstanders, want vrijheid gaat toch boven alles! De zaak wordt echter verkeerd voorgesteld. Niemand verbiedt den ouders hun kinderen les te laten geven in Fransch, trouwens dit zou ook bezwaarlijk gaan, evenmin als men er aan zal denken dans- of muzieklessen te verbieden.

Maar evenmin als men deze twee soorten van lessen van Staatswege geeft, even zoo min behooren de Fransche lessen thuis in de eerste zes klassen der L.S. „Dwang“ is dit niet. Vrijheid, absolute, bandelooze vrijheid moet beknot worden, zoodra zelfs maar twee menschen samen iets willen tot stand brengen.

Gelukkig zien de meeste ouders dit wel in. En toch schermen sommige voorstanders steeds met de duizenden die van een spontanen drang blijk geven.

Dr. Gunning, de rector van het Amst. Lyceum, schreef in 1923,

dat hij op zijn spreekuur telkens weer ouders ontving die kwamen spreken over de afzonderlijke cursussen Fransch en telkens weer zeiden ze: „Ik voel er eigenlijk niets voor, maar hoe denkt u er over?“ En als spreker dan vroeg, waarom die ouders meededen, was het antwoord meestal: „de onderwijzers zeggen dit en dat en de ervaring aan de middelbare school schijnt te zijn, dat, als zij niet aan een cursus hebben deelgenomen, de leerlingen verloren zijn. (Nutsrapport, Apr. 1923 blz. 21).

Mijn eigen ervaring is de volgende. Als ik aan ouders de bovenstaande vraag deed, kreeg ik ten antwoord: „Indien de kinderen geen Fransch hebben geleerd, kunnen ze op de H.B.S. en het Gymnasium niet mee“, en als ik dan vroeg: „Wie zegt dat?“ dan was het antwoord gewoonlijk: „Ja, iedereen zoowat!“

Een ander antwoord was dit: „Als ik te kiezen heb tusschen het laten varen van mijn principes en een fiasco van mijn kind, kies ik natuurlijk het eerste.“

Op 15 Mei 1925 heeft de heer Gerhard in de 2de Kamer op de meest besliste wijze ontkend dat het Fransch terugverlangd wordt door een meerderheid der ouders. Doch (zei hij), ze redeneeren zoo: „U kunt wel gelijk hebben met uw meening over het Fransch op de lagere school, maar ik waag er mijn kind liever niet aan“.

Zijn wij, leeraren Fransch, in dit opzicht geheel vrij van blaam? Ik geloof het niet. Daar is vooreerst het feit, dat vele leeraren (gelukkig niet alle) te hard willen opschieten. Ik zal niet de staaltjes aanhalen, die daarover een paar jaar geleden in „Het Vaderland“ werden gepubliceerd. Maar daaruit bleek duidelijk, dat kinderen, die geen Fransch hadden geleerd op de L.S., inderdaad niet mee konden bij dat tempo. Een vader vertelde mij dit jaar, dat zijn zoontje, die nota bene, al wat Fransch had geleerd voor hij op het Gymnasium kwam, het eerste jaar daar geregeld 2 uur per huiswerkavond alleen aan zijn Fransch moest werken. Ik ken eerste klassen, waar drie kwart of meer der leerlingen onvoldoende kregen voor Fransch, terwijl ze voor Duitsch ruim voldoende waren voor het meerendeel. Geen wonder dat onder zulke omstandigheden de ouders het zekere voor het onzekere kiezen en maar Fransch laten leeren op de private cursussen en liefst zooveel mogelijk.

Deze fout ontstaat uit overmaat van ijver bij den leeraar. Er zijn echter ook nog andere factoren te vinden bij dezen spontanen drang. Of vindt men het niet immoreel, dat leeraren der M.S. lid, bestuurslid zelfs, zijn der Vereeniging tot bevordering van het Fransch (ook op de L.S.)?

Wat moet een vader doen, die weet dat zijn kind bij z'oon ijveraar

in de klasse komt te zitten? Ik beschuldig deze menschen als leeraren niet, maar ik vestig slechts de aandacht op den onzedelijken drang die ze zoo, willens of onwillens, op de ouders hunner toekomstige leerlingen uitoefenen.

En zelfs in het gunstigste geval, wanneer leerlingen met en leerlingen zonder Fransch in twee groepen worden verdeeld en afzonderlijk worden aangepakt, dan hebben de ouders gewoonlijk het juiste inzicht niet in deze handeling en zij vertalen dit zoo: „De leerlingen met Fransch hebben een streepje voor. Dat streepje voor mag ik mijn kinderen niet onthouden”.

Maar er is ook bepaalde corruptie of iets, wat daar stellig geweldig veel op lijkt. Een directeur eener H. B. S. in deze stad vertelde mij een paar weken geleden, dat hij op een ouderavond (L. O.) zich verzet had tegen het Fransch op de private cursussen en dat toen een Hoofd eener L. S. hem spijtig had gevraagd, waarom hij hem zijn bijverdiensten niet gunde. Het is een melkkoetje geworden en de ouders moeten om advies bij de melkers!

Dezelfde Directeur vertelde me ook, dat sommige Hoofden stelselmatig geen „vrijstelling” (van toelatings-examen H. B. S.) meer afgeven aan kinderen, die geen les in 't Fransch hebben gehad. Men kan natuurlijk zeggen: „Zeer juist, want anders hebben de leerlingen op sommige H. B. S. en te veel moeite met het volgen van 't onderwijs, maar men zou ook kunnen denken aan de befaamde „bijverdiensten” van het Hoofd bovengenoemd.

In elk geval, het resultaat is natuurlijk dat bij de ouders „spontane drang” ontstaat. Maar, indien dezelfde dingen voorkwamen in verband met Wiskunde of Duitsch, dan zou stellig een beweging ontstaan om ook deze vakken op private cursussen te gaan onderwijzen of zelfs ze op de L. S. in te voeren.

Het tweede punt is dit: Waaraan zijn de tijd en de energie ten goede gekomen, vroeger op de L. S. aan het Fransch besteed? Ik beantwoordde deze vraag reeds gedeeltelijk hierboven, toen ik sprak over het noodlottige feit dat afschaffing van Fransch en invoering van eenheidsschool samenvielen. Ik wees er op, dat dit sterk omlaag nivelleerend werkte. Daarmee ging dus zeer veel, vroeger voor *allen* nuttige energie, voor de kinderen uit meer beschaafde kringen verloren. En men schatte dit niet gering. Ik ben werkzaam geweest aan een L. S., waarvan de kinderen thuis zelf een heel bibliotheekje hadden en op een andere waarvan de kinderen thuis nooit een boek lazen en zelfs geen zuiver Nederlandsch hoorden. Het verschil in algemeene ontwikkeling is bij kinderen van 10 à 12 jaar daardoor enorm. En

juist die laatste twee jaar op de L. S. moeten den grond leggen voor de M. S. Maar verder heeft men op sommige scholen b.v. het godsdienstonderwijs en het handwerkonderwijs in de schooluren geplaatst, terwijl het er vroeger buiten viel. De jongens worden gedurende het handwerkonderwijs dan „ bezig gehouden”, omdat het klasseverband niet toelaat met hen nieuwe leerstof te behandelen. Bovendien moet men vooral niet vergeten, dat vroeger bij uitzondering de kinderen uit het zesde leerjaar naar de M. S. gingen. Indertijd, toen ik onderwijzer was aan de Nutsschool alhier, was het juist een bijzondere attractie van die school, dat ze in zes jaar de kinderen wist klaar te maken voor de M. S., al was 't dan ten koste van ongelooftelijke inspanning zoowel van onderwijzers als van kinderen. In de laatste jaren is het echter meer en meer een gewoonte geworden de kinderen uit de 6de klasse (dus vaak op 11-jarigen leeftijd) naar de M. S. te sturen. Ik weet uit statistieken, dat de leeftijd der 1ste-klassers thans weer rijst; de ouders schijnen dus wat verstandiger te worden en als men een paar jaar geduld heeft, zal wel blijken waar de tijd en energie, vroeger aan het Fransch besteed, thans aan ten goede komen.

Het derde punt is dit: „Confessioneele en neutrale bijzondere scholen hebben het voorrecht dat ze nog Fransch kunnen onderwijzen. Laten de Openbare Scholen nu trachten dit voorrecht ook weer te bemachtigen”. Men houde het mij ten goede, maar ik vind dit geen beginselvaste redeneering.

Als men iets afkeurt, moet men trachten het uit te roeien, maar nooit kan goed gepraat worden dat men het gaat navolgen. De eenig juiste redeneering zou wezen: „Laten we met inspanning van alle krachten beproeven deze onbillijkheid en deze oneerlijke concurrentie weg te nemen, door te zorgen dat op geen enkele L. S. meer Fransch worde onderwezen.”

Dat door den huidige toestand Fransche cursussen nog meer vanzelfsprekend zullen gaan worden, kan alleen beweerd worden door hen, die geen vertrouwen genoeg hebben in hun eigen ideaal. Het leerlingen-gehalte rijst, de leeraren passen zich meer en meer bij den nieuwen toestand aan. Wanneer nu de ouders eens flinkweg weigerden aan die cursussen mee te werken, dan zouden ze vanzelf doodbloeden. Ook voor de gemeentebesturen ligt hier een taak. Zij behoorden geen lokalen meer beschikbaar te stellen voor het saboteeren van een rijkswet en evenals het b. v. aan de leeraren der M. S. (in den Haag) verboden is aan leerlingen van hun eigen school privaatllessen te

geven, zoo konden de gemeentebesturen toch gemakkelijk de onderwijzers in hun gemeente verbieden om les te geven aan cursussen Fransch voor leerlingen beneden den 12- of 13-jarigen leeftijd. Ik zou wel eens willen zien wat er dan van die cursussen terecht zou komen.

Voor een facultatieve toelating van Fransch in een 5de of 6de leerjaar voel ik zeer weinig. Dit zou den bestaanden toestand niet verbeteren. Want dit zou of weer verwarring brengen in de eerste klasse der M. S. of weer het Fransch brengen bij de eischen van toelating. En het zou me zeer verbazen, als dan de slokop die vroeger zoo geweldig begierig was, opeens zeer matig werd. Ik vrees maar al te zeer dat hij langzamerhand weer wijder en wijder zou gaan gapen.

Waar we heengaan, blijkt m. i. duidelijk uit het adres dat in deze maand (zie Vacature 9 Juli 1927) de afdeling 's-Gravenhage van het N. O. G. zond aan B. en W. van 's-Gravenhage. Daarin verzoekt ze de tegenwoordige A-klassen om te zetten in zevende leerjaren, die nieuwe klassen in de eerste plaats toe te voegen aan de scholen, waarvan veel leerlingen bestemd zijn voor H. B. S. en Gymnasium, die klassen te bestemmen voor de toekomstige leerlingen van H. B. S. en Gymnasium, en in die klassen, behalve de gewone vakken van lager onderwijs, ook te doen onderwijzen Fransch en Wiskunde.

Daarmee is dan de cirkel- of liever spiraalengang precies volbracht en komen we, waar we vroeger waren, behalve dat de verkeerde dingen vermeden zijn bij den gevraagden toestand.

Ten laatste nog een enkel woord over mijn eigen school. Mijn collega's en ik beginnen met het Fransch volkomen van den grond af en redeneeren zoo: „Wij willen ons aan de wet houden. Heeft een leerling op de L. S. hetzelfde boekje gebruikt dat wij gebruiken (wat zeer zelden voorkomt), welnu dan heeft hij wat meer tijd voor zijn andere vakken en behoeft hij eenvoudig te repeteeren. Heeft hij een ander gebruikt, dan verschilt de woordenschat in ons boekje zooveel van dien, welken hij bezit, dat hij toch wel aardig wat te doen heeft.” En zóó vast zit gewoonlijk de woordvoorraad van de L. S. niet, of na een jaar vrijwel ongebruikt te hebben gelegen, is er een groot deel van verdwenen. Dan zijn aan het eind van de 1ste klasse de Franschloze leerlingen vrijwel in kennis gelijk aan de anderen, bij overigens gelijke begaafdheden, alleen hebben ze wat harder moeten werken. Maar we laten ons leiden door de capaciteiten van den normalen Franschlozen leerling. Die normaalheid wordt afgemeten naar de cijfers voor Duitsch en Nederlandsch.

Ik heb bij deze wijze van doen nooit iets bemerkt van eenige ver-

veling bij de kinderen die reeds wat Fransch kenden aan 't begin der eerste klasse.

Ter illustratie van wat in een paar jaar te bereiken is, geef ik dit voorbeeld nog. Ik had op een vrijen middag een jongen voor straf op school. Het was een normale leerling aan 't eind der 2de klasse met 5 voor Nederlandsch, 6 voor Fransch en Engelsch en 5 voor Duitsch. Ik gaf hem een eind-examenvertaling en een woordenboek en liet hem gedurende twee en half uur zijn krachten aan de vertaling beproeven. Het resultaat was dat hij maar één belangrijke fout had gemaakt. Nu kan ik onmogelijk gelooven dat deze leerling, na nog minstens drie jaar Fransch te hebben geleerd, zoo onhandig zal staan tegenover die taal, dat hij zich er niet mee weet te redden.

En dus is mijn conclusie: Laten we de zaak nog eens aanzien. Geef een fair trial aan de nieuwe methode, die nog lijdt als wij allen eenigszins, aan oorlogsneurose. Over vijf jaar lachen we om ons pessimisme en hebben we de *Nederlandsche* cultuur en de *Nederlandsche* taal een grooten dienst gedaan.

Den Haag.

Feiten en Pogingen.

Beveiliging van de schooljeugd tegen verkeersgevaaren.

Op 23 Maart 1926 is door den wet-houder van onderwijs van Amsterdam een commissie geïnstalleerd, belast met het bestudeeren van het vraagstuk der bevordering van de veiligheid der schooljeugd ten opzichte van de gevaaren van het straatverkeer.

De commissie heeft thans haar rapport uitgebracht, waaraan wij de volgende hoofdzaken ontleenen.

In 1926 telt men te Amsterdam 1306 ongelukken als gevolg van het straatverkeer; 512 slachtoffers zijn 18 jaar of jonger; 245 11 jaar of jonger; 69 pCt. is gevolg van roekeloosheid van bestuurders; 7.3 pCt. (79 gevallen) is te wijten aan verkeersfouten van voetgangers, categorie waar toe voor 't overgrootste deel de schooljeugd behoort.

De commissie spreekt zich eenstemmig uit voor *verkeerssondervij op de scholen*. Echter niet als afzonderlijk vak,

doch schijnbaar onopzettelijk geweven door het andere onderwijs.

De meerderheid voelt voor bezoek af en toe van politiepersoneel aan de school ter instructie, de minderheid acht dit niet noodig. Praktisch zal het trouwens moeilijk zijn om voldoende geschikt personeel voor dit doel te vinden.

Ten einde in de praktijk het geleerde toe te passen, lijkt het de commissie nuttig om of en toe speciale „*verkeersschoolwandelingen*“ door drukke stadswijken te houden. Ook door lichtbeeld, film en spreken kan het doel bevorderd worden.

Verder geeft de commissie de volgende middelen aan:

1. vroeger openen der scholen;
2. van te voren verkennen van den weg bij het naar buiten laten van de leerlingen;
3. voorschrijven van een bepaalde route op drukke punten;
4. de scholen een kwartier vroeger laten beginnen en een kwartier

vroeger laten eindigen ter vermindering van de spitsuren;

5. aan de politie bijzondere zorg opdragen tijdens het uit- en aangaan der scholen;
6. waarschuwingbordjes voor het verkeer bij scholen te plaatsen;
7. regelmatig melding maken in de scholen van verkeersongelukken aan schoolgaande kinderen overkomen;
8. doelmatige verdeling der kinderen over de scholen;
9. bij nieuwbouw zorgen dat geen scholen aan drukke verkeerswegen worden gebouwd en dat hun uitgangen ruim uitzicht op den rijweg hebben, daarvoor bijv. de speelplaats vóór de school aanleggen;
10. naast speeltuinen zorgen voor speelpleinen, waar het verkeer niet door mag gaan.

* * *

Vervolgonderwijs.

Het voorbeeld van Lonneker.

B. en W. van Velsen berichten den raad, dat zij, teneinde zich een beter oordeel te kunnen vormen omtrent den gang van zaken bij het vervolgonderwijs, tijdens den duur der cursussen aan de scholen C. D. F. en G. van October 1926 tot en met Maart 1927, geregeld aantekening hebben doen houden van de voorgekomen verzuimen. Uit deze aantekeningen bleek, dat het absentisme zeer belangrijk is geweest. Dit euvel, alsmede het betrekkelijk klein aantal leerlingen, dat zich voor deelneming aanmeldt, heeft bij B. en W. de vraag doen rijzen, of bedoeld onderwijs in zijn huidige vorm moet worden geslaakt, omdat het blijkbaar niet aan de behoefte voldoet, dan wel of door een aanvulling van het leerplan met een of meer populaire vakken het onderwijs aantrekkelijker moet worden gemaakt, zoodat op een groot en regelmatig bezoek valt te rekenen.

Met bovengenoemde gegevens en de verslagen omtrent de cursussen, uit enkele waarvan blijkt, dat de resultaten beneden de verwachting zijn gebleven,

hebben B. en W. zich gewend tot de commissie van toezicht op het lager onderwijs, met verzoek hen omtrent deze aangelegenheid van advies te dienen en waarbij gevraagd werd, of het vervolgonderwijs zooals het thans wordt gegeven al dan niet moet worden gestaakt; of met handhaving van de bij de wet gestelde eischen het vervolgonderwijs in stand moet worden gehouden, nadat de betreffende verordening en het leerplan zoodanig zijn gewijzigd, dat het onderwijs aantrekkelijker wordt voor de leerlingen en daardoor beter aan het doel beantwoordt en, zoo ja, welke wijzigingen dan dienen te worden aangebracht; of dat het vervolgonderwijs dient te worden opgeheven en daarvoor in de plaats behoort te worden gesteld ander onderwijs voor de rijpere jeugd; zoo ja, in welken vorm en het aantal plaatsen, waar dit onderwijs dan dient te worden gegeven, de te onderwijzen vakken, alsmede een kostenraming.

De commissie deelt ten volle het oordeel van B. en W., dat het vervolgonderwijs niet aan de behoefte voldoet. Zij meent echter, dat er voor de geringe animo voor dit onderwijs eenige oorzaken zijn. Vele gemeenten hebben van de door het rijk geluiden gelegenheid om het vervolgonderwijs op te heffen, gebruik gemaakt.

In de gemeenten, waar men dit onderwijs is blijven voortzetten, moest in verband met de gemeentefinanciën zuinigheid worden betracht. Zoo ook hier. Wilde een cursus doorgaan, dan moesten zich 15 leerling aanmelden. Het gevolg was, dat zij, die reeds een winterhalfjaar een cursus hadden gevolgd, met de nieuwe leerlingen in één klas moesten worden samengebracht. Deze maatregel moedigde de leerlingen allerminst aan, zij voelden zich achteruitgezet, terwijl de maatregel mede een beletsel was voor het geven van goed onderwijs. Tevens is het een bezwaar, dat de leerlingen gebonden zijn aan de vakken van het leerplan. Het komt vaak voor, dat zij lid zijn van verenigingen of clubs, waarvoor ook de noodige avonduren beschikbaar moeten zijn. Dit is wel een der oorzaken van het veelvuldig verzuim.

Nog kan als een bezwaar worden aangemerkt de in gebruik zijnde onderwijsmethode. Men heeft hier te doen met leerlingen boven den leerplichtigen leeftijd. Vooral de jongens voelen er niet voor om behandeld te worden als leerlingen van een lagere school. Zij willen meer vrij zijn en verlangen naar iets, dat meer hun ambitie heeft en meer in overeenstemming is met hun aard of hunne werkzaamheden. Er behoort voor het vervolgonderwijs meer vrijheid te zijn.

De commissie meent dan ook te moeten adviseeren het vervolgonderwijs, zooals dit thans gegeven wordt, op te heffen. Zij is van oordeel, dat bijvoeging van een of meer populaire vakken ook niet tot het gewenschte doel zal leiden.

Hieruit dient evenwel niet te worden

geconcludeerd, dat de gemeente hare bemoeiingen op het gebied van de verzorging van het onderwijs voor de jeugd boven den leerplichtigen leeftijd kan laten varen.

Juist op dit gebied is er voor de gemeente, naar de meening der commissie, een belangrijke taak weggelegd in den strijd tegen de gevaren voor de jeugd, gelegen in bioscoopbezoek of andere voorkomende openbare vermakelijkheden. De commissie adviseert dan ook, in de plaats van het vervolgonderwijs te stellen onderwijs voor de rijpere jeugd en daarbij te volgen het systeem zooals dat in de gemeente Lonneker is ingevoerd. Dit systeem is nader uitgewerkt, terwijl daarbij is uitgegaan van de gedachte van gelijkstelling van het openbaar en bijzonder onderwijs.

Boekbespreking.

"Tot geluk geboren". Opvoeding van het kind van de geboorte tot den schoolleeftijd door J. Riemens—Reurslag, met teekeningen van Adri Alindo. Uitgave van de Mij. tot Nut van 't Algemeen, Centraal Station Amsterdam. Prijs f 0.60.

Ik heb een gelukkigen avond gehad, een avond, waarop ik heelmaal "weg" was in het boekje van Mevrouw Riemens—Reurslag met bovenstaanden titel.

De uiterlijke verzorging van het boekje is al zoo aantrekkelijk: de titelplaat met z'n zos feeën, die beschermend om het kleine, slapende kopje van een menschenkindje zich scharen, de zeer mooie teekening boven 't eerste deel: "de zuigeling" en de fijne, levendige teekeningetjes overal tusschen den tekst. Dat alles is reeds zoo sprekend, en zoo ontroerend voor je moederhart; en dan komt de lectuur.

Oorspronkelijk dacht je: "nu ja, 't is een boekje met een tendenz, uitgegeven door het nuttige Nut, en je zult het eventjes goed doorlezen, om het te beoordelen voor je eigen departement,

niet voor jezelf natuurlijk! (Ja, zóó hoovaardig denk je!) Je bent immers een ervaren moeder, voor wie de werken van Ligthart en Gunning niet onbekend zijn. Je hebt cursussen gevolgd in zuigelingen-verzorging. Je weet er alles van! Maar dit smakelijke, gezellige uitgaafje zal je taak licht maken: die korte hoofdstukjes, en mooie druk, en... je begint!

Je begint en kijkt niet meer op, je vergeet alles om je heen; je vergeet, dat je zoo'n ervaren moeder was, die alleen maar beoordeelen zou voor 't departement, je leeft mee met heel je moederhart, het beste, het leerste wordt in je gewekt, en met een stillen zucht doe je het dicht, maar laat het op je tafel liggen, want morgen wil je dit en dat nog eens overlezen, en terwijl je opstaat, loop je zoetjes voor je heen te neurien: "draai het wielje nog eens om".

En den volgende morgen in je drukke bedoening is er dat liedje weer met de pagina, waar het stond. Er is iets teeders in je houding tegen de kinderen, meer bewust, meer bezield dan anders, want je hebt gisterenavond iets doorleefd, en het heeft z'n invloed

gehad; en je draagt je kleinen, onhandigen, iet-wat langzamen vierjarigen jongen een „klein werkje“ op — waarlijk niet voor den eersten keer.

Je wist immers al lang hoe paedagogisch het is, „kleine werkjes“ te vragen, maar je voelt je van morgen opnieuw geduldig, opnieuw bezielde, want dat ééne woord heeft je gemoed getroffen: „de goede gewoonte, door het zelfdoen verkregen, te *behouden*“.

Wat is het toch, zoo vraag ik me

verstandige liefde, die uitgesproken wordt in 't „Besluit“, maar gewezen is door het geheel.

Dit is voor mij het allerbelangrijkste:

Dit boekje leert ons, moeders, te staan boven de moeiten, allerlei kleine moeiten, die o! zoo groot zijn als wij er niet meer boven staan, maar eronder zitten; het geeft zulk een groote plaats aan de suggestieve kracht, het is zoo ernstig doordrongen van haar machtigen invloed. Het is een Daad van 't Nut



Proeve van Illustratie.

af, wat dit boekje zóó mooi maakt?

Natuurlijk, 't is ook het vlot-geschrevene met de korte, kernachtige zinnen; ook de groote lijn, die nergens vervalt in de kleinigheden, maar de hoofdzaak vasthoudt, wat zoo zeer de aandacht geboeid houdt: 't is ook de groote, rijke ervaring, die er uit spreekt, waardoor je telkens het gevoel hebt: „ja, juist, zóó is mijn geval, en daar heb je dit kind en daar heb je dat“.

Maar 't is bovenal toch — de geest, die door heel dit boekje heen spreekt, de goede geest, de geest van toegewijde,

dit boekje te willen verspreiden onder de menschen.

En Daad, die niet zal nalaten zijn zegen te brengen, want voor iedere moeder, in wie iets van dat verantwoordelijkheidsgevoel leeft, uit welken kring ook, geeft het zéér veel, mede door den eenvoud, waarin de dingen besproken worden.

Mevrouw Riemen—Reurslag en het Hoofdbestuur van 't Nut onze warme dank voor dit boekje!

G. B. IMMINK—Cost Budde.

INHOUD VAN AFLEVERING 1.

Bladz.

Het 4e Internationale Congres van de „Ligue pour l'Education Nouvelle", door C. Philippi-Siewertsz van Reesema	1
Het probleem van „het Fransch op de L. S." door Drs. F. C. Dominicus	10

Feiten en Pogingen.

Beveiliging van de schooljeugd tegen verkeersgevaaren	29
Vervolgonderwijs. Het voorbeeld van Lonneker	30

Boekbespreking.

J. Riemens-Reurslag. Tot geluk geboren. Opvoeding van het kind van de geboorte tot den schoolleeftijd, door G. B. Immink- Cost Budde	31
--	----



OULDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS 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.

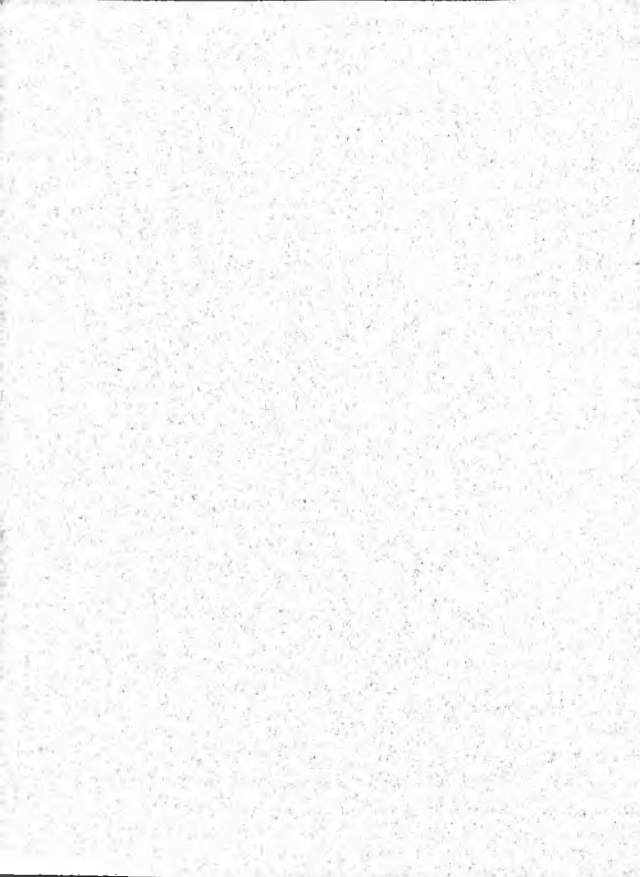


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8,75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Naar Nieuwe Wegen!

door A. J. STRAATMAN.

Wie in de onderwijzerswereld wat meeleeft, kennis neemt van de meeningen die geuit worden, van pogingen zich zelf te zijn, oude wegen te verlaten en al is het strompelend, toch vol moed nieuwe in te slaan, ... die komt tot de overtuiging, dat er onder en door de opvoeders en onderwijzers van de laatste jaren met grooten ernst gezocht en gewerkt wordt. De gedachte, dat de „Positie” het voornaamste was, ... denkbeeld voortgekomen en gegroeid tot een allesbeheerschend besef in den tijd toen wat smalend gezegd kon worden, dat „de meesters heele heeren begonaen te worden”, dat egoïstische en geestdoodende denken beheerscht de onderwijzerswereld niet meer. Of er vrede en rust heerscht? ... Allerminst, maar het object van den strijd is in de meeste gevallen iets anders geworden. Was het een twintig jaar en langer geleden gewoonte dat enkele plecteraars, peuteraars, nu en dan een enkele wetenschappelijke zoeker zocht en meende te vinden een nieuwe, ... schijn-nieuwe weg soms voor het onderwijzen van eenig vak, van een onderdeelje soms maar ... en dat hij zijn vondst, bedenkfel, maakfel in een nieuwe ... „aan een langgevoelde behoefte voldoende” methode uitverkte, ... de onderwijswereld maakte er zich niet druk over. Hoogstens pompten ze een overzicht er van in hun hoofd voor een examen, van slechts enkelen kan gezegd worden, dat ze met blijde belangstelling van nieuwe gedachten of uitspraken op opvoedkundig terrein kennis namen.

Dat is anders geworden. Men behoeft maar eens een kijkje te nemen op de leestafel in het Nederlandsch Schoolmuseum te Amsterdam en men ziet een klein honderdtal bladen en tijdschriften aan opvoedkundige vraagstukken gewijd. En als er een blad ontbreekt, komt gauw een vraag er naar! Men kan geen dag- of weckblad van eenige beteekenis opnemen of men vindt, zoo niet een vaste rubriek onder speciale redactie, dan toch van tijd tot tijd belangrijke besprekingen van deze soort. Juist dit is van zooveel belang, ... opvoedkundige vraagstukken zijn geen schoolmeesters-monopolie meer, maar trekken aller aandacht.

Een verblijdend teeken! Toch ook zorgvol. Immers naast de groote belangstelling spreekt hieruit scherp den strijd, de groote verdeeldheid, de eenzijdigheid, die het denken hindert en zuiver zien belet.

„Het is dringend noodig, dat de aanhangers van verschillende opvoedkundige opvattingen hun onderlingen strijd staken. Wel moeten zij strijden voor goede ideeën, doch niet *tegen* maar *met* elkaar, zoekend naar de hoogste beginselen, die voor allen moeten gelden en leiding geven.”

Prof. Decroly.

Dat zoeken naar de hoogste beginselen is zwaar op een terrein, waar nog zooveel onvast is, waar zoo eenzijdig was gewerkt, waar wetenschappelijk zoeken onder breede voorlichting van wetenschappelijk geschoolden, die hun werk op het gewenschte doel hadden ingesteld, nog niet was voorgekomen. Zeker, er waren heel wat zoekenden, niet onbekend met wetenschappelijk werken, ondanks de krummelige wijze waarop ze tot studie waren gebracht, maar het aantal goed onderlegden die opvoedkundige vragen als zuiver studie-object namen, was toch zeer klein. Nu is het volstrekt geen wonder als een niet-vakman-in-beperkten-zin zich wetenschappelijk gefundeerd uitlaat over onderwijsvragen. De gelukkig sterk toenemende belangstelling uit ouderkringen heeft daartoe veel bijgedragen.

Op dit terrein is door de groote verdeeldheid de mogelijkheid voor den belangstellenden buitenstaander van de meeste meeningen kennis te nemen niet mogelijk, al was 't alleen maar uit financiële overwegingen. Toch is met elkaar kennis maken naar de letter en naar de daden wel zeer noodig.

Het Nederlandsch Schoolmuseum heeft in de feestelijke stemming van een vijftigjarig bestaan een uitnemend geslaagde poging gedaan aan de bezoekers te toonen wat er groeit en bloeit, ook wat er woelt gelukkig. Uitnemend geslaagd, want in de 4 weken kwamen er ruim 6000 bezoekers, bleven velen uren lang bewonderen, kwamen terug en raakten soms niet uitgepraat over al het moois dat ze zagen. *Al het moois*, maar niet *alle* moois. De tentoonstelling was allesbehalve volledig, al besloeg ze eenige groote zalen van het Stedelijk Museum. Onvolledig uit gebrek aan geld vooral, soms door laauheid van hen, die noodzakelijk hun denkbeelden hadden moeten demonstreeren, . . . in verschillend opzicht uitnemend verzorgd, schitterend toegelicht ook door ijverige, warme medewerking.

Wat jammer, dat zoo iets zoo kort duurt! Waar geklaagd werd, daar was *dat* de grondtoon en van geen bezoeker werd de klacht gehoord, dat er gebrek was aan stof tot denken, zoeken, vergelijken.

Stof tot vergelijken vooral ten opzichte van veel vraagstukken, . . . lang niet van alle, . . . die in en buiten de onderwijswereld de menschen scheiden in enthousiaste vóór- en niet minder heftige tegenstanders : . . . vraagstukken hier getoond in tastbaren vorm, die dikwijls voerde tot beter begrijpen van eigen meening door de zichtbare tegenstelling, tot meer waardeering van een afwijking, door zorgvol afwerken en toonen in den arbeid van kinderen.

Daar was de handenarbeidszaal. Naast producten van vrouwelijke handwerken waren er heel wat slújdstukken. De meisjeswerkstukken lokten meest bewondering. De omstandigheid, dat in dit vak de oude weg, die van den naailap en van den endeloozen, viezen breilap reeds lang verlaten is voor die van de kleine voorwerpen van practischen aard, waaraan telkens maar één nieuwe moeilijkheid wordt geleerd, al of niet met inoefenen van de oude, geeft zekere vastheid van werkinrichting, alleen gestoord hier en daar door het opnemen van nieuwe werkstukken aan mode-bevliegingen ontleend, en door de vraag wanneer en of de machine haar intocht ergens moet maken. Van bijzondere waarde waren de inzendingen van al het werk door bepaalde leerlingen gemaakt. De vergelijking met ander werk, b.v. in de school-albums ondergebracht, heeft allicht bij inzenders de gedachte doen ontstaan, dat het gewenscht kon zijn een steviger, netter album voor handwerk aan te leggen, dan de onoogelijke, slappe, verkleurende naaisels van omslagpapier, zooals nu op alle scholen nog worden gebruikt, niet tot vorming van den zin voor netheid, die toch zeker van het vak moet uitgaan. Misschien ontwerpt een uitgever een solide en stevige omslag, die in de school kan blijven, of een die aan de leerling bij het verlaten der school kan worden meegegeven.

Bij handenarbeid treffend sprekende vraagstukken, waarvan het brengen buiten den kring der vakmannen in beperkten zin wel zeer noodig is. Wat klonk er? Een stellig overtuigd aanhanger van een bepaald systeem loopt minachtend kijkend langs voor-een-leek zeer aantrekkelijke werkstukken en zegt: „Snert!“ 't Klinkt niet poëtisch, maar *duidelijk* was 't. Een ander zegt: „Zeker van een mislukt kunstnijveraar! Onderwijl staat een vurig Montessori-voorstandster ijverig modellen en maten te noteeren om ze goed te kennen . . . terwijl een vierde vraagt, of ze zulk werk, dat toch duidelijk vooral door den uiterlijken vorm aantrekkelijk is en niet de innerlijke gaven en krachten van den leerling allereerst aansprak, of ze dat op de Montessorischool wil invoeren, de school, die de innerlijke vorming van de leerlingen hooger acht dan het product. Zoo botsen daar fel de twee richtingen der handenarbeiders: *a. zoeken van lust in den arbeid*, het werk, van

een streven naar vervolmaking daarvan; *b.* door de bekoring van het voortgebrachte product uit zijn aard, niet uit de afwerking, lust scheppen in den arbeid en de productie, om zoo door veelvuldige herhaling van gelijksoortig maar verschillend en steeds aantrekkelijk werk grotere vaardigheid te scheppen. Ze moesten meer naast elkaar te zien zijn op neutraal grondgebied én in grotere hoeveelheid.

Even verder het Montessorilokaal en dat der „Früfelschool“. Ook die stellen allerlei vragen. Het eerst treft het feit, dat de „Früfelschool“... de naam is niet juist meer, maar als onderscheiding heel makkelijk, waar ze allebei „voorbereidend“ zijn... dat deze bijna uitsluitend arbeid van kinderen toont, producten uit en met de leermiddelen opgebouwd en dat de tweede uitsluitend inrichting en hulpmiddelen laat zien. En dan hoort men vragen en bedenkingen oprijzen. Sober en „wat kaaltjes“ van 't één. Maar ook de vragen: „Is er niets, dat de kinders *maken*?“ in 't andere lokaal. En dan herinnert men zich de bewonderende uitroepen: „Hoe kunnen die kleine kinderhandjes 't maken!“ En dan rijzen er vragen: Moet niet een gedachte materieel verduidelijkt worden of, door kinderpogen blijken in knipsel, teekening, kleiboetseersel welke leemten er in de opvatting zijn? Wordt denkend-voorstellen niet noodig gevolgd door materieel-voorstellen? Wie niet volgde, wat uit de botsingen der tegenstanders(sters) — Früfelschen en Montessoriaanschen — groeide, ziet hier duidelijk, dat van het tweede beginsel nu en dan parallellisme opduikt in het eerste, naar leermiddel en naar daad,... en we hoorden smalen van „nalooperij“. Anderen verheugen zich er over dat in den laatsten tijd in en door strijd de „Früfelschool“ verjongde, zich losmaakte uit het verstijvende keurslijf waarin de stroeve klassikale methode de primair individueele en vrijheidslievende gedachte van de „Kindertuin“ had geklemd. Werk of toon uw werk naast elkaar ter vergelijking en vervolmaking!

De school van 1870 had veel bekijk! Historische aandoeningen van den ouderen naast blijde vergelijking met toestanden van nu bij de jongeren. Welke van de twee de meest waardevolle en juiste? Heeft de vrijheidstoon in de Montessorischool het goede stelsel gegrepen? Past *alleen* smalend schouderophalen voor het stramme klassikale stelsel, dat in de school van '70 en later... en nóg soms heerscht? Zijn we allen evenwichtsnaturen, aan wier eigen inzicht kan, mág worden overgelaten in welk tempo, van uit welk aangrijpingspunt, in welke volharding gewerkt zal worden? Heeft het Daltonstelsel den weg gevonden? Jammer genoeg hadden de voorstanders van het laatste in wat te groote bescheidenheid aan de uitnoodigingen taken en uitvoeringen in te zenden weerstand geboden en was daarvan zoo goed

als niets te zien. En dat moeten we toch hebben, de opdrachten en de uitvoeringen er van, om te kunnen zien hoe het groeit en „wat er van“ groeit. Werk van kinders, van klassen liefst, herhaaldelijk en uit verschillende kring.

In de school van '70 treffen ons de banken en ze roepen een nieuw vraagstuk op. Neen, we hebben ze aan den lijve genoten en verlangen niet meer er naar. Maar door die oude met hun gevoelde bezwaren worden we gedreven naar de nieuwste en naar de nihilistische. De nieuwste: die voor één leerling; de opklepbare; de verstelbare; de nieuwste Rotterdammer, die met een enkele handgreep voor elke leerling geschikt gesteld kan worden en die dan voldoet aan al de eischen, die in een bibliotheek van hygiënische studies, van zware wetenschappelijke werken zijn neergelegd, opdat niet het jonge lijf van het kind onherstelbare schade zal lijden door het lang zitten in gedwongen schoolsche houding. En de nihilistische, die heel mooie, knusse, gezellige tafeltjes en stoeltjes! Ze trekken zich van al die wijsheden over scoliöse en rachitische kinderen en over borstbeklemming en vervorming niets aan! Larie! Onze leerlingen zitten niet, zoo lang! Als ze 't onaangenaam vinden... (is moeite doorstaan, leedragen opvoedend, vraagt één)... dan staan ze op en gaan loopen of staan of kruipen of liggen... zijn ze niet vrij? Tenzij, zegt weer een ander, tenzij ze door hun aanleg en bouw het gevaar niet merken, de *knoci* niet voelen en toch onherstelbaar krijgen! Een ander, waar-schijnlijk er niet aan denkende, dat de tafelaars bepaalde voorwaarden vragen voor de invoering van hun meubels, vraagt in een bewonderend artikel over een pas geopende voorbereidende school, of men het nu nog niet zal wagen eens gewone klaslokalen óók van zulke *mooie* meubeltjes te voorzien! Weg met die stijf-in-de-rije banken!

En al soezend bij de school van '70 herinneren we ons de klassen van 80, van 60, van 56, waarvoor we zelf stonden indertijd, met een productie van 2 á 3 maal 56 taal oefeningen, 2 á 3 maal 56 maal 5 sommen én 56 opstellen én 56 schoonschriften per week! En we keken smachtend naar Kees Boeke's tafel, alleen maar om de kunstige, van testkeuring overgenomen manier van zelfcorrectie. Ja, we weten wel, daar zijn nog andere principen in verborgen, dan die van „het gemak“ van den onderwijzer, voor den bewerker van het stelsel eerder andere en belangrijker dan dit, maar bij de betoning: correctie is overbodig, want nutteloos, ... wordt nu en dan ook de meening gehoord, dat gemakzucht aan dat principe niet vreemd is. Een poos maar doen en de resultaten naast elkaar leggen na een mooien proeftijd!

Is 't ook niet een vraagstuk, dat nu, bij toepassing van Boeke's

stelsel, dat ook in de Montessorischool van beteekenis zal worden, of het kind *zuiver* de woorden en *met gemak* en *als automatische bezorging* zal leeren schrijven, als het alleen maar de uitgangen, niet meer de heele woorden behoeft te schrijven, als het zuiver schrijven alleen maar uitgaat van het „*weten hoe*“ en niet van het „*door gewoonte niet anders kunnen*“? Ja, correctie! Hindert het wat als men de kinderen heel mooi, met pracht van sierletters in velerlei kleur wetenswaardige zaken laat noteeren en ze niet corrigeert? Zoo gaf leerlingwerk te lezen in prachtuitvoering: p. f. pour feliciteer... p. c. pour condoliance. Zoo stonden in lijsten van vreemde uitdrukkingen (bravo, al is 't wat ouderwetsch, 't is goed!) *niet gecorrigeerd* de woorden: Heriditair; Revenain (bedoeld is *revenuen*); Tesrosime; Terrorsime; (voor *terrorism*).

Inderdaad, het vraagstuk van de correctie moet nog eens... besproken niet, maar in de praktijk bekeken worden door vakman en leek aan de producties van leerlingen, naast elkaar gesteld naar verschillend beginsel.

Vragen??? Wie als ik het genoeg had dagen en weken op de tentoonstelling door te brengen, kon genieten. Wjl het te woord staan van alle belangstellenden den directeur of bij zijn afwezigheid (het Museum zelf aan de Prinsengracht gelegen bleef ook tijdens de tentoonstelling geopend!) den onderdirecteur te omvattend zou geweest zijn, heb ik het grootste deel mijner vacantie gebruikt om op de tentoonstelling rond te loopen. Ik kon dan voor anderen wat doen door hier en daar voorlichting te geven. Ik heb dat waarlijk gedaan! En toch was dat niet de eigenlijke grond voor mijn langdurig zijn op de tentoonstelling. Ik had namelijk het listige plan gevormd de tentoonstelling te gebruiken om aan de bezoekers gelegenheid te geven hun belangstellingssfeer aan mij ten toon te stellen.

Om dat gedaan te krijgen heb ik me telkens aangesloten, nu eens voor een uurtje, dan korter of langer tijd bij de meest uiteenlopende bezoekers. Ik heb naar maatschappelijken, naar intellectueelen, naar niet of wel vakkundige orienteringsgraad meest uiteenlopende bezoekers gezocht en ze beluisterd. *Graag* en met toenemend genoegzaam aangehoord, want onder de bezoekers van den meest uiteenlopenden aard was steeds de warmste belangstelling. Naast de enkele vragen door mij reeds aangewezen, hoorde ik een groot aantal andere, toonende, dat inderdaad de behoefte aan kennis van alles wat het jeugdvragestuk, opvoeding, verzorging, onderwijs betreft, sterk groeiende is, ... ook sterk leiding behoeft door gelegenheid tot onderzoek: de tentoonstelling „voorzag in een lang gevoelde behoefte“, wat vooral bleek uit het groote belangstellende bezoek, en het sterkst uit het

feit, dat het bezoek hoe langer hoe drukker werd! Tot onzen spijt was het niet mogelijk haar langer te openen, maar als het had gekund, dan hadden we op het laatst de stroom niet kunnen verwerken! 't Was nu soms al te vol voor rustig kijken.

„Wonderlijk”, zegt er een, „dat dáár zooveel menschen kwamen, — in het museum zelf is 't bezoek nu niet juist overmatig groot!” Inderdaad, van 1914 tot 1926 *daalde* het bezoek aan het museum op de Prinsengracht van 4864 tot 2887! Voor het bestuur en allen die in de zaak belangstellen een zorgelijk feit. Waarlijk kommervol? Neen, niet kommervol in maatschappelijke zin. Daaruit blijkt niet de belangstelling van het publiek, het toont alleen, *maar dan ook heel scherp*, dat het „Nederlandsch Schoolmuseum” *in de verte niet meer voldoet aan de behoeften*. Persoonlijk zou ik haast durven verdedigen, dat *dit* Museum, *in den tegenwoordigen staat* haast opgedoekt kon worden, als het niet kan worden verplaatst en vernieuwd!

Maar, ... dat kan en dat moet!

Tokio, ... ja, Tokio, maar daar was een sterke prikkel achterstand in te halen naast het streven Westersche toestanden te evenaren. Tokio had, in 1878! een schoolmuseum dat een park was, met een groot aantal uitnemende tentoonstellingsruimten er in. Niet een tijdelijk expositie-centrum als voor ons het Stedelijk Museum nu was, maar een permanent Museum. Het aantal bezoekers bedraagt van 50.000 tot 80.000 per jaar. Zeker, Japan is 10 maal zoo bevolkt als Nederland, maar dat verklaart het drukker bezoek toch niet alleen! Breslau had ~~en~~ heeft reeds lange jaren een gebouw als Schoolmuseum dat in omvang wat heeft van de H.B.S. in de Marnixstraat bij de Raampoort. Dit gebouw stond dezer dagen leeg, we hebben er een begeerig oog op geslagen voor een verplaatsing van onze inrichting, ... er is een school voor verkoopsters in gevestigd, ook een heel nuttige instelling, maar een school krijgt de leerlingen toch, ook al was het gebouw in een rustige straat gelegen als b.v. de De Wittenstraat, niet ver er vandaan, waar ook wel wat schoolruimte over is. Een Museum heeft een plaats nodig, niet alleen makkelijk te bereiken, maar ook in het gezicht gelegen van een stroom voorbijgaand publiek. Het zien van het gebouw moet al een verlokking wezen. Zelfs van een belangstellend mensch moet de aangeboren inertie worden overwonnen. Ook moet het gebouw makkelijk bereikbaar wezen. Ja, daaraan voldeed dat gebouw heel goed. Tal van tramlijnen stellen het in het centrum van het verkeer van uit elken hoek van de stad, en van elk station.

Nu moeten we een bekentenis doen. Het Bestuur van het Museum heeft niet *veel moeite* gedaan om in het bezit van het gebouw te

komen, evenmin als het ernstig moete deed een ander gebouw te krijgen.

Het Schoolmuseum van de stad Antwerpen heeft 4 menschen die aan de inrichting langer of korter tijd werken. Madrid had in '82 er 8 aan verbonden. Als wij een grooter gebouw *kregen*, dan zouden we er leelijk mee zitten; wij hebben twee menschen om al het werk van het museum te doen. Nee, niet *alles*, er is nog een schoonmaakster ook en een goeie, *máár*, als er een bezoeker op de fiets komt, en dat gebeurt bij het afgelegen zijn van de instelling nog al eens en met de Amsterdamsche fietsgewoonten, dan moet de bezoeker op een geheimzinnig schelletje drukken en dan daalt de directeur of de onder-directeur van den hooge naar de voordeur, ontsluit plechtig één der zalen beneden en helpt de fiets weg te bergen. Er is een voordeel aan verbonden, dat de bezoekers niet *stroomen*, we zouden dan personeel te weinig hebben om hen in te laten en geen man meer voor het andere en eigenlijk toch ook wel zoo belangrijke Museumwerk! Nee, voorloopig moet 't maar niet drukker worden. De betrekking van Directeur-portier van het Museum is aardig, maar de laatste kwaliteit moet toch niet te veel tijd vragen!

Stellig, we zouden er mee zitten uit gebrek aan menschen om al het werk te doen. Niet om het groote gebouw vol te krijgen! Wie nu binnen komt krijgt een beetje — ondanks alle goeie zorgen voor licht en reinheid — een béétje een mufte geur, een pakhuis-idee te pakken. Dat is niet te voorkomen, want we zijn meer dan vol. O, we bergen nog wel meer, en natuurlijk ook, want er blijft maar komen, maar dat bevordert het overzichtelijke niet! Dat maakt de bestudeering niet licht voor 'de niet geoevende bezoekers.

Tot onzen grooten spijt moesten we een paar jaar geleden de gastvrijheid opzeggen aan het huishoudonderwijs, weten we nu haast geen raad met een historisch lokaal, zitten kostelijke studiewerkjes opgepakt in kasten geborgen op een 's winters ongenaakbare plek, want we kunnen er uit armoe niet stoken in de laatste jaren. Ja, nu móét 't weer, anders vergaat er waardevoller goed!

Een heel andere inrichting! Ruimer, wijder, alleen al voor wat we nu hebben. Maar ook voor andere plannen, behoeften. Antwerpen in zijn *eigen* stedelijk museum, Mei 1923 opgericht — wat kort nog maar na al de lasten en kosten en schaden van den oorlog! — had in het eerste $\frac{1}{4}$ jaar van zijn bestaan 19 voordrachtsavonden in een der lokalen gehad. Wij zouden er — hoe groot de behoefte er ook ~~aan~~ is — wij zouden er geen een kunnen houden, want we hebben geen hokje om de menschen te ontvangen. Persoonlijk ben ik een paar keer met een 50-tal volgers van mijn cursus aan de Amsterdamsche

Volksuniversiteit 's avonds in het museum geweest om een bespreking te houden over bepaalde dingen, maar dat *kan* eigenlijk niet. 't Is onbehoorlijk zijn publiek, waaronder veel dames en enkele oudere menschen, anderhalf uur te laten *staan* luisteren, *terwijl men zelf om gezien te worden boven op een stoel staat!* 't Is interessant, want heel ongewoon, maar behaaglijk is anders en het bevordert noch de lust er weer heen te gaan, noch de trek nog eens zoo te doceeren. In het grootere museumgebouw moesten we een grootere en een kleinere zaal hebben voor bijeenkomsten. Eén of allebei met gelegenheid voor het gebruik van tooverlantaarn, epidiascoop, of film. We konden dan, als het Haagsche museum met zooveel vrucht doet, onder schooltijd klassen ontvangen, één of meer tegelijk en toelichting geven van vooraf aangekondigde en met lichtbeelden verduidelijkte onderwerpen, al of niet in overleg met commissies uit de onderwijswereld, lager, middelbaar, vakonderwijs. En naast de vergaderzalen, die ook zoo mooi dienen konden voor een bepaalden cursus als b.v. den vacantiem cursus van het N. O. G. in den zomer en voor speciale bijeenkomsten op onderwijs of opvoedingsgebied, naast die ruimten moesten één of twee flinke ruimten voor tijdelijke tentoonstellingen beschikbaar zijn. Voorwerpen om de schoolsche voordrachten te verduidelijken; kleine exposities voor de vergaderingen, voor een cursus; interessante doortrekkende verzamelingen als nu in min geschikte lokaliteiten en met veel kosten moeten worden ondergebracht, waaraan altoos weer het nadeel verbonden is, dat die lokalen door de stad verspreid zijn, niet voor onderwijs-exposities dienen en dus niet kunnen rekenen op een vaste groep van bezoekers, die weer als aanmoedigers voor anderen en als verspreiders van merkwaardig nieuws dienst doen, wat een groote kracht is om bezoek te trekken. Om een paar tentoonstellinkjes van den laatsten tijd te noemen: het Adolfisme in het teekenen; het spel van het kind; kindertekeningen; jeugdwerk; e.a. We weten stellig, dat K. en O. ons verschillende malen zou vragen om wat ruimte, als ze niets dan het schikkingswerk er aan te doen hadden en de ruimte kosteloos kregen, omdat hun aanwezigheid *ons* belang was door meerdere bekendheid. Wat konden we een groepen uit velerlei kring gelukkig maken en zelf zalig worden!

En het kan!

Wat Antwerpen kon, kan Amsterdam ook. Wat Rotterdam deed, een leege school verbouwen tot museum en afstaan aan het Museum voor ouders en opvoeders (van Amsterdam uitgegaan, maar na veel omzwervingen in Rotterdam onder dak gekomen!), dát kon Amsterdam zeker; er komen in de oude stad schoolgebouwen leeg, er is

verplaatsing van inrichtingen mogelijk en dan kan er zonder veel buitengewone uitgaven een uitnemend Schoolmuseum worden ingericht, als bijna geen stad ter wereld heeft met den enormen rijkdom aan voorwerpen en geschriften die het Nederlandsch Schoolmuseum nu reeds heeft.

Dan is er echter nog iets anders noodig. Het Schoolmuseum te och Amsterdammers, oordeelen we een beetje mild over wat ver van ons gelegen oorden... het museum te Rio de Janeiro kreeg in... 1884/1885 van particulieren in die stad aan giften de som van f 35000.— Ja, als wij ook zoo nu en dan eens wat kregen! Niet een beetje nu, maar als afbetaling van het tekort aan toeschietelijkheid in de afgelopen jaren en als belofte van beterschap *een groot bedrag*, dan boden wij aan de gemeente de inrichting aan van een mooi museum, als zij het goeie gebouw gaf.

Neen, we hebben niet stil gezeten! We hebben al eens aangeklopt bij een 25-tal menschen van wie we verwachten, dat ze in ons doel belang zouden stellen. We hebben geen cent gekregen. Toen waren we een beetje van streek! Was wat wij wilden dan zoo weinig van beteekenis voor de vorming van ons volk, voor onze economische weerkracht, voor de verbreiding en zuivering van denkbeelden over opvoeding?

En niet alleen dat we niets kregen, er was een zoo volslagen wanbegrip omtrent de beteekenis van een permanente studieplaats van hulpmiddelen voor het onderwijs, een geringschatting van dat werk, dat, was het niet van zoo groote ernst, 't koddig zou wezen.

„Wij ontvingen Uw schrijven dd. 29 December, waarvan de inhoud onze aandacht had.

Het spijt ons echter U te moeten meedeelen, dat, waar er reeds door zeer vele Instellingen tot Liefdadigheid een beroep op onze Kas wordt gedaan, wij voor het door U beoogde doel geen bijdrage kunnen afzonderen.

Wij teekenen,

Hoogachtend,

.....
Het spreekt van zelf, dat we namen van de instelling en van den schrijver uit deze getrouwe copie van het origineele stuk weglaten. Liefdadigheid, als men aan een van de belangrijkste instellingen op onderwijsgebied steun zou geven! Als men zijn eigen belang, bevordering van goed en zuiver weten in opvoedkundige vragen ernstig zou dienen door de hulp aan vervolmaking van de opleiding van krachten in eigen dienst; als *een fractie* van een procent van de jaarlijksche

winst, als ééns een mooie bijdrage een groot gevolg zou kunnen hebben.

Liefdadigheid! We hebben gegronde hoop dat de laatste tentoonstelling bij velen de gedachte zal hebben wakker gemaakt, dat het wenschelijk is door voortdurende aanschouwing de onderwijzers te leeren, dat er uit de waarneming van de praktijk van anderen, van velen, door vergelijking te vinden is wát bloote theorie is en wát levend streven; wát mode is en binnenkamer-verzinsel en wát drijvende en blijvende kracht; 't verschil tusschen praatjes en daden; onderscheid tusschen het mogelijke voor een dweepend bekoorde en een gewoon nuchter werkend mensch, alledaags-mensch als de meesten. Maar daartoe is noodig niet *later wel eens*, maar zoo spoedig mogelijk als het kan, is gewenscht *nu* het centrale waarnemingshuis, de vreedzame arena, waar getoond wordt wát bereikt was in productie van leerlingen, lastbaar waar te nemen wát gedacht is in ernstige overdenking van mogelijkheid.

Wie helpt? Wie geeft?

Wat de Rijpere Jeugd van ons verwacht,

door L. BODAAN.

Zij vragen gezonde belangstelling. Met klagen komen wij niet verder. Zij zijn kinderen van hún tijd. Africhten is geen opvoeden. Er is een tekort aan leiding. Aanvullende opvoedingsarbeid moet worden gedaan naast gezin, school en werkplaats. De vrije Jeugdvorming biedt daartoe de gelegenheid.

O, die Rijpere Jeugd. Schier géén menschengroep staat in onzen tijd zóó in het brandpunt der algemeene belangstelling als onze groote kinderen, de jongens en meisjes van $\pm 13-20$ jaar. En juist om die belangstelling vragen deze Jongeren zelf wel het allerminst, en zij maakt dan ook vaak den indruk van opgedrongen, gemaakt te zijn. Wat echter niet altijd zoo is.

Hoe uit zich veelal die belangstelling? En dan meen ik te mogen zeggen — door de praktijk geleerd — op gezonde wijze — in het Club- en Vereenigingsleven der Jongeren, waar mannen en vrouwen, ook oudere leden, allen toegewijde krachten, zich terwille van hen, con amore, aan dit werk verbinden, en dié leiding geven welke de jongeren ook weten te waardeeren.

Doch daar is ook ándere belangstelling, waar de jongeren echter niet op gesteld zijn, die hun zaak ook meer kwaad dan goed doet. Dat is dan aan den eenen kant, laat ik maar zeggen, het „dweepen”

met hen, doch aan den anderen kant (en die „belangstellenden“ zijn ver in de meerderheid) weet men van die jongeren een klachtenlijst te fabriceren, dat menig ouderpaar met schrik den tijd tegemoet doet zien dat hun kinderen „groot“ zullen zijn.

We zullen het eerste laten voor wat het is. Al dat idealiseeren enz. komt vaak van goedwillende outsiders, die voor hun schrijfstafeltje gezeten, „Jeugdwerk op 'n afstandje“ doen.

Maar dat andere — dat klagen over die jongeren — dat lang en breed uitmeten van die „Sturm und Drangperiode“, alsof die periode iets heel nieuws is, — dat altijd weer naar voren brengen van de moeilijkheden met onze Rijpere Jeugd, — heeft dát wel zin?

Ik geloof het niet. Wat ik wel geloof is, dat menig een in onzen tijd t. o. v. de Rijpere Jeugd zich aan overdrijving schuldig maakt.

Laat ons eens zien. Zijn onze jongeren zooveel slechter dan vroeger? Aan de hand der geschiedschrijvers zou menige zwarte bladzijde gelicht kunnen worden uit de geschiedenis der jongeren „in den z.g. goeden ouden tijd“. Ook dat heeft echter geen zin, doch óók niet, om eens aan te nemen dat de jongeren in onzen tijd beter, gehoorzamer, degelijker zijn. Die vergelijkingen gaan natuurlijk heel erg mank, want, de Romeinen zeiden het reeds, „de tijden veranderen, en de menschen zijn veelszins een product van hun tijd.“

Dat geldt dan ook voor onze jongeren, en dus zijn zij nu *anders* dan vroeger, ze zijn kinderen van hun tijd.

Tot deze conclusie kwam men ook eenige jaren geleden in het Rapport over een enquête inzake vooruitgang of achteruitgang in het geestelijk en zedelijk gehalte van de Rijpere Jeugd, ingesteld door den Bond ter behartiging van de belangen van het kind. En dat kan ook niet anders. Immers waar wij door de heele geschiedenis heen den mensch zich *met* en *in* de maatschappij zien wijzigen, is het logisch, dat de Jeugd niet aan dit wijzigings-proces ontkomt.

En waar zij bij zooveel innerlijke veranderingen — het uitgroeien in de puberteitsjaren van jongen tot man — van meisje tot vrouw — zij óók nog van buitenaf — en dat vooral in de groote stad — zooveel en velerlei... indrukken ontvangen, gaat het er minder om dat van onze jongeren een lange klachtenlijst wordt opgehangen, doch veel, veel meer, dat op practische, zakelijke wijze wat voor hen wordt gedaan.

Het Jeugdwerk vraagt dan van Ouders, Opvoeders, Leeraren, Onderwijzers e.a. om een *daad*.

Er is werkgelegenheid aan alle kanten, doch er is helaas over de geheele linie een *tekort aan leiding*.

Opvoeding onderstelt dat „*leiding*“ gegeven wordt.

Kinderen moeten *opgevoed* worden. In de allereerste plaats door

de Ouders. In den kletterleeftijd (1—5 jaar) gaat dat wel. In het tekort voorziet zooveel mogelijk de Bewaarschool.

In de leerplichtige jaren (6—12) jaar biedt de Lagere School een machtige hulp doch laat het kind te vroeg los.

In de overgangsjaren (13—20 jaar), overgang van kind tot volwassen mensch, is die taak het moeilijkst. Doch dat niet alleen, omdat onze jongeren dan meenen geen kind meer te zijn en zij willen dat de ouderen hen wat meer met onderscheiding als „grooten” behandelen.

Er zijn andere bezwaren, moeilijkheden, of hoe ge het ook noemen wilt. Zullen we er enkele noemen? Zien we dan eerst naar **het gezin**.

Menig gezin schiet — vooral wat betreft de groote kinderen — in zijn opvoedingstaak te kort.

- a. dat voornamelijk, waar de ouders gebukt gaan onder financiële zorgen;
- b. door uithuizigheid der ouders (groot kwaad in onzen tijd) soms om bijverdienste te zoeken, ook wel door tekort aan plichtsbesef.
- c. door onvoldoende scholing der ouders, als de kinderen in kennis boven de ouders uitgroeien;
- d. doordat de kring te klein is en het kind verwend wordt, waar de ouders geen „neen” durven zeggen, waar voor het kind geen vrije uitwisseling van gedachten is met andere kinderen en dus nimmer de meeningen eens botsen;
- e. doordat de ouders hun kinderen, soms zonder meer, en der traditie getrouw (bij opa thuis was het immers ook zoo) „africhten” en slechts, vaak nog onbegrepen, beleefdheidsregelen inprenten;
- f. doordat zij niet verstaan — soms niet kunnen verstaan — de vele vragen van het groote kind in dezen tijd, v.n.l. op sexueel en religieus gebied;
- g. doordat de ouders vaak geen oog hebben voor het verlangen der jongeren naar raad, en tact ontbreekt die te geven. Raad waarom weliswaar deze jongeren ook meestal zelf niet vragen, doch waarmede de ouders met hun meerdere ervaring toch inderdaad zouden kunnen steunen;
- h. ten slotte, omdat door verkeerde ouderliefde het egoïsme van het kind gevod wordt of, wat ook niet deugt, de ouders als heerschers tegenover hun kinderen staan, doch in al die gevallen die ouders het dan ook niet veel verder zullen brengen, dan dat zij, op zijn best genomen, de Hoteliers voor hun kinderen zijn, doch niet de beste vertrouwensmensen, niet ten volle Vader en Moeder.

Dan de school.

Voor het kind in de leerplichtige jaren en later, is de school de

plaats, waar hij zich heeft te onderwerpen aan het gezag. Hij gehoorzaamt aan het gezag van het Instituut. Dat inhouden van eigen willen en begeeren is een belangrijk stuk „zelfopvoeding”.

Wat de school zélf den leerlingen biedt is echter voornamelijk *verstandelijke ontwikkeling*.

Voor de toekomstige maatschappelijke positie is die allerbelangrijkst, maar toch voor de leerling *eenzijdig*.

Om „klaar” te komen, het programma af te werken en aan de exameneischen te voldoen, is elk uur noodig en voor zelfwerkzaamheid, b.v. handenarbeid etc. buiten het programma of het verband der school, is voor de meeste leerlingen geen tijd geweest. Van de laagste tot de hoogste klas, alles was en bleef „zakelijk” — aan den eenen kant de leeraar — aan den anderen de leerlingen.

Doch waar is nu voor die groote kinderen de Leider(ster)?

Juist die hebben zij zoo noodig, want er moet ook, behalve hun verstand nog iets anders in hen verzorgd, geleid, gevoed worden.

En karaktervorming, naar en door voorbeeld, raad en daad van den Leider, den vertrouwensman, (die is véél meer dan de Schwarm) vraagt tijd, veel tijd, en veel geduld, en veel liefde. Kan de school dat geven?

En dan de werkplaats.

Op fabriek, kantoor etc. wordt de verkregen verstandelijke ontwikkeling door de jongeren in dienst gesteld van het maatschappelijk leven. Onevenwichtig in weten, willen en kunnen, is voor allen die overgang naar het „grootemenschen-leven” heel moeilijk.

In het algemeen, zal ook nu, en in nog meerdere mate *op* hen (hunne prestaties) dan wel *met* hen (hun belangen (ter algeheele vorming) gerekend worden.

Nu moeten zij géven, doch hebben noodig nog zelf zoo heel veel aan geestelijk goed te ontvángen.

Van nu af verkeeren zij veelal onder ouderen, en hooren zij, of worden soms reeds betrokken in, hun zorgen en hun strijdvrage. Al deze indrukken kunnen zij niet verwerken, óf doen het zóó, dat het hun geestelijke vorming schaadt.

En dus ook hier niet de leiding waaraan de adolescent toch zoo grootelijks behoefte heeft.

Als we dit alles nu eens samenvatten, dan werden als belangrijke centra voor de opvoeding der jongeren gegeven: *a. het gezin, b. de school*, en als plaats waar zij hun verdere vorming moeten ontvangen, *de fabriek, werkplaats of kantoor*.

Gezin — school en werkplaats hebben ieder ten deele een geheel

eigen taak, doch tezamen beoogen zij als gemeenschappelijk doel, den jongen en het meisje voor zooveel mogelijk geestelijk-verstandelijk-lichamelijk en maatschappelijk te vormen.

„Voor zooveel mogelijk” zeggen we, want aan deze eisch kan door de eerstgenoemde twee opvoedingsinstituten slechts zeer ten deele worden voldaan, terwijl de laatstgenoemde plaats daartoe vrijwel wel geheel geen gelegenheid meer biedt.

Derhalve is **aanvullende opvoedingsarbeid** noodzakelijk.

Deze arbeid, welke in de vereeniging of club door de jongeren zelf gevormd, en onder goede leiding gesteld, daar het meest tot zijn recht komt, kan in *niet schoolsch verband* worden gedaan.

Dat is Jeugdwerk in vrij verband, of in onze hedendaagsche terminologie „vrije jeugdvorming”, welke beoogt de persoonlijkheid te vormen, vooral naar de zijde van het wilsleven, dus het *karakter* te vormen.

En daarop komt het toch voornamelijk aan. Die karaktervorming zal haar stempel drukken op het Heden en de Toekomst.

En nu ten slotte nog twee vragen:

1e. Of die arbeid het hart van de jongeren heeft?

Hierop is het antwoord: *Ja!* absoluut.

In Rotterdam vermeerderde het aantal vereenigingen in vijf jaren tijd met ruim 200, een getal dat voor zichzelf spreekt, en tevens duidelijk bewijs levert, dat onze jonge menschen meer vragen dan de hiervoor genoemde instituten kunnen geven. Zooals reeds gezegd, er is werkgelegenheid te over, er zijn vele duizenden jongeren, en als daar is een centraal punt waarvan leiding, raad en daad kan uitgaan, dan is het niet moeilijk ieder van hen den kring te wijzen, waar zij huns gelijken vinden, en onder goede leiding als in één groot gezin samenzijn.

Misschien dat vele ouders, die dit lezen, nog wel wat sceptisch staan tegenover dat vereenigingsleven voor hun kind. Dat is te eerbiedigen, beter zoo dan anders, want het is *uw kind*. Voorzichtigheid is geboden, doch men bedenke ook dat een kooivogel nooit leert vliegen.

Onze jongeren moeten het leven in. Zij zijn de mannen en vrouwen, die wel toegerust straks zelfstandig de opengevallen plaatsen der ouderen moeten innemen.

2e. Zijn er leiders(sters) genoeg voor dat mooie werk der Vrije Jeugdvorming?

Het antwoord is: „helaas neen”. In vele vereenigingen is het Leiderschap de brandende kwestie. Toch zijn er mannen en vrouwen genoeg die van hun geestelijken schat, of van hun vaardigheid iets aan onze jongeren zouden kunnen mededeelen.

Maar..... is in het algemeen gesproken heel ons maatschappelijk

leven niet eenzijdig ingesteld op „geld verdienen”? En wat is er overgebleven van de vraag „of ik mijns broeders hoeder ben”? Zoo zijn er tal van vragen.

Wij leven té veel naar den buitenkant, en . . . voor ons zelf. En als wij dan in onze genietingen meenen te worden gesfoerd, en de jongeren ons dat aandoen — de jongeren, die nu eenmaal als kinderen van hún tijd heel anders de dingen zien dan wij ouderen, en . . . gelukkig . . . onze trap van zelfgenoegzaamheid nog niet hebben bereikt, dan zijn wij zoo spoedig geneigd om mede te klagen — doch meer ook niet — over . . . „de moeilijkheden met onze Rijpere Jeugd”.

Wij moeten en wij kunnen wat anders doen. Wij moeten komen tot de daad. Wij moeten ons *geven*. Dat bezorgt ons geen grooten naam, maar wel groote winst. Niet naar den buitenkant, maar wel voor ons innerlijk leven.

Dat is wat de jongeren misschien niet aan ons vragen, en . . . toch van ons verwachten.

En wie dat eens probeerde onder jongeren, vond altijd nog een werkterrein, en . . . hij vond zich zelven ook.

Was het niet Dr. C. P. Gunning — Rector van het Amsterdamsche Lyceum — die ter gelegenheid van den 50en jaardag van Prof. R. Casimir, als motto van het leven van dezen grooten aangaf: „Wie dient, verrijkt zijn leven”.

Dus nu niet langer praten, maar doen.

De jongeren hebben u noodig. Zij wachten. Beginne ieder in eigen kring. Ouders! geeft u meer *in*, meer *aan* Uw gezin.

Leeraren en Onderwijzers! geeft u, dat de jongens (meisjes) u ook eens buiten de school leeren kennen als hun ouderen Vriend en vertrouwensman.

Leiders en Leidsters, gij allen die reeds úw taak gevonden hebt in het mooie werk der Vrije Jeugdvorming, *geeft u*, aan de Leden uwer Vereenigingen, met uw werkkraft, met uw kennis, maar bovenal met hartelijke toewijding, opdat gij hun meest vertrouwden vriend moogt zijn.

Waar toch immers *allen*, zonder onderscheid, in *Gezin — School — Werkplaats — Kerk — Maatschappij* en *Staat* behoefte aan hebben — wat komen moet — wat meer opgebouwd moet worden — is: *weederzijdsch vertrouwen*.

Het is op dit breede terrein, dat Ouders — Leeraren en Leiders — ieder zich een geheel eigen taak zien toegewezen, onder hen wien de toekomst is.

De „Vrije Jeugdvorming” biedt mede daartoe de gelegenheid.

Dát is het — wat de Rijpere Jeugd van ons verwacht.

Aan u het woord — neen — de Daad.

Rotterdam.

Schoolexamen-Staatsexamen.

Het eindexamen bij de Gymnasia

door Dr. W. F. DE GROOT.

Sinds 1876 bepaalt art. 11 der hooger onderwijswet, dat aan de leerlingen der gymnasia, die het onderwijs tot aan het einde hebben bijgewoond, eenmaal 's jaars de gelegenheid zal worden gegeven, om, tengevolge van een mondeling en schriftelijk examen, een getuigschrift te verkrijgen, dat zij bekwaam zijn tot de studie aan een universiteit over te gaan in de faculteit in het getuigschrift vermeld. Dit examen wordt afgenomen door leeraren van het gymnasium, onder toezicht van een of meer regeerings-gecommitteerden, welke laatste, bij verschil van gevoelen met de leeraren, die het examen hebben afgenomen, een beslissende stem hebben.

Van af de periode der voorgeschiedenis van dit wetsontwerp, waarbijn men tot het jaar 1866 heeft terug te gaan, zijn het de volgende 4 punten geweest, waarover zoowel binnen als buiten onderwijskringen, in hoofdzaak de discussies gevoerd werden.

a. Moet aan de abiturienten van het gymnasium een examen worden afgenomen of zullen de poorten der universiteit openstaan voor iederen leerling, die volgens het oordeel der leeraren, met vrucht het onderwijs tot het einde toe heeft genoten.

b. Indien er een eindexamen zal worden afgenomen zal dit dan een school- of staatsexamen zijn?

c. Indien men besluit tot een schoolexamen, moet dit dan afgenomen worden onder toezicht van regeeringsafgevaardigden of zal het jus promovendi geheel in handen worden gelegd van de leeraren?

d. Zoo er toezicht zal zijn, hoe ver zal dit zich uitstrekken?

Uit de kamerverslagen en memories betreffende de indiening van het ontwerp H. O. Wet, blijkt duidelijk, dat men het buiten de onderwijskringen vrijwel eens is met het antwoord van minister Heemskerk op vraag a, namelijk, dat een getuigschrift van een met goed gevolg afgelegd eindexamen toegang zal geven tot de universiteit.

Binnen de gymnasiale kringen vond deze bepaling in de wet nogal bestrijding en het is vooral de rector van het Erasmiaansch Gymnasium te Rotterdam, die er met groot élan tegen te velde trekt.

In een artikel in de Nieuwe Rotterdamsche Courant van het jaar 1882 stelt hij voor „het fatale artikel” als volgt te wijzigen:

„Het college van leeraren reikt den leerlingen der gymnasia, die de lessen tot het einde toe met vrucht hebben bijgewoond, een getuigschrift uit, dat dezen het recht verleent om hunne studien aan

een universiteit voort te zetten. Geschillen, over het uitreiken van dit getuigschrift tusschen de leeraren gerezen, worden door curatoren beslecht."

In zijn toelichting tot dit voorstel van wetswijziging schrijft rector Kan:

"Het geheele beginsel, waarvan de wet uitgaat, dat een examen een waarborg oplevert voor de juiste beoordeeling van (jonge) leerlingen, is valsch.

Zie ik goed, dan moeten alle examina zoowel gedurende als aan het einde van den gymnasialen cursus vervallen, omdat zij een onwaarheid zijn en de studie belemmeren. Welk leeraar, die weet dat amo tot de 1e en doceo tot de 2e conjugatie behoort¹⁾, zal ooit zijn stem bij het eindexamen motiveeren uit het weinige, dat hij daar omtrent zijn vak hoort?

Wat zou beletten, dat de leerlingen der gymnasia zonder examens overgingen, en zonder eindexamen naar de universiteit bevorderd werden?

Niets naar ik meen en heeft men slechts den moed om in dezen wijs te zijn, dan zal er slechts een vloek minder op het onderwijs en de onderwijzers rusten en op elk gymnasium het onderwijs meer en meer kunnen worden wat het moet zijn, een zaak van het hart veelmeer dan van het hoofd.

De geest des tijds brengt mede, dat elke examineerende commissie klaagt over grove onwetendheid en dergelijke klachten zullen wel schering en inslag van elk rapport blijven, trots de verbetering van het onderwijs. Mijns inziens bewijzen deze eeuwige herhaalde klachten slechts dit, dat de maatstaf, het examen niet deugt.

Waarom dan, ik herhaal mijn vraag, zou het personeel van leeraren niet het recht mogen hebben om aan het einde van de gymnasialen cursus te bevorderen?

Men vreeze niet voor zwakheid van onze zijde, maar rekene het ons veeleer als een deugd toe, dat wij met onze kennis ook onze liefde aan onze leerlingen schenken."

Deze krachtige en hooggestemde peroratie van dr. Kan, tegen het door de nieuwe wet geëischte examen, waarbij den geachten rector te veel de ideaal-leeraar en de ideaal-leerling voor den geest heeft geweeft, werd helaas reeds lang door de feiten gelogenstraft. De vrijheid vóór de wet van 1876 aan de gymnasia verleend, werd door sommigen dermate misbruikt, dat Minister Schimmelpenninck van der Oye het in 1846 raadzaam achtte, om door een algemeen

¹⁾ Een oude paedagogische opmerking.

staatsexamen, waaraan allen zich hadden te onderwerpen, die toegang tot de universiteit wenschten, aan den wantoestand een eind te maken. Dit staatsexamen bestond tot 1850 ¹⁾ en ondanks zijn gebreken, heeft het er toe meegewerkt, dat verschillende gymnasia zich althans tijdelijk redresseerden. De werkelijkheid bleef echter nog verre achter bij de ideëele wenschelijkheid.

Het is dan ook geen wonder, dat, gezien den feitelijken toestand, in het gewijzigde ontwerp van 1874, het examen wordt opgenomen. Dat men aanvankelijk over deze materie nog geen uitgesproken meening had, blijkt wel uit het feit, dat in de voorontwerpen der II. O. wet van de jaren 1866, 1868 en 1870 nog niets omtrent een eind-examen vermeld staat.

Wel sprak art. 67 van „het blijken geven van genoegzame voorbereiding tot het genieten van hooger onderwijs aan een Rijksuniversiteit“, maar het bleef in het midden of de candidaat zich daarbij kon beroepen op het afloopen van een gymnasium. De commissie van rapporteurs wenschte hieromtrent meer duidelijkheid in de wet, wat tot gevolg had, dat in het vierde gewijzigde ontwerp van het jaar 1874 Minister Heemskerk het meer vermelde examen opnam.

Voor 50 jaar beantwoordde men dus de vraag, of aan het eind der gymnasiale loopbaan een examen zou geëischt worden, bevestigend. Hoe zou thans die vraag beantwoord worden? Zijn de argumenten van rector Kan tegen het examen waardeloos? Geenszins, maar ze zijn eenzijdig, in zooverre alleen rekening gehouden wordt met den schoonen kant der werkelijkheid. Waren het gymnasium en de universiteit centra waar men de wetenschap om haar zelfs wil bestudeerde, door een innerlijken drang en behoorlijken aanleg daartoe gedreven, het examen kon misschien achterwege blijven, maar nu velen in deze instellingen niets meer zien dan den weg, die tot een begerden maatschappelijken werkkring voert, zullen slagboomen in den

¹⁾ Bij K.B. van 11 Juli No. 36, 1850, werd het examen in 1845 ingesteld, alleen nog als contrôle op de Latijnsche scholen gehandhaafd: aan de deelnemers werd een getuigschrift uitgereikt, dat de mate der kundigheden, bij dit examen gebleken, moest vermelden.

Dit getuigschrift was voldoende om als student aan de hogeschool ingeschreven te worden. In 1852 volgde de opheffing van dit examen (K.B. van 4 Aug. No. 136) en werd de toegang tot de hogeschool niet langer afhankelijk gesteld van eenig examen. Reeds het volgende jaar werd de noodzakelijkheid ingezien van het eischen van de noodige waarborgen van geschiktheid om academisch onderwijs te kunnen volgen en werden de bepalingen van de Koninklijke besluiten van 1815 en 1826 betreffende de toelating tot de hogescholen weer hersteld; n.l. bevordering door curatoren voor de leerlingen der openbare Latijnsche scholen en een examen voor de faculteit der letteren voor de leerlingen der bijzondere Latijnsche scholen.

vorm van examens noodig zijn om de instellingen van hooger onderwijs te beschermen tegen een al te groote invasie van hen, die zich slechts om den broode tot de studie wenden.

Bovendien kan men er van verzekerd zijn, dat zoo het eindexamen onder regeeringscontrôle werd afgeschaft en de gymnasia evenals vóór de Wet van 1876 het jus promovendi kregen, de ongewenschte toestanden, die de invoering van het examen noodzakelijk maakten, binnenkort en in verhoogde mate zouden terugkeeren. Men kan toch bezwaarlijk aannemen, dat in die 50 jaar de menschheid er beter op geworden is.

Daarnaast rijst de vraag, of het examen zal zijn een schoolexamen dan wel een staatsexamen.

Uit de kamerverslagen blijkt weer, dat het standpunt van een schoolexamen geen krachtige bestrijders vond, iets wat een oogenblik verwondering zou kunnen wekken, aangezien bij de Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863 juist een examen voor een Staatscommissie was ingevoerd. De redenen van dit meen met twee maten zal wel geweest zijn, dat men het gymnasiaal (hooger) onderwijs beschouwde als van een geheel ander karakter te zijn dan dat der H.B.S. (middelbaar onderwijs), waar dan nog aan toe gevoegd kan worden, dat men in den eersten tijd met het eindexamen H.B.S. voor de bekende commissies geen gunstige ervaring opdeed, wat haar oorzaak had in de bijkomstigheid, dat het programma aanvankelijk veel te uitgebreid was.

Het artikel dat over het schoolexamen spreekt, werd door de regeering als volgt toegelicht.

„Het denkbeeld om het examen tot toelating der universiteit aan een of meer van staatswege te benoemen commissiën op te dragen, heeft iets aannemelijks, inzoverre men vermeent daardoor eenheid en onpartijdigheid in het beoordeelen der candidaten te zullen bevorderen. Maar voor één commissie zou de taak te omvattend zijn, zooals de ondervinding na het K. B. van 1845 verkregen, heeft doen zien; en is er meer dan één commissie, zoo vervalt de gewenschte eenheid. Bovendien zouden de commissiën toch grootendeels uit docenten der gymnasia moeten worden samengesteld; dan echter kan het examen evengoed bij elke school door hare docenten worden afgenomen, ten overstaan — om niet alles op de docenten te laten aankomen — van een of meer personen door de regeering aan te wijzen. Voor misbruiken behoeft dan geen vrees te bestaan; daarentegen zal het onderwijs er bij winnen. Het bewijs van vertrouwen aan de docenten geschonken, zal hen aansporen daaraan te beantwoorden en den bloei der school zooveel mogelijk te helpen bevorderen.“

Het laatste gedeelte dezer toelichting is niet bijster overtuigend, en wel in het bijzonder de opmerking, dat voor misbruiken geen vrees behoeft te bestaan, wanneer het examen wordt afgenomen ten overstaan van een of meer afgevaardigden der regeering.

Sinds voor het eerst het examen onder toezicht van gecommiteerden in de wet wordt genoemd, is hunne bevoegdheid sterk uitgebreid, zij kregen (bij het ontwerp van 1871) het recht van veto, bij het K. B. van 1906 het recht om te vragen en nog leert de practijk, dat misbruiken niet vallen te constateeren, zoodat het geheele examen een kwestie van vertrouwen blijft.

De uiterste consequentie, van de opmerking, dat vertrouwen schenken de docenten zal aansporen om daaraan te beantwoorden, voert natuurlijk tot afschaffing van het geheele examen.¹⁾

Het recht van veto wordt in het volgende gewijzigde wetsontwerp opgenomen op advies van de commissie van rapporteurs die in haar memorie van antwoord het volgende opmerkt.

„Het vooruitzicht van zoodanig examen werkt gunstig op de studie der leerlingen. De eigen leeraar kan beter dan iemand anders den aanleg en de verkregen kennis van dengeen, dien hij heeft helpen vormen, beoordeelen. Het afnemen van het examen door de eigen leeraren ten overstaan van een of meer personen door de regeering aan te wijzen, geeft voldoende waarborg tegen verlaging van het peil der examina. Die waarborg moet echter versterkt worden door aan de regeeringscommissie het recht van veto toe te kennen. Het beginsel van eenheid in de examina wordt door dit stelsel voldoende bewaard en evenzeer wordt gewaakt tegen onbillijke afwijzing en tegen afkeurenswaardige toelating.”

Tenslotte komt het artikel betreffende de eindexamens in de Tweede Kamer in behandeling met de toevoeging, dat bij verschil van gevoelen tusschen de leeraren en de gecommiteerden omtrent het verleen van het getuigschrift, laatstgenoemden beslissen.

Bij de bespreking van dit artikel in de Kamersitting van 15 Maart 1876 zegt Minister Heemskerk in zijn verdediging:

„Het bijzijn van gecommiteerden, die natuurlijk geleterde of wetenschappelijke menschen zullen moeten zijn, liefst uit de eigen plaats, zal

¹⁾ De waarheid, dat in het algemeen vertrouwen schenken de behoefte doet ontstaan om aan dat vertrouwen te beantwoorden, kunnen wij leeraren dagelijks met onze leerlingen ondervinden. Het komt echter ook veeleens anders uit, doordat een leerling in toepassing brengt „gelegenheid maakt den dief.” Zoo zal het in de samenleving der volwassenen ook wel het geval zijn en aangezien er daar te groote belangen op het spel staan, mag de welgever zich niet aan zulke pedagogische krachttoeren wagen.

een zedelijken invloed uitoefenen tegenover mogelijke zwakheid of ook wel de overdreven gestrengheid der leeraren."

Over die geletterde of wetenschappelijke menschen uit de eigen plaats, waaruit de gecommiteerden gerecruteerd zouden worden, heeft Minister Heemskerk wel het een en ander moeten hooren. Zeer terecht merkte het kamerlid Jonckbloet op, dat het voor alles een eisch voor de gecommiteerden is, dat zij uit eigen oogen kunnen zien en het geenszins voldoende is te achten, wanneer men genoeg neemt met minnaars van wetenschap en kunst en dan nog wel uit de eigen plaats.

De minister belooft bekwame mannen te kiezen. Van de 9 gecommiteerden, die dan ook bij het eerste examen onder de voorschriften der nieuwe wet door de regeering worden afgevaardigd, bevinden zich 8 hoogleeraren. Deze gedragslijn wordt gelukkig tot op heden door de regeering gevolgd, en zij kan als de voornaamste omstandigheid worden beschouwd, dat het systeem van schoolexamen onder toezicht van gecommiteerden op de gymnasia tot ieders tevredenheid werkt ¹⁾. Dat dit niet altijd zoo geweest is, moge, behalve uit het boven aangehaalde artikel van dr. Kan, nog blijken uit het feit dat in April van 1882 de tegenwoordige vereeniging van rectoren en conrectoren (destijds alleen de rectoren) in het leven werd geroepen ten einde gezamenlijk te velde te trekken tegen het verderfelijke artikel 11 dat van het „onteerende toezicht" der gecommiteerden melding maakt.

Behalve bezwaren van moreelen aard, zien de rectoren in het stelsel ook practische bezwaren en bij monde van dr. Kan laten zij weten dat de contrôle, zooals die nu bij de eindexamens wordt uitgeoefend, op den duur slecht moet werken, omdat uit de oordeelvellingen, door telkens afwisselende gecommiteerden uitgebracht, nooit een stelselmatic geheel kan groeien. „Sommige geleerden — zegt dr. Kan, — weten niet, welke eischen men een gymnasium moet stellen, sommige beschouwen zichzelf als maatstaf van alles en zullen evenals vroeger op de door hen afgenomen examens hunne stoltpaardjes blijven berijden, etc."

Het was verre van koek en ei tusschen leeraren en gecommiteerden, welke laatste zich in de eerste jaren der H. O.-wet volgens punt één van het door den rector opgestelde examen-programma de onvriendelijkheid hadden te laten welgevallen hunne geloofsbriefven te overhandigen. De weinigen, die nog van de oude garde zijn over-

¹⁾ De eindbeslissing, in handen van personen, die niet tot de plaatselijke autoriteiten behooren, beschermt de leeraren tegen ongewenschte locale invloeden.

gebleven, weten nog treffende staaltjes te vertellen van de gespannen verhouding tusschen de leeraren-examinatoren en het gehate toezicht.

In Maart 1882 verscheen het eerste Rapport van gecommiteerden aan zijne Excellentie den Minister van Binnenlandsche zaken over de eindexamens der gymnasia te 's-Gravenhage en Rotterdam in het vorige jaar afgenomen. O.m. wordt in dat rapport verzocht, om bij ministriele boodschap aan de rectoren mee te deelen met de gecommiteerden in overleg te treden en tevens wordt om het recht verzocht zelf vragen te mogen stellen.

Vooral het eerste verzoek wettigt het vermoeden, dat in den beginne van overleg geen sprake was, hetgeen zich dan ook in zoo'n sfeer van animositeit moeilijk laat denken.

Het rapport der gecommiteerden bracht natuurlijk rumor in casa en de voorzitter van de nieuwe, uit ontevredenheid geboren vereeniging van rectoren aan de Ned. Gymnasia, stelde als 1e kwestie op de allereerste vergadering van genoemde vereeniging — 12 April 1882 — het rapport van gecommiteerden aan de orde. Algemeen vindt men het wantrouwen, dat uit het rapport spreekt kwetsend en vreest lastige consequenties van het toestaan van het examineeren door gecommiteerden. De discussies voeren tot een adres aan Z.E. den Minister van Binnenlandsche zaken, dat als 1e en voornaamste punt het recht der leeraren uitsprekt om zelf het getuigschrift te verleen van met vrucht volbrachten gymnasiale cursus.

1) Volgt men de vereeniging van rectoren in haar houding tegenover het toezicht van regeerings-gecommiteerden, dan merkt men, dat het straffe standpunt van den aanvang allengs verlaten wordt, wel voert in den beginne elke jaarvergadering tot een adres, maar het verzet wordt slapper en de aandacht wordt meer geschonken aan het programma van het eindexamen.

In 1885, dus 3 jaren na het opstelen van den storm, wordt in de jaarvergadering van rectoren nog een zwakke poging gedaan om in een adres aan te dringen op het *ius promovendi* der gymnasia zonder meer, doch thans blijken de gemoederen zoo tot rust gekomen te zijn en is de bezinning dermate weergekeerd, dat men zelfs in herinnering durft te brengen de feiten, die plaats hebben gehad vóór de invoering der nieuwe wet; men heeft zelfs den moed om uit te spreken, dat in dien vóórtijd verschillende gymnasia en rectoren zich hebben gecompromitteerd, en men vreest, dat het verzoek om afschaffing den schijn zal wekken, dat contrôle geschuwd en gevreesd wordt.

1) Voor verschillende bijzonderheden heeft schrijver van dit artikel geput uit het notulenboek der vereeniging van rectoren en correctoren, hem welwillend door Dr. J. van IJzeren, secretaris van genoemde vereeniging, ter beschikking gesteld.

Men kan zich met het voorstel om een adres te sturen niet meer vereenigen; de voorzitter trekt dan ook zijn voorstel in.

Nog eenige jaren houdt de vereeniging zich bezig met besprekingen van het eindexamenprogramma en tegen het jaar 1890 komt weer de belangstelling voor Grieksche accenten en de paedagogische waarde van de Plato-lectuur, als bewijs, dat de rust voor goed is weergekeerd en men zich met den nieuwen toestand heeft verzoend.

In 1913 opent de inspecteur Dr. Vinkesteyn door afwezigheid van de 3 bestuursleden de jaarvergadering van de vereeniging van rectoren. Bij die gelegenheid wijst hij op de goede verstandhouding tusschen rectoren en het toezicht op de gymnasia, Inspecteur en gecommiteerden, terwijl indertijd deze vereeniging juist opgericht is als een dam tegen den invloed van dit toezicht. Een bewijs hoe de tijden zijn veranderd.

Vragen wij ons af waaraan die goede verstandhouding tusschen leeraren en gecommiteerden te danken is, dan kan als voornaamste reden worden aangegeven, dat de gecommiteerden niet zijn „minnaars van wetenschap en kunst, uit dezelfde plaats" maar vakmensen uit alle deelen des lands.

De allereerste voorwaarde voor het welslagen van het gecommiteerdensstelsel is deze, dat de leeraren tegenover zich krijgen menschen, die in alle opzichten bevoegd zijn ten aanzien van het betrokken examenvak en tevens menschen, die krachtens hun eigen ambt de kunst van examineeren geregeld beoefenen. Bij eventuele verschillen en geschillen legt men zich nu eenmaal gauwer neer bij de opinie van iemand, wiens autoriteit men erkent, dan wanneer het tegenovergestelde het geval is. Afgezien echter nog van de goede verstandhouding tusschen leeraren en gecommiteerden, is voor een juiste beoordeeling van de prestaties der candidaten vereischt, dat de laatste vakkundig zijn.

Een ieder weet, dat een zelfde onderwerp op geheel verschillende manieren kan worden gevraagd en dat de waarde van een goed antwoord, met de wijze van vragen ten nauwste samenhangt.

Het taxeeren van een antwoord in verband met de wijze waarop de vraag is gesteld, is slechts het werk van iemand, die volkomen ter zake kundig is; indien hij dat niet is zal het voorkomen, dat de leeraar, die een gemakkelijken trant van vragen heeft, met hogere cijfers voor den dag komt dan zijn collega, die wat dieper op de zaak pleegt in te gaan.

De vraag of de inrichting van het eindexamen op de gymnasia in alle opzichten voldoet, moet natuurlijk ontkennend worden beantwoord, omdat er nu eenmaal nooit of nergens een stelsel te bedenken valt,

waaraan geen fouten zouden kleven. Een van de bezwaren, die wel eens tegen de gymnasiale wijze van examineeren wordt aangevoerd is deze, dat ook misbruiken geenszins zijn uitgesloten en het in hoofdzaak een kwestie van vertrouwen blijft.

De leeraren maken immers zelf het schriftelijk werk op en de klassici kiezen immers zelf de stukken, die op het examen behandeld zullen worden. Dat dit bezwaar nogal sterk wordt gevoeld blijkt uit het voorstel van de subcommissie voor voorbereidend Hooger Onderwijs der Incenschakelings-commissie van 1910.

De subcommissie aanvaardt het schoolexamen, maar zij wil van het stelsel der hogere burgerschoolexamens overnemen: dat aan alle kandidaten der zelfde afdeeling in het gehele land op denzelfden dag dezelfde schriftelijke opgaven worden voorgelegd en de regeerings-commissie valt haar bij door op te merken, dat daarmee wel is waar niet geheel in overeenstemming is, dat het eindexamen het karakter van een schoolexamen zal dragen, maar aan den anderen kant biedt zulk een schriftelijk examen meer waarborg tegen misbruiken en bevordert het een gelijkmatig peil van het onderwijs over alle gelijksoortige scholen.

Zoo'n oplossing zou ik zeker voor een gymnasia ten zeerste betreuren. Ten eerste werkt een algemeen schriftelijk examen de dressuur en de gejaagdheid bij het onderwijs in de hand. Door voortdurend rekening te houden met „wat wel zou kunnen worden gevraagd” gaat het persoonlijk karakter van het onderwijs te veel verloren. Er zijn leeraren, die reeds vanaf de derde klasse den kinderen voorhouden, toch vooral aan dit of dat aandacht te schenken, „omdat het op het eindexamen gevraagd wordt.”

Hierdoor worden de kinderen opgevoerd in het valsche besef, dat de meerdere of mindere waarde van hetgeen zij te leeren en te bevestudeeren krijgen, afgemeten wordt naar de mogelijkheid van op het examen gevraagd te worden. Dit is zulk een paedagogische gruwel, dat er boete op moet staan, indien een leeraar bij zijn onderwijs het woord eindexamen uitsprak. Het eindexamen is een noodzakelijk kwaad, waarvan de nadeelige invloed op het onderwijs zooveel mogelijk beperkt dient te worden.

Het tweede bezwaar verbonden aan een voor allen gelijk schriftelijk examen is de nivelleering, die er noodzakelijkerwijs het gevolg van is.

De dressuur en de nivelleering acht ik een zoo funest gevaar voor het onderwijs, dat ik het als een zegen beschouw, dat voor de gymnasia een gelijk schriftelijk niet is voorgeschreven. De grotere zuiverheid van beoordeeling zou door dit systeem te duur gekocht zijn; dan maar liever de risico geloopt, dat er misschien een paar

procent van de candidaten wat al te gemakkelijk het diploma verwerven.

Aan het bezwaar, door velen gevoeld, dat de leeraren zelf hun examenwerk opmaken, kan misschien tegemoet gekomen worden, zonder het karakter van schoolexamen geweld aan te doen.

Wat is er bijvoorbeeld tegen, dat de gecommiteerde voor de wiskunde de examensommen opstelt in plaats van de leeraar; hier voor is alleen noodig, dat de gecommiteerde volledig wordt ingelicht over de stof door den leeraar behandeld en over de wijze, waarop hij zijn onderwijs heeft ingericht.

Of dit voor andere vakken ook mogelijk is, durf ik niet te beoordeelen; wat de klassieke talen betreft, komt het mij echter voor, dat gecommiteerde evengoed een geschikt stuk kan opzoeken als de leeraar. Vrees dat de keuze der sommen of de te vertalen stukken te moeilijk zou uitvallen, behoeft niet te bestaan, omdat men in het algemeen de neiging heeft om examenwerk, niet bestemd voor eigen leerlingen, eerder gemakkelijk te maken; dit heeft iedereen wel ondervonden, die voor het geval heeft gestaan om de leerlingen van een collega te examineeren. Na deze meer algemeene beschouwingen zullen wij nu tenslotte nog eenige detailpunten bespreken.

Over het recht van vragen stellen.

In het allereerste rapport van de gecommiteerden van het jaar 1882 wordt reeds gevraagd om het recht van mede te examineeren. Dat recht werd hun bij K. B. van 1906 toegekend.

In menig onderhoud met collega's is mij gebleken, dat men een ruim gebruik door gecommiteerden van dit recht in strijd acht met het karakter van een schoolexamen. Ik meen dit te moeten betwisten.

Een schoolexamen heeft de bedoeling de leerlingen te ondervragen in den geest, waarin zij zijn opgekweekt; dit sluit geenszins in, dat de eigen leeraar dan ook de examinerator zijn moet; het is voldoende, dat hij tegenwoordig is en in kan grijpen, indien de geëxamineerde met zijn vragen een verkeerden koers uitgaat.

Ik heb ook nooit ondervonden, dat de examinandi zenuwachtiger waren, wanneer niet ik, doch de professor ze vroeg. Een zeer ruim gebruik van het recht om vragen te stellen moet den gecommiteerden worden toegestaan, willen zij zich een zelfstandig oordeel kunnen vormen over den candidaat.

De bezwaren, die sommige leeraren hebben tegen het examineeren van gecommiteerden, kan ik dus niet deelen, ik heb mij integendeel nooit kunnen onttrekken aan het gevoel, dat de kennis van mijn leerlingen toch niet veel beteekende, wanneer ze alleen bestand was tegen vragen van mij zelf.

Wij hebben ook niet te vergeten, dat zoo de gecommiteerde uit de beantwoording van door hem gestelde vragen, van den candidaat een indruk heeft gekregen, dit in ongunstigen zin afwijkt van hetgeen de candidaat in de klasse presteerde, er altijd nog een verlengd examen als correctief mogelijk is.

Over de beslissing.

Reeds van den beginne berustte de eindbeslissing in handen van den gecommiteerde.

De subcommissie van voorbereidend Hooger Onderwijs der Ineen-schakelings-commissie (1910) en de commissie in 1917 door het genootschap ingesteld voor het samenstellen van een leerplan en eind-examen van het gymnasium meenen, dat het niet goed is, de beslissing te leggen in handen van personen, die den leerling niet kennen tegenover hen, die hen veelal jaren hebben gadegeslagen. De subcommissie komt dan met het voorstel de beslissing te leggen in handen van een gemengde commissie, bestaande uit de examineerende leeraren en gecommiteerden onder voorzitterschap van den Rector.

De groote staatscommissie merkt naar aanleiding van dit voorstel der subcommissie op: „dat inderdaad, waar de beslissing geheel bij de gecommiteerden is, de leeraren niet zelden neiging hebben tegenover de gecommiteerden steeds als advocaten van hunne leerlingen op te treden; meermalen is de gedachte uitgesproken, dat zij, wanneer ze zelf de verantwoordelijkheid voor hunne stem moesten dragen, niet zelden anders zouden stemmen. Daartegenover kan men weder in het midden brengen, dat bij het stelsel der subcommissie de mogelijkheid niet is uitgesloten, dat meermalen de gecommiteerden door de leeraren worden overstemd.”

Beide opmerkingen der staatscommissie bevatten veel waars en het zou moeilijk zijn een keus te doen, ware het niet, dat een praktijk van bijna 50 jaar ons hierin tegemoet kwam. Deze praktijk heeft geleerd, dat in het algemeen de beslissing in handen der gecommiteerden geen noodlottige gevolgen heeft gehad voor de candidaten. De praktijk heeft uitgewezen, dat de houding der leeraren om als advocaten voor hunne leerlingen op te komen, geboren uit het gevoel, dat er twee partijen tegenover staan, de ééne, die den candidaat wil doen slagen en de andere, die hem wil doen zakken, op een fictie berust.

En nu ten slotte nog eenige opmerkingen over den moreelen kant van het toezicht van gecommiteerden.

Men herinnert zich, dat de rectoren onder aanvoering van dr. Kan

deringen op meer dan één gebied. Geestelijke en sociale stroomingen in en na den oorlog op haar sterkst, hebben een andere jeugd en een andere school gebracht. De oorlog had de fouten van het oude onderwijs in sterker licht gesteld. Een meer harmonische vorming ging het verbalisme vervangen, waarin een eenzijdige intellectuele opvoeding was verstand.

Een nieuwe psychologie voerde tot nieuwe leerwijzen, die meer op het zelf-verwerken aanstuurden (werkschool) zooals een nieuwe jeugd dat eischt. Massabedrijf op elk gebied bracht de noodzakelijkheid naar voren, de verdrukte individualiteit te sterken (Daltonisme). De trek naar de groote steden bracht als reactie het streven naar natuurstudie, naar schoolwandelingen. Bracht ook Montessori met haar vrije ontwikkeling en haar zintuigen-opvoeding. Noodzakelijkheid van internationale samenwerking enerzijds en verlangen naar nationale versterking anderzijds, leidden tot een nieuw taalonderwijs, dat een totale ommekeer in de geheele school met zich voerde. Zoo ontstond uit deze paedagogische revolutie een nieuwe school. En daarmee kwam van onder af de noodzakelijkheid van een nieuwe onderwijzer.

Maar ook van boven af kwam druk. Gesteund door jonge wetenschappen, als sociologie, anthropologie en psychologie, vooral ook door het aannemen van de methodes der andere wetenschappen, bloeide de paedagogiek op als zelfstandige wetenschap en werd ze na lange strijd als gelijkgerechtigde in de rij der oudere zusters opgenomen.

Leerstoelen en laboratoria verreesen aan de universiteiten van alle landen. En de onderwijzer trad daarmee in een nieuwe fase van ontwikkeling. Niet meer de zuiver empiricus uit vroeger tijden, niet langer de handleiding-uitvoerder der laatste halve eeuw, maar zelfstandig denker wilde hij zijn, die boven wat gedrilde methodiek zijn vak wetenschappelijk aanvoelt. Naast het „wat“ der eerste en het „hoe“ der tweede periode verlangde hij het „waarom“ te weten van zijn onderwijs. En zoo braken na Versailles de onderwijshervormingen los, die begonnen met een nieuwe opleiding. Eerst in jong enthousiasme wat ver gaand, zooals de eerste voorstellen in Duitschland, Nederland en Indië (kweekschool voor alle landaarden). Daarna meer geremd, maar niet te min in heel Europa onmiskenbaar in deze richting een onderwijzer te vormen met gelijke middelbare opleiding als de andere hogere werkers, zoo mogelijk verdiept door enkele jaren van academische vorming.

De grondbeginselen, waarop het Indische kweekschoolplan steunt, zijn de volgende:

a. de concordantieësch.

Er moet overeenstemming zijn in de opleiding in Indië en in Nederland; het Europeesch cultuurleven in Indië heeft er recht op, immers het moet aangeschakeld blijven aan dat in het moederland en het geestelijk verkeer moet ongehinderd kunnen plaats vinden.

b. Het systeem: voor de lagere akte differentiatie, voor de hoofd-akte unificatie.

Er zijn in Indië drie soorten Westersch lagere scholen elk met een eigen taalmethodiek; elk dezer drie landaarden dient een eigen weg te gaan in verband met eigen afkomst en taalmilieu. Elk dezer

groepen heeft haar eigen onderwijzers noodig en de opleiding moet die krachten leveren.

Een geunificeerde opleiding zou een geforceerde eenheidsvorming zijn, die verstarren moest en voor de lagere school weinig of geen waarde zou hebben. De tweede akte echter, de hoofdakke, moet voor allen hetzelfde zijn. Na de gedifferentieerde opleiding voor de onderwijzersakte komt de geunificeerde vorming voor de hoofdakke.

c. De aantekening op de hoofdakke.

Daar de opleiding voor de Indische hoofdakke nooit het peil bereiken kan van de Nederlandsche hoofdakke, wat betreft het vak Nederlandse taal en Letterkunde, stelt het rapport vóór de gelegenheid te openen om een aantekening op de hoofdakke te kunnen verwerven, waardoor de akten in Nederland en Indië kunnen worden gelijkgesteld. Deze aantekening is verplicht voor hen, die als hoofd eener school willen optreden.

De uitwerking van het plan zal in het leven roepen drie soorten van kweekscholen: Europeesche, Hollandsch-Inlandsche en Hollandsch-Chineesche.

De eerste zal hebben een driejarigen cursus, steunend op 3 jaar H.B.S. of M.U.L.O., de beide ouderen zijn zesjarig (een 3-jarige onderbouw + 3-jarige bovenbouw). Een opleiding voor de hoofdakke duurt twee jaar en is een deel van de opleiding.

Verder valt uit het plan nog het volgende te vermelden:

a. de practische vorming treedt er sterk in naar voren; practische bekwaamheid is ook exameneisch.

b. het plan wil geen eindexamen, maar vraagt staatsexamen.

c. de leerkrachten moeten in het bezit zijn van de middelbare bevoegdheid.

d. voor de huisvesting der kweekelingen denkt het rapport zich bij elke kweekschool een internaat, dat onder verantwoordelijkheid van den directeur, wordt bestuurd en geleid door een der leeraren.

e. Om de plaatsing van eigen en bevoegd personeel aan de kweekschool te verzekeren, is het vormen van parallelklassen noodzakelijk.

Dit rapport is een belangrijk stuk werk. Het wekt naast bewondering voor den breeden opzet, echter ook het gevoel, dat de samenstellers zich wel heel beperkt hebben moeten gevoelen, omdat zij een plan hadden te ontwerpen binnen de lijnen van onze Nederlandsche onderwijzersopleiding. Was dit niet het geval geweest, dan zou een splitsing in algemeene vorming en eigenlijke vakopleiding een goede kans gehad hebben bij dit gezelschap. Ook lijkt ons de vrees niet geheel ongegrond, vooral bij de zesjarige kweekscholen, dat deze op-

leiding menschen zal kweeken, die in veel opzichten een andere ontwikkeling zullen hebben dan de niet-onderwijzers en dat dus deze vorming in de fout kan vervallen, die het kenmerk was van de onderwijzers eener thans verdwijnende generatie en die hierin bestond, dat ze ontzagelijk veel wisten, wat niemand anders wist, maar onkundig waren van hetgeen elk ander beschaafd mensch in zijn geestelijke bagage altijd meedroeg.

Eén punt wekt echter in dit rapport eenige verbazing. Men wil in Indië een nieuwe opleiding binnen het raam van de Nederlandsche en nu is het logisch o.i. ten voorbeeld te nemen de opleiding zooals die in onze wet L.O. van 1920 is neergelegd, maar die tengevolge van finantiële moeilijkheden nog niet is ingevoerd. In plaats daarvan neemt de Indische commissie den tijdelijken toestand van nu als voorbeeld. Vreest ze niet, dat ze tegen 1935 opnieuw aan het werk zal moeten gaan, indien, zooals die Wet voorschrijft, de nieuwe opleiding moet worden ingevoerd?

Of is ze er zoo zeker van, dat die er niet komt?

Ten slotte een opmerking over de kwestie staatsexamen of school-eindexamen. Het rapport heeft zich uitgesproken vóór het staatsexamen en tegen het school-eindexamen. O.i. past dit niet in het geheel der denkbeelden en zeker niet bij het streven naar overeenkomst met de opleiding in het Moederland. Het rapport geeft ons op blz. 15 en v.v. de gronden waarop het schoolexamen kan worden verdedigd en bestreden en eveneens het voor en tegen van het staatsexamen. En de commissie komt dan tot haar uitspraak, die o.i. vrij zwak staat; immers er wordt eigenlijk maar één motief genoemd voor deze uitspraak en dat is, dat men „Indië wenschte te bewaren voor den pijnlijken strijd, dien Holland te zien geeft.“ Een zwak motief; die pijnlijke strijd was er ± 1880 ook toen de eindexamens van het gymnasium schoolexamens werden en die „pijnlijke“ strijd is, zal altijd en overal zijn, waar men met iets nieuws begint, iets nieuws dat de achterdocht kan opwekken. Wat jammer genoeg bij schooleindexamens het geval is.

Intusschen, we zijn hier in Nederland de opstellers van dit rapport dankbaar. Er worden in ons land zooveel rare denkbeelden over de onderwijzersopleiding aan den man gebracht, dat deze stem uit Indië ons weldadig aandoet.

Ieder belangstellende op dit gebied zal goed doen ernstig kennis te nemen van de denkbeelden, in het rapport neergelegd.

INHOUD VAN AFLEVERING 2.

	Bladz.
Naar Nieuwe Wegen, door A. J. Straatman	33
Wat de Rijpere Jeugd van ons verwacht, door L. Bodaan .	43
Schoolexamen-Staatsexamen, door Dr. W. F. de Groot . .	49
Het Indische Kweekschoolplan, door L. C. T. Bigot . . .	61



OULDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS 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.

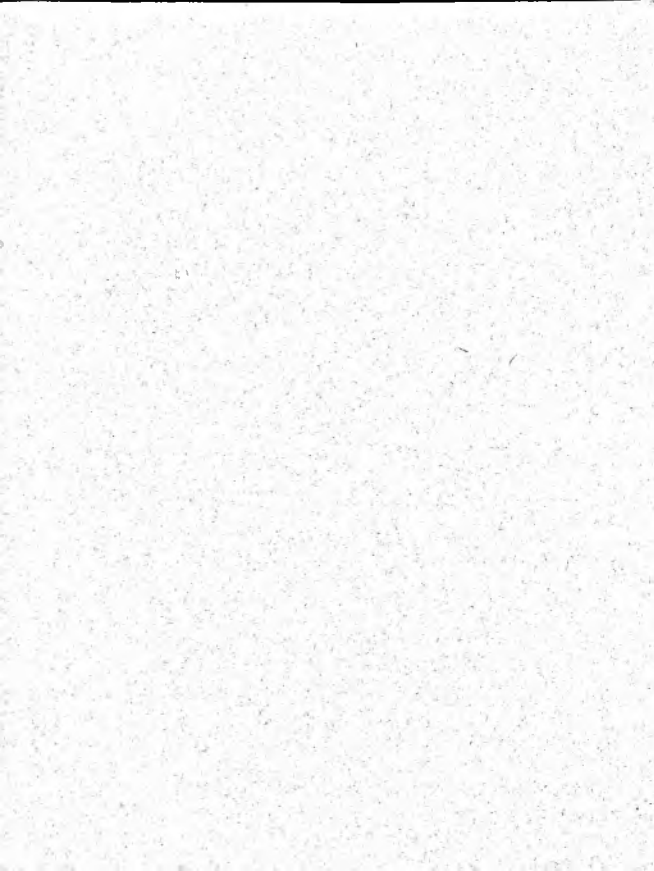


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8,75

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

PER
NUMMER
F 0.75





School- of Staatsexamen (Kweekscholen)

door L. C. T. BIGOT.

De opleiding tot onderwijzer(es) verkeert, wettelijk gesproken in een overgangsstadium. De Lager Onderwijswet van 1920 bevat onder titel VI, handelende over Bevoegdheid en Opleiding, een reeks artikelen (van 129—172), die echter nog niet in werking getreden zijn. Voor de opleiding en de examens geldt nog de Wet van 1878 met dien verstande, dat volgens art. 214bis der Wet van 1920 de wetgever zich heeft voorbehouden: „om in de algemeene maatregelen van bestuur betreffende de opleiding die wijzigingen aan te brengen, welke door het dienstbelang worden gevorderd.”

Tot die wijzigingen behooren o.a. de veranderde programma's voor de examens van onderwijzer(es) en hoofdonderwijzer(es) en de invoering voor de Kweekscholen van het schooleindexamen.

Dit laatste is geregeld bij de Koninklijke Besluiten van September 1923 (No. 434 en 440) en is dus nu viermaal afgenomen in 1924, 1925, 1926 en 1927. Naast dit schooleindexamen, dat elke kweekschool, die aan de gestelde eischen voldoet, afneemt, is er ook nog een Staats-examen voor onderwijzer(es) ten behoeve van hen, die op normaal-lessen of langs anderen weg zijn opgeleid.

De rijkskweekscholen zijn als zoodanig bevoegd om aan hun leerlingen, die het onderwijs tot het einde hebben gevolgd, op grond van een met gunstig gevolg afgelegd examen de bevoegdheid voor onderwijzer(es) uit te reiken. De Bijzondere Kweekscholen worden als bevoegd daartoe telkens voor 4 jaren aangewezen door den Minister, den Onderwijsraad gehoord; voor aanwijzing komen niet in aanmerking de scholen van welker leerlingen in de laatste 5 jaren minder dan 80 % zijn geslaagd.

In de praktijk komt dit hierop neer, dat de Kweekscholen, — Rijk-, Gemeentelijke- en Bijzondere Kweekscholen — dit jus promovendi bezitten.

Hoe is nu dit Kweekschoolindexamen ingericht?

In hoofdzaak aldus: Het examen wordt geregeld door den directeur en afgenomen door hem en de leeraren onder toezicht van drie door

den Minister aangewezen gecommiteerden; deze aanwijzing kan geschieden al of niet voor bepaalde vakken.

Tijdig voor het examen zendt de directeur een rooster van het examen en de opgaven voor het schriftelijk werk, door de leeraren en door hem vastgesteld, naar de gecommiteerden.

Keuren deze rooster en werk niet goed, dan heeft overleg plaats; blijft dit zonder resultaat, dan stellen de gecommiteerden *na* overleg met den directeur, zelf rooster en opgaven vast.

Zoowel het schriftelijk als elk mondeling deel van het examen heeft plaats in tegenwoordigheid van een gecommiteerde. De vaststelling van de cijfers voor het schriftelijk werk geschiedt door de leeraren in overleg met de gecommiteerden.

Dit is ook bij het mondeling examen het geval. Leidt dit overleg niet tot resultaat, dan beslissen gecommiteerden omtrent het toe te kennen cijfer.

Bij het mondeling examen hebben de gecommiteerden het recht *na* overleg met den examinerator vragen te stellen. Directeur en leeraren zijn verplicht aan de gecommiteerden alle gevraagde inlichtingen te geven.

Bij twijfel of het examen regelmatig heeft plaats gehad, zijn de gecommiteerden bevoegd het geheel of gedeeltelijk opnieuw te doen afleggen.

Indien er verschil van meening is tusschen directeur en leeraren eenerzijds en de gecommiteerden anderzijds omtrent den uitslag van het examen, beslissen de gecommiteerden.

Vier keer is nu dit Kweekschoolindexamen volgens deze voorschriften afgenomen en naast groote ingenomenheid met deze regeling is er ook critiek verschenen, felle critiek nu en dan; een critiek, die zonderling genoeg niet berust op positieve gegevens. Zij, die tegen dit schoolindexamen zijn, geven: beschouwingen, psychologische overwegingen, uitingen van vrees en bezorgdheid; zij ondersteunen die met beweringen, die of onjuist zijn of in elk geval niet zijn bewezen.

Wij noemen er een viertal:

a. Met dat indexamen slagen de kandidaten allemaal.

Het is waar, dat het eerste jaar het aantal geslaagden heel groot was, een gevolg in hoofdzaak van het nog niet vertrouwd zijn met het systeem. Indien men echter het resultaat van de drie eerste jaren van het schoolindexamen stelt naast dat van de drie voorafgaande jaren van het Staatsexamen, dan vindt men als gemiddeld procent geslaagden in de twee perioden respectievelijk 93.3 en 89.4. Wat geen abnormaal verschil is.

Het schooleindexamen in 1926 — de cijfers van 1927 zijn nog niet bekend — gaf over het geheele land een percentage van 90.

Natuurlijk kan de uitslag van de schoolexamen niet vergeleken worden met het Staatsexamen van nu; voor dit laatste melden zich alleen aan de leerlingen van de enkele nog bestaande normalessen en de wild-opgeleiden (stoomcursussen, privaattlessen). De uitspraak, als zou bij het schooleindexamen lichtvaardig worden omgesprongen met het uitreiken van de akte is onjuist, het steunt niet op de cijfers, op de feiten. Het percentage geslaagden is niet grooter dan vroeger bij het Staatsexamen; wanneer men bij het vroegere Staatsexamen in de statistiek een scheiding had gemaakt tusschen kweekschoolleerlingen en andere kandidaten, zou het percentage geslaagden van de eerste groep waarschijnlijk meer dan 90 % zijn geweest.

b. De regeling kan leiden tot fraude.

Dit is een teer punt en moeilijk te bediscussieren, omdat hij, die het zegt, er altijd op laat volgen tot zijn hoorders: „ja, natuurlijk niet op uw Kweekschool, maar die andere Kweekscholen, ziet ge, er zijn ook zwakke broeders onder de docenten.”

Natuurlijk kan deze als elke andere regeling van elk school- of elk Staatsexamen aanleiding geven tot fraude. Zij, die bedrog vreezen, mogen nog zulke scherpzinnige regelingen treffen; zij, die bedriegen willen, zijn even slim. Ook bij het Staatsexamen is dat wel voorgekomen. Wie echter bij het Kweekschoolindexamen er in slaagt met succes fraude te plegen, moet wel een doortrapt individu zijn. Wie maar even de regeling naleest, ziet welk een groote macht de gecommiteerden hebben: en op den rooster en op de vaststelling der opgaven en bij het examineeren en op den uitslag. Er behoeft bij hen slechts *twijfel* te bestaan, of het examen regelmatig wordt afgenomen en dan reeds zijn ze bevoegd het geheel of gedeeltelijk opnieuw te doen afleggen.

Een paar voorbeelden uit de praktijk van verschillende scholen.

Een leeraar in Nederlandsch is tegen de parafrase als stijl- of steloefening; bij het indexamen zendt hij geen opgave van dien aard in. Gecommiteerden wenschen een parafrase, hij brengt zijn bezwaren in, de gecommiteerden houden vol en op het indexamen wordt een parafrase gemaakt.

Een leeraar in Geschiedenis heeft twee kandidaten getexamineerd, heeft echter geheel toevallig geen vragen gesteld over de geschiedenis na 1848. Het examen van de tweede kandidaat is nog niet geheel afgelopen, de gecommiteerde stelt nog een drie of viertal vragen over den tijd na 1848.

Het aantal van deze voorbeelden is gemakkelijk uit te breiden. Al is voor de persoon zelf, die zulk een geval meemaakt, de ervaring

misschien minder aangenaam, deze gecommiteerden handelden goed; hun optreden was correct, geheel overeenkomstig de voorschriften. Het is de taak van gecommiteerden streng toe te zien en gebruik te maken van hun bevoegdheid. Dat is hun recht en... hun plicht.

Wie onder deze omstandigheden fraude zou willen plegen, moet tot een buitengewoon geslepen overleg met zijn leerlingen overgaan. Dat is uitgesloten. En op moreele en op materiële overwegingen en gronden. Zij, die dan ook van kans op fraude bij deze examens spreken, kennen ze niet en meermalen blijkt, dat outsiders en zelfs insiders van de macht der gecommiteerden volstrekt niet op de hoogte zijn.

Voor hen zijn het heeren, die er zoo maar bij zitten; men moet goed weten, dat dit geenszins het geval is. Menschen, die met een air van „wij weten er meer van" over fraude spreken, moeten gesommeerd worden man en paard te noemen en huis en stal.

Zoolang zij dit niet doen, kan een ernstig mensch ze niet au sérieux nemen.

c. Zelfs de gecommiteerden willen naar het Staatsexamen terug.

Een derde bewering zonder grond. In de verslagen over 1926 zijn 12 stel gecommiteerden, die zich uitspreken voor een wijziging van het examen, waarbij over het geheele land uniform schriftelijk werk zou worden gegeven; 10 stel gecommiteerden spreken zich uitdrukkelijk daar tegen uit, terwijl de overige — 22 stel — er zich niet over uitlaten. Andere critiek op het examen in het algemeen is door gecommiteerden in hun verslagen nooit geuit.

Dat dus gecommiteerden „unaniem", zooals een onzer groote bladen schreef, tegen het schooleindexamen waren, is een bewering, die allen grond mist.

d. De akten zijn ongelijkwaardig.

Vat men gelijkwaardig op in dezen zin, dat zij, die de akte verwerven, ongeveer gelijk staan in kennis en ontwikkeling, dan zeer zeker zijn de akten ongelijkwaardig. Maar dat zijn ze in dien zin altijd geweest en dat zullen ze ook altijd blijven. Ook onder het Staats-examen was dit zoo; er waren candidaten, die slaagden met achten en negens, en er waren er, die de akte haalden met een paar vijven en de rest zesjes. De akte van een, die opgeleid was door een stel docenten als Leopold, v. d. Ley, Kooistra, was heel wat anders dan die van iemand van de normaallessen te Wildervanksterdallen of Gasselternijveen. De scholen zijn nu eenmaal altijd verschillend en het aantal factoren, dat het resultaat van een school beïnvloedt, zijn zeer talrijk.

Gelijkheid is in dezen onmogelijk. Er zullen altijd leerlingen en scholen zijn, waarvan de prestaties boven de gestelde eischen uitgaan

en er zullen er ook altijd zijn, die daar juist aan voldoen. Dat heeft met de kwestie school- of Staatsexamen niets uit te staan.

In het bovenstaande zijn enkele bezwaren weerlegd, die tegen het Schoolindexamen zijn ingebracht; bezwaren, die in de kringen van het N. O. G. en de Hoofdenvereniging reeds geleid hebben tot voorstellen om het schooleindexamen geheel van karakter te doen veranderen. De laatste vereniging heeft uniform schriftelijk werk gevraagd voor alle kweek-schooleindexamens; ze heeft echter vergeten, dat uniform schriftelijk werk alleen mogelijk is bij een nauwkeurig tot in onderdeelen omschreven examenprogramma. In het kader van het Kweek-schooleindexamen, dat is ingericht naar het voorbeeld van het eind-examen gymnasia, past zulk uniform werk niet.

Zijn er dan geen bezwaren bij dat Kweek-schooleindexamen?

Ongetwijfeld, — maar ze zijn van dien aard, dat ze óf te verhelen zijn óf door den tijd vanzelf zullen verminderen.

Laten we ze even nagaan:

a. Het Koninklijk Besluit op de indexamens en dat op de subsidies der gemeentelijke en bijzondere kweek-scholen moeten herzien worden in tweeërlei zin.

Ten eerste moet het verband weggenomen worden tusschen het bedrag van de subsidie en het getal van de verkregen akten. De toestand is nu zoo, dat een Kweekschool in 5 jaren 90 akten moet afleveren; is dit niet het geval, dan wordt de subsidie verminderd met zooveel keer $\frac{1}{90}$ van die subsidie als het aantal minder bedraagt. Dit verband dient weggenomen te worden om de lucht zuiver te maken.

Ten tweede moet het Koninklijk Besluit worden aangevuld met de bepaling, dat, als eenige onregelmatigheid in het indexamen is geconstateerd, die Kweekschool voor b.v. 10 jaren het jus promovendi verliest met inhouding van geheele of gedeeltelijke subsidie. Streng toezicht en strenge strafbepalingen, — niet omdat we meenen, dat die noodig zijn, maar omdat het uit moet zijn met die achterdocht en dat wantrouwen. En om safe te zijn voor allerlei mogelijkheden.

b. Een tweede bezwaar is gelegen in de moeilijkheid om deskundig gecommitteerden te vinden. Dat zal elk jaar voor den Minister en de Hoofdinspectie een zware taak zijn, om voor onze ± 100 kweek-scholen, welker indexamens allen tusschen 15 Juni en 15 Juli vallen, geschikte toezieners te vinden. De praktijk van deze 4 jaren is geweest, dat van elke delegatie een inspecteur L. O. voorzitter was; de andere leden waren oud-inspecteurs, gewezen hoofden van scholen, wethouders, burgemeesters, predikanten, enz. De moeilijkheid wordt nog vergroot, doordat de examens vallen in dien merkwaardigen tijd, waarin de eene helft van ons volk de andere helft examineert.

Maar al is dit moeilijk, onmogelijk is 't niet. En de praktijk zal op den duur hier veel van de bezwaren doen verdwijnen.

c. Een derde moeilijkheid is gelegen in het examen zelf: ze betreft het examineeren van eigen leerlingen.

Examineeren is niet gemakkelijk en zelfs geroutineerde examinatoren maken herhaaldelijk ernstige fouten; wie dit werk veel gedaan heeft, weet het bij eigen ervaring. Op het staatsexamen zit de examinerator tegenover een onbekende en omgekeerd, wat het onderzoek in hooge mate bemoeilijkt en in zeer veel gevallen leidt tot allerzonderlingste resultaten; het Staatsexamen heeft indertijd aan heel wat onwaardigen de akte toegekend en omgekeerd zijn er velen afgewezen, die de akte ten volle hadden verdiend.

Op het schooleindexamen zit de examinerator tegenover de eigen leerling en nu doet zich een andere moeilijkheid voor; hij meent, dat zijn leerlingen weten, wat hij hun zoo goed geleerd heeft. En heel vaak weten ze dat niet; dat bespeurt de examinerator tot zijn verbazing en nu wil hij „het“ er toch „uit“ hebben en probeert, probeert, — wat hij op het Staatsexamen zeker niet doen zou.

Zij, die dit examen niet kennen, meenen, dat onze genegenheid voor de leerlingen, onze bekendheid met hun omstandigheden, enz. ons in den weg zitten om rechtvaardig te examineeren; zij meenen, dat de leerlingen milder worden beoordeeld.

In werkelijkheid hebben de meeste leeraren daar niet zooveel last van; veel meer van, wat we met een leelijk woord gekwetste ijdelheid zouden kunnen noemen.

En de kans is heel groot, dat de leerlingen eerder te streng dan te mild worden beoordeeld.

Met eenige jaren ervaring wordt dit bezwaar echter heel wat kleiner.

Het schooleindexamen heeft het groote voordeel, dat het een eind maakt aan het „er door rollen“, het „er zich wel door heen slaan.“

„Ik ben blij, dat er indertijd geen schooleindexamen was“, zei een oud-leerlinge mij eens.

Waarom?

Omdat ik van u de akte nooit gekregen had; u wist met uw allen veel te goed, hoe ik er eigenlijk voor stond.”

Dit antwoord teekent een reeks van gevallen.

In de 4de klasse worden alleen de leerlingen opgenomen van wie we menschelijkerwijze gesproken zeker zijn, dat ze het volgend jaar zullen slagen. De schoolprestaties beslissen daarover en op het examen zelf worden de leerlingen ondervraagd over datgene, wat behandeld is en dit is weer in hoofdzaak voorgeschreven door examenprogramma's

en officieele leerplannen. Inderdaad zou het geheel of gedeeltelijk weer invoeren van het Staatsexamen een achteruitgang wezen. We kunnen de leerstof nu rustiger en dieper behandelen; we behoeven niet te doen aan meerdere of mindere examendressuur.

We kunnen veel meer ons zelf zijn. En dit geldt én voor de leerlingen én voor de docenten.

Behoudens de boven aanbevolen wijzigingen in het K. B. late men de zaak, zooals ze thans is geregeld.

Over tien jaar kunnen we verder zien.

De Paedagogische Beteekenis van het Landbouw-huishoudonderwijs.

door GR. G. SMIT.

Moet „Algemeene Ontwikkeling” het doel zijn van alle onderwijs? Nog steeds meenen velen dat iedereen van *alles* verstand moet hebben, of, zooals vaak gezegd wordt: over alles moet kunnen „meepraten”. Dat woord „meepraten” is op zichzelf al een studie waard, want typeert het niet juist het gesprek van iemand die zoo algemeen ontwikkeld is, dat hij bij alle gesprekken kan toonen dat hij er ook iets van weet? Wordt er over politiek of wetenschap, over Charleston of theosofie gesproken, hij „praat mee” met degene die terzake kundig is.

Hoe aangenaam dit misschien voor de conversatie kan zijn, veel verder komt de wereld niet door al die meepraterij.

Daar komt nog bij dat die „Algemeene Ontwikkeling” gewoonlijk nog *allesbehalve algemeen* is. Wat trouwens ook een onmogelijkheid zou zijn. Meestal wordt er alleen een vrij oppervlakkige kennis van datgene, wat in bepaalde kringen ter sprake komt, mee bedoeld. Zoo worden alle practische vakken hier in het geheel niet onder gerekend. Een padvinder die kan koken, timmeren, netten knopen, boekbinden enz., heet nog geen algemeen ontwikkeld mensch.

Algemeene ontwikkeling is een woord met een zeer vage beteekenis, welke maar al te dikwijls overschat wordt.

Maar hoe staat het nu met de *practische* vakken? Dat iemand zonder veel intellect het wel noodgedwongen in een *practisch* vak moet zoeken, wordt dikwijls als een noodzakelijk kwaad beschouwd. Ik herinner mij nog heel goed de uitroep van onze wiskundeleeraar op de H.B.S., wanneer een meisje een vraagstuk niet kende, „dan moet je maar naar de kookschool”. Wat dan natuurlijk als een ernstig standje gold. Wij zouden echter met evenveel recht tegen

een leerling met weinig organisatievermogen en met weinig inzicht die trouw haar lesjes leert, kunnen toeroepen: „ga toch naar de H.B.S.". Maar ik heb dat nog nooit gehoord.

Het wordt toch eens tijd dat men begrijpt dat het onderwijs aan onze vakscholen niet *minderwaardig*, alleen maar *anderswaardig* is.

Telkens weer treft het mij, dat bijna alle hervormingen in Voorbereidend-, Lager- en Middelbaar onderwijs er op neerkomen dat er meer „*doe*" onderwijs wordt ingevoerd. Denken wij alleen maar aan Fröbel, Montessori, Kerschensteiner en anderen. Welke groote opvoedende waarde handenarbeid heeft, is door dezen wel voldoende betoogd.

Toch — deze handenarbeid heeft altijd iets gezochts, en de kinderen voelen dat spoedig, waardoor het werk een groot deel van zijn bekoring verliest.

Ons vakonderwijs heeft hier een groote voorsprong.

Eén gevaar heeft het echter. Het mag nooit *het doel te beperkt* stellen.

In de eerste plaats beoogt het de vakopleiding op zichzelf, dus het *bijbrengen van die kennis en vaardigheid die voor dat vak noodzakelijk zijn*. Houdt het hiermee op, dan is het resultaat dat de oud-leerling een *knudig vakman is zonder meer*. En inderdaad zijn sommige scholen hiermee tevreden. Toch is dit niet voldoende. Hij dient *de verantwoording* te kennen van het goed uitoefenen van dat vak voor zijn *directe omgeving* en voor de *maatschappij*. Bij goede vakopleiding wekt men zoo belangstelling voor een zeer ruim terrein.

Hoe is dit nu bij het *landbouw-huishoudonderwijs*?

De „Boerinesschool" wordt onze school wel genoemd, en ik vind dit een zeer goede naam.

Onze school wil de meisjes opleiden tot boerin. Maar tot welk een boerin? Tot een vrouw die tegelijkertijd huisvrouw en medekostwinster is.

Het vrouwenvraagstuk is op het platteland altijd een ander geweest dan in de stad. Daar is de vraag niet: hoe krijgt zij het recht om evenals de man te mogen arbeiden? Maar: hoe kan zij langzamerhand vrij gemaakt worden van dien arbeid om meer aan haar huishouding te kunnen geven. Maar in vele streken *werkt* zij toch nog *mee* in het bedrijf. Het is daar dus noodig haar die *bedrijfskennis* bij te brengen. In de streken waar zij weinig of niet meer meewerkt, krijgt zij toch nog eenig onderricht in die vakken, zoodat zij beter *begrijpt wat er in het bedrijf gebeurt* en zij de noodzakelijkheid van verbeteringen inziet.

Zoo valt in enkele streken meer de nadruk op het landbouwkundig deel van het onderwijs, maar in de meeste wordt dit meer het huishoudelijk deel.

Hoe kunnen wij nu de meisjes opleiden tot een *goede huisvrouw*? Hier zijn vele dingen voor noodig. Een huisvrouw heeft een vierledige taak:

1e. Zij is *arbeidster*. Het werk in huis en tuin moet door haar verricht worden met of zonder hulp.

2e. Zij is *verzorgster van de gezondheid* van alle leden van het gezin.

3e. Zij *schept het milieu* waarin het gezin leeft. De sfeer is afhankelijk van de huismoeder.

4e. Zij is lid van de *maatschappij*.

Wat is nu de voorbereiding voor die taak?

1. Voor arbeidster dient zij niet alleen de vaardigheid te hebben die haar thuis door moeder geleerd wordt, maar zij moet leeren op de *beste en vlugste* wijze het werk te verrichten, met *zoo weinig mogelijk verlies van materiaal en arbeidskracht*. Hieronder vallen de vakken koken, huishoudelijk werk, waschbehandeling, warenkennis van materiaal en levensmiddelen, receptenleer. Verder is zij ook *leidster van de werkzaamheden* en moet dus zorgen voor een goede *werkindeeling*.

2. Voor de verzorging van de gezondheid is een ruime kennis noodig. Zij behoeft geen *zieken* te kunnen genezen, maar ze moet ziekten *trachten te voorkomen*, dus zorgen voor goede hygiëne. Hiervoor is noodig eenige kennis van het menscheijk lichaam en daarmee in verband de voedingsleer. Verder de juiste woningbouw, watervoorziening, vuilafvoer, ventilatie, verlichting enz., wat samengevoegd wordt onder *huishoudkunde*. Wat de verzorging van de zieken betreft — zij moet leeren waarom doktoren beter zijn dan kwakzalvers en zij moet het noodige inzicht hebben om de *verpleging* op zich te kunnen nemen *onder leiding van den dokter*. Dit wordt onderwezen op de lessen in ziekenvoeding, ziekenverpleging en verbandleer. Verder zijn ook de lessen in zuigelingenverpleging van groot belang.

3. Schept zij de sfeer van het gezin. En dit is misschien wel het belangrijkste deel, hoewel het niet in vakken te onderwijzen is. En toch heeft onze school hier groote invloed op.

a. Door een eenvoudige, maar gezellige omgeving wordt de *smaak* ontwikkeld. Bij de lessen in *woningbouw*, *woninginrichting* en *kleedingversiering* wordt hierop gewezen. En de smaak van onze meisjes is wel weinig ontwikkeld, maar is ook weinig bedorven.

b. Door het meerdere *inzicht* in haar werk, zal zij *blijmoediger* en *opgewekter* haar taak verrichten en daardoor tevredenheid verspreiden.

c. Door het onderwijs in *kinderverzorging* zal zij meer belang in de ontwikkeling van haar kinderen stellen.

4. Als lid van de maatschappij.

De boerin staat bijna geheel buiten het maatschappelijk leven, en dit maakt haar dikwijls bekrompen, zoodat zij b.v. uit verkeerde zuinigheid tegen goede sociale maatregelen is als drinkwatervoorziening enz. Dikwijls kent zij het belang hier niet van. Maar op de school wordt haar belangstelling hiervoor gewekt. Zij hoort van *zuigelingenbescherming*, van *drankbestrijding*, van *t.b.c.-bestrijding* van vereenigingen als het *Groene Kruis* enz. Bovendien bevorderen wij het dat onze oud-leerlingen *vereenigingen* vormen waar zij leeren zich in het vereen. leven te bewegen, waar zij excursies maken en lezingen houden. Op de school leeren zij door voorbeeld en lessen de wellevendheid.

Zoo geloof ik dat ons onderwijs de meisjes kan vormen tot vrouwen die met een helder inzicht en een ruime blik in het leven staan en zoo worden tot een lichtend punt in haar omgeving.

Zijn wij er nu? Neen. Dat is duidelijk te merken aan onze oud-leerlingen, die belangstelling krijgen voor een steeds ruimer veld. Zoo zal dus op ons onderwijs ander onderwijs moeten volgen dat eveneens geheel op het platteland gericht moet zijn.

Hoe dit onderwijs zal zijn, weet ik niet. Eerst meende ik het in de Deensche Volkshoogeschool te zullen vinden. En gedeeltelijk is het daar ook wel. Maar de omstandigheden zijn daar zooveel anders. De groote bekoring, die elke bezoeker van deze scholen ondergaat, mag ons toch niet op een dwaalspoor brengen.

Bij mijn bezoek bleek mij het volgende.

Denemarken is van ouds een welvarend landbouwland. Het is dun bevolkt, zoodat de boeren met weinig moeite op het eigen bedrijf een bestaan konden vinden. Buiten de werktijd bleef er zoo ruim voldoende tijd om zich in de oude landsgeschiedenis en literatuur te verdiepen. Zoo ontstonden de volkshoogescholen, terwijl er weinig behoefte aan volksonderwijs bestond. Maar langzamerhand verandert dat. Ook hier moet men meer kennis van dit bedrijf hebben om het voldoende rendabel te kunnen maken. Wij zijn dan ook nu in een tijd van kentering. Vele Volkshoogescholen gaan hard achteruit en om zich te redden nemen ze het vakonderwijs in het leerplan op. Hoe ze deze crisis zullen doormaken weet nog niemand.

In Nederland is het geval precies omgekeerd. In dit dichtbevolkte land moeten de boeren al heel hard werken om een behoorlijk bestaan te kunnen vinden. Tijd en belangstelling voor onderwijs was

er daardoor langen tijd weinig. Maar juist door deze moeilijke tijden ontstond er behoefte aan goed landbouwonderwijs en later aan het landbouw-huishoudonderwijs. En door dit vakonderwijs komen wij nu tot een vraag naar meer.

Zullen dus cursussen in de geest van de Deensche Volkshoogescholen kans op slagen hebben, dan moeten zij wortelen in het vakonderwijs. En de vruchten zullen beter zijn naarmate de wortelen betere grond vinden. Zoo zullen wij komen tot een versterking van onze eigen plattelandscultuur, die een vast bolwerk zal zijn tegen veel schijnbeschaving uit de steden.

In de voetstappen van Horace Mann.

ANTIOCH COLLEGE

door IDA HEIJERMANS.

Door het toeval ben ik iets te weten kunnen komen van het systeem, met studenten gevolgd, in de school, door den ondertitel genoemd.

Een Amerikaansche dame, specialiteit in datgene, waardoor het werk in het huishouden steeds meer begint te rusten op practisch inzicht en vernuftige machines, was, na een reis door Engeland en Frankrijk, waar zij in verschillende kringen van haar arbeid vertelde, een paar dagen op bezoek in Holland. Haar werd iets getoond van het vakonderwijs in ons land en zij zeide, dat, indien wij wat te weten wilden komen van iets merkwaardigs op het gebied van het Amerikaansche vakonderwijs, het *Antioch College* bestudeerd moest worden. Zij zond allerlei geschriften, toen zij weer in New York was, op die school betreffende hebbend, ... en ... en het bleek, dat dit *College* iets geheel anders was, dan zij, die de zending kregen, het zich voorgesteld hadden.

Want van vakonderwijs, zooals wij er in Europa de opvatting van hebben, is hier niet de kwestie, maar van iets geheel anders: van een vorming, die eenmaal er was voor jongens en meisjes in Cempuis, waarvan nog droomt Ragaz in zijn *Paedagogische revolutie* en die voor studenten sedert 1920 ook werkelijkheid is geworden te Yellow Springs in den staat Ohio.

Daar werd reeds in 1853 door den pionier voor het Amerikaansche onderwijs, Horace Mann, het *Antioch College* gesticht. Hij wilde er aan de studenten die vorming geven, welke niet alleen de eigenlijke vakopleiding van den student tot haar recht wilde brengen, maar ook zijn algeheele opvoeding tot mensch. Door al het nieuwe, dat hij propageerde, — hij was toen reeds een voorstander der coëdu-

catie, — kreeg hij verwoede tegenstanders van orthodox-godsdienstige zijde. Hij moest na allerlei pijnlijke ervaringen den strijd opgeven. Ontgoocheld en ten doode toe vermoeid, stierf hij kort na zijn vertrek uit Yellow Springs in 1859, zonder dat hij zijn droom had kunnen verwezenlijken. Maar hij liet zijn denkbeelden na. Het *Antioch College* moest echter lang wachten, voor Horace Mann er in zijn inzichten herleefde. Het gebeurde pas in 1920.

Die korte historische uiteenzetting is noodzakelijk, daar zij bewijst, dat de wortels van de plant, die nu tot bloei is gekomen, diep in den grond liggen en pas nu het bloesemende omhoog hebben kunnen beuren, omdat de zon der opvoedingsrenaissance steeds hooger aan den horizon begint te staan. In haar warmte ontlukt er veel!

Het prospectus van de school zegt, dat het haar doel is om een evenwichtige ontwikkeling te geven van karakter, verstand en vaardigheid; om te laten zien hoe alles in leven en opvoeding één ondeelbaar geheel is. Zij wil niet alleen algemeene ontwikkeling en technische vaardigheid aanbrengen, maar ook die persoonlijke eigenschappen tot hun recht doen komen, die het meest noodig zijn voor den mensch. Daarom in de zes jaar, die de studenten de school moeten volgen, gaan de cursussen in algemeene ontwikkeling samen met de voorbereiding tot het beroep. De laatste bestaat uit cursussen voor theorie en practijk, maar worden telkens afgewisseld door arbeid in werkplaatsen, het woord echter genomen in den ruimsten zin van het woord, zooals hieronder blijken zal.

Telkens moeten er vijf weken in de school en vijf weken in de werkplaats doorgebracht worden. Op deze wijze wordt er de brug gelegd tusschen de school en het leven, terwijl de student ook daardoor gedeeltelijk in zijn onderhoud kan voorzien op andere wijze dan het gebeurt aan veel Amerikaansche hoogeschoolen, door met vermoeid lichaam cursussen te volgen, gegeven op tijden, dat de geest niet frisch meer kan zijn.

Maar de student leert ook zichzelf vinden, omdat hij in het begin allerlei werk krijgt te doen en daardoor ontdekt waar hij den meesten aanleg voor heeft. Indien hij en het werk elkander gevonden hebben, kan hij aan den arbeid, dien hij later zal uitoefenen, den meesten tijd geven, zonder dat hij van de verplichting wordt vrijgesteld om cursussen te volgen, die hij bijwonen moet om tot integrale ontwikkeling te komen.

Antioch, zoo staat er, zoekt studenten, die besloten zijn om levens te leiden, zoo vol en rijk mogelijk, zoowel ten opzichte van de algemeene werkzaamheden van het individu en den burger, als de ontwikkeling en oefening van eigen speciale vaardigheid en belangstelling.

En in een smakelijk, bondig geschriftje lezen we: Opvoeding moet universeel zijn, elk element in zich opnemen, dat het geluk van den mensch bevorderen kan; ze moet oeconomisch zijn, den begrensden tijd en de begrensde energie van den student zoo doelmatig mogelijk gebruiken op een wijze, die winst afwerpt voor hemzelf en de maatschappij; zij moet systematisch zijn; zich altijd voegen naar het betrekkelijke der verschillende opvoedingswaarden.

Als de menschen eeuwen te leven hadden, zou een jongen, die meende, dat hij enkel vaardigheid als ingenieur noodig had, en op veertig-jarigen leeftijd erachter kwam, dat hij zich vergist had, tijd hebben om van richting te veranderen ten einde een evenwichtige opvoeding te krijgen.

Maar het leven is te kort. Alle opvoedingselementen moeten één geheel vormen, anders is het te laat om opnieuw te beginnen en verder te werken aan andere weer opgevatte draden.

En in een geschriftje, getiteld *An Adventure in Education*, zegt Arthur E. Morgan, de leider van het *College*, dat het werkelijke doel van de opvoeding aan de hoogeschool is om voor het leven op te leiden, niet voor een deel van het leven, maar voor het leven als een geheel. Naar symetrie moet gestreefd worden, een symetrie, welke geen gelijkvormigheid is, maar de afwezigheid van verminking, gebrekkigheid, ontwrichting. Een opvoeding, zegt hij ook, zonder eenige specialiseering, kan onmogelijk goed zijn voor het latere leven van den mensch, maar een opvoeding, die slechts gebaseerd is op specialiseering, zal hem blind laten voor een oneindigheid van waarden en onvoorbereid voor verschillende verhoudingen. De werkelijke betrekking tusschen algemeene en gespecialiseerde opvoeding, moet de allereerste belangstelling hebben van elken opvoeder.

De vraag: hoe wordt het denkbeeld uitgewerkt in *Antioch College*? is het best beantwoord door het *Bulletin* van de school, dat een overzicht geeft van alles wat er gedaan wordt en zal geschieden in de jaren 1927—1928.

De school is een internaat, waar honderden studenten kunnen gehuisvest worden, ook omdat door het *part-time*-stelsel de eene helft voor de verschillende werkplaatsen telkens een ander onderdak krijgt. Ze ligt in het mooie rustige dorp, heeft natuurlijk verschillende laboratoria.

Zij slechts kunnen toegelaten worden, die de school, welke wij de middelbare zouden noemen, hebben doorloopen, doch in bijzondere gevallen bij bijzondere gaven kunnen ook als leerlingen worden ingeschreven zij, die aan de eischen voldoen, welke eenigszins bij een examen zouden zijn te vergelijken, ofschoon, wat later blijken zal, het

heel wat verschilt van wat hier, bepaaldelijk in ons land, voor examens geldt. Om echter te voorkomen, dat „mislukkelingen” naar het *College* stroomden, in de meening, dat deze hogeschool een soort van vergaderbak is voor allen, die het voor hun studie maar eens in een andere richting willen zoeken, wordt er nadrukkelijk op gewezen, dat geen student gebruikt kan worden, die zich verbeeldt werk en verantwoordelijkheid te kunnen ontloopen; hij moet over een goed verstand beschikken, zich een doel stellen, dat hij bereiken wil en zedelijk gezond en rein zijn.

Het programma, gelijk reeds gezegd werd, omvat verschillende vakken. De eerste jaren zijn een soort oriënteringstijd voor den leerling; in de laatste, waar de weg, dien hij zich heeft gekozen, steeds scherper voor hem zich afbakent, wordt met hem en haar, — want er zijn natuurlijk ook veel vrouwelijke studenten, — steeds meer in de door hen gekozen richting gestuurd, al wordt ook daar enige specialisatie vermeden. Zoo zien we, dat ten slotte in het zesde jaar als verplichte studie bij alles, wat door de studenten gekozen wordt, alleen nog wijsbegeerte wordt genoemd.

In het *Bulletin* wordt de heele reeks van cursussen in groote lijnen omschreven. Het moet hier natuurlijk bij deze vermelding gelaten worden, omdat alles in de bijzonderheden hier niet gevolgd kan worden.

Het blijkt, dat er ook samenwerking gezocht wordt met andere universiteiten, als bijv. die van Cincinnati, waar het opleidingen geldt, die het *Antioch College* niet als een afgerond geheel wil of kan geven. De studenten, die het verlangen, kunnen dan, indien zij bijv. de eerste vier jaar in het *College* hebben doorgebracht, met goed resultaat natuurlijk, de laatste twee studie jaren aan een der aangesloten hogescholen volgen om daar den graad te halen, door hen begeerd.

Dat coöperatiesysteem omvat ook de zoogenaamde werkplaatsen. Yellow Springs ligt in een streek, waar veel belangrijke inrichtingen zijn, op niet te grooten afstand van het dorp. Een gansche reeks wordt er genoemd in het *Bulletin*, als accountantskantoren, inrichtingen voor publiciteit, landbouw, huishoudkunde, veeartsenij, kinderverzorging, bouwkunst, beeldende kunsten, automobielfabricage, secretariatsarbeid, opvoeding, electriciteitswerken, ingenieurs, hotel-administratie, journalistiek, fabrieken op verschillend gebied, drukkerijen, laboratoriumwerk, allerlei winkels.

De student moet een verklaring onderteekenen, dat hij zich zal inspannen naar alle krachten den tijd, dat hij in een der inrichtingen werkt, genoeg neemt met het in de verklaring genoemde salaris of loon en alleen zijn werk mag opgeven in dringende omstandigheden, ook door de directie van het *College* te beoordeelen.

Het door hem verdiende geld kan natuurlijk slechts gedeeltelijk in zijn onderhoud voorzien. Er moeten door hem cursusgeld betaald worden en de onderhoudskosten in het internaat. Het gemiddelde wordt in het boekje nagegaan wat een student, die betrekkelijk veel en een die weinig uitgeeft, nog bijpassen moeten, wat natuurlijk bij allen minder wordt in de laatste studie jaren, omdat door de grootere vaardigheid dan ook meer verdiend kan worden. De uitgaven loopen gemiddeld van 550 tot 1050 dollar en meer, de inkomsten 50 tot 850 dollars.

Er zijn ook voor deze studenten verschillende clubs op allerlei gebied, als atletiek, tooneelspel, muziek enz., enz.

Merkwaardig zijn de bladzijden, welke het over de godsdienstige richting hebben. Het *College* houdt zich vooral bezig met hen, die niet in staat zijn om de waarde van het leven te vinden, waarin, wordt er gezegd, zij geholpen moeten worden om die te ontdekken, omdat dit voor hen van het allergrootste belang is. Het leven kan alleen dan het best geleefd worden, indien man en vrouw beschikken over zelfbeheersching en den hoogsten trap bereiken van reinheid voor lichaam en ziel. De waarheid kan alleen gevonden worden door open en eerlijk onderzoek en niet door het aannemen zonder meer van dogma's, maar allen moeten tot de overtuiging komen, dat het leven waard is geleefd te worden.

Elken Zondagmorgen en avond worden er bijeenkomsten gehouden, geleid door geestelijken of leeken, of gewijd aan onderlinge bespreking van wijsgeerige vraagstukken. Niemand echter is verplicht die bijeenkomsten bij te wonen.

Merkwaardig is eveneens de wijze, waarop een student wordt toegelaten. Een eigenaardig onderzoek heeft plaats. Hij of zij moet invullen tot wie men zich om allerlei inlichtingen over hem moet wenden. Een biografische schets moet hij over zichzelf geven door het beantwoorden van vragen, als: waarom hij het *College* wenscht te bezoeken, wie hij er reeds kent, of hij reeds werkte om in zijn eigen onderhoud of dat van zijn familie te voorzien en op welke wijze, wat de typische kenmerken van hem en zijn familie zijn, waarin hij het meest belang stelt, waaraan vooral hij zich denkt te wijden, enz., enz.

Er werden slechts enkele vragen overgenomen. Ook wordt er een onderzoek ingesteld naar zijn gezondheid.

Wie toegelaten wenscht te worden als leerling der school, kan bovendien nog uitgenoodigd worden tot een onderhoud, opdat door persoonlijke kennismaking de directie nog beter zich een denkbeeld kan vormen der persoonlijkheid van hem of haar, die toegang verlangt.

Er heeft dus in elk opzicht een selectie plaats, maar, gelijk het reeds bleek, niet een, die enkel zich grondt op gaven van verstand en vaardigheid. Karakter en persoonlijke eigenschappen leggen het grootste gewicht in de schaal der beoordeeling, omdat er slechts gewerkt kan worden met hen, wier gansche persoonlijkheid waarborg is voor het slagen der „symetrische opvoeding”.

Daarom ook is er een voorbereidende lagere school, die geheel werkt in de richting van het *Antioch College*, door een opvoeding- en onderwijsstelsel, dat uitgaat van de *experimental school*, dus die, welke in het kind een jongen mensch ziet met allerlei mogelijkheden van ontwikkeling, dus gadeslaat in plaats van voor te schrijven, de school inricht naar den ontwikkelingsgang van het kind en niet de jonge ziel en het jonge lichaam vervormt naar een wezen, alleen bestaand in de theoretische verbeelding van den onderwijzer.

* *

Het bestudeeren van het opvoedingswerk hierboven geschetst, was voor mij van buitengewoon suggereerende beteekenis. Er blijkt uit, dat ten slotte geen zaad van gezonde levensvatbaarheid in den paedagogischen bodem verloren gaat. De droom van Horace Mann, zoo lang geleden gedroomd, werd toch werkelijkheid. Ik weet niet of het weeshuis van Cempuis nog bestaat en het stelsel, waardoor het beoemd werd, er nog gevolgd wordt. Doch als vanzelf greep ik naar het prachtige boek van Gabriel Giroud, oud-leerling van Cempuis, in 1900 verschenen, waarin hij met zoo warme liefde en innige overtuiging zijn leermeesters en hun werk beschrijft en verdedigt.

Verleden en heden reiken elkaar in het werk van het *Antioch College* de hand; oceanen worden er door overbrugd.

Ook in Europa, ook in ons land, moet de tijd voorbijgaan, dat zooveel mislukten en mislukken, omdat het kind, den groeienden mensch geen gelegenheid werd en wordt gegeven zigen aanleg en gaven te ontdekken, zichzelf te vinden in de mogelijkheden tot zelf-vervezenlijking van de opvoeding. Allen zullen gaan begrijpen, dat jaren van studie voor allen iets anders zijn dan soms enkel misbruik van tijd, kracht en geld.

Nog heel veel water zal er naar de zee moeten loopen, voor onderwijs en opvoeding voor elk kind en elken jongere meer beteekenen dan een duwen en dwingen in bepaalde richting.

Zij echter, die gelooven, wachten, en haasten zich niet.

Opvoedend Jeugdwerk?

door HERMIEN VAN DER HEIDE.

Niet met ieder middel is een doel te bereiken. Zéér nauwkeurig bedenke men integendeel, of een voorgesteld middel tot het doel heenen leidt — óf er van af.

Uit „Bevrijding” van Dr. Clara Meijer-Wichmann.

Het pionierswerk in het opvoedend jeugdwerk is gedaan. Wij, jongeren, die ons aan het werk, in welken vorm dan ook, geven, vinden gedachten, die we kunnen uitbouwen, instellingen, die we kunnen overnemen. Handboeken voor jeugdleiders, oriënteringsboeken in het bestaande jeugdwerk in binnen- en buitenland, staan ons ten dienste. Cursussen voor jeugdleiders kunnen we in elke groote stad volgen. Het werk staat. Er mogen vereenigingen zijn, die nog moeten opkomen en zich nog hun plaats moeten verwerven, er mogen menschen zijn, die er voor ijveren nog dingen op te richten voor deze categorie of die groep, veel terreinen zijn nog onontgonnen, maar men weet hoe 't ontginningswerk aangepakt moet worden en 't jeugdwerk als geheel, in welken vorm dan ook, heeft geen ernstige tegenstand meer. In die kringen, waar men langen tijd ijverde tegen het georganiseerde jeugdwerk buiten het gezin, is men zelf met clubs en vereenigingen begonnen. Waar men er niet goedgezind tegenover staat, daar heeft men 't aanvaard als een tijdsverschijnsel, evenals men 'n vliegmaschine aanvaardt, al verscheurt die de stilte van den hemel en evenals men 'n bioscoop accepteert, al weet men, dat er 1000 draken worden gespeeld tegen één behoorlijk stuk.

Maar in die aanvaarding ligt een gevaar, zij kan de critiek doen zwijgen, die in de tijd van verovering loerde, om elke fout, elke misstap uit te bazuinen.

Er komt een zekere routine in het werk, en dientengevolge ook een zekere sleur. We raken gewend aan allerlei uiterlijke verschijnselen. Oorspronkelijk zijn allerlei vormen gegroeid uit het werk zelf. Vaak kunnen die vormen maar al te gemakkelijk overgenomen worden zonder hun inhoud en we vergenoegen ons met de uiterlijkheid, zonder ons af te vragen, aan welke diepere bron dit alles ontsprong. Bij diepboring zouden we misschien vaak moeten constateeren, dat er geen bron gevonden kan worden.

Dikwijls ontmoeten we de laatste tijd uitingen, mondeling of gedrukt, die ons deden voelen, hoe noodig het is, wanneer wij in ons werk

weer eens trachten bij een uitgangspunt te komen. De middelen, die wij voor ons doel gaan gebruiken, worden zoo gemakkelijk zelf tot doel. En voor dat doel hebben we weer andere middelen noodig. En we werken ons zelf langzamerhand vast in een wirwar, waarin wij vol ijver rondwaren, meenende een zeer nuttig, sociaal doel na te jagen, terwijl wij eigenlijk niets anders doen dan dingen, die aan 't werk in wezen nadeelig zijn, in een zekere zelfverblindende beoordeelen en te propageeren.

Ik zou niet durven zeggen, dat over de heele linie van het opvoedend jeugdwerk die verwarring van doel en middelen te bespeuren is. Maar wel, dat ik in allerlei kringen en richtingen, symptomen er van waarnam.

Enkele feiten, die ik tegenkwam, wil ik hierbij aanhalen. Aanvankelijk geef ik ze naast elkaar. Daarna hoop ik aan te duiden, wat o.a. oorzaken zijn van de onzuiverheden, die zoo langzamerhand het werk binnensluipen.

1. Allereerst wil ik een artikeltje noemen, dat Jef Last schreef in het Populair Wetenschappelijk Bijvoegsel van „Het Volk”.

Bijgaand artikeltje volgt hier vrijwel in zijn geheel.

„FEESTEN EN VOORSTELLINGEN”

De arbeidersklasse wil weer feesten vieren!

Dit woord van Vorrink was ons allen uit het hart gegrepen, het vooronderstelde weer gemeenschappelijke vreugde, gemeenschappelijke wijding. Het was in onze gedachten iets geheel anders dan de uitvoeringen of de voorstellingen welke tot nog toe door en voor onze beweging georganiseerd werden. Immers het onderscheidde zich van dat alles door het feit dat wij zelf actief zouden zijn, dat wij zelf zouden dansen, zingen, dat enkelen uit ons eigen midden zouden deklameeren, dat de scheiding van toneel en zaal zou vervallen.

En waar wij vreesden dat de anderen vaak nog te stijf zouden zijn om dadelijk aan de feestvreugde te kunnen deelnemen, daar rekenden wij op de A.J.C. als gangmakers. In ons midden gezeten zouden zij er ons toe brengen met ons te zingen, zij zouden ons weer een volksdans geven die een dans van het volk is.

Thans echter vat de A.J.C. haar taak op onze feesten geheel anders op. Het is niet meer steeds zoo, dat op een afdelingsfeest de A.J.C.-ers, kinderen der leden, door hun zang, spel en dans de vreugde er in houden, maar een dansklub, grootendeels bestaande uit ouderen, houdt plichtsgetrouw voor de neerzittende toeschouwers een dansdemonstratie, wier waarde even ver uitsteekt boven de presstatie der normale A.J.C.-ers als zij achterblijft bij de danspraestaties van werkelijke kunstenaars.

Wanneer het applaus voor deze voorstelling voorbij is, treedt de dilettanten-tooneelclub der A.J.C. op. Ook dit zijn weer niet de gewone leden der afdeeling die, als op een uitvoering, eens laten zien wat ze kunnen, doch leden van een bepaalde groep, die van plaats naar plaats en van lokaal naar lokaal trekt om telkens weer hetzelfde stuk op te voeren.

Daar de spelenden dilettanten zijn, is het peil van het opgevoerde stuk niet hoog. Het succes van „de Paardendief” van Rosbach is grootendeels toe te schrijven aan een hemd dat uit de broek hangt, een boer die zich luist en die pruimt en verder aan het belachelijk maken der plattelandsbewoners, dat in de stad helaas nog steeds in goede aarde valt. Het laatste geldt ook voor „de Klucht van de Koe” van Breeroo, een stuk dat overigens voor de opvoering behoorlijk gekuischt is geworden.

De opvoering der „Opstandelingen” bewijst schijnbaar dat dit dilettantentooneel der oudere A.J.C.-ers iets beters vermag te leveren, want het groote succes dezer opvoering was te danken aan de regie en het spel van twee beroepsakteurs.

Het gevaar van dit alles is tweeledig.

In de eerste plaats krijgen wij niet slechts een volkomen verkeerd beeld van de praestaties der A.J.C., die wij afmeten naar het overal steeds weer optredende élite-groepje, doch daarenboven verstikken wij ook in de A.J.C.-ers en in onze eigen menschen de drang tot zelf-activiteit.

In de tweede plaats echter noodigen de afdeelingen van partij en instituut op hun feesten de A.J.C. tot optreden uit, daar dit goedkoopster is dan het optreden van beroepskunstenaars, doch wennen zodoende ook onze menschen aan een louter dilettantische zang, dans, deklamatie en tooneel, terwijl de kunstenaars nog minder verdienen dan tot nog toe reeds het geval was.

Terwijl het Instituut zoo aan den eenen kant kunstenaars, die voor zijn leden wenschen op te treden, aan een strenge keuring onderwerpt, laat het anderzijds zonder eenige controle jeugdige dilettanten de plaatsen der kunstenaars innemen.

De remedie hiertegen is, dunkt mij deze: laat op voorstellingen slechts kunstenaars optreden.

Laat de A.J.C. ons toonen wat haar leden kunnen op haar uitvoeringen.

En laten onze feesten werkelijke feesten zijn, waarbij de jeugd niet eerst voor haar „optreden” verkleed en geschminkt moet worden, maar waarbij zij op haar eigen wijze met en tusschen de anderen blij is met de blijden.”

2. Een van onze groote neutrale instellingen op het gebied van volksoepvoeding organiseert even als het vorig jaar een danscursus voor jeugdlieden. Dit jaar worden „gewijde“ dansen ingestudeerd.

3. In het onlangs verschenen Handboek voor Jeugdleiders, onder redactie van den secretaris van het Nederlandsche Jeugdleiders instituut, deel II, worden zestig bladzijden gewijd aan Tooneel in den zin van dilettantentooneel. Er worden o.a. beschouwingen gegeven over: solorepetities, ensemblerepetities, het regieboek, de requisietenlijst, het opgooiboekje, de mise-en-scène, het souffleursboek, de aankleding, de grime.

In een noot, voegt de redactie aan deze verhandelingen toe, dat deze handleiding voor leiders van tooneelclubs vooral is geschreven voor de jeugdzorg-Vereenigingen. Dan volgt een aanduiding van bronnen, waaruit men gegevens kan vinden over de andere wegen, waarnaar men voor tooneelspel zoekt in de jeugdbeweging.

Aan „Volkskunst“ wordt vijf bladzijden gewijd, voor het grootste deel bestaande uit citaten uit inleidingen van volksdans- en volkszangboekjes.

4. In het eerste deel van bovengenoemd Handboek is een opstel gewijd aan techniek van het Club- en Vereenigingsleven.

Bij de behandeling van het Club- en Vereenigingsleven lezen we het volgende.

In een vereeniging van jonge menschen is leven en bewegelijkheid. Daar wisselen de inzichten menigmaal en zijn dus legio de vragen en ook . . . doch gelukkig veel minder de kwesties.

Dan is de Voorzitter — de Leider, de Hopman — *de man die aan het roer staat*. Hij moet zóó sturen, dat het schip (de Vereeniging) kan blijven varen. Hoe kan hij dat doen?

Onder verschillende punten worden allerlei raadgevingen gedaan.

We nemen over punt 7. *De Clubwedstrijd*.

Al naar het gelang van het werk, dat door de clubs geleverd wordt, kan de leider aan elke club een *Rangnummer* toekennen.

Er wordt dan uitgeschreven een z.g. *Clubwedstrijd*, b.v. over een werktijd van 3 maanden.

De wedstrijd moet spannend en daarom door elke club tot in de puntjes verzorgd zijn. De clubleider zal echter in geen geval door „Kunstmiddelen“ zijn jongens tot bijzonderen ijver aanzetten. Geen uitdeeling van sigaren, sigaretten, enz. Al zulke dingen prikkelen slechts de lagere instincten en staan een hooger beginsel in den weg. Ieder lid moet weten, dat het voor zijn club er om gaat het hoogste *Rangnummer* in de Vereeniging, enz. te kunnen verdienen. In die

belooning moet hij voor zijn club en dus ook voor hemzelf een hooge onderscheiding kunnen zien.

De toekenning daarvan zal geschieden door het „Oudercomité” en den Leider, of wel door de Clubraad.

Hieronder volgt wat voor den wedstrijd door de leden kan worden gedaan en — in punten uitgedrukt — de waarde, welke daaraan is toegekend.

Puntenlijst :

1. elk boek voor de Bibliotheek aangebracht voor 1
jaar in bruikleen 2 punten
in eigendom 3
2. elk werkstuk voor een Bazar of tentoonstelling
vervaardigd 1—5
3. voor op tijd beginnen der bijeenkomsten in de clubs 2
4. voor elk aanwezig lid 1 punt
5. voor onderhoud van clubmateriaal 1 maal per maand
beoordeelen 1—5 punten
6. voor bijhouden der club-administratie 1 maal per
maand beoordeelen 1—5
7. voor elken gulden donatiegeld aangebracht 5
8. voor voorwerpen ten behoeve van club-lokaal aan-
gebracht 5—10
9. voor het af-zijn van de club-rekening (contributie, enz.) 1—5
10. voor het beste verslag van een tocht, enz. door
de geheele vereeniging gedaan 2—6
11. voor het beste plan voor een tocht-programma, enz. 1—3
12. voor beste bijdrage voor het vereenigingsblad 2—10
13. voor elk lid dat zwemmen kan 2
14. voor elk lid aangebracht (en na proeftijd gebleven) 2
15. (voor schoolg. leden) voor elk punt boven het
gem. cijfer 5 van het rapport 3
16. voor elken gulden aan advertenties in het pro-
gramma voor feestuitv. i.d. Verg. 6
17. voor hoogste bedrag aan donateurs 8

Dit lijstje heeft dan elk lid bij zich. Eens in de maand, b.v. laatsten middag, wordt clubraad gehouden. Alle clubleiders doen mededeeling van de in hun club toegekende punten. Stand van den wedstrijd wordt goed zichtbaar opgehangen in elk clublokaal.

Gewenscht is den wedstrijd telkens in een ander jaargetijde te houden. Dan zijn variatie's mogelijk.

Tot zoover het citaat. Er volgt dan nog een overzicht van een gehouden wedstrijd.

Bij de opsomming van eenige feiten, die we tegenkwamen, volgen nog enkele persoonlijke ervaringen, die in dit verband ook belangrijk genoeg zijn, om vermeld te worden.

5. Van den zomer bracht een groep Engelsche fabrieksmeisjes haar vacantie door in „de Vonk“ te Noordwijkerhout. Er waren verschillende girlguides bij. Behalve allerlei insignes voor practische vaardigheden hadden zij ook een insigne voor „gastvrijheid“, wat zij op hun mouw konden dragen.

6. Er heeft in de blaadjes van de Amsterdamsche Speeltuinenverenigingen een polemiek gestaan over kinderoperettes. Er is een zeer juiste critiek gegeven op verschillende operettes en het onkinderlijke er van. Een leider, die zelf direct bij het werk betrokken was en waarmee we de critiek bespraken, zei: Ja, 't is allemaal waar, wat er van gezegd wordt en je vraagt je ook wel eens af, of al dat optreden goed is voor de kinderen en of deze vorm van optreden past bij het kind. Maar de menschen willen ook wat zien en er moet geld zijn voor gebouwen en voor inrichtingen. Als we geen uitvoeringen gaven, kon het werk nooit verder komen.

7. Elk jaar, vaak verschillende keeren per jaar worden door heel wat vereenigingen tentoonstellingen georganiseerd, waar de werkstukken van de kinderen of jongeren geëxposeerd worden.

Dit zijn enkele van de vele gegevens, die ons tegenkwamen in de loop der laatste jaren. En uit al die feiten ervaren we, hoe noodig het is, dat we trachten voortdurend weer terug te wijzen op het doel van ons werk, voortdurend weer te trachten te toonen hoever ons middel misschien van het doel af kwam te staan. We moeten ons af en toe even losmaken uit dat wat ons bindt en probeeren weer eens objectief te staan tegenover de dingen, die we doen en tegenover de manier, waarop we ze doen, opdat onze traditie geen sleur worde en ons streven niet onzuiver.

In het opvoedend jeugdwerk kunnen wij het beeld gebruiken, dat in 'n lezing van de Groep van Vereenigde Theosofen gebezigd werd. Oorspronkelijk is het werk als een kristalheldere bronrivier in het hooggebergte. Naarmate dit water uit het hooggebergte in de dichtbewoonde vlakke afdaalt, vertraagt zich zijn loop en vertroebelt het zich.

We moeten trachten weer tegen den stroom op te roeien, tot we weer bij de klare bron komen.

Enkele fouten, die het werk zoo langzamerhand binnenslopen, zullen we puntsgewijs behandelen aan de hand van de eerstgenoemde feiten,

die zeker ieder, die in het werk staat, met een massa voorbeelden zou kunnen aanvullen.

a. *We onderscheiden in ons opvoedend jeugdwerk niet voldoende, wat bij ons het zwaarste weegt, zedelijkheid of schoonheid.* Nu weten we wel, dat het naast elkaar stellen van deze beide woorden aantastbaar is. We gelooven zelf, dat de hoogst zedelijkheid en de hoogste schoonheid samenvallen, dat er een standpunt is, waarbij men deze elementen niet meer gescheiden ziet.

Dr. Berlage haalt in „Schoonheid in Samenleving“ de volgende uitspraak aan: „Ofschoon wijsgeerige en kunstbegaafdheid zelden samengaan, zoo raken deze beide geestesvindingen elkaar toch op opperste hoogte.“

Wanneer wij beide begrippen in de volgende beschouwingen dan ook naast elkaar en zelfs tegenover elkaar stellen, dan is dat geen scheiding, maar een onderscheiding, waartoe de practijk ons dwingt.

Aesthetici zijn degenen, die doorgaans het minst begrijpen van het opvoedend jeugdwerk. Hun critiek raakt voortdurend de buitenkant. Wanneer een kind lang gepoogd heeft een klein versje van buiten te leeren en als het opgezegd is schuchter en vlak, maar als daarna de blijdschap van het ook meegedaan te hebben in het kind gloeit als 'n warmend vuurtje, dan komt de aestheticus met z'n vrede woorden: „Wat deed hij dat slecht.“

Als een groep schuw en vreemd tegenover elkaar staat en dan besluit volksdansen te gaan uitoefenen, en wanneer door 't gemeenschappelijk oefenen vreugde ontstaat, wanneer de schuwheid en de valsche schaamte wegvalt, dan staat de aestheticus buiten den kring en zegt: „wat maken ze afschuwelijk leelijke bewegingen.“

Als het Paaschvuur hoog opflikkert en er verteld is van nieuw leven dat gewekt is en dat altijd weer gelegenheid krijgt uit te groeien, dan begint na een oogenblik van stilte een jonge stem een wijze te zingen van een liedje, dat in verband staat met 't gesprokene: 't komt van binnen uit, het was geen afgesproken werk, maar 't is alleen de tweede stem, die gezongen wordt.

Na afloop zegt de aestheticus: „Het is een schandaal, dat zoo iets toegelaten wordt. Ze moesten er zich voor schamen,“ maar dan zeggen wij: aestheticus, je bent een verjongde editie van Nurks, die voor ons al weer verouderd is. Je raakt ons niet met je critiek. Want het gaat bij ons niet om die dingen, die jij zoekt. Ga jij naar officiele tentoonstellingen, naar musea, dansmatinees, theaters, concertgebouw, of wat dan ook, maar kom niet terug bij ons, voor je voelt, waar 't bij ons om gaat.

Duidelijk moeten we weten, waarom we werken. En dan zeggen we met Berlage: „Niet de kunst is het doel, maar het leven”.

Vroeger is het werk zeker een tijdlang anders opgevat geworden. Toen leefde men in de periode, dat al de verschillende cultuuruitingen naast elkaar stonden, wetenschap, kunst, moraal, enz. Evenals men geloofde, het volk verder te brengen, door de wetenschap gepopulariseerd te verkondigen, evenzoo geloofde men en gelooft men nu nog soms, dat men opvoedend werkt, met het brengen van „de Kunst aan het volk”. De tijd van de university-extension hebben we, ook dank zij Mansbridge, al voor een groot deel achter den rug. En het andere zijn we bezig te overwinnen. Typisch als teeken daarvan is m.i. het programma van „Ons Huis” in de Gouverneestr. te Rotterdam.

Bij aanmelding van het Gemengd Koor lezen we het volgende:

Onder de nieuwe leiding zal er naar gestreefd worden de leden te vormen tot een zingende gemeenschap, die in haar wekelijksche zangavonden het hoofddoel van de onderlinge aancensluiting vindt. Eerst daarna wordt de aandacht geschonken aan de uitvoeringen. Maar heel sporadisch vinden we dergelijke teekenen en het gevolg zien we in 't stukje van Jef Last duidelijk aangetoond. Niets is er wat uitwijst boven een gruwelijk dilettantisme. Hetzelfde moet noodzakelijkerwijze het gevolg zijn, als er tooneel gespeeld wordt op de wijze, zooals die in het handboek van jeugdleiders uitvoerig aangeduid wordt.

Uit 't oogpunt van vakkennis mag het opstel uitnemend zijn, maar o.i. hoort het niet thuis in een Handboek voor Jeugdleiders, in het jaar 1927.

En dit dus wordt niet goedgeemaakt door de noot van de redactie. Waar is ten eerste de grens tusschen jeugdzorg en jeugdbeweging? O.i. is bijna alles wat hier gedaan wordt, ook onder de naam jeugdbeweging, min of meer jeugdzorg.

En waarom zou men ook de nieuwere vormen, waarop de redactie doelt, niet in de jeugdzorg toepassen, waarom zou men daar moeten blijven staan bij iets, wat door zijn wezen, nooit de grenzen van het dilettantisme te boven zal komen? We moeten die richting in ons werk, waarbij dilettantisme uitgesloten is, omdat we geen kunst meer pretendeeren. Daar, waar men denkt min of meer kunst te geven, duikt de vraag, of het dilettantenwerk is. Maar die vraag moet in ons werk niet kunnen bestaan, omdat we iets anders willen bereiken dan kunst.

In 'n boekje, uit de Duitsche jeugdbeweging „Zwischen den Bünden”, wordt in een voordracht over „Laienspiel” onderscheiden de tooneelspeler, de dilettant en de leekenspeler.

„Nicht auf die Leistung kommt es an; auf die Treue.

Die Lebensaufgabe des Laienspielers liegt in seinem Beruf. In festlichen Spiel sucht er nach einem Ausdruck. Das Spiel ist dem Laienspieler Gelegenheit, den Menschen (nicht den Künstler) in sich zu Worte kommen zu lassen”.

En wat hier in verband met tooneelspel gezegd wordt, kunnen we overbrengen op alle gebieden, waarmee we in opvoedend werk te maken hebben. Muziek, zang, dans, literatuur, gymnastiek, schilderkunst. Dit alles zal de zich ontwikkelende mensch moeten dienen.

De university-extension zijn we te boven en nu moeten we er met alle kracht naar streven de art-extension te boven te komen.

Wil dat zeggen, dat we de kunst moeten houden buiten het leven van hen waarmee of waarvoor we werken? Verre van dien, maar het accent ligt anders dan vroeger.

Nogmaals laten we Berlage citeeren, omdat datgene, wat wij in ons werk beoogen m.i. niet beter kan worden uitgedrukt dan door de volgende woorden: „Het is niet ons doel kathedralen te bouwen, maar zoo te leven, dat wij den geest vertegenwoordigen, welke zich ook in de kathedraal openbaarde.”

b. En dit hangt nauw samen met het bovengenoemde: *We laten te veel uiterlijke resultaten gelden in de beoordeeling van ons werk. We hebben te veel behoeftige dingen af te wegen, terwijl de dingen, waarom het gaat, niet af te wegen zijn.*

Als typisch voorbeeld daarvan zijn daarvan de onder 4 genoemde clubwedstrijd en het onder 5 genoemde feit van 't dragen van een insigne voor een eigenschap, die m.i. niet te examineeren is. Ook in allerlei voorstellingen, tentoonstellingen, enz. vinden we die grondfout terug.

Het is het eigenaardige in dit soort werk, dat wij moeten doen, zonder resultaat te verwachten. Het is het brood strooien op de golven, en we weten niet, waar het heen wordt gevoerd. We zijn allen menschelijk, en tot het menschelijke behoort, dat we werken, om iets te bereiken. We willen iets zien, waaraan we kunnen afmeten, wat we doen.

Maar een ding staat vast, het is onze innerlijke leegte, die ons doet vragen naar uiterlijke resultaten. Hoe sterker onze eigen drang tot dit werk is, hoe minder we zullen verwachten om te „zien”. Iemand zei eens tegen de Deensche Volkshoogeschooldirecteur Kristen Kold, dat hij 't zoo jammer vond, dat hij geen resultaten zag van zijn werk. Waarop Kold antwoordde: „wanneer je draineerbuizen in den grond legt, moet je er een paaltje bij zetten, om te weten, waar ze zitten, maar, wanneer je kiemkrachtig zaad zaait, dan komt vroeger

of later wel 'n groen sprietje boven den grond als levensteeken." Het is alsof er hoe langer hoe meer een concurrentiegeest komt in 't werk. Niet een frissche, sportieve wedstrijdgeest, waarbij een natuurlijk meten van elkanders krachten plaats heeft, maar een omzichtig turen, of die niet wat meer doet, of die ook meer resultaten te voorschijn brengt.

De aankondiging van de „gewijde dansen" wil ik ook even in dit verband noemen. Ik zou er niet over gevallen zijn, wanneer ik die gezien had op 't winterprogramma eener V. C. J. B. afdeling.

In 'n religieuze jeugdgroep komt men bijeen met 't vooropgesteld doel samen wijding te ontvangen en uit te dragen. En 't ligt in de geest van den tijd, om ook te trachten door lichaamsbewegingen dit doel te bereiken.

Maar het gaat hier om 'n groep willekeurige jeugdleiders, die zich uit allerlei kringen aanmelden, van wier religieuze gezindheid de leidster niets kan weten. Zij kunnen wel stille, rustige, wijdingsvolle gebaren maken, maar waarom moeten groote namen aan dingen gegeven worden, voordat ze iets zijn? Zeker kan er ook in een groepje van heel verschillend soort menschen op den duur iets groeien, wat zich kan doen uiten in een vorm, die men met den naam wijdingsdans zou mogen bestempelen. Maar dat is een einde, wat men zelf alleen maar mag hopen en het is van te innerlijken aard, om op deze manier aangekondigd te kunnen worden. Zoo vestigt het de indruk van uiterlijk vertoon.

Laten we toch niet te veel waarde hechten aan de zichtbare resultaten. In de onder 4 genoemde clubwedstrijd wordt alles afgemeten naar uiterlijk resultaat, wat dan ook nog voor 'n deel afhankelijk is van het sociale milieu, waarin het clublid verkeert. Of een jongen donateurs en boeken kan aanbrengen, hangt zeker voor een groot deel af van den welstand zijner kring van kennissen.

Dat dingen, die gewoon moeten zijn, als het geregeld verschijnen en het op tijd komen, door 'n toekenning van punten extra waardevol lijken, is o.i. uit paedagogisch oogpunt ten eenenmale fout. Maar dat is in dit verband niet de hoofdzaak, waarop wij stuiten. De hoofdzaak is, dat men door die puntenuitdeeling geheel de nadruk gaat leggen op „doen" — terwijl het zwaartepunt moet vallen op „zijn" en „pogen". De club, die met 't hoogste puntenaantal uit de wedstrijd naar voren komt, is misschien 'n club, waar de geest in 't geheel niet goed is, waar de jongens liften, hun huis verwaarloozen, of wat dan ook. Maar ze vermochten dit te bereiken, hun vermogen was meer dan voldoende. En de club, waarvan de jongens

niet veel konden, waar ze ijverig hun best deden, maar, waarin geen van de clubleden connecties had met menschen, die donateur wilden worden, of borden konden geven, de club, waar geen genieën in zitten, die door een hoog rapportcijfer de clubeer kunnen redden, waar geen jeugdige schrijvers hun vlotgestelde geestige bijdragen kunnen leveren voor vereenigingsblad, die club, waar met veel toewijding, waar met minder vermogens wordt gewerkt, die staat onderaan. Zoo kan het bij dezen wedstrijd. En al weer: „Nicht auf die Leistung kommt es an; auf die Treue“ („Treue in zeer ruimen zin genomen).

Hetzelfde bezwaar geldt voor tentoonstellingen. Daar moet ook 'n resultaat gegeven worden. Wie van de bezoekers weet, dat aan dat onoogelijke speldenkussentje, 'n klein onhandig meisje al haar vrijen tijd besteedde, dat ze zoodra ze uit school kwam weer ging peuteren aan die steekjes, die toch zoo moeilijk waren. 't Kussentje is onaanzienlijk, zelfs groezelig, want 't is zoo heel vaak door die onhandige vingers moeten gaan. Maar men kan dat alles niet zien. Men ziet 't vlot gewerkte nette groote kussen, dat 't knappe ding in 'n paar avonden af had en dat tusschen veel meer netgewerkte dingen koninklijk prijkt. En dat bewondert men.

Maar wat hebben *pogingen* te maken met de meeste van onze jeugdwerktentoonstellingen? Pogingen toonen niets — resultaten moeten er zijn. Dat zijn de overtuigende bewijzen ten aanzien van 't publiek. En daarom, als de jeugdigen nog niet geheel dat resultaat te voorschijn kunnen brengen, wat 't publiek toch op z'n minst eischt, welnu, dan helpt de leider of leidster. En dan ligt er op de tentoonstelling een verzameling resultaten, vermenging van 't werk van leiders en kinderen en elk is tevreden.

De waarde van alle opvoeding licht niet in 'n „af“ resultaat. Het gaat om de ontplooiing van eigen krachten, om het langzamerhand, stapje voor stapje verder komen, 't heel geleidelijk groeien, het losmaken van eigen scheppende kracht. Een resultaat kan wel eens „middel“ zijn. Zeker. Alle tastbare resultaten en alle streven daarnaar zijn niet uit den boeze. Wie de vroege van Fröbelkinderen meemaakte, wanneer zij met iets zelfgemaakt thuis kwamen, moet bij zichzelf wel eens vragen: „Onderschat Montessori dit alles niet, wanneer zij bij het kind voortdurend de nadruk legt op het *doen*, en wanneer zij er niets van wil weten, dat kinderen dingen *maken*, om mee naar huis te nemen, als Fröbel met 't matje en 't lijstje?“

Er kan in 't moeten werken voor een speciaal doel een opvoedende, vrijmakende kracht zitten, die we zeker niet willen onderschatten. Deze tijd echter *overschat* het tastbare resultaat en wat middel was

is heel vaak doel geworden, 'n Tentoonstelling moet ook middel blijven, en zij is bijna meestal doel-afsluiting. Er wordt niet tentoongesteld, wat 't kind gewerkt heeft, maar 't kind werkt voor de tentoonstelling.

c. *Daarom is 't zoo moeilijk, om het werk zuiver te houden in 'n bedoelingen, omdat allerlei jeugdwerk misbruikt wordt in dienst van propaganda, geldinzamelingen, enz. Dit alles gebeurt onder den schijn van werken „voor de jeugd.“* In onze zelfgenoegzaamheid denken we daarbij nog, dat wij aan de jeugd een grooten dienst bewijzen. Wat Jef Last in zijn stukje verteld over de A. J. C. die voor I. v. A. O. moet optreden, geldt voor allerlei andere vereenigingen. Hierbij noem ik ook het aangehaalde gesprek onder no. 6 genoemd.

„Er moet geld zijn voor gebouwen en inrichtingen. Als we geen uitvoeringen gaven, kwam het werk nooit verder.“ Maar waarin ligt de waarde van het werk? Toch niet in de inrichtingen en gebouwen. Die zijn toch slechts 'n raam, dat ook nog wel gemist zou kunnen worden. Ieder, die in jeugdwerk zit, weet wel dat de goede outillage een belangrijke voorwaarde is voor goed werk. Altijd stuiten op het gebrek aan goede lokalen, op het gemis aan goed en voldoende materiaal maakt het werken onplezierig. Maar al weer: we maken vaak voor de zorg van de outillage een doel op zichzelf, waarvoor we heel wat van de waarde van het eigenlijke werk offeren.

En het is niet alleen voor de zorg voor het materiaal, dat we de kinderen gebruiken. Het is ook een propaganda voor allerlei dingen, die het kind zelf niet kan beseffen. Daaraan kan echter een eerlijke, gefundeerde overtuiging ten grondslag liggen, die ik wel niet deel, maar waarvan ik weet, dat de gedachte aan de jeugd en haar toekomst de grondslag vormt. Anders is het, wanneer, zooals vaak gebeurt, eerezucht en leegheid van ouders of leiders drijvende factoren zijn. Zooveel van al de Sinterklaasfeesten, die er tegenwoordig door allerlei vereenigingen georganiseerd worden „voor het kind“, komen uit geen ander motief voor, dan dat de vereenigingen wel eens een arbeidsveld naar buiten willen hebben. Dat geeft een band onder de leden, dat brengt weer eens wat samenwerking en activiteit en dan, bovendien hebben de kinderen ook een heerlijk avondje. Dat hebben ze dan ook, zeker, ze vinden altijd een poppenkast of een goochelaar boeiend, en het verschijnen van Sinterklaas en Piet is steeds weer een emotie. Bovendien krijgt iedereen graag wat.

Maar hoe goedkoop en oppervlakkig is dit alles, wat heeft 't weinig te maken met 'n echte Sinterklaasviering, zooals die in het Nederlandsche gezin past volgens zijn goede, jarenlange traditie en volgens zijn wezen.

Hoe vaak is niet de behoefte aan een arbeidsveld van de veree-

niging het motief i. p. van het eenig geoorloofde: vervulling van 'n gemis in het leven van de jeugd.

Dat is het, wat wij zoo heel vaak in het werk missen, dat niet meer de jeugd en haar behoeften het uitgangspunt zijn voor ons doen. We nemen allerlei andere uitgangspunten dan het kind met zijn kinderlijke behoeften.

En stellen we de dingen zuiver, dan is er geen bezwaar tegen, om de krachten van een kind ook mee te gebruiken in dienst van het een of ander. Zeker kan een kind ook meehelpen, als er een nieuw gebouw tot stand moet komen. Maar dan niet het zelfbedrog, alsof dat het eigenlijke werk is, waarop wij prat gaan en trotsch zijn. Dan een juiste onderscheiding der dingen!

Kijken we naar de jeugd en naar zijn behoeften, dan zullen we o zoo veel weglaten, van wat we nu organiseren en op touw zetten. Niet wanneer we oppervlakkig oordeelen en wanneer wij met „behoefte van de jeugd" bedoelen, dat wat de jeugd wel graag wil.

Met behoeften bedoelen we ontwikkelings-, ontplooiingsmogelijkheden. Aan de ontplooiing zelf kunnen wij niets veranderen. We zijn geen scheppers van groeikracht. Die ontspringt aan 'n grootere bron, dan ons eigen kunnen. Maar wij kunnen voorwaarden scheppen, waarbij de groeimogelijkheid verstikt, of vergroot. Hoe meer we dit voelen, des te sterker zullen we probeeren te laten *leven*, en niet te laten demonstreeren. Want alleen bij een kunstenaar kan een uitbeelding *leven* zijn. En het leven van onze jeugd laat zich niet ongestraft demonstreeren. Wanneer men 'n verhaal speelt met kinderen, kan daar leven in gelegd worden, maar voert men het op in een omgeving van vreemde buitenstaanders, dan openbaart zich alleen bij een heel enkele iets van eigen leven. Het geheel wordt vertooning. En inzicht van dit alles maakt onvermijdelijk, dat het werk minder naar buiten gaat spreken. Het is jammer, dat bij 'n heel zuivere opvatting van het werk de propagandistische kracht tegenover de buitenvereld noodzakelijkerwijze vermindert. Daar, waar op deze manier gewerkt wordt, komt het werk minder naar buiten. Maar het wint onvermijdelijk aan echtheid en diepte, wat het aan breedheid inboette.

Feiten en Pogingen.

Onderwijzersopleiding.

De Nederlandsche maatschappij voor Nijverheid en Handel heeft in Februari 1927 een bijvoegsel doen verschijnen bij haar tijdschrift, welk bij-

voegsel handelde over de onderwijzersopleiding. Het bevat een beschouwing van een ongenoemden deskundige over die opleiding en is als brochure ruim verspreid.

In de Mei-afllevering van Volksontwikkeling van 1927 (Zie blz. 236 Jg. 8) vestigde de heer J. G. Nijk de aandacht op de denkbeelden van *dezen* deskundige: hij toonde aan, welke groote fouten er in dat betoog waren en dat een verwezenlijking van die denkbeelden een zeer belangrijke achteruitgang zouden zijn voor het Volksonderwijs en de Volksontwikkeling.

Het is niet meer dan natuurlijk, dat de Kweekschoolbonden eveneens tegen den inhoud der brochure opkwamen. De deskundige toch had ook op grond van bezuiniging als advies gegeven: hef alle kweekscholen op, trek alle subsidies aan bijzondere Kweekscholen in en recruteer de onderwijzers uit de H.B.S. 5-j.c. + 1 jaar spoedcursus of uit de M.U.L.O. + 2 jaar spoedcursus.

De R. K., de Prot. Chr. en de Neutrale Kweekschoolbonden hebben nu een gemeenschappelijk rapport doen verschijnen, waarin de denkbeelden van den ongenoemde deskundige ernstig worden bestreden.

De deskundige had *zijn* onderwijzersopleiding aangeprezen als *kortere, beter en goedkoper*.

Kortere? vraagt het rapport der Kweekschoolbonden. Dat is onjuist. De tegenwoordige opleiding vraagt *na* de lagere school 2 jaar U. L. O. of H. B. S. onderwijs + 4 jaar Kweekschool en de opleiding van den „deskundige“ vraagt na de lagere school 5 H. B. S. + 1 jaar spoedcursus: $2 + 4 = 5 + 1$. Kortere? Beter? In veel opzichten zou de H. B. S. 5 j. cursus o.i. een uitstekende Vorachule zijn voor de onderwijzersopleiding. Maar de eigenlijke vakvorming in één jaar te doen geschieden is eenvoudig onmogelijk; zulk een opleiding kan alleen aan de school geven — wat men zeer typisch genoemd heeft — H. B. Sers met een schooljasje of een schoolschortje, — geen onderwijzers en onderwijzetessen. Waar blijft de praktische opleiding? Wat moet er komen van de vakken zielkunde, opvoedkunde, methodenleer? Wat van spreekonderwijs, handenarbeid, nuttige handwerken, schoonschrijven, zingen, technisch-lezen, enz., alle vakken die op de H. B. S. niet of niet zóó worden onderwezen, maar voor de L. S. van zoo groot gewicht zijn. Denken we

verder eens aan het nieuwe taalonderwijs, de lichamelijke oefening, de natuurkennis. Het is onbegrijpelijk, dat men meent dit alles in de gauwigheid te kunnen afjakkeren.

En goedkoper?

De bewering, dat de voorgestelde opleiding *goedkoper* zijn zou getuigt van zoo weinig doorzicht en zoo slechte rekenkunst, dat het verbazen moet hoe een Maatschappij van Nijverheid en Handel die tot de haren heeft kunnen maken.

Vooreerst de aandoenlijk-naïve opmerking, dat de spoedcursist den staat niets kost! Als zijn opleiding aanvangt, heeft hij de H. B. S. of het gymnasium doorloopen. Kosten deze inrichtingen den Staat niets? Zou het niet heel wel mogelijk zijn, dat de kosten voor een H. B. S.- of gymnasiumleerling aan het eind van zijn opleiding tot onderwijzer in het algemeen zelfs hooger blijken dan die voor een kweekeling? En heeft de ontwerper van dit plan zich wel eenig idee gevormd van de gevolgen, die de invoering van de door hem voorgestelde onderwijzersopleiding voor het Middelbaar onderwijs hebben zou? Het heeft allen schijn van niet, anders zou hij terstond de praktische onmogelijkheid van zijn opleidingssysteem hebben ingezien.

Volgens het bekende Rapport-Laban zijn er, als de toestand bij het Lager Onderwijs weer normaal is, jaarlijks ruim 2500 onderwijzers noodig. Maken we de o.i. zeer optimistische veronderstelling, dat gemiddeld 90% der candidaten van de toekomstige spoedcursussen hun onderwijzersakte behalen, dan zal het Middelbaar onderwijs, zoodra het bedoelde stelsel in zijn vollen omvang werkt, ruim 2750 leerlingen met eindexamen per jaar méér hebben af te leveren. Daartoe zullen, gezien het feit, dat slechts de helft der in de eerste klasse geplaatste leerlingen het eindexamen behaalt, de Hoogere Burgerschoolen jaarlijks 5500 leerlingen méér tot de eerste klasse moeten toelaten.

Neemt men aan, dat iedere 15 leerlingen gemiddeld een parallelklasse noodig maken, dan komt men tot een aantal van 366 parallel eerste-klassen. Wel wordt door het verloop dat aantal voor

de volgende leerjaren kleiner, maar de raming van 1200 a 1300 parallelklassen, die er boven het tegenwoordige aantal gevormd zullen moeten worden, is zeker niet te hoog. Het is duidelijk, dat de bestaande H. B. S'en onmogelijk dien toevloed van leerlingen verzweigen kunnen.

De absolute onmogelijkheid van de uitvoering van het voorgelegde plan blijkt nog knarder, als we letten op de godsdienstige differentiatie van H.B.S. en Kweekschool. Volgens het reeds genoemde rapport-Laban vraagt het bijzonder lager onderwijs anderhalf maal zooveel leerkrachten als het openbare. Hoe zal het 50-tal bijzondere confessionele H. B. S'en de voor hun richting noodige leerlingen kunnen plaatsen? Van de 30 R. K. Hoogere Burgerscholen zijn er slechts 6 voor meisjes, terwijl op 1 oogeblik de verhouding der 44 R. K. jongens- en meisjeskweekscholen is als 3:6.

Resumeerende komt het rapport der kweekschoolbonden tot de conclusie, dat het overlaten van de onderwijsopleiding aan het particulier initiatief een gevaarlijke proefneming zou zijn, gevaarlijk zoowel voor het lager onderwijs als voor 's Rijks financiën, dat de vervanging der kweekscholen door z.g.n. spoedcursussen en te betreuren verslechtering der opleiding zou betekenen en dat bovendien de practiseering van het voorstel een absolute onmogelijkheid is.

Er is reden zich af te vragen, hoe het mogelijk is, dat een „deskundige“ tot zulk een advies komt.

Wij zien maar één mogelijkheid om dit te verklaren. De deskundige staat nog op het lang verlaten standpunt, dat een onderwijzer iemand is, die wat weten moet van verschillende zaken, waarmee een ander niet te maken heeft. Zoon verzameling weetjes bij elkaar, die er best in een jaartje zijn in te brengen. Dit quasi-intellectualistisch denkbeeld is gelukkig geheel verouderd, aan welk proces de schoolindexamens het hunne ter verhaasting hebben bijgedragen.

Zoo langzamerhand is men ook in andere kringen dan in het lager onderwijs gaan begrijpen, dat onderwijzer-

zijn vordert een zekere geestesgesteldheid, zekere eigenschappen van karakter en bovendien een zich met den dag uitbreidende vakkennis, die niet zoo maar in een jaar zijn toe te waaien.

Verwezenlijking van de denkbeelden van dezen deskundige zijn vernietigend voor ons lager onderwijs.

BIGOT.

De nieuwe kinderleeszaal van het Dept. Amsterdam, der Mij, tot Nut van 't Algemeen.

Sinds 1 October j.l. heeft het Amsterdamsche Nuts-Departement het tijdelijk stopgezette kinderleeszaalwerk op nieuw aangevat. Wie zich het bekoorlijke zaalje in het oude, thans gesloopte Nutsgebouw herinnert, zal zich begripen, hoe moeilijk het was een even aantrekkelijke lokaliteit te vinden. Het bleef dan ook een tijd bij vruchteloos zoeken, tot eindelijk besloten werd het voorbeeld van München te volgen en een proef te nemen met het inrichten van schoollokalen. De verhouding is nu zoo: de gemeente stelt tijdelijk leegstaande schoollokalen ter beschikking tegen vergoeding van vuur, licht, schoonmaak, enz.; — het Nut bekostigt de inrichting van het lokaal voor leeszaaltje: boeken, meubilair en wat dies meer zij; — en voor het werk (de voorbereiding inclus) speelt het Nut leentjebuur bij de Openbare Leeszaal. Een van de assistent-bibliothecaressen, die vroeger ook in de oude kinderleeszaal gewerkt had, heeft nu ook in de nieuwe de leiding en wordt geholpen door dezelfde kinder- en boekenvriendin, die al sinds jaren in den zomer voor het Nut het parkbibliotheekje leidt.

De voorbereiding voor het eerste nieuwe kinderleeszaaltje is betrekkelijk vlot verlopen. De inrichting kostte even hoofdbrekens. Voor het meubilair werd gekozen donker groen gebeitst beukenhout. Een lage lambrizeering werd geschilderd in dezelfde gedempte groene tint. De tafels en kasten met gele banden afgezet, aardige gele potten om de planten, een paar fleurige platen maken het geheel tot iets aantrekkelijks.

De inhoud van de kasten stelde voor grooter problemen. Het woord „keurcollectie“ dekt een rekbaar begrip. Aan een *kleur*, met zeer veel zorg gekozen collectie werd de voorkeur gegeven, maar wel werd gerekend op veelsoortige belangstelling.

De opening, die alleen in de scholen in de naaste omgeving en door een korte mededeeling in de pers was aangekondigd, bracht een stormloop, — waarop ook gerekend was. De situatie in een school heeft n.l. zijn voor en zijn tegen. De ruimte en de vrijheid in het om dien tijd leeg gebouw is iets heerlijks, maar de verleiding om een glippertje te maken in die uitnoodigend openstaande lokalen, om van kraantjes e.d. niet te spreken, is niet licht te tellen. Daarom is een „man in de gang“ een onmisbare factor tot welslagen van het geheel, en het is in dit geval weer eens gebleken wat de rechte man op de rechte plaats vermag.

In de leeszaal zelf moest op de eerste openingsdagen (voorloopig alleen de Woensdag- en Zaterdagmiddag) de eerste vreemdigheid over en weer ook wat overwonnen worden, en met veel zorg en tact de sfeer geschapen, zooals men die in een leeszaal wenscht. Want niet de belhamels, die spoedig weer afdruipten als ze merkten dat er voor hen niets te beleven valt, geven in een kinderleeszaal de grootste moeite. Het zijn eerder kinderen, die eigenlijk niet eens zooveel van lezen houden, maar voor wie de leeszaal als een geschikt onderdak wordt beschouwd. Zij vragen dikwijls meer dan gewone aandacht en het is dan ook een groote overwinning als zoo'n ongedurig baasje, dat in 't begin telkens iets anders wilde, er ongemerkt toe gebracht wordt, zijn aandacht een tijdlang bij hetzelfde te bepalen.

Toch heerscht er in de leeszaal niet de minste dwang, integendeel, de geest is: vrijheid, — blijheid. De kinderen mogen gaan, wanneer ze willen, — blijft een boek niet te bevalen, dan mag het worden geruild, — er mag zelf in de kasten worden gezocht. De boeken ook weer netjes op hun plaats zetten, wordt langzaam maar zeker een gewoonte. De stemming is rustig en fleurig. Er is ook verder geen regiment over wat er alles niet mag, maar op bladwijzers, die veel gebruikt worden, staan de volgende wenken:

„Wees zoo stil mogelijk in en bij de Leeszaal, dan kan ieder ongestoord lezen“.

„Behandel de boeken zoo netjes mogelijk, dan leest een ander ze ook met plezier“.

„Als je iets wilt weten over boeken, vraag dan aan de bibliothecaresse“.

Dat er meer boeken gevraagd zouden worden, dan er waren, was te voorzien. Maar van het aanwezige blijft betrekkelijk weinig ongebruikt, en de belangstelling blijkt inderdaad zoo veelsoortig als zij werd verwacht. De atlas is steeds in handen en de vreemde-woordentolk doet goede diensten. En in geval van nood kan over een gevraagd onderwerp iets meegebracht worden uit de Openbare Leeszaal.

Hoevel in het aangrenzende lokaal gelegenheid is tot het houden van verteluurtes of boekbesprekingen, werd hiermee nog niet begonnen. Nu de leeszaal op dreef is, zal ook dit werk echter weer worden aangevat.

En reeds nu wordt overleg gepleegd en uitgekeken naar andere scholen in andere stadsgedelen, waar het Nut een even gastvrije ontvangst hoopt te vinden als in de Frederik-Hendrikschool op het Van Oldenbarneveldplein.

ANNIE C. GEBHARD.

INHOUD VAN AFLEVERING 3.

	Bladz.
School- of Staatsexamen (Kweekscholen) door L. C. T. Bigot	66
De Paedagogische beteekenis van het Landbouw-huishoud- onderwijs, door Gr. G. Smit	71
In de voetstappen van Horace Mann. Antioch College, door Ida Heijermans	75
Opvoedend Jeugdwerk? door Hermien van der Heide	81
Feiten en Pogingen.	
Onderwijzersopleiding, door L. C. T. Bigot	93
De nieuwe kinderleeszaal van het Dept. Amsterdam der Mij. tot Nut van 't Algemeen	95



OUDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

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





RAPPORT

van de Commissie, door het Hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen benoemd, ter bestudeering van het vraagstuk der wederinvoering van het Fransch op de Lagere School.

VOORBERICHT.

Na de afschaffing van het Fransch op de lagere school tengevolge van de Wet op het lager onderwijs in 1920, is ten aanzien van dit vak in ons land groote onzekerheid, verdeeldheid en ergernis ontstaan.

Onzekerheid ten aanzien van de vraag, hoe de middelbare school zich in de eerste klasse had te gedragen inzake het Fransch.

Verdeeldheid van inzicht omtrent de waarde en de wenschelijkheid van de alom opgerichte Fransche hulpkursussen.

Ergernis zoowel bij hen, die meenden, dat het M. O. de wet saboteerde als bij het M. O., dat deze beschuldiging van zich wierp.

Zeven jaar lang een toestand van volslagen onbevredigdheid aan beide kanten.

Een poging van onze Maatschappij in het jaar 1923, om aan de wet een „fair trial” te geven, toen door een conferentie van deskundigen uit beide kampen met groote meerderheid de aparte cursussen verworpen werden, mocht geen succes hebben.

De tegenstand, die de afschaffing van het Fransch had verwekt, bleek zooveel levenskracht te hebben, dat daardoor de levenskansen van een lagere school, waarin het Fransch geheel gebannen is, in den loop der jaren steeds geringer zijn geworden.

Toen dan ook in December 1926 het Wetsontwerp van Minister Wassink, dat tot hoofdstrekking had de wederinvoering van het Fransch mogelijk te maken, tegen veler verwachting in toch werd verworpen, was de kleinst mogelijke meerderheid, die het verwierp, reeds niet meer samengesteld uit tegenstanders van de wederinvoering, maar was deze meerderheid slechts verkregen door toetreding

van enkelen, die om andere redenen dan bezwaar tegen het Fransch, hun stem er vóór niet konden geven.

Met deze onzuivere stemming was de strijdvraag dus geenszins opgelost.

Ieder wist, dat zij vroeg of laat weer aan de orde zou komen en op grond van de overweging, dat de kans groot scheen, dat het Fransch tenslotte weer op de l. s. zou terugkeeren, heeft het hoofdbestuur onzer Mij. zich de vraag gesteld: hoe zouden bij een eventuele wederinvoering de bezwaren, die toch ongetwijfeld aan dezen maatregel verbonden zijn, tot de kleinste afmetingen kunnen worden teruggebracht.

Nadat Professor Kohnstamm op ons verzoek, in het Juni-nummer van Volksontwikkeling een helder exposé van de paedagogisch-didactische zijde van het vraagstuk had gegeven, heeft het hoofdbestuur eene commissie uitgenoodigd, om op den grondslag van deze uiteenzetting te trachten een oplossing te vinden.

In deze commissie namen zitting de heeren Ph. Kohnstamm, L. C. T. Bigot, K. R. Gallas, A. H. Gerhard, J. Hovens Greve, C. S. Jolmers, A. Lobstein, K. J. Riemens, G. van Veen, terwijl de heer H. Green tot ons leedwezen uithoofde van andere werkzaamheden, zich moest terugtrekken.

Het hoofdbestuur is aan de commissie grooten dank verschuldigd voor de snelle en zakelijke wijze waarop zij heeft gewerkt en vertrouwt, dat het hierna volgend rapport ertoe zal mogen bijdragen om het vraagstuk van het Fransch, waarmede thans reeds te lang is geworsteld, tot een spoedige oplossing te brengen.

Amsterdam, December 1927.

Namens het Hoofdbestuur der
Maatschappij tot nut van 't algemeen,
de algemeene secretaris,
J. HOVENS GREVE.

*Aan het Hoofdbestuur van de
Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.*

Dames en Heeren.

De opdracht van Uw Hoofdbestuur, het vraagstuk der wederinvoering van het Fransch op de Lagere School van uit een didactisch en schoolorganisatorisch standpunt te bezien, werd door de leden onzer commissie niet slechts als een vereerende opdracht, maar ook als een taak van bij uitstek praktische beteekenis gewaardeerd. Tot zijn en ons leedwezen moest de Heer H. Green, nadat hij uit hoofde van andere werkzaamheden reeds een drietal onzer vergaderingen had moeten verzuimen, definitief als lid bedanken. Onze werkzaamheden waren toen reeds in een stadium gekomen, dat wij geen vrijheid meer konden vinden, U te verzoeken, hem door een ander deskundige uit het Lager Onderwijs te vervangen. Noodzakelijk leek ons dit bovendien niet, omdat de meerderheid onzer commissie op een meerjarige onderwijspraktijk in 't Fransch op de Lagere School kon bogen, zoodat wij op dit punt weinig behoefte voelden aan meer speciale voorlichting dan waarover wij in de commissie reeds beschikten.

Te minder voelden wij deze behoefte, omdat in onze commissie bij alle leden een ernstig streven voorzat, om zoowel de belangen van het Lager als die van het Middelbaar Onderwijs te behartigen. Zoodoende voelde niemand zich lid van een fractie, welker positie werd bedreigd en om die reden versterking noodig had.

Het is ons dan ook een aangename taak, dit rapport te kunnen beginnen met de mededeeling, dat — met kleine nuances van waardeering — op alle essentiële punten tusschen ons overeenstemming werd bereikt.

Alvorens onze commissie haar werkzaamheden aanving, kregen wij vanwege Uw Hoofdbestuur toegezonden de in Uw maandblad „Volksontwikkeling“ van Juni 1927 verschenen studie van Prof. Kohnstamm, onzen voorzitter, getiteld: „Het probleem van het Fransch op de Lagere School“. Deze studie heeft onzen arbeid zeer vergemakkelijkt, omdat 't nu voor ons niet meer noodig was, veel tijd aan algemeene beschouwingen, welke anders voor de oriëntering noodig waren ge-

weest, te besteden. De verdienste van 't geschrift leek ons vooral hierin gelegen, dat daarin gebroken werd met de gebruikelijke eenzijdige beschouwing of van den kant van het Lager- of van den kant van het Middelbaar Onderwijs. Hier werd — scheen ons — de positie van beide partijen objectief bepaald, terwijl ook op den psychologischen kant van 't vraagstuk in verband met den kinderleeftijd licht werd geworpen. Onze commissie telde meerdere leden, die zich in den strijd tegen 't Fransch, zooals 't eertijds op de Lagere School gegeven werd, niet onbetuigd hadden gelaten. Als dan toch overeenstemming onder ons te bereiken bleek, schrijven wij dat mede hieraan toe, dat onze discussies van meet af aan op zoo zakelijke basis stonden. Wij zijn zoo vrij, mocht Uw Hoofdbestuur dit rapport publiceeren, den belangstellenden lezer naar genoemde studie te verwijzen.

Ten overvloedige zij in verband met onze opdracht nog opgemerkt, dat onze commissie van oordeel was, dat zelfs zij, die ook onder de huidige omstandigheden nog tegenstanders van de wederinvoering van 't Fransch zijn gebleven, verstandig zouden handelen, zich op een mogelijke wederinvoering voor te bereiden, om niet de kans te missen, in positieven zin invloed te oefenen, als de Regeering straks de lagere scholen wederom voor 't onderwijs in 't Fransch opent. Dat dit gebeuren zal, komt onze commissie wel in hooge mate waarschijnlijk voor. De huidige toestand is zoo chaotisch, dat noch de Lagere School, noch de Middelbare School daarin kan berusten, evenmin als de ouders dat kunnen. De kinderen zijn van dezen toestand reeds te lang dupe. Een verbod, om cursussen voor 't Fransch in te richten voor leerlingen van de Lagere School, wordt door niemand ernstig overwogen en het aantal dezer cursussen zal ongetwijfeld nog stijgen. Een gebod, om met 't daar geleerde geen rekening te houden, wordt evenmin in overweging genomen. Waar ieder goed docent zijn onderwijs tempo moet instellen op het opnemingsvermogen van den gemiddelden leerling, is de leeraar, die een klasse voor zich heeft, waarvan de meerderheid voorbereidend onderwijs in 't Fransch genoot, gedwongen, de eerste phase van zijn onderricht zooveel mogelijk te bekorten. Dat deze toestand aan de „Franschlooze" leerlingen hooge eischen stelt, waardoor zelfs de goede hun zelfvertrouwen op een zware proef zien gesteld, wat op hun prestaties ook voor andere vakken remmend kan werken, werd door een onzer leden uit eigen practijk aangetoond.

Het kan wel niet anders, of juist de Lagere School, welke op deze wijze een deel harer leerlingen in ongunstige conditie ziet geplaatst, moet tegen dezen toestand ernstige bezwaren hebben en aan een oplossing meewerken in positieven zin, waar een in negatieven zin zoo duidelijk niet te bereiken valt.

Juist deze omstandigheid, dat men geen anderen uitweg zag, om uit de impasse te geraken, waarin wij door Fransche cursussen zijn genomen, bracht ook die leden onzer commissie, welke aan een Fransch-looze L. S. verre de voorkeur bleven geven, er toe de grondgedachte van dit rapport te aanvaarden.

Dat anderzijds de Middelbare School bij een voorbereiding van één taal op de Lagere School (welke volgens ons eenparig oordeel het Fransch zal moeten zijn) zeer gebaat is, is duidelijk voor hen, die de psychologische bezwaren tegen het gelijktijdig beginnen met twee vreemde talen, in Prof. K.'s studie naar voren gebracht, onderschrijven. Voor hen, die in de practijk van het onderwijs staan, zal bovendien de beteekenis van de voorbereiding der L. S. niet in de laatste plaats hierin zijn gelegen, dat men daar tijd en gelegenheid heeft, den kinderen accuratesse te leeren. Het is moeilijk objectief te bepalen, hozeer de M. S. met die tot gewoonte geworden correctheid is gebaat, maar wij zijn overtuigd, dat dit in sterke mate 't geval is. Zeer sterk spreekt dit juist bij het Fransch, dat als Latijnsche taal, waarvoor den leerlingen geen associatieve kennis ten dienste staat, van den grond uit, steentje voor steentje, moet worden opgemetseld en waarbij de fundamenteen vast moeten liggen, wil de bovenbouw stevig staan. Het vastleggen van de vocabulaire, het beoefenen van vormen, het zuiver schrijven der woorden, een methodische phonetische exercitie, in het algemeen het mechaniseeren der elementaire kennis, waartoe de leeftijd der L. S.-leerlingen der twee hoogste klassen, waarin op psychologische gronden met de vreemde taal mag worden begonnen, zich bijzonder eigent, vormt een onmisbaren grondslag, waarop de M. S. haar werk rustig en veilig kan optrekken. Moet die zelfde M. S. zich haastig en gejaagd werpen op 't aanbrengen van deze elementaire zaken, dan wreekt zich dat bij alle verder onderwijs, waarbij goed moet worden bedacht, hoe zwaar het concentratievermogen der leerlingen op de M. S. met haar vele vakken reeds belast is.

Dat verdere onderwijs intusschen, waarvan maar een deel der leerlingen profiteeren zal, mag niet de belangen schaden van de leerlingen, voor wie het L. O. eindonderwijs is. Dit werd in onze commissie als een *conditio sine qua non* aanvaard; maar wij waren evenzeer van oordeel, dat de belangen van hen, die verder moeten studeeren, evenmin uit het oog mogen worden verloren en dat 't een groot maatschappelijk belang is, dat zij, wier functies een degelijke theoretische voorbereiding vragen, op de hoogte van hun taak zullen zijn. Hier zou binnen hetzelfde schoolverband een belangen-antithese kunnen bestaan tusschen de groep, voor wie de L. S. eindonderwijs is, en

die, voor welke ze dat niet is. Terwijl, wanneer men zich de didactische eenheid der school principieel doorbroken denkt, 't gevaar dreigt, dat de „standenscholen" in haar ouden hatelijken vorm herleven.

Het is, meent onze commissie, juist de afkeer van het standen-karakter der scholen, welke den strijd tegen het Fransch dermate heeft verscherpt, dat het sentiment de bezonkenheid van oordeel heeft geschaad.

Onze commissie heeft aan dit „psychische complex", dat in het onderhavige probleem verscholen ligt en dat ongetwijfeld dieper ligt dan de objectieve bezwaren tegen een overigens van didactisch standpunt beschouwd onhoudbaren toestand, zeer veel aandacht besteed en getracht, een oplossing te vinden, waardoor alle partijen konden worden bevredigd. Zij heeft daarbij getracht, de belangen van L. O. en Voortgezet Onderwijs met elkaar te verzoenen.

Algemeen was dus onze commissie van oordeel, dat de oude toestand, waarbij in het derde leerjaar vaak met Fransch werd begonnen en 5 à 6 uren per week aan dit vak werden besteed, scherp veroordeeld moet worden en onder geen beding terug mag keeren. Dat de Lagere School het dwangjuk, dat de Middelbare School haar oplegde, op radicale wijze heeft afgeschud, is volkomen verklaarbaar. De toestand van hoorigheid, waarin de Lagere School zich ten opzichte van het Middelbaar Onderwijs bevond, heeft haar lange jaren gedenatureerd en haar lijfeigenschap bestond niet enkel uit heeren-diensten, welke zij had te bewijzen ten opzichte van 't Fransch, maar sprak misschien nog duidelijker uit de op wetenschappelijke vorming gerichte methodiek van vakken als Rekenen en Taal. Intusschen is de reactie te scherp geweest. Niet alleen, dat het M. O. door een te radicale verandering, ernstige moeilijkheden ondervindt bij de afwerking van zijn programma, maar ook de Lagere School heeft haar nieuw verworven onafhankelijkheid gebruikt op een wijze, waarvan gevraagd mag worden, of ze in haar eigen belang is. Niet alleen, dat van de betere resultaten in de andere vakken, die de voorstanders van afschaffing van 't Fransch in uitzicht stelden, in de praktijk weinig is gebleken (onze commissie kan althans geen enkel objectief gegeven daarvoor bijbrengen, ofschoon sommige onzer leden zich daarvoor moeite hebben gegeven), maar de klacht bij het M. O. is algemeen, dat het grammaticaal inzicht bij de leerlingen sterk is gedaald tengevolge van 't feit, dat de Lagere School aan grammatica al heel weinig aandacht meer besteedt.

Onze commissie meende, dat speciaal op dit punt van een te scherpe reactie moest worden gesproken, waarvan niet alleen de kinderen, die voortgezet onderwijs genieten, schade ondervinden, maar ook de

anderen. Wie de moedertaal goed wil hanteeren, staat veel sterker, als hij wat inzicht heeft in de structuur van de taal.

Onze commissie vond 't een voordeel, dat 't aanleeren van de beginselen van een vreemde taal, de onderwijzers zou dwingen, met de kinderen de voornaamste taalverschijnselen eenigszins systematisch te behandelen. Dit kon voor de moedertaal niet anders dan winst opleveren.

Daarbij werd opgemerkt, dat het aantal der leerlingen, die buiten H. B. S. en Gymnasium voortgezet onderwijs genieten, zeer sterk is vermeerderd. En hierbij denken we niet enkel aan het groote aantal Muloscholen, of aan de scholen van velerlei aard, die een beroepsopleiding geven, maar ook aan scholen als die te Amsterdam, waar in zevende en achtste leerjaren gelegenheid tot 't aanleeren van twee vreemde talen wordt geboden. Men mag dus zeggen, dat 't wederinvoeren van 't Fransch op de Lagere School een belang is, dat veel talrijker volksgroepen raakt, dan nog enkele tientallen jaren geleden 't geval was. Hier kan van een belangenantithese tusschen kinderen van hooger en lager stand, welke men vroeger in dit probleem voelde, al weinig meer sprake zijn, ook al, omdat het kind uit de volksklasse van goeden aanleg zijn plaats kan vinden en bereids vindt op inrichtingen voor Middelbaar Onderwijs, wat meer dan een persoonlijk, wat zeker een groot maatschappelijk belang is.

Men mag dan echter de vraag stellen, of de tijd, welke eventueel aan onderwijs in 't Fransch besteed zou worden ten behoeve van kinderen, voor wie het Lager Onderwijs wél eindonderwijs is, niet verknoeid moet worden geacht. Onze commissie zou zeker geen leerplicht voor het Fransch willen opleggen; meent ook, dat leerlingen, wier aanleg voor Nederlandsch reeds zeer duidelijk te kort schiet, van 't onderwijs in 't Fransch zeer weinig profijt zullen hebben. Maar als zij denkt aan kinderen, wier vorderingen voor Ned. Taal behoorlijk mogen heeten, dan kan zij niet inzien, dat elementair onderricht in 't Fransch onvruchtbaar zou zijn.

Over de wenschelijkheid, om 't inzicht in de eigen taal te verdiepen, werd reeds gesproken (eenvoudige vertalingen zijn een uitstekende oefening in 't Nederl.); de oefening in klankvorming acht de commissie niet zonder nut, ook voor 't spreken van de moedertaal, die uit een oogpunt van phonetische zuiverheid nog te zeer te kort komt; de kennismaking met een cultuurtaal, welke de onze in zoo sterke mate heeft beïnvloed, acht zij van beteekenis, al ware 't alleen, dat 't mishandelen van veel gebruikte gallicismen, met 't odium van kennelijk-onontwikkeld-zijn, dat men daaraan verbindt, wordt verminderd. Bovendien zal deze eerste kennismaking met een vreemde

taal bij menig eenvoudig en bescheiden mensch den schroom, om zich in de toekomst aan de studie van een vreemde taal te wagen, sterk verminderen. En, waar eenerzijds de kortere arbeidsdag ook den minder gesitueerden bevolkingsgroepen tijd en gelegenheid laat voor wat studie en anderzijds een klein land als 't onze, dat cultureel en economisch tusschen drie groote taalgebieden zit ingeklemd, op de studie van moderne talen is aangewezen, mag men 't zeker ook een arbeidersbelang achten, dat de durf daartoe in dit overbevolkte landje eenigszins wordt versterkt. Om maar niet verder stil te staan bij het toenemend internationaal geestelijk verkeer en de groote aantallen reizen naar 't buitenland, welke door reisverenigingen worden georganiseerd en welke den drang tot beoefening eener taal in de hand werken, ook in kringen, waar men vroeger daaraan niet dacht. Daar komt dan nog bij, dat onze commissie van oordeel was, dat een stukje nieuwe, frissche leerstof naast de oude traditioneel-plichtmatig beoefende een aanwinst zou mogen heeten. Men kan moeilijk den indruk krijgen uit de literatuur, geproduceerd door hen, die in de schoolpraktijk staan, dat hun geloof in de te behandelen leerstof zoo warm en zoo diep is, dat elk uur, dat daaraan onttrokken zou worden, een ernstige ramp voor de school zou zijn. Indien het onderwijzend corps het zoo voelde, zou 't zeker niet geraden zijn, iets van den tijd van andere vakken af te nemen. Onze commissie had dien indruk niet. Zelfs is 't voor haar de vraag, of een half uurtje minder voor een vak hier of daar, de intensiteit, waarmee gewerkt wordt, niet ten goede kan komen, als deze tijd moet worden afgestaan aan een vak, dat met élan beoefend wordt. Er werd in onze commissie nadruk op gelegd, dat het aanleeren van een vreemde taal (vroegere excessen werden hierbij dus ten eerste afgekeurd) én voor de kinderen én voor de onderwijzers een prettige taak is. De kinderen vinden 't belangrijk, de onderwijzers voelen 't resultaat in 't vak nu eens geheel als eigen werk, welk gevoel ze bij andere vakken vaak te zeer missen, en voor beide partijen heeft de vreemde taal de bekoring van 't geheel nieuwe. Dit verklaart 't élan, waarmee een vreemde taal vaak wordt beoefend. Op zichzelf is, afgezien van 't resultaat, de opleving van deze werkdrijf van paedagogische betekenis en 't kan wel niet anders, of op deze wijze moet door 't stijgen van 't moreel van de klasse ook de invloed op andere vakken gunstig zijn.

Dit moge volstaan, om te doen zien, dat onze commissie 't geen ramp zou vinden, als de beoefening van 't Fransch een grooter aantal leerlingen zou bereiken, dan men geneigd is met 't oog op de bestemming van de leerlingen als practisch aan te nemen. En deze

opmerkingen achtte onze commissie daarom niet overbodig, omdat zij, vooral in de groote steden, een enorme aanmelding van aspiranten verwacht, zoodra het Fransch op de Lagere School zijn intrede doet en elke leerling daarvan in principe zal mogen profiteren.

Dat de motieven, die de ouders er toe brengen, voor hun kind onderwijs in 't Fransch te begeeren, alle even deugdelijk zijn, zouden we niet graag zeggen. Waarschijnlijk zullen betrekkelijk weinig ouders Fransch voor hun kinderen wenschen in verband met reële toekomstplannen. Er zit in dit Fransch leeren in sterke mate een element van traditie. Stellig speelt ook de ijdelheid een groote rol. „Ik ben te kort gekomen; mijn kind zal meer leeren dan ik”, denkt menig ouder en hij kiest dan bij voorkeur dat, wat hij zelf niet kent, omdat zijn fantasie hem dit als belangrijk voortooft. Laat dit alles zoo zijn. Als 't hier een hartewensch geldt van duizenden, waaronder zeer velen uit de volksklasse, waarom zou men dan aan dien wensch niet voldoen, als de vervulling mogelijk blijkt en van belang voor de volksontwikkeling?

Er zal een aantal kinderen zijn, wier enthousiasme bekoelen zal, omdat ze duidelijk in aanleg te kort schieten. Men late ze vrij, om hun tijd aan ander werk te besteden, maar velen zullen het met animo blijven doen en voor hen zijn we pædagogisch ten volle verantwoord.

In dezen gedachtengang onzer commissie is 't onderwijs in 't Fransch dus wel zoo radicaal mogelijk losgemaakt van 't principe der stand-school.

Ieder kind in Nederland, waarvoor 't gewenscht wordt, — zoo was 't standpunt van alle leden — moet op zekeren leeftijd op de Lagere School onderwijs in 't Fransch kunnen krijgen. Wij waren van oordeel, dat dan tevens de angel uit dit vraagstuk was verwijderd, die een objectieve waardeering en een zuivere oplossing in den weg zat.

De kwestie, te wier beoordeeling de vraag, of een kind Fransch zou krijgen, zou moeten staan, is ampel bediscussieerd. Ten slotte was de commissie unaniem van oordeel, dat de beslissing hierover niet mocht liggen bij autoriteiten, noch bij de school, maar enkel bij de ouders, al is overleg natuurlijk in hooge mate gewenscht.

De beslissing te leggen in handen van gemeente- en schoolbesturen leek ons in strijd met den geest onzer onderwijswetgeving, waarbij de vrije keus der ouders als een natuurlijk recht wordt aanvaard.

Voor de beoordeeling door de school leek onze commissie de objectieve beoordeelingsgrondslag niet sterk genoeg, althans voor de ouders niet steeds overtuigend. Voor een hooger beroep in een conflict tusschen School en Huis zou moeilijk een vorm zijn te vinden, terwijl aanvraag om overplaatsing met de mogelijkheid, op andere scholen,

misschien van andere richting, zijn wensch vervuld te krijgen, de atmosfeer in ons onderwijs niet ten goede zou komen. 't Is nu reeds bedenkelijk genoeg, dat de wet toelaat, dat sommige bijzondere scholen een paar maal in de week den middagschooltijd om 3 uur beëindigen en het laatste uur bestemmen voor Fransch, wat bij de openbare school niet kan. Alles, wat een ongezonden naïjver der inrichtingen kan prikkelen, dient vermeden te worden.

Op grond van de overweging, dat de ouders vrij moeten zijn in hun keuze, was 't systeem, waarbij in iedere gemeente een bepaald getal scholen wordt gefixeerd, waarop de leerlingen, die eventueel Fransch zullen leeren, afzonderlijk plaats vinden, voor de commissie in principe niet te aanvaarden.

Maar ook het systeem, de kinderen naar een nader te bepalen aantal scholen te verwijzen, kon de commissie niet bevredigen. Waar immers voor een stad als Amsterdam b.v. aan alle scholen kinderen voor het onderwijs in die taal zullen worden opgegeven, zou de hergroepeering practisch onuitvoerbaar zijn en paedagogisch onverdedigbaar. Kinderen uit verschillende klassen samenvoegen, welke na vier jaar op zoo verschillend peil kunnen zijn, alleen op grond van 't feit, dat ze Fransch moeten leeren, zou toch niet alleen administratief op bezwaren stuiten, maar paedagogisch destructief werken, om nog maar niet te spreken van de bezwaren, welke deze maatregel bij de ouders zouden ontmoeten.

De commissie wil dus de kinderen zooveel mogelijk in hun eigen klassen laten. Ze ziet dan in de toekomst klassen, die in haar geheel Fransch zullen leeren; ze ziet er ook, waar mogelijk voor enkele leerlingen dit onderwijs begeerd wordt (voor deze zeer enkele zou dan misschien soms in andere klassen plaatsing kunnen worden gezocht); ze ziet ook klassen, waarvan een belangrijk deel der leerlingen wel en een ander deel geen Fransch zal leeren.

Deze laatste groep heeft uiteraard meer speciaal de aandacht der commissie gehad. Op 't platteland — zoo meenden wij — zou men zich gemakkelijk aanpassen. Daar zijn de onderwijzers wel gewend, hun klassen te splitsen en de deelen aan afzonderlijk werk te zetten. De kinderen, die geen Fransch krijgen, zullen als regel wel tot de zwakkeren behooren en, als de onderwijzer hen onder de Fransche les schriftelijk laat werken voor de vakken, waarin zij achter zijn, en aan hun werk behoorlijk aandacht schenkt, kunnen zij uit deze gelegenheid voor individueel werk profijt trekken en krijgen een kans, voor de andere vakken in 't gelid te komen. Juist de prikkel tot daltoniseering, welke in deze splitsing van de klasse gelegen is, kon de commissie zeer bekoren.

Aan den anderen kan mochten wij ons niet verhelen, dat de dalinggedachte in de groote stad minder levensvatbaarheid schijnt te hebben. Wanneer daar de onderwijzer intusschen de uren, aan Fransch besteed, voor de andere leerlingen tot een zoo goed mogelijk rendement wil brengen, kan dit daar natuurlijk evengoed en wij kunnen niet anders dan de hoop uitspreken, dat de Franschlooze leerlingen van dezen toestand geen dupe zullen worden. Er is hier een vruchtbaar veld voor overleg tusschen de leden van 't corps.

Er liggen hier b.v. nog mogelijkheden van combinatie voor homogene scholen in dezelfde buurt. Wij meenen, dat de practijk moet uitwijzen, hoe de zaken 't doelmatigst zijn te regelen en vertrouwen ten volle, dat de school zelf initiatief zal nemen om de bezwaren tot den geringst mogelijken omvang terug te brengen.

Wanneer wij nu in beginsel onderwijs in Fransch voor iederen leerling der Lagere School beschikbaar zouden willen stellen en daarnaast uitspreken, dat voor iederen leerling van voldoende aanleg de weg tot Middelbaar en Voorbereidend Hooger Onderwijs moet openstaan, dan is daarmee natuurlijk niet gezegd, dat nu ook het onderwijstempo in 't Fransch voor alle scholen hetzelfde zal zijn. Dat zal natuurlijk evenmin het geval zijn als voor andere vakken. Er zijn nu eenmaal scholen, waarvan de leerlingen na zesjarig onderwijs H.B.S.-rijp zijn; er zijn er veel meer, waar zulks niet het geval is. Dit is echter een vraagpunt, rakende de aansluiting tusschen Lager en Middelbaar Onderwijs, dat veel verder reikt dan de opdracht der commissie.

De scholen, die op 't eind van de zesde klasse — na tweejarigen leertijd voor 't Fransch dus — wel voor het M. O. klaarkomen, zullen uiteraard een kwantum Fransche kennis moeten meegeven, welke aan redelijke eischen voldoet. Hier stond nu onze commissie, naar wij meenden, voor haar eigenlijke taak. Wij moesten antwoord geven op de volgende vragen:

Wat moet het Middelbaar Onderwijs van zijn aspirant-leerlingen vragen, om verder zijn programma voor het Fransch zonder overhaasting te kunnen uitvoeren en wat kan de Lagere School geven zonder zich, ook bij tweejarige voorbereiding te forceeren?

De besprekingen over deze kwestie hebben wel den meesten tijd tijd in beslag genomen.

Een ander kardinaal punt, dat bij de besprekingen rich reeds meermalen had opgedrongen, was: *Hoe komt men aan een voldoende aantal behoorlijk onderlegde leerkrachten, om op zoo groote schaal onderwijs in 't Fransch te geven als bij doorvoering van boven ontwikkelde principes noodig kan blijken?*

Het compromis tusschen Lager en Middelbaar Onderwijs.

Zooals bereids werd opgemerkt, wenschte geen enkel lid onzer commissie den toestand van voor 1920 terug, waarbij de Lagere School, vaak van 't derde leerjaar af, 5 à 6 uur per klasse op haar les-rooster had. Deze toestand werd integendeel ten scherpste gelaakt en men vond 't gelukkig, dat het Lager Onderwijs in verzet was gekomen.

Het Middelbaar en het Gymasiaal Onderwijs moesten van de scherpe reactie op den ouden toestand echter wel sterk ongerief ondervinden. Dit onderwijs heeft duidelijk tot taak de leerlingen zoover te brengen, dat ze de vreemde talen behoorlijk beheerschen. Doen ze dat niet, dan schieten ze te kort bij voortgezette studie of in hun beroep. En, waar, zooals een onzer deskundigen mededeelde, de leerlingen, die op school komen, bij vroeger vergeleken, ten opzichte van 't Fransch, een heel studiejaar achter zijn en achter blijven, is 't duidelijk, dat de leerlingen schade ondervinden van den toestand.

Zoo is duidelijk de Middelbare School de school, die eischen moet, omdat zij voor een taak staat, welke haar hooge eischen stelt. Wij zien haar dan ook inderdaad als voornaamste eischeres optreden in dit geding. Zij verliest veel kostbaren tijd, omdat zij zich bezig moet houden met zeer elementaire oefeningen, waarvan zij meent, dat ze, zoo niet beter, dan toch zeer goed op de Lagere School een plaats kunnen vinden.

Als in algemeenen zin de leerlingen eenigszins geacommodeerd zijn, als ze door de eerste moeilijkheden van de uitspraak heen zijn, wat een geduldige, systematische en zeer tijdroovende inoefening van de phonetische elementen vraagt, als ze een vocabulaire van eenvoudige, veel voorkomende woorden tot hun beschikking hebben, als ze de beginselen van de syntaxis beheerschen, dan is dit een groote steun voor het werk op deze scholen. Al deze zaken — meenen deskundigen — liggen volkomen binnen het bereik van leerlingen der Lagere School tusschen 10 en 12 jaar. Hun spraakorganen zijn soepel. De practijk leert, dat phonetische oefeningen bij dezen leeftijd uitstekend passen. Hun geheugen mag dan wellicht volgens wetenschappelijk oordeel niet beter zijn dan van leerlingen op rijperen leeftijd, hun belangstelling is nog zoo gericht, dat ze in het memoriseeren van woordenreeksen nog vreugde kunnen vinden; de mechanische beoefening van eenvoudige grammaticale constructies ligt dezen leeftijd minstens even goed als ouderen kinderen.

De Lagere School kan tegen deze stof geen bezwaar hebben, mits de eischen niet te hoog worden gesteld. Want, ook al was de com-

missie van oordeel, oat deze arbeid onder leiding van bekwame onderwijzers inderdaad volkomen binnen 't bereik lag van normale kinderlijke vermogens, toch moest — meende zij — gewaakt worden, dat niet te veel tijd en aandacht door het Lager Onderwijs aan deze leerstof werd gegeven, om andere vakken niet te schaden. Daarom meende de commissie verstandig te doen, twee deskundige leden uit haar midden te verzoeken, in een schema een concrete uitwerking te geven van de leerstof, welke als minimum voor de Middelbare School acceptabel zou zijn en waarmee tevens de Lagere School genoeg zou kunnen nemen. Als eisch moest daarbij gelden, dat scholen, die onder de huidige verhoudingen op 't eind van de zesde klasse leerlingen voor de H. B. S. kunnen afleveren, in twee jaar met een bescheiden aantal uren met dit program klaar kunnen zijn. Voor de andere scholen zou dit niet noodig zijn, omdat daar de kinderen ook voor de andere vakken een brugklasse zullen moeten doorloopen, waarin het Fransch kan worden voortgezet.

De heeren Dr. C. S. Jolmers en Dr. K. J. Riemens bleken bereid, dit programma te ontwerpen, dat door de commissie bijna zonder eenige wijziging met algemeene stemmen werd aangenomen, nadat het in al zijn onderdeelen behoorlijk onder de loupe was genomen.

Wij drukken het hier af in den vorm, waarin het werd aanvaard.

LEERSTOFRAPPORT.

Als voorwaarde van toelating tot Middelbare School en Gymnasium mag niet meer worden geëischt dan:

1. Een eenvoudig vocabularium.
2. Eenvoudige vormleer met inbegrip der regelmatige werkwoorden.
3. De eenvoudigste onderwerpen uit de Syntaxis, zooals: Overeenstemming van het voltooid deelwoord met *être* vervoegd. — Wederkerende werkwoorden. — Ontkennende en vragende vorm.

Voorop sta het *herkennen* der woorden en der grammaticale vormen en het gebruiken ervan in eenvoudige Fransche zinnestjes; *niet* het vertalen *in* het Fransch.

Wel moeten de leerlingen toonen, de woorden en vormen ook correct te kunnen *schrijven*. Voor het aanleeren hiervan kunnen, naast of in plaats van thema's, ook schriftelijke oefeningen en dictees worden gebruikt.

Bij een eventueel *onderzoek* van leerlingen aan het eind der L. S. behoort de thema te worden uitgesloten. Ook het mondeling onderzoek bediene zich zoo min mogelijk van het vertalen van Nederlandsche woorden, uitdrukkingen en zinnestjes in het Fransch.

Als voorbeeld van wat mag worden gevraagd diene het volgende stukje met bijbehorende vragen en opgaven:

Lees en vertaal:

EN VOYAGE.

1. Il y a des gens qui voyagent tous les jours.
2. Pour eux les voyages ne sont pas un plaisir, ils sont contents de rester le dimanche chez eux.
3. Et ceux qui ne voyagent presque jamais?
4. Quand ceux-ci doivent voyager, ils sont agités; une heure avant le départ du train ils sont à la gare.
5. Quand ils se rendent à La Haye, ils demandent à tous ceux qu'ils rencontrent sur le quai: Est-ce le train pour La Haye?
6. Et quand le train s'arrête à Harlem, ils demandent: Est-ce La Haye?
7. Mais il y a aussi beaucoup de gens qui pendant leurs vacances voyagent pour leur plaisir.
8. En chemin de fer ou en auto, ils se rendent à des pays étrangers.
9. Arrivés là, ils jouissent de la belle nature ou ils visitent des musées.
10. Et quand ils rentrent chez eux, ils sont satisfaits de ce qu'ils ont vu.

Zin 1. Schrijf op: den onvolt. teg. tijd van *voyager*.

" " " " verl. " " "

Zin 2. Waarom staat er een *s* achter *contents*? Welke letter staat er soms ook achter? Wanneer?

Le dimanche: Noem de andere dagen der week.

Zin 4. Enkelvoud van *ceux-ci*?

Doivent: Van welk werkwoord? Schrijf op: den onv. teg. tijd en den onv. toek. tijd.

Zin 5. *Se rendent*: Van welk werkwoord? Schrijf op: den onv. teg. tijd en den volt. teg. tijd.

Schrijf op: den vrouwelijken vorm van *tous ceux*.

Zin 7. *Beaucoup de gens*: Waarom *de*?

Zin 8. Schrijf op: den vrouwelijken vorm van *étranger*.

Zin 9. *Ils jouissent de la belle nature*:

Maak dezen zin ontkennend.

Hoe luidt de zin in den vragenden vorm?

Gebruik ook als onderwerp van den vragenden zin: *ces gens*.

Maak een vraag, waarop het cursief gedrukte het antwoord is:

Ils jouissent de la belle nature.

Schrijf de vormen voor het mannelijk enkel- en meervoud van *belle* op.

Dit rapport is gebaseerd op een totaal van 6 lessen, welke op den rooster der school op tweeërlei wijze kunnen zijn vastgelegd, n.l. in 2×3 uren, waar het Fr., dat het M.O. eischt, wordt voorbereid in twee leerjaren, in 3×2 uren, waar voor de voorbereiding drie jaren beschikbaar zijn.

Het bleek, dat in de commissie groote waardeering was voor het feit, dat de rapporteurs aan hun schema hadden verbonden een voorbeeld, waaruit duidelijker dan uit eenige algemeene omschrijving kon blijken, in welken geest zij zich de voorbereiding op de Lagere School dachten.

Het lijkt ons niet noodig, de dikwijls sterk in details gaande discussies in bijzonderheden weer te geven, maar over enkele hoofdzaken meenen wij niet te mogen zwijgen. Uitvoerig werd stilgestaan bij de principieele beteekenis van dit leerstofschemata. Zou men — bij eventueele verwezenlijking — dit rapport hebben te beschouwen als een soort van opgelegd programma, dat speciaal de scholen, die voor de H.B.S. voorbereiden, als een nauwkeurig omschreven opdracht hadden uit te voeren? Of zou men daaraan de gedachte moeten verbinden, dat het is een minimum met de nevengedachte, dat natuurlijk verwacht wordt, dat elke school meer zou geven dan hier gevraagd wordt? Tegen de eerste interpretatie kwamen zij in verzet, die voor de Lagere School, behoudens de eischen, die aan haar leerlingen onder bepaalde omstandigheden moeten worden gesteld, vrijheid van beweging vroegen. Tegen de tweede interpretatie waarschuwden de leden, die meenden, dat een ongeschreven plicht de neiging verloont, in de practijk uit te groeien tot iets ongelimiteerds, dat in een zwaren druk kan eindigen. Uit deze discussie werd de aanvangszin geboren:

Als voorwaarde van toelating tot Middelbare School en Gymnasium mag niet meer worden geëischt dan waarbij eenzijdig werd vastgelegd, dat onder geen beding de Middelbare School ooit iets meer zou kunnen vragen dan dit program eischt en anderzijds, dat het de zaak van de Lagere School zelf is, te beslissen, wat zij overigens wil doen en hoe ze wil werken. Als zij dus haar kinderen aan de H.B.S. aflevert met kennis van deze elementaire zaken, dan heeft ze ten opzichte van deze school haar plicht gedaan en is ze verder vrij, haar werk in te richten en uit te bouwen, zooals zij dat wil en kan.

In dit verband werd tevens met nadruk gewaarschuwd tegen misbruiken, welke bij eventueele mondelinge examens van den kant van het M.O.-onderwijs zouden kunnen insluipen. De commissie heeft de vertaling in het Fr., evenals het dicteeren van lesjes afgewezen.

Maar het zou een klein kunstje zijn voor een examinator, om op 't mondelinge examen toch te laten doen, wat bij een schriftelijk onderzoek niet geoorloofd is. De commissie meende in dezen op de loyaliteit van de heeren en dames van het M.O. te mogen vertrouwen.

Uitvoerig is gesproken over het vocabularium, mede in verband met een andere kwestie. De commissie bleek aan dit vocabularium groote waarde te hechten, maar ontveinsde zich niet, dat de inhoud voor verschillende scholen nog al uiteen zou loopen. Ze hoopte zelfs, dat dit geschieden zou, omdat 't een bewijs van leven zou zijn in 't onderwijs. Toch zou — meende men — de kern wel overal dezelfde zijn, omdat deze genomen zou worden uit de gangbare leerboekjes, waarvan er enkele spoedig populair zouden worden. In al deze leerboekjes wordt dan wel ongeveer 't zelfde vocabularium verwerkt. Maar daarnaast zag men gaarne een levend element verschijnen in den vorm van „phrases détachées” en „expressions”, die door den onderwijzer zouden moeten worden vastgelegd, als de gelegenheid zich daartoe aanbiedt.

Over het vocabularium werd opnieuw gesproken, toen de kwestie van de onregelmatige werkwoorden op 't tapijt kwam. Radicaal afsnijden — behalve avoir en être als onmisbare hulpvormen — was de meening van de commissie ten opzichte van deze werkwoorden, waaronder een vroegere generatie van leerlingen zwaar heeft geleden. Maar in de practijk is 't gebruik van de meest gangbare vormen dezer werkwoorden (men denke b.v. aan werkwoorden als vouloir en pouvoir) niet te vermijden. Het zouden rare gewrongen leeslessen zijn, die geheel buiten 't gebruik van eenigerlei onregelmatige werkwoordsvorm zouden moeten worden opgezet. Deze vormen — was 't oordeel der commissie — kunnen dan occasioneel in de vocabulaire worden vastgelegd zonder enig verband met andere vormen van 't zelfde werkwoord. Van een systematische beoefening der onregelmatige werkwoorden mag onder geen beding sprake zijn.

Hetzelfde gold van de subjonctief. Deze vorm valt buiten de te onderzoeken leerstof. Maar komt een enkele maal zoo'n vorm voor (de subjonctief van être wordt nog al veel gebruikt), dan moet zij een plaats hebben in 't vocabularium en stelselmatige beoefening moet zijn uitgesloten. Bij een schriftelijk examen kan men de verklaring in een noot geven onder 't vertaalstukje.

Bij de syntaxis hebben de ontkennende en de vragende vormen nog al discussie uitgelokt. Er was (men zie ook de eerste vragen over zin 9 in de bijgevoegde vertaling) oorspronkelijk eenige neiging, om ook de systematische beoefening dezer vormen te schrappen. Maar bij nadere beschouwing werden zij zoo inhaerent geacht aan de be-

oefening van het werkwoord en het werkwoord zelf zoozeer 't dominerende element in den zin, dat de commissie deze vormen met algemeene instemming heeft gehandhaafd. Men is op de Lagere School minder bang dan vroeger voor een mechanische beoefening van vormen als deze, meenden wij. Zij laten zich gemakkelijk automatisceeren en 't is een groot gemak bij verderen arbeid, dat de leerling ze automatisch kan toepassen.

In het tweede gedeelte van 't rapport wordt — naar 't oordeel der commissie terecht — groote waarde gehecht aan de zuivere weergave van 't woordbeeld. Als 't Lager Onderwijs zich mede zal willen toeleggen op den visuellen kant van 't voorbereidend onderricht, dan kan het daarmee het Middelbaar Onderwijs veel ellende besparen. De slordigheid, welke de leerlingen daar toonen, juist, doordat ze niet rustig genoeg hun indrukken kunnen verwerken en vastleggen, is oorzaak van groot ongerief. Juist, omdat alle vormen geheel nieuw zijn, moet er gelegenheid zijn voor de leerlingen, ze rustig in zich op te nemen, o.a. door veel en nauwkeurig overschrijven, waartoe het M. O. zich den tijd niet kan gunnen.

Ten slotte zij opgemerkt, dat de rapporteurs het bijgevoegde lesje zuiver als voorbeeld hebben bedoeld. Natuurlijk zou dit voorbeeld zich op velerlei wijze hebben laten uitwerken. De commissie hechtte echter daarom zoo groote waarde aan dit voorbeeld, omdat bij eventuele verwerkelijking van dit rapport hierin een duidelijke aanwijzing zou liggen voor methodeschrijvers, die ongetwijfeld de aanpassing aan den nieuwen toestand in hun uitgaven zullen brengen, in welke richting ze hebben te zoeken, om eenerzijds het L. O. niet te zwaar te belasten en anderzijds het M. O. te bevredigen.

De commissie achtte het niet haar taak, om na te gaan, op welke wijze de resultaten, welke het M. O. van het L. O. mag vragen, moeten worden geverifieerd. Ze sprak dan ook van „een eventueel onderzoek“, de methode van verificatie daarmee aan de menschen van de practijk overlatende. Wij moeten hier volstaan met op te merken, dat de commissie ten zeerste betreurt, dat nog steeds alle organische eenheid in 't Nederlandsche onderwijs ontbreekt en dat elke tak zich gedraagt, alsof hij recht heeft op een autonoom bestaan. De commissie zou 't toejuichen, als ten opzichte van de controle van de resultaten van het Lager Onderwijs, voorzoover het Middelbaar Onderwijs daarbij als belanghebbende is betrokken, vertegenwoordigers van beide instituten gezamenlijk zich beraden. Mogelijk willen zij dan ook eens nagaan, in hoeverre hun zaak met de assistentie van wetenschappelijk geschoolde psychologen is gediend.

Intusschen is dit vraagstuk niet urgenter voor het Fransch dan

voor de andere vakken van onderwijs en onze commissie meende dan ook, waar ze voor een beperkte en concrete taak stond, dit vraagstuk hier te kunnen laten rusten.

Uitvoerig is ten slotte gediscussieerd over den tijd, dien de Lagere School aan het Fransch zou moeten (mogen) geven. Bij het eene lid lag het accent op *moeten*, bij een ander op *mogen*. De oplossing, waartoe onze commissie kwam, lijkt ons bijzonder gelukkig. Een der leden weigerde aanvankelijk, mede te werken aan een regeling, waarbij meer dan twee uren per week werd onttrokken aan 't onderwijs van die kinderen, voor wie het L. O. eindonderwijs is.

De rapporteurs verklaarden, dat met twee uren per week dit uiterst bescheiden programma in twee jaren niet te verwelijken was. Een compromis bleek te vinden in de mogelijkheid, om scholen, die op 't eind van de zesde klasse voor de H. B. S. afleveren, toe te staan, 3 uren per week aan dit onderwijs te besteden in de klassen 5 en 6 en den anderen scholen, die dat niet kunnen, 2 uur toe te staan, waarbij dan in een brugklasse het tekort kan worden aangevuld.

Deze oplossing, die zich op de meest natuurlijke wijze aansluit bij bestaande verhoudingen, (immers, waar men 2 uur zal geven, komt men ook voor de andere vakken niet ver genoeg, om de leerlingen uit de zesde klasse naar de H. B. S. te laten gaan) vond ten slotte algemeen instemming.

De commissie spreekt de hoop uit, dat dit leerstofrapport in breeden kring waardeering zal vinden.

Het is om reeds genoemde redenen in de eerste plaats gezien als een compromis tusschen L. O. en M. O. De bedoeling is dus deze, dat voortaan geen leerlingen tot Middelbare School en Gymnasium worden toegelaten, die geen onderwijs in 't Fransch hebben gehad. Al is de commissie echter tot de conclusie gekomen, dat voortaan Fransch als eisch van toelating zal gelden, daaruit wil ze niet de gevolgtrekking zien gemaakt, dat bepaalde leerlingen, die de stof, in 't rapport omschreven, beheerschen, nu ook naar de H. B. S. dienen te gaan. Dit zou een grove misvatting zijn. Het is duidelijk, dat groote groepen leerlingen beter op de Muloschool passen dan op de Middelbare School.

Het hoeft echter nauwelijks betoog, dat de Muloschool, wat haar resultaat betreft, evenzeer van de voorgestelde regeling zou profiteren als de Middelbare School. De eerste zal weliswaar geen eischen stellen ten opzichte van 't Fransch, maar mocht het onderwijs in deze taal worden ingericht, als wij voorstelden, dan zal wel geen leerling de Muloschool bezoeken, die niet ook Fransch leerde op de Lagere School. En zoo zal ook het eindresultaat op de Muloschool beter kunnen worden dan nu 't geval is.

De opleiding van de noodige leerkrachten.

Wie de gedachtengang der commissie in dit rapport gevolgd heeft, zal wel herhaaldelijk een vraag op de lippen hebben gehad: Hoe denkt ge toch aan een voldoende aantal leerkrachten te komen, die over 't heele land, als er vraag naar komt, dit onderwijs zouden kunnen geven?

Want 't is natuurlijk zeer wel mogelijk, — velen zullen dit waarschijnlijk achten — dat het met 't onderwijs in Fransch ten platte lande zoo'n vaart niet zal loopen, maar 't is duidelijk, dat de commissie als eisch stelt, dat, waar dit onderwijs gevraagd wordt, 't ook zal worden gegeven. Dan pas kan de weg naar M. S. en Gymnasium bij wederinvoering van 't Fransch volledig open heeten, dan ook pas zal het Mulo-onderwijs op dit punt tot betere resultaten komen, dan pas is een eerste kennismaking met een vreemde taal voor kinderen, voor wie het Lager Onderwijs eindonderwijs is, mogelijk, indien de ouders dat wenschen.

Het lijkt de commissie vast te staan, dat het aantal bezitters van de acte Fransch L. O. geheel ontoereikend is, om in de behoefte, die zij vooral in de groote steden verwacht te zien opkomen, te voorzien. Dat ontevredenheid zou ontstaan, indien voor bepaalde scholen geen leerkrachten ter beschikking zouden zijn, ligt voor de hand.

Reeds in de eerste commissievergadering werd betoogd, dat voor een afdoende regeling het aantal bevoegdheden moest worden opgevoerd en dat dit gemakkelijk zou kunnen, als de leerkrachten van de nieuwe opleiding bevoegd werden verklaard, terwijl in dienst zijnde onderwijzers in staat moesten worden gesteld, een verlichte acte Fransch te halen, wat honderden van hen gemakkelijk zouden kunnen en nog velen meer zouden willen, als zij daarmee de kans ontliepen, enkele uren van de week of misschien heelemaal verdrongen te worden uit het vijfde en zesde leerjaar.

De leerstof, die onderwezen moet worden — zoo werd betoogd — draagt zoo'n elementair karakter, dat 't niet noodig is, aan de leerkrachten eischen te stellen, als nu voor de acte Fransch L. O. geschiedt. De onderwijzer moet een goede uitspraak hebben, hij moet een behoorlijke woordenkennis tot zijn beschikking hebben en de hoofdzaken uit de grammaire beheerschen. Maar dan kan hij de eenvoudige leerstof, die de kinderen te verwerken hebben, ook zeer goed bijbrengen. Ook de bezitters van Fransch L. O. toch spreken in de les *maar* zeer spaarzaam Fransch, omdat dit meestal boven hun krachten gaat.

Het denkbeeld, de aankomende leerkrachten bevoegd te verklaren

voor Fransch, en de in functie zijnde door middel van een verlicht examen in de gelegenheid te stellen, de bevoegdheid met betrekkelijk geringe moeite te verwerven, heeft een onderwerp van langdurige discussie uitgemaakt in de commissie.

Aan den eenen kant voelden alle leden, dat alleen dan het odium, van een verkapte standenschool na te streven aan de voorstellen der commissie werd ontnomen, als leerkrachten voor alle scholen beschikbaar zouden zijn; aan den anderen kant waren meerdere leden huisverig, het onderwijs in onbevoegde handen te leggen.

Het was de kweekschoolopleiding, die voorwerp werd van scherpe kritiek. Aan meerdere dezer inrichtingen wordt het Fransch zoozeer als een bijvak gezien, dat het gegeven wordt door iemand met bevoegdheid L. O. Men achtte dezen toestand absurd en meende, dat de docent zoo goed een acte M. O. B. noodig had als aan een Middelbare School. 't Feit werd geconstateerd, dat leerlingen, die bij hun voorbereiding bij het Mulo of aan een II. B. S. onder leiding hadden gestaan van een bezitter van een Middelbare bevoegdheid, aan de kweekscholen een docent hadden met een acte L. O. Deze docent was dan veelal iemand, die een acte M. O. had voor een hoofdvak en er Fransch als vak bij kreeg, omdat hij toevallig nog een acte daarvoor had. Dit papier was soms van ouden datum en de uitspraak van den leeraar was dan verre van volmaakt. In de practijk hinderde dit niet zoo erg, want bij het eindexamen werd er van de examinandi alleen een vertaling in 't Nederlandsch gevraagd. Of de candidaten een behoorlijke uitspraak hadden, bleek niet. De practijk was vaak, — zoo werd gezegd — dat de leerlingen eindeloos vertaalden en aan een diepere vorming niet werd gedaan. Het zou onverantwoordelijk zijn, — zoo zei men — aan de aldus opgeleide onderwijzers het onderricht in 't Fransch toe te vertrouwen.

Een ander lid achtte dezen kijk op de kweekscholen al te pessimistisch. De oudere kweekscholen stonden zeker op veel hooger peil, wat 't onderwijs in 't Fransch betrof, maar ook op de jonge kweekscholen waren veel — vaak jonge — leerkrachten, die zich terdege inspanden, die b.v. naar 't buitenland gingen, om hun kennis van 't Fransch te vermeerderen en 't was de vraag, of meerderen door groote toewijding niet nog resultaten kregen, waarop menig hoogbevoegd docent jaloersch mocht zijn.

Toch waren alle leden van de commissie 't er over eens, dat waarborgen, dat de aankomende onderwijzers voor de hun toegedachte taak berekend zouden zijn, noch in de opleiding, noch in den eenigen exameneisch voor dit vak waren te vinden.

Wij meenden toen niet beter te kunnen doen, dan ook dit belang-

rijke probleem ter bestudeering voor te leggen aan een subcommissie, welke zou hebben te onderzoeken, welke eischen in verband met 't aangenomen leerstofprogramma aan de onderwijzers voor dit vak zouden moeten worden gesteld en door welke methode van onderzoek kon worden gecontroleerd, of de kandidaten aan de gestelde eischen voldeden.

De Heeren K. R. Gallas en Dr. K. J. Riemens belastten zich met de samenstelling van een rapport, dat na enkele kleine wijzigingen van niet-principieelen aard den volgende vorm kreeg:

Rapport inzake een aantekening voor Fransch op de onderwijzersacte.

Ondergeteekenden hebben de eer, U als hun meening mee te deelen, dat er, om voldoende leerkrachten te hebben voor de te verwachten groote vraag naar onderwijs in Fransch bij wedertoelating van dit leervak op de Lagere School, aanleiding kan bestaan, om voor dit vak een *aantekening op de onderwijzersacte* verkrijgbaar te stellen.

Zij meenen, dat de *bevoegdheid*, aan deze aantekening te ontleenen, strikt zal moeten worden beperkt tot het onderwijs in de Lagere School *tot en met het zesde leerjaar* en een aan de Lagere School verbonden brugklassen, waarin de kinderen worden voorbereid voor Middelbaar- en Gymnasiaal-onderwijs, terwijl voor alle ander onderwijs minstens de acte Fransch Lager Onderwijs vereischt behoort te blijven.

De te stellen *eischen* zouden zij aldus willen formuleren:

1. Het lezen van een stukje Fransch proza, waarbij nauwkeurig gelet zal worden op een *juiste uitspraak*.
2. Het vertalen van een *niet te moeilijk* stuk Fransch proza.
3. Het vertalen van een *eenvoudig* stuk Nederlandsch zonder spelen en buigingsfouten.

Hierbij dient te worden opgemerkt, dat vooral het onder 3 genoemde werk zeer eenvoudig kan zijn, maar dan ook vrijwel feilloos moet worden gemaakt.

Verder, dat de aantekening alleen behoort te worden verleend, als voor *elk der drie* onderdeelen *minstens voldoende* is behaald.

Wat de *wijze van examineren* betreft, stellen ondergeteekenden zich voor, dat in elke commissie, belast met het afnemen van het eindexamen aan de kweekscholen, moet zitting hebben een *deskundige* voor 't Fransch (*vakman*) en dat onder diens toezicht of leiding de kandidaten aan een onderzoek worden onderworpen — ongeveer een

uur schriftelijk en een half uur mondeling — terwijl een centrale commissie de reeds in functie zijnde onderwijzers zal examineren, die de aantekening wenschen te verwerven.

De *opleiding* tot dit examen zouden de eersten vinden aan de kweekscholen, de tweeden in privaat- of cursussen, eventueel aanvuld met radio-onderwijs.

* * *

Bij de uitvoerige discussies werd met nadruk door een lid betoogd, dat uit het feit, dat hij met dit rapport meeging, niet moet worden geconcludeerd, dat hij de daarin aanbevolen aantekening op zichzelf apprecieerde. Wanneer op de kweekscholen, speciaal op de vele nieuwe, zich de toestand geconsolideerd had en het onderwijs in Fransch in handen was van volledig bevoegden, zou — zo meende dit lid — ook de aantekening moeten vervallen en geïncorporeerd moeten worden in de gewone acte. Natuurlijk zou een nieuw Koninklijk Besluit — zooals ook voor de uitvoering van dit rapport noodig zal zijn — wijziging moeten brengen in het examen, dat zich op 't oogenblik bepaalt tot een schriftelijke vertaling uit 't Fransch.

Ditselfde lid zou, n.l., als eenmaal de moeilijkheden met de opleiding overwonnen waren, niet goed vinden, dat 't Fransch in een bevoorrechte positie bleef geplaatst ten opzichte van de andere vakken, waarin het én door de aantekening én door den specialen gedelegeerde werd gebracht. De deskundigheid van de gedelegeerden bij het eindexamen laat ook bij die vakken wel eens wat te wenschen over en als specialisten in die vakken hun zin kregen, zouden, ze zeker ook gaarne het examen in hun vak met bijzondere waarborgen omringen. Dit zou dan ten gevolge hebben, dat het jus promovendi der kweekscholen practisch waardeloos zou worden.

Hier waren nuances van waardeering, — waarvan wij in den aanvang van dit rapport gewaagden — want 't bleek wel, dat er ook leden waren, die voor dit vak een meer rigoureuse contrôle noodig achtten dan straks in de toekomst bij een schooleindexamen, waarbij dan ook nog de bevoegdheid zou kunnen worden verleend, als voor 't vak Fransch onvoldoende werd toegekend, 't geval zou zijn. Maar dit meningsverschil had voor de beslissing voor de maatregelen, die in verband met de huidige verhoudingen moeten worden aanbevolen, geen practische beteekenis, omdat die waarborgen thans door ieder noodzakelijk werden geoordeeld.

Omtrent 't karakter, hetwelk de nieuwe bevoegdheid zou dragen, was het algemeene oordeel, dat deze niet gezien mocht worden als een „verlichte” acte L. O. Klachten, dat de candidaten voor deze

laatste acte een onvoldoende uitspraak hebben, worden veel gehoord en 't in zwang zijnde systeem van compensatie maakt 't toch mogelijk, dat men voor 't onderdeel „uitspraak” onvoldoende kan hebben en toch de acte krijgen.

Dat moest bij deze aantekening worden voorkomen. De commissie oordeelde 't van groot belang, dat de nieuwe leerkrachten een goede uitspraak meebrachten, anders zouden zij hun leerlingen op dit punt geheel kunnen vernoeien. En 't is voor de leeraren, die de leerlingen van de Lagere School krijgen, zeer lastig, een verkeerde uitspraak te herstellen.

Het moest dus vast staan, dat geen candidaat, die niet een voldoende uitspraak had, de aantekening zou kunnen krijgen. Daarbij werd er op gewezen, dat de docent, die misschien zelf geen onberispelijke uitspraak heeft, steun kan hebben van pathefoons en radiolessen, welke speciaal op dit gebied in een behoefte voorzien.

Waar de beide andere onderdeelen van het examen zich bepalen tot elementaire eischen, moet ook hier „voldoende” getischt worden, omdat de nieuwe leerkracht anders beneden 't peil zou zijn, dat 't onderwijs in de scholen vraagt.

Over de wijze, waarop de examens zouden moeten worden ingericht, om 't onderzoek voor het vak Fransch tot zijn recht te doen komen, is uitvoerig gediscussieerd. De hoofdvraag was, of er voldoende leeraren in de Fransche taal zich als gedelegeerden in de commissie beschikbaar zouden stellen.

De commissie was van oordeel, dat, waar de docenten bij het Middelbaar Onderwijs in zoo sterke mate geïnteresseerd zijn bij deze examens, men veilig mag verwachten, dat zij ook daadwerkelijk zullen toonen, 't belang ervan in te zien. Het is moeilijk vooruit te zeggen, hoeveel kandidaten, vooral van de nieuwe kweekscholen, zich zullen laten inschrijven. Als, wat te verwachten is, 't behalen van de aantekening op de oude kweekscholen regel wordt bij de eindexamens, kan men ook verwachten, dat aan de nieuwe kweekscholen het aantal kandidaten spoedig zal toenemen, vooral, wanneer de kweekelingen 't gevoel krijgen, met de aantekening hun benoemingskansen te verbeteren.

Dan zijn er voor onze 97 kweekscholen wel veel deskundigen voor 't Fransch nodig. Intusschen meende de commissie, dat 't mogelijk zou zijn, deze gedelegeerden niet 't heele eindexamen bij te laten wonen en 't onderzoek voor Fransch op enkele dagen samen te trekken. Uiteraard kon de commissie ten dezen niet een gedetailleerde praktische uitwerking geven, maar wij meenden toch, dat de moeilijkheden aan de gymnasiale eindexamens ten opzichte van de na-

tuurwetenschappelijke deskundigen niet minder zijn en toch slaagt ook daar de betrokken inspecteur er in, ieder jaar de gecompliceerde examenroosters in overeenstemming te brengen met de eischen van de practijk.

Indien de voorstellen, in 't rapport neergelegd, practijk mochten worden, ziet de commissie de nieuwe onderwijzersgeneratie vrij algemeen in 't bezit van de bepleite aantekening en is dus de school op den duur in staat, tegemoet te komen aan de groote vraag naar Fransch, die ongetwijfeld zal ontstaan, wanneer de gelegenheid wordt opengesteld.

Maar daarmee is de school niet op korten termijn geholpen. Dat is zij alleen, als de in dienst zijnde onderwijzers, voorzoover niet bevoegd, bereid zijn, een aantekening te halen. Het overgrootste deel van hen zal dat, gezien het eenvoudige programma, zeer gemakkelijk kunnen en de commissie vermoedde, als reeds werd opgemerkt, dat de neiging er wel zou zijn, omdat niemand graag een deel van zijn werk in de hoogste klassen aan een ander zal overgeven, als 't niet noodig is. Ook is te verwachten, dat de Nederlandsche onderwijzer zonder aarzelen zal medewerken op deze wijze de gedachte aan een herleeft standenschool radicaal af te snijden. De vraag, of ten slotte een kleine financieele prikkel den ijver, om de aantekening te verwerven, nog zal moeten steunen, was een kwestie van uitvoering, welke de commissie naar haar oordeel niet behoefde op te lossen.

Ten slotte zij herhaald, dat het gebruik van de aantekening o.i. beperkt behoort te blijven tot het doel, waarmee ze werd ingesteld. Voor alle onderwijs, dat hierboven uitgaat, zal minstens de actie L. O. moeten worden gezicht.

En hiermee zijn wij aan 't eind van ons rapport en rest ons niets anders dan Uw Hoofdbestuur dank te zeggen voor zijn opdracht en den wensch uit te spreken, dat 't ons gelukt moge zijn, voor het probleem, dat ons werd voorgelegd, een zoodanige oplossing te vinden, dat het voor practische uitvoering in aanmerking komt.

Amsterdam, November 1927.

De commissie voornoemd:

PH. KOHNSTAMM, voorzitter,
L. C. T. BIGOT,
K. R. GALLAS,
A. H. GERHARD,
J. HOVENS GREVE,

C. S. JOLMERS,
A. LOBSTEIN,
K. J. RIEMENS,
G. v. VEEN, rapporteur.

Naar 'n nieuw Schoolmuseum!

door ADAM HAAGENBEEK.

In 't artikel van de heer A. J. Straatman, getiteld *Naar nieuwe wegen*! ¹⁾ komt 'n bladzij voor ²⁾ waar de schrijver 'n schets ontwerpt voor 'n nieuw Schoolmuseum. „Nieuw” in tweeërlei opzicht: vooreerst met betrekking tot 't gebouw; ten tweede — en de mogelijkheid hiervoor vereist juist 'n nieuw gebouw! — ten aanzien van 't karakter van de instelling. Dat karakter zou *veelszijdiger* moeten worden dan 't tot nu toe geweest is: 't Schoolmuseum zou moeten worden — om de term te herhalen die de schrijver aan 't slot van z'n artikel gebruikt — 't „centrale waarnemingshuis” voor 't onderwijs, van voorbereidend lager tot en met voorbereidend hoger. Ik ben dat met de schrijver eens, en omschreef dit denkbeeld in 1916 in deze bewoordingen: dat 't Schoolmuseum worden moest 'n „centraal instituut voor studie en informatie van alles wat betrekking heeft op de school”. ³⁾

Nu week mijn schets van dat toekomstig Schoolmuseum in enkele opzichten af van die, door de heer Straatman gegeven. En omdat deze aangelegenheid weer eens ter sprake is gebracht, zij 't me vergund in 't kort aangeven, in welke opzichten ik hierbij van de opvatting van de heer Straatman verschil. Zeker; dat wordt nu wel — evenals in 't geval van de twee jagers en de berehid — 'n gedachtewisseling over de verdeling van 'n *ruimte* die noch moet verkregen worden — en daarom tamelijk prematuur; maar 't voordeel ervan zou kunnen zijn, daarmee deze zaak noch 'n poosje langer warm te houden.

Ter zake dus. ⁴⁾

Afgaande op de zin: „We konden dan, als het Haagsche museum met zooveel vrucht doet, onder schooltijd klassen ontvangen” enz. — voelt de heer S. er blijkbaar veel voor, om in de toekomst aan 't Schoolmuseum 'n afdeling te verbinden, zoals 't „Museum ten bate

¹⁾ Blz. 33 vgg.

²⁾ Blz. 41.

³⁾ Met *school* was hier ook bedoeld: de school tot aan de hogeschool.

⁴⁾ Deze kwestie besprak ik vroeger al in *Vragen van den dag* 1916, blz. 542 vgg., onder de titel „'n Belang voor de school”, en in *Volkontwikkeling* II (1920/21), blz. 513 vgg., onder diezelfde titel. Voorts verwijs ik naar 'n stuk van P. L. van Eck Jr. in *School en Leven* XLIX (1917/18), kol. 812 vgg.: „'n Belang voor studerenden in pedagogiek”, en van dezelfde in *Volkontwikkeling* II, blz. 18 vgg.

van 't onderwijs" in den Haag is. Men weet dat 't doel van deze instelling is, om leer- en aanschouwingsmateriaal, dat om de een-of-andere reden moeilijk of bezwaarlijk of onmogelijk voor de scholen afzonderlijk is aanteschaffen of te verwerven, te verzamelen, te rangschikken, en 't ten bate van de leerlingen van alle inrichtingen van onderwijs te ekspozeren. 't Is dus in beginsel 'n geheel andere instelling dan 't Schoolmuseum, dat bestemd is voor onderwijzers en leraren; en deze twee zouden daarom m.i. moeilijk onder een-en-'t-zelfde beheer kunnen komen — zelfs al zou de mogelijkheid zich voordoen, dat ze in 't zelfde gebouwenkompleks 'n onderdak vonden. Bovendien zou zoon onderwijsmuseum (ik wil natuurlijk allerminst z'n nut voor 't schoolwezen in Amsterdam ontkennen!) geheel van begin af moeten worden samengesteld. En ook daarom lijkt 't me meer gewenst, dat zo iets — als dat er zou komen — 'n afzonderlijke instelling werd.

Neen; dan bestaan er 'n paar andere instellingen, door de heer S. bij z'n schets van 'n toekomstig Schoolmuseum niet genoemd, maar die, wat hun beginsel betreft, volkomen met dat van 't tegenwoordig Schoolmuseum overeenkomen; en dan ook, met dit verenigd, daarvan 'n ideaal „centraal waarnemingshuis" voor ons schoolwezen zouden maken. Ik weet natuurlijk niet, of de heer S. bij 't ontwerpen van z'n schets aan de door mij bedoelde instellingen niet gedacht heeft, of dat hij ze met opzet daarin niet heeft opgenomen. Maar in elk geval lijkt me hun opname in 'n toekomstig „centraal waarnemingshuis" van zoveel belang, dat ik er noch eens op wil wijzen.

In de eerste plaats, doel ik hier op 'n instelling, evenals 't Schoolmuseum ook oorspronkelijk uitgegaan van 't N. O. G., en die zelfs in de eerste jaren van 't bestaan van dit museum — n.l. van 1879 tot 1882 — daarmee verenigd is geweest; te weten: de „Pædagogische Bibliotheek", sinds 1882 ondergebracht — en dus feitelijk ondergegaan! — in de amsterdamsche Universiteitsbibliotheek. Dit is toenmaals gebeurd, doordat de werkzaamheden, verbonden aan Schoolmuseum en P. B. tesamen, voor de persoon die dat moest waarnemen, te omvangrijk werden. Maar ik schreef: door deze maatregel is de P. B. in die grote wetenschappelijke Un. Bibl. ondergegaan. Want ik ben ervan overtuigd dat deze vakbibliotheek meer gersaadpleegd, meer benut zou zijn, als die had kunnen blijven waar ie naar z'n karakter thuis hoort: in 't Schoolmuseum. Ik zal er hier verder niet meer over zeggen; maar verwijs naar de al vermelde literatuur. Alleen noch dit. 't Is me bekend dat, toen in *School en Leven* 't artikel van van Eck, dat deze hereniging bepleitte, was verschenen, de schrijver ongevraagd 'n brief ontving van Dr. J. H. Gunning Wzn., toenmaals voorzitter van de P. B., met deze aanhef: „Met inhoud en strekking van uw artikel

in School en Leven over de Paed. Bibliotheek ben ik het geheel en roerend eens."

Sints ik m'n stuk in *Vragen van den dag* schreef, is er in ons land ook noch 'n „Paed. bibl. voor het chr. onderwijs" gekomen, die al op 'n — zij 't niet buitengewoon uitgebreide, maar dan toch — belangrijke boekeschat kan wijzen. Deze is gevestigd in Den Haag. Wat 'n verbrokkeling van wat in wezen en doel bijeenhoort! 't Kan nu voorkomen dat iemand op 't Schoolmuseum 'n werk wenst te raadplegen. 't Is daar echter niet aanwezig; en in goed vertrouwen verwijst men hem daar naar de Un. Bibl. waarin de P. B. is opgeborgen. Deze blijkt 't evenwel ook niet te bezitten. Maar gelukkig bedenkt men daar — men had er even goed niet aan kunnen denken! — dat er in Den Haag ook 'n P. B. voor 't kristelik onderwijs bestaat. En men verwijst de aanvrager daarheen. Dergelijke gevallen zijn bij 'n juist beheer — d.w.z. in één instelling — natuurlijk uitgesloten.

Uit dezelfde overwegingen als voor onze beide pedagogiese biblioteken gelden, moest 'n toekomstig „centraal waarnemingshuis" ook gastvrijheid aanbieden aan 't „Centraal buro voor onderwijsadviezen". Dit is 'n instelling van de Bond van ned. onderwijzers, die 'n zeer belangrijke, systematies gerangschikte verzameling materiaal bevat, vooral met betrekking tot allerlei aktuele vraagstukken op school- en onderwijsgebied, Materiaal, dat onmisbaar is voor 'n instelling die inderdaad wil zijn of worden: 'n centraal instituut voor studie en informatie van alles wat betrekking heeft op de school. Dit Centraal buro sluit zich dus aan bij de pas genoemde instellingen, die mekaar wederkerig zoekers en bezoekers zouden kunnen toezenden.

Terloops wijs ik er noch even op, dat 't buitenland ons in deze tot voorbeeld kan strekken. Zo bezit 't Musée pédagogique" (opgericht 1879) te Parijs drie afdelingen: 'n bibliotheek, 'n schoolmuseum, en 'n buro voor inlichting en onderzoek op onderwijsgebied. 't „Zentral-institut für Erziehung und Unterricht" (1915) te Berlijn heeft drie hoofdafdelingen: een voor inlichtingen, een voor tentoonstellingen, een voor pedagogiese arbeid. 't „Stedelijk Schoolmuzeum" (1920) te Antwerpen, ook door de heer Straatman in z'n artikel genoemd, heeft eveneens 'n afdeling: pedagogiese bibliotheek.

Met instemming kan ik dan ook hier 'n uitspraak citeren uit 't in 1918 door de Ned. Oudheidkundige Bond uitgegeven werk *Over hervorming en beheer onzer musca*, omdat die ook voor 'n „centraal waarnemingshuis" ten volle van toepassing is: „Een verdeeling over verschillende gebouwen leidt tot versnippering van krachten, tot dubbele uitgaven voor beheer, bewaken en schoonhouden; het is onmogelijk, voor verschillende kleine verzamelingen te doen wat mogelijk is voor

één groot museum. De vereeniging in één museum leidt daarentegen tot verhooging van het belang van het geheel, verbetering van het beheer, vermindering van onkosten en vermeerdering van bezoek." ¹⁾ Sints dit geschreven werd is in ons land 't vreemde woord *efficiency* voor zulke gevallen ingeburgerd. Moge 't voor 'n toekomstig „centraal waarnemingshuis" ook tot 'n daad worden!

Ten slotte zij 't me vergund, nochmaals te verwijzen naar wat ik schreef in de tweede jaargang van dit tijdschrift op blz. 513 vgg.; ook omdat daarin enkele officiële uitlatingen over deze aangelegenheid zijn verwerkt.

Ik besluit met de heer Straatman toetewensen, dat de „ruimte" die voor 'n „centraal waarnemingshuis" nodig zal zijn, binnen niet al te lange tijd beschikbaar zal worden gesteld.

¹⁾ T.a.p. blz. 66.

Feiten en Pogingen.

Gesol met het vervolgonderwijs.

Toen in 1923 werd besloten, dat de kosten van het vervolgonderwijs, voor zoover het de salarissen der leerkrachten betrof, niet meer door het rijk aan de gemeenten zouden worden vergoed, is in sommige streken des lands een algemeene afbraak van gemeentewege geschied. Dit had tengevolge dat verschillende vereenigingen, o.a. Nutsdepartementen, in de bres gingen staan voor eenigerlei vorm van onderwijs aan de niet leerplichtige jeugd en onder verschillende benamingen, cursussen gingen oprichten, welke niet onder de Lo. wet vielen. Dit laatste om zich zelf bij de regeling daarvan al die vrijheid voor te behouden, die door de Lo. wet nog te zeer gebonden werd. Het valt niet te ontkennen, dat deze meerdere vrijheid een gunstig gevolg was van een overigens weinig gelukkige maatregel. Het succesvolle onderwijs, dat op dezen vrijeren grondslag te Lonneker en elders werd gegeven en waarover wij meermalen rapporteerden, moge het bewijzen.

Ook de gemeentelijke verordening tot regeling van het onderwijs aan de

rijpere jeugd en volwassenen, welke in November door den gemeenteraad van Velsen werd vastgesteld, is een vrucht van de grootere bewegingsvrijheid, die de gemeenten, althans sommige, zich ten aanzien van het bij de wet geregelde vervolgonderwijs beginnen te veroorlooven.

Dat is dus dit keer eens niet de vloek, maar de zegen „der bösen Tat"!

Maar nu heeft het er alles van, dat door ingrijpen van den minister deze vrijheid weer aan banden zal worden gelegd.

Het volgende is geschied. Toen in 1923 in de provincie Zeeland tal van gemeenten het vervolgonderwijs gingen afschaffen, hebben Gedeputeerden Staten van deze provincie ingegrepen. De besluiten tot opheffing werden — indien althans voldoende leerlingen aanwezig waren — niet goedgekeurd *tenzij iets anders voor het wettelijk geregelde vervolgonderwijs in de plaats kwam*. Het gevolg was dat in 60 van de 109 Zeeuwsche gemeenten op eenigerlei wijze buitenwettelijk „vervolgonderwijs" werd gegeven.

Volgens de N. Rott. Cri. van 13 December, heeft nu de Minister Gedepe.

Staten er op gewezen, dat dergelijke cursussen in strijd zijn met de l.o.wet art. 3 derde lid en art. 21.

Gedeputeerden hebben den minister op de zegenrijke gevolgen van dit buiten-wettelijke vervolgonderwijs gewezen; een onderwijs dat de mogelijkheid opende voor differentiatie naar behoefte van de leerlingen en naar bevoegdheid en capaciteit der beschikbare leerkrachten, o.i. de allereerste voorwaarden voor het slagen van dit in vroeger jaren zoo dikwijls mislukte onderwijs.

Het heeft niet mogen baten!

De minister heeft zijn standpunt (van „inzicht“ kan hier moeilijk worden gesproken) gehandhaafd en Gedeputeerden hebben thans aan de gemeenten geschreven, dat zij aan de posten op de begrotingen voor 1928 uitgetrokken ter bestrijding van het buitenwettelijk vervolgonderwijs, hun goedkeuring zouden moeten onthouden.

Hoe jammer! In Maart van dit jaar is een Staatscommissie benoemd, welke zal hebben te onderzoeken of het gewenscht en mogelijk is het aanvullend onderwijs voor de rijpere jeugd zoodanig te regelen dat

a. de verschillende thans bestaande soorten van aanvullend-onderwijs (cursussen voor voortgezet lager onderwijs, nijverheidscursussen, handelscursussen) onderworpen worden aan gelijklopende wetelijke voorschriften onder meer ten aanzien van het rijkssubsidie, zonder dat evenwel de uitgaven, welke thans ten behoeve van dit onderwijs worden gedaan, verhoogd worden;

b. aan de besturen van gemeenten en van rechtspersoonlijkheid bezittende vereenigingen, welker statuten het oprichten en instandhouden van scholen of cursussen van aanvullend-onderwijs voorschrijven, de grootst mogelijke vrijheid worde gelaten in het beëindigen van die school of cursussen. (Cursivering van ons).

Het komt ons voor dat het voor deze commissie te betreuren zou zijn, indien de uitspraak van den minister haar als studie-materiaal juist deze vrije proefnemingen zou onthouden.

Immers juist die gemeenten en vereenigingen welke over initiatief en vindingrijkheid beschikken, hebben zich van de wet vrijgemaakt. En van initiatief en vindingrijkheid, gebaseerd op praktijk, moet ons onderwijs het juist hebben.

J. H. G.

Bij het ter perse gaan komt ons een courantenbericht onder oogen, waarin wordt meegedeeld, dat het bovenaangehaalde onderwijs te Velsen nu ook al niet door kan gaan, omdat medewerking van hoogerhand ontbreekt.

En er hadden zich niet minder dan 600 leerlingen opgegeven.

Een rare politiek!

Een voorbeeld van samenwerking voor goede jeugdlektuur.

Verschenen is *De kleine Vuurtoren*, jeugdboekengids, samengesteld door Henriette J. Kluit, assistente Gemeentebibliotheek, Rotterdam en Saskia Lobo, bibliothecaresse Gemeente-Jeugd-Leeszaal en Centrale School-Bibliotheek 's-Gravenhage.

Er zou geen reden zijn de aandacht op dit werkje te vestigen, — er zijn toch in den loop der jaren heel wat jeugdboekengidsen verschenen. — indien het niet van zoo bijzondere en ongemeene samenwerking getuigde. De twee samenstellers hadden de medewerking van den boekhandel in verschillende plaatsen van ons land, de Centrale Vereeniging voor openbare Leeszaalen en Bibliotheken en de Nederlandsche Vereeniging voor Bibliothecarissen, welke iemand aanwees om allerlei gegevens te verschaffen en te controleren.

Verschiedene andere vereenigingen beloofden moreelen steun voor de verspreiding, als natuurlijk de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, de verschillende Ons Huizen, de Huisvrouwenschoolvereenigingen.

Het gevolg is geweest, dat er een oplage van 30.000 exemplaren van het boekje verspreid is en wordt, bet daardoor zichzelf „bedruipen“ kan, dank zij het belangelooze werk der samenstellers en het aantal der verkochte exemplaren. Geen enkele advertentie

is daardoor in het werkje opgenomen behoeven te worden.

Het bovenstaande laat dus zien waarom *De kleine Vauraren* iets bizonders is op het gebied van jeugdboeken-voorzorging, op welk terrein niet genoeg licht kan stralen om er het goede te onderscheiden.

IDA H.

De centrale instelling voor kinderverzorging en opvoeding te Rotterdam.

Deze lange naam is, gelijk geweten kan worden, die van een alternatieve inrichting, welke de gelukkige combinatie is van het Museum voor Ouders en Opvoeders en de School tot opleiding van leeraren in opvoeding en kinderverzorging.

Door deze samenvoeging is het museum ook een levend iets geworden. Niet alleen is er van allerlei tentoongesteld, dat in hoofdzaak alleen bijgevuld wordt, maar telkens worden er nieuwe tentoonstellingen gehouden in de daarvoor bestemde lokaliteiten. Er waren er reeds op het gebied van spel, kinderteekeningen, mondverzorging, leermiddelen voor het lager onderwijs. Nu zijn er een tentoonstelling van kinderboeken en een, die betrekking heeft op godsdienst in de opvoeding.

Het is hoofdzakelijk mevr. Sandberg-Geisweijt v. d. Netten, die voor de meeste tentoonstellingen het initiatief nam en ze inrichtte. De een was en is natuurlijk belangrijker dan de andere. Ik weet b.v. niet of er met *Godsdienst in de opvoeding* voor het museum een gelukkige greep is gedaan, omdat, wil zoo'n tentoonstelling werkelijk gelukken in een neutrale inrichting als het Museum voor Ouders en Opvoeders, gesteund door de gemeente Rotterdam, alle richtingen tot het groote en grootsche gebied van de godsdienstige opvoeding tot hun recht moeten komen, wat nu niet het geval is of het wellicht kon zijn. Doch, al zullen niet allen de vraag in toestemmenden zin beantwoorden of *deze* tentoonstelling in dit museum op haar plaats is, — dit neemt niet weg, dat er in Rotterdam met de centrale instelling een hoogst belangrijk

werk verricht wordt en mevr. Sandberg recht heeft op ons aller dankbaarheid.

Mejuffrouw dr. G. G. M. de Vos en mej. S. v. d. Hoop, die de leiding van de instelling hebben, voortgekomen uit het werk van mevr. Sandberg, streven er naar van alles een centrum te maken van opwekkend leven op het gebied der opvoedkunde. Er worden allerlei cursussen gegeven over de verzorging van het jonge kind, besprekingen gehouden met vaders en moeders, lezingen georganiseerd voor ouders, wier kinderen de school gaan verlaten, vertelutjes zijn er voor groepjes kinderen door haar, die leeraren in kinderverzorging en opvoeding willen worden. En tevens is elken Woensdagmiddag mej. M. de Vos in het consultatiebureau te raadplegen voor de leiding van moeilijke kinderen.

Er wordt dus gewerkt in de jonge inrichting, die in ons land een belangrijk opvoedkundig werk gaat worden.

IDA H.

Een openluchtschool voor gezonde kinderen in Liverpool.

Indertijd werd er door mij in *Volkswaard* de aandacht gevestigd op een nieuw type van School, in Derbyshire gebouwd, waar het mogelijk is elk oogenblik de ramen en deuren der lokalen zoo te openen, dat de kinderen als buiten, in de frissche lucht zijn en er toch volkomen rekening gehouden kan worden met de richting van den wind; de huizen voor de centrale verwarming liggen onder den vloer, zoodat er geen radiatoren zijn, in hoeken of langs de ramen aangebracht. Wie het las en overwoog, kon tot de gevolgtrekking komen dat zoo'n school alleen gebouwd kon worden in Derbyshire, in een groot dorp.

Nu echter blijkt uit het *Supplement van The Times*, van den 12en Nov., dat er in Liverpool in een van de voorsteden een school gekomen is van hetzelfde type als die van Derbyshire. Ze staat, lezen we in de beschrijving, te midden van een allerbanaalste buurt; de lokalen liggen om een groote binnenplaats en dienen zoowel voor de kleinere

als de grootere kinderen tot den zestienjarigen leeftijd. Te allen tijde kunnen ook hier de leerlingen als in de buitenlucht les krijgen, beschut tegen den wind, met overvloedig licht. De verwarmingstoestellen liggen ook hier onder de vloeren, zoo, dat er een gelijkmatige warmte in het heele lokaal is en de voeten geen last krijgen van eenige hitte.

Het gebouw heeft 44.000 pond gekost, maar de gemeente Liverpool, lezen we, heeft gaarne dat bedrag be-

steed om een school te hebben, die door haar hygiënische, praktische en paedagogisch-moderne richting de belangstelling trekt van heel Engeland en ook Amerika, zoodat heel veel autoriteiten op onderwijsgebied het stelsel komen bestudeeren.

Begrijpelijk! Het is heel veel waard om schoolgebouwen te krijgen, waar ziekten voorkomen worden, opdat ook gezonde kinderen zooveel mogelijk van frissche lucht genieten.

IDA H.

Boekbespreking.

Dr. Siegfried Kawerau. *Denkschrift über die Deutschen Geschichte- und Lesebücher vor allem seit 1923*. Berlin, Hensel und Co. 1927. 208 p.

Het is bekend, dat door de Carnegie-stichting een onderzoek is ingesteld naar de geschiedenis-boeken die in de voornaamste oorlogvoerende landen worden gebruikt. Van Duitsche zijde voelde men het als een bezwaar dat het onderzoek der Duitsche boeken niet door een Duitscher was geschied. Inderdaad kan men niet wel betwisten, wat Alfred Kerr in de voorrede van het hier aangekondigde boek schrijft: Die Fehler jedes Landes seien von Landeskindern verbucht. Was minder verletzend ist und mindere Reizungen schafft.

Het is daarom zeer te waardeeren dat Kawerau thans dit zelfstandig Duitsch onderzoek heeft ingesteld. Hij heeft zeer veel arbeid aan zijn onderzoek besteed. In een 80-tal bladzijden geeft hij verdeeld over 4 hoofdstukken een Bibliographie van geschiedenisboeken voor middelbare scholen, van hulpmiddelen voor de onderwijzers en leerlingen van lagere scholen, en van leesboeken voor de beide categorieën.

Daaraan gaat vooraf een overzicht over de wijze waarop in de belangrijkste der boeken een aantal quaesties zijn behandeld. Zoo het Poolsche vraagstuk, de absolutistische politiek in Frankrijk en Duitschland, de politiek van Bismarck. Elzas-Lotharingen, de

dagen van Juli 1914, de algemeene oorzaken van den oorlog, gewichtige oogenblikken in den oorlog en vredes-mogelijkheden, het vraagstuk van de schuld aan den oorlog.

Het komt me voor dat Kawerau de moeilijke taak objectief te zijn met grooten ernst heeft nagestreefd. Hij is er in geslaagd zich even ver te houden van ontkenning der fouten van zijn landgenooten als van de overdrijving daarvan... en misschien is het laatste nog moeilijker dan het eerste.

Van de wijze waarop hij zijn uitkomsten resumeert, geef ik enkele staaltjes. Ten opzichte van de Poolsche quaestie (ik weet bij ervaring dat ook zeer weinig chauvinistische Duitschers zeer groote moeite hebben de gronden vóór de verdeeling billijk te beoordeelen), schrijft hij: Solange das deutsche Volk für ein Selbstbestimmungsrecht nur zu eigenen Gunsten, aber nicht auch zugunsten anderer Völker zu haben ist, werden seine Proteste matt bleiben, wird den deutschen Volksgenossen in andern Staaten nur schwer geholfen werden können". (p. 35).

Ten opzichte van Elzas-Lotharingen wijst hij er op, dat slechts één geschiedenisboek de mededeeling bevat, dat op 25 Oct. 1918 de Rijksdag de zelfstandigheid van Elzas-Lotharingen erkent, en de landing beduidt tot terugkeer bij Frankrijk. Kawerau's conclusie luidt: Wir haben durch die Art der Eroberung und ihrer innersten Begründung,

wir haben durch die Art der Verwaltung dieses friedlich-stolzen Landes jeden Anspruch darauf verwirkt, gegen die Abtrennung protestieren zu dürfen. Eine Lösung der elzas-lothringischen Frage ist nur im Rahmen der Vereinigten Staaten von Europa möglich.

Ten opzichte van de helaas nog zoo actueele schuldvraag komt hij tot de uitspraak: Es gibt bezüglich Deutschlands eine Schuldfrage, es gibt aber auch eine Unschuldfrage. Das wissen heute alle Einsichtigen in der Welt, dass es auch ausserhalb Deutschlands Kriegshetzer in sehr einflussreicher Stellung gab. Doch das ist hier nicht unsere Angelegenheit. Die Darlegungen in den vergangenen Kapiteln haben schon gezeigt, wie schwer die Mitschuld Deutschlands am Kriege ist. Das wird

auch nicht durch einmütiges Protestieren aus der Welt gebracht.

Wanneer alle staatslieden reeds niet tot dit *inzicht*, maar tot den *moed* het uit te spreken, waren gekomen, zouden wij een heel eind verder zijn naar een werkelijke verstandhouding. Het boek van Kawerau zal zeker in de goede richting werken. Niet alleen omdat het invloed zal hebben op de school, maar ook omdat het door telkens de mededeelingen der boeken te vergelijken met officiële gegevens, ieder onbevooroordeelde in staat stelt zelf de zoo kort geleden en toch reeds zoo weinig gekende feiten weer in het geheugen terug te roepen. Om die reden verdient het de warme belangstelling van allen die naar Europeesche verstandhouding streven.

Ph. K.

INHOUD VAN AFLEVERING 4.

Bladz.

Rapport van de Commissie, door het Hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen benoemd, ter bestu- deering van het vraagstuk der wederinvoering van het Fransch op de Lagere School	97
Naar 'n nieuw schoolmuseum, door Adam Haagenbeek . . .	121
Feiten en Pogingen.	
Gesol met het vervolgonderwijs, door J. H. G.	124
Een voorbeeld van samenwerking voor goede jeugdlectuur, door Ida H.	125
De centrale instelling voor kinderverzorging en opvoeding te Rotterdam, door Ida H.	126
Een openluchtschool voor gezonde kinderen te Liverpool, door Ida H.	126
Boekbespreking.	
Dr. Siegfried Kawerau. Denkschrift über die deutschen Ge- schichts- und Lesebücher vor allem seit, door Ph. K. . . .	127



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.

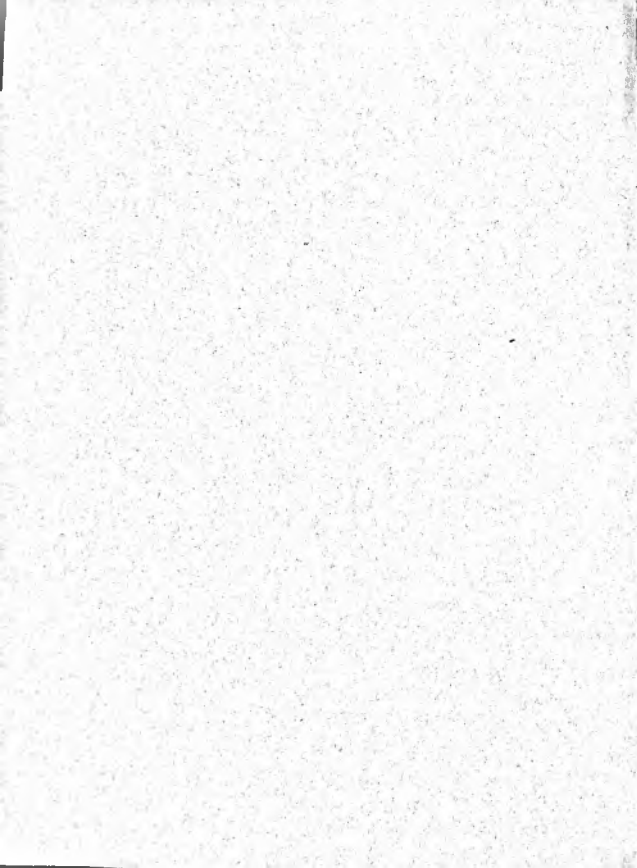


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Consultatiebureaux voor moeilijke kinderen

door Mr. E. C. LEKKERKERKER.

Sociale arbeid in onzen tijd staat in het teeken der preventie. Eeuwenlang heeft de menschheid geworsteld met de problemen van ziekte en lichamelijke minderwaardigheid, voordat men de oorzaken ervan leerde onderscheiden en de medische wetenschap haar grootste triomfen ging vieren in de *voorkoming* van ziekte en fysieke gebrekkigheid. Evenzoo heeft onze maatschappij eeuwen lang zich afgetobt met de problemen van misdaad en maatschappelijke minderwaardigheid, totdat ook hier ervaring en wetenschap langzamerhand blootlegden, hoe veel hiervan voorkomen kan worden, hoe vele delinquenten, zenuwzieken, prostituées en vele andere maatschappelijke schipbreukelingen nooit zoo ver gekomen zouden zijn, indien men de factoren die tot hun mislukking leidden, eerder onderkend en verholpen had. En hoe langer hoe sterker wordt het inzicht, dat het kortzichtig is om jaar in jaar uit zich bezig te houden met het steeds groeiend heirleger van maatschappelijk mislukten, zonder alles in het werk te stellen om nieuwe versterking van hun gelederen te voorkomen.

Het moeilijke kind van heden is de onmaatschappelijke van morgen. Zal men voortgaan met gevangenissen en andere inrichtingen voor onmaatschappelijken te bouwen, of zal men liever nu de moeilijke kinderen helpen om een gezonde, normale, constructieve levenshouding op te bouwen?

Deze gedachten liggen ten grondslag aan de beweging tot oprichting van deskundige geleide, opvoedkundige consultatiebureaux voor moeilijke kinderen, welke zich, op verschillende wijze, in verschillende landen heeft baan gebroken. Wij kennen de consultatiebureaux o.a. reeds in Oostenrijk, in Duitschland, en in ons eigen land. Doch wel nergens wellicht heeft deze nieuwe beweging zoo'n snelle vlucht genomen en heeft men met de consultatiebureaux zooveel praktische ervaring opgedaan als in de Vereenigde Staten, waar Amerikaansche voorvaardheid in 15 jaar tijds eenige honderden van deze instellingen, vaak op schit-

terende wijze uitgerust, in het leven riep. Het is dus wel interessant deze beweging in de Vereenigde Staten wat nader onder de oogen te zien.

Het eerste openbare consultatiebureau voor jeugdige delinquenten werd in 1910 te Chicago geopend. Ongeveer tegelijkertijd werd — op initiatief van het *National Committee on Mental Hygiene*, opgericht een vereeniging ter bevordering van de geestelijke volksgezondheid, welke snel groeide tot een nu machtige organisatie, die ontzaglijk veel heeft bijgedragen tot de ontwikkeling van consultatiebureaux voor moeilijke kinderen. Ook van verschillende andere kanten, uit de schoolwereld en van social settlements, van psychiaters en leiders van inrichtingen voor achterlijken kwamen strevingen in dezelfde richting. Het is onmogelijk de vele experimenten en bewegingen te beschrijven, welke er op dit gebied geweest zijn. Genog te zeggen dat de gedachte van psychische preventie op vele terreinen van maatschappelijke arbeid en opvoeding snel veld won, en in 1922 culmineerde in een grootsche onderneming, uitgaande van het voor dit doel samengestelde *Joint Committee on Methods of Preventing Delinquency*, een commissie bestaande uit vertegenwoordigers van eenige leidende organisatie's op dit gebied. Deze commissie n.l., gefinancierd door het rijke *Commonwealth Fund*, stelde zich ten doel de uitvoering van een vijfjarig program voor de demonstratie van consultatiebureaux in steden waar deze nog niet bestonden, de opleiding van werkkrachten daarvan, en het verrichten van wetenschappelijk onderzoek op dit gebied, voornamelijk het uitwerken van betere werkmethoden. De proef had zo'n schitterend succes, dat na afloop van de demonstratie-periode van vijf jaar de Joint committee werd omgezet in een permanent Child Guidance Institute, dat zoowel de opleiding van personeel als de wetenschappelijke volmaking der gevolgde methoden tot taak heeft. Sindsdien zijn nog eenige andere groote en interessante experimenten op dit gebied ondernomen, waarvan belangrijke resultaten te verwachten zijn, doch korthedshalve zullen we ons tot het reeds medegedeelde bepalen.

Hoe nu zijn de consultatiebureaux ingericht? Deze zijn van zoo uiteenlopende aard, vorm en qualiteit, dat het moeilijk is om een beschrijving te geven welke op alle zou passen. Er zijn consultatiebureaux verbonden aan een kinderrechtbank, welke zich uitsluitend bezig houden met het onderzoek van jeugdige delinquenten. Er zijn andere die hun hoofdzetel hebben in een stedelijk schoolbestuur en dus vooral te doen hebben met kinderen, die op school last veroorzaken. Sommige consultatiebureaux zijn verbonden aan inrichtingen

voor zenuwzieken; andere zijn onderdeel van een kinderbeschermingsorganisatie; weer andere zijn zelfstandige instituten welke, onder bepaalde voorwaarden, open staan voor iedere organisatie of persoon, die er gebruik van wil maken, zoodat er kinderen komen gezonden door kinderrechtters, door onderwijzers en schoolartsen, door kinderbeschermingsorganisatie's of de ouders zelf. Een deel van de consultatiebureaux vormen particuliere instellingen, anderen worden in stand gehouden door stad of staat. Er zijn vaste permanente consultatiebureaux en consultatiebureaux welke rondreizen van het eene district naar het andere, om overal een zekere periode te blijven ter afdoening van de daar voorkomende gevallen.

Ook de *werkwijze* is zeer uiteenlopend in de verschillende consultatiebureaux. Korthedshalve zal ik mij hier voornamelijk richten naar de, door de actie van het bovengenoemde Joint Committee on Methode of Preventing Delinquency in het leven geroepen Child Guidance Clinics, welke vrij algemeen als „model” voor consultatiebureaux gelden.

Vooraf echter nog een terminologische opmerking: in de vele benamingen, welke er in Amerika voor deze bureaux bestaan, komt haast altijd het woord „clinic” voor. Dit is *niet* te vertalen door „kliniek”: een kliniek toch veronderstelt *bed*behandeling van patienten, terwijl de Amerikaansche „clinic” z.g. „lopende” opvoedkundige behandeling geeft, en soms zelfs niet eens behandeling, doch alleen advies. Men moet dit „clinic” dus vertalen met „polikliniek” of „consultatiebureau”. ¹⁾

De organisatie dan van de Child Guidance Clinics is aldus: Het personeel bestaat minimaal uit een psychiater-paedagoog, een „psycholoog”, d.i.: wat wij een psycho-technicus zouden noemen, en drie „psychiatric social workers”, psychologisch geschoolde maatschappelijke werksters. De psychiater in deze consultatiebureaux is niet de specialist die zich uitsluitend bepaalt tot het geven van een psychiatrisch advies, doch hij is in de eerste plaats de paedagoog, die de heele leiding van onderzoek en behandeling van elk geval in handen heeft; dat hij medicus en psychiater is, geeft hem als paedagoog slechts een te ruimere kijk op elk geval.

De gang van zaken is nu in het kort als volgt: Wanneer onder-

¹⁾ Volgens Nederlandsch spraakgebruik is een polikliniek een gelegenheid waar *behandeling* wordt gegeven, en worden door een consultatiebureau slechts *adviezen* verleend. Strikt genomen wordt het woord „consultatiebureau” in dit artikel in een te ruime beteekenis gebruikt, daar het hier beide typen omvat. Het woord consultatiebureau wordt echter, nu wij geen algemeene term hebben welke beide typen omvat, meer en meer in deze ruime beteekenis gebruikt, temeer daar „polikliniek” voor een opvoedkundig bureau velen als te medisch in de ooren klinkt.

zoek van een moeilijk kind wordt gevraagd, wordt een afspraak gemaakt, wanneer het kind, zoo mogelijk met zijn ouders, op het bureau moet komen. Het kind gaat dan naar den psychiater of medicus voor een lichamelijk onderzoek, en naar den psycho-technicus om „test“ te worden. Daarna heeft het kind een onderhoud met den psychiater, die zich daaruit een oordeel tracht te vormen omtrent de aard van de moeilijkheden in het kind. Daar een en ander op zeer intensieve wijze geschiedt, en moeheid van het kind storend op het onderzoek zou worden, wordt het gewoonlijk over meerdere bezoeken verdeeld. Meerdere bezoeken aan het consultatiebureau worden ook hierom wel gewenscht geacht, daar men dan het kind op meerdere dagen in verschillende stemmingen ziet. Intusschen bezoekt een maatschappelijk werkster de ouders, de school van het kind, zijn werkgever, den huisarts van het gezin, de maatschappelijke organisatie's die er mee in contact zijn geweest, familieleden, kortom elke informatiebron, welke men gebruiken kan zonder de familie in opspraak te brengen. Wanneer al deze gegevens binnen zijn en tot systematische rapporten verwerkt, wordt het heele geval op de „case-conference“ gebracht. De case-conference is een bijeenkomst, waarop alle personen, die aan het onderzoek hebben meegewerkt, hun verslagen, n.l. het medische, het psycho-technische, het sociale en het psychiatrische uitbrengen en tezamen bespreken. Op deze case-conference worden tevens de richtlijnen voor de behandeling vastgesteld, welke, kort samengevat, hierin bestaat, dat men al de ongunstige factoren, die men bij de verschillende onderzoeken gevonden heeft, op de meest natuurlijke wijze tracht te corrigeeren. Het kind krijgt dus medische behandeling voor al de lichamelijke gebreken en zwakheden, die men ontdekt heeft; zijn leerprogram wordt in overeenstemming gebracht met de uitkomsten van het test-onderzoek; geestelijke moeilijkheden tot oplossing gebracht; verkeerde sociale factoren zooveel mogelijk verbeterd. Soms neemt het consultatiebureau zelve deze behandeling op zich, soms bepalen zij zich tot het geven van advies en leiding bij de behandeling, en laten de uitvoering hiervan over aan den opvoeder of maatschappelijken werker, die het kind bij het consultatiebureau heeft aangebracht. Evenzoo wordt vaak het maatschappelijk onderzoek aan de maatschappelijke werkers overgelaten, die de zaak aanbrengen, doch wel zelden beschikt deze daarbij over de deskundigheid en bekwaamheid van de maatschappelijk werksters van het bureau zelf.

Enkele details en praktische voorbeelden mogen het hier vertelde enigszins verlevendigen.

Over het *medisch* onderzoek valt weinig bijzonders te zeggen.

Hoezeer dit kan meehelpen tot het begrijpen en oplossen van de moeilijkheden van een kind, moge blijken uit het volgende voorbeeld¹⁾:

Een jongen van 11 jaar was een hardnekkige spijsbelaar. Zijn zwerfstochten op straat had hem reeds met een minder gewenscht element in aanraking gebracht, die, omdat het kind lenger en klein was, hem gebruikte bij zakkenrollers- en bedelaarspraktijken. Het medisch onderzoek bracht aan het licht, dat de jongen aan een beginnende tuberculose leed en een slecht gehoor had, welke beide factoren den jongen ernstig bij het leeren hadden gehandicapt. Ontmoedigd door zijn gebrek aan succes en de voortdurende standjes over zijn schijnbare luiheid en onoplettendheid, was de jongen hoe langer hoe meer er toe gekomen de straat op te gaan, waar de associatie met den zakkenroller-bedelaar hem makkelijker resultaten bracht dan de school.

Uitzending van den jongen naar buiten, gevolgd door een oor-operatie en de noodige instructie aan de moeder en de klasse-onderwijzeres, bracht al spoedig merkbare verbetering zoowel van zijn gezondheid als van zijn schoolrapporten. De jongen kreeg meer plezier in zijn schoolwerk, en had weldra in het geheel geen neiging tot spijbelen of bedelen meer.

Een jongen had zich gedurende eenige jaren schuldig gemaakt aan het stelen van kleine bedragen aan geld en van voorwerpen welke voor geringen prijs van de hand werden gedaan. Voor het verkregen geld werd steeds snoepgoed gekocht. Het lichamelijke onderzoek bracht aan het licht een interne afwijking, welke een groote behoefte aan suiker bij het kind veroorzaakte.

Daar deze behoefte door het normale voedsel, dat hij thuis kreeg, niet voldoende bevredigd werd, had de jongen zich snoepen en stelen tot gewoonte gemaakt. De ouders kregen den raad een bepaald dieet te geven, terwijl medische behandeling werd toegepast. Na eenigen tijd nam de gewoonte van snoepen en stelen een eind.

Het *psychotechnisch* onderzoek bestaat niet alleen in het geven van de gewone intelligentie-tests doch men tracht tevens door speciale proeven en observatie's bijzondere bekwaamheden of handicaps aan den dag te brengen, en te weten te komen langs welke lijnen de belangstelling van een kind gaat. Een herhaaldelijk, in allerlei variatie's voorkomend, geval van verkeerd geleid talent en de daaruit voortvloeiende moeilijkheden, is het volgende:

Ouders brengen een jongen, die, naar zij zeggen, wel kan, maar niet wil leeren. Hij zit in het eerste leerjaar van een middelbare school, doch brengt er weinig van zijn werk terecht. In de klas is hij uitermate lastig, druk en opschepperig, de wanhoop van zijn leeraren. De ouders en leeraren, misleid door de levendigheid van den jongen, meenen stellig, dat hij zeer wel kan leeren, indien hij zich inspannen wilde. Het psychotechnisch onder-

¹⁾ De hier genoemde voorbeelden zijn meestal sterk vereenvoudigde gevallen uit de praktijk. In werkelijkheid komt het haast nooit voor, dat, zoals hier wordt voorgesteld, één factor de oorzaak is, doch te wille van de duidelijkheid en kortheid, stellen we de gevallen hier wat symplistisch voor.

zoek toont echter aan dat de jongen niet over voldoende intelligentie beschikt om middelbaar onderwijs te volgen, en dat zijn branieachtheid slechts zijn manier is om zijn onwetendheid te dekken.

Aan den anderen kant ontdekt men bij hem een meer dan gewone technische vaardigheid, en, op grond hiervan, zendt men hem naar een technische school, waar hij, die anders ongetwijfeld mislukt zou zijn, zich weldra in het machinevak zeer op zijn plaats voelt.

Het *psychiatrisch* onderzoek betreft natuurlijk in de eerste plaats een onderzoek naar mogelijke psychische afwijkingen, welke zooals bekend, in menig geval aanwezig zijn, zonder dat leken ze als zodanig herkennen.

Een sterk voorbeeld hiervan is het volgende:

Een 17-jarige jongen werd naar een consultatiebureau gebracht in verband met een ernstige verdenking, welke op hem rustte een oude vrouw vermoord te hebben. De onthutste vader deelde mede, dat de jongen over het algemeen zeer goedig van aard was, doch bij buien zeer prikkelbaar kon zijn, en dat hij eenige malen zonder bepaald motief van huis was weggegaan, waarna men hem dan gewoonlijk zwerfend in een andere stad had aangetroffen. Tijdens het onderzoek kwam aan het licht niet alleen dat de jongen inderdaad de oude vrouw vermoord had, doch tevens, dat hij ook eens een landloopster op gruwelijke wijze van het leven had beroofd, en eens beproefd had een trein te doen ontsporen door het losschroeven van eenige spoorstaven, wat echter door een toeval tijdig was ontdekt. Deze jongen kwam eenige jaren te laat aan het consultatiebureau; had men hem gebracht de eerste keer, dat hij van huis wegliep, dan zou men toen reeds hem hebben gediagnoseerd als een gevaarlijk epilepticus, en door zijn opsluiting eenige misdaden hebben voorkomen.

De psychiater beperkt zich echter niet alleen tot de vaststelling van het al dan niet aanwezig zijn van geestelijke abnormaliteit; het voorwerp van zijn onderzoek is de héle studie van de persoonlijkheid van het kind zooals het uit het samenspel van lichamelijke, sociale en geestelijke factoren is opgegroeid, en zijn onderhoud met het kind heeft vooral ten doel de motieven en voorstellingen uit te vinden, welke in het gemoedsleven van het kind een groote rol hebben gespeeld met betrekking tot zijn anti-sociaal gedrag.

Hierin vooral wordt de psychiater geholpen door de maatschappelijke werkster, die door haar onderzoek bij ouders, familieleden, school e.d. zooveel mogelijk omtrent de voorgeschiedenis en het milieu van het kind te weten tracht te komen, om daaruit tot de mogelijke oorzaken van de moeilijkheden te komen. De maatschappelijke werkster fungeert hier als het verlengstuk van den psychiater; zij brengt de gegevens aan waaruit hij zijn oordeel kan vormen. Het is onmogelijk eenig overzicht te geven van de wijze waarop de zeer uitvoerige rapporten van de maatschappelijke werkster worden verwerkt.

O.a. wordt zeer veel aandacht gewijd aan de emotioneele factoren in het familieleven; de jeugd van de ouders, hun houding tegenover de verschillende kinderen, hun disciplinaire methoden, e.d. Zeer vaak toch zijn de moeilijkheden in kinderen terug te brengen op onopgeloste problemen in de ouders, ten gevolge waarvan zij zich niet tot gezonde en volgroeide leiders van hun gezin hebben kunnen ontwikkelen, en voor het begrijpen en de behandeling van de moeilijkheden heeft men daarop dus eerst terug te gaan. Een voorbeeld hiervan vindt men in het volgende:

Een jongen van 15 jaar dronk, vloekte, rookte, mishandelde jongere kinderen, sloeg zijn moeder en deed allerlei andere gemeene dingen tezamen met andere jongens. De maatschappelijke werkster vond het volgende: Moeders vader was jong gestorven, moeders moeder was een egoïstisch, neurotisch schepsel geweest, dat alleen aan eigen kwalen en genoegen dacht en de opvoeding van haar dochtertje aan anderen had overgelaten. Moeder had dus een eenzame jeugd gehad, en hieruit had zich bij haar een hevig verlangen naar emotioneele bevrediging ontwikkeld, welke zij in haar huwelijk meende te vinden.

Dit werd echter een teleurstelling, en nu richtte zij zich met al haar onbevredigde verlangens op haar eenig kind. In haar sterke behoefte het kind te vertroetelen en aan zich te binden, had zij hem als het ware, het opgroeien en zelfstandig worden belet. Zij behandelde hem als een baby, beeldde zich in, dat hij niet sterk was en extra verzorging behoefde, enz. Zoo groeide het kind op als een kinderachtig jongetje, dat hoe langer hoe meer vervreemd raakte van de jongens van zijn leeftijd. Deze noemden hem „zussie” en onze knaap voelde zich diep ongelukkig in hun gezelschap.

Bij het ouder worden groeit in hem langzamerhand een verlangen naar onafhankelijkheid en verzet jegens zijn moeder. Daar hij ook bij andere jongens erkend wil zijn, en bij zijn gewone klasgenooten niet populair is, sluit hij zich tenslotte aan bij een paar ongunstige typen, die hem om minderwaardige redenen wel in willen halen. Om zich nu flink „mannelijk” voor te doen, gaat hij meer en meer over tot vloeken, rooken, drinken, ruwheden jegens zijn moeder, en allerlei andere dingen, welke weinig moed vereischen, doch hem de waan geven geen „zussie” meer te zijn. Het is duidelijk dat de oorzaak van de moeilijkheden in de eerste plaats bij de moeder ligt, en dat men, zoo mogelijk, eerst haar emotioneele problemen tot oplossing moet brengen, terwijl de jongen, wellicht door tijdelijke plaatsing in een geestelijk gezondere atmosfeer en tactvolle leiding, tot een meer normale ontplooiing van zijn persoonlijkheid moet worden geleid. (Vergelijk hiermede wat leeken waarschijnlijk van dit geval zouden hebben gezegd: De moeder is een lieve, goede vrouw, de schuld ligt dus geheel aan den „kwaden aard” of de „verkeerde vrienden” van den jongen; hij moet maar eens onder strengere tucht komen. Men zou hem wellicht naar een geestelijk gezonden hebben, en daarmee de zaak en voor den jongen en voor de moeder voor goed bedorven hebben).

De *behandeling*, waarvan de uitvoering gewoonlijk aan de maatschappelijke werksters is opgedragen, vloeit vanzelf uit het onderzoek voort.

De te nemen maatregelen kunnen van allerlei aard zijn: medische behandeling, wijzigingen in het leerplan, financiële tegemoetkoming aan de familie, rechtstreeksche psychotherapie, bemoeiing met de ouders, enz. In zoo ruim mogelijke mate maakt de maatschappelijke werkster hierbij gebruik van bestaande organen, en van momenten en factoren in het gewone dagelijksche leven van het kind; en veel hangt er hier af van haar vindingrijkheid, tact en inzicht om de vele groote en kleine, soms zeer onbelangrijk schijnende factoren in de situatie op te merken, welke als hefboom kunnen worden gebruikt. Een voorbeeld van behandeling geve het volgende:

Een 13-jarige jongen was de schrik van de buurt: niet alleen had hij met een troep andere jongens talloze straatschenderijen uitgehaald, doch zelfs al tweemaal met succes een inbraakje volbracht. Bij het onderzoek bleek, dat de jongen het oudste kind was uit een zeer arm en verwaarloosd gezin: vader was fabrieksarbeider, en had het, hoewel hij geregeld werkte, nooit verder gebracht dan de laagste loonklasse; moeder was een sloome, slovice, slordige vrouw, die haar kinderen geen baas kon en voor haar huishouding geheel onverschillig scheen. De woning was een krot in een der armste en meest ongunstige buurten van de stad.

Onze knaap bleek bij het onderzoek lichamelijk en geestelijk volkomen gezond, en van een zeer levendigen, actieven en ondernemenden aard. De school was den bewegelijken jongen te saai, zoodat hij vaak verzuimde; in de bekrompen, bedompte woning en de dofte, eentonige familiesfeer kon hij het ook slecht uithouden; de straat was de eenige plaats waar hij zich eenigszins uit kon leven, doch de aard van de buurt en de buurtgenooten, de nabijheid van een volksmarkt en van goedkoope bioscopen maakten, dat dit uitleven niet bepaald op de gewenschte manier geschiedde.

Verder onderzoek bracht aan het licht, dat het gezin vroeger betere dagen had gekend. De man was oorspronkelijk timmerman geweest; uit enkele door hem zelf vervaardigde meubelstukken, welke de maatschappelijke werkster zich liet toonen, bleek dat hij niet alleen goede bekwaamheid, maar ook bijzondere voorliefde voor dit vak had gehad. Toen hij echter ongeveer twaalf jaar tevoren naar deze stad was verhuisd, had hij door onbekendheid met de plaatselijke toestanden en andere oorzaken, veel tegenspoed gehad met het vinden van werk, wat tenslotte hiermede geëindigd was, dat hij werkplaats en gereedschap van de hand had moeten doen, en werk gezocht had in een fabriek. Hij haatte deze arbeid, en was, naar een onderzoek uitvees, lichamelijk en geestelijk ook niet bijzonder geschikt daarvoor, zoodat hij steeds op de laagste trap was blijven staan.

Moeder was vroeger een goede huisvrouw geweest; financiële tegen-spoed, gebrek aan aanpassing in de vreemde groote stad, ziekte en ontmoediging hadden haar en het heele gezin steeds meer achterop gebracht. De vrouw stond thans bekend als traag, onverschillig en dof; de maatschappelijke werkster overreedde haar zich medisch grondig te laten onderzoeken; het bleek, dat zij lichte tuberculose had.

Voorts werden in een andere stad eenige vrij welgestelde familieleden ontdekt, waarmede dit gezin — door hun verhuizing en ook omdat het zich voor hun armoede schaamde — al sinds jaren geen contact had gehad; na de tactvolle bemoeiing van de maatschappelijke werkster bleken zij echter bereid te helpen.

De behandeling werd nu aldus: De vrouw werd voor geruimen tijd naar een sanatorium gezonden; de drie jongere kinderen gingen eerst naar een vacantiëkolonie en vervolgens naar een familielid; de oudste jongen ging met vader mee, die door zijn familie aan een voorschot was geholpen, om timmergereedschap te koopen, en een werkplaats in te richten in een gunstige, nieuwe buurt. Den jongen werd nu verteld, dat hij mee kon helpen om zijn familie er boven op te werken, indien hij buiten de schooluren mee kon verdienen. De knaap, die zich gewichtig voelde door deze nieuwe mannelijke verantwoordelijkheid, en door dit beroep op zijn ondernemingsgeest, vond, actief als hij was, nog denzelfden dag zelf een baantje als loopjongen. Het bleek aanvankelijk een toer hem in te doen zien, dat hij toch zijn school af moest loopen, en dan naar een ambachtsschool moest gaan. Toen hij echter in zijn nieuwe buurt „toevallig” (d.w.z. door de stille bemoeiing van de maatschappelijk werkster) in contact kwam met een leider van een jongensclub, die hem eens meenam naar een paar goede fabrieken en werkplaatsen, was hij spoedig levendig geïnteresseerd in hetgeen hij hier zag. En toen hem daarop de zaak zóó werd voorgesteld, dat hij, helaas, niet de ambachtsschool zou kunnen volgen, tenzij hij de gewone school met een goed eindrapport verlaten zou, en zelf de kosten van het ambachtsonderwijs verdiende, was hij gewonnen, en zette zich ijverig aan het verdienen van betere eindcijfers en hoogere bijverdiensten. Het laatste gelukte hem beter dan het eerste, doch na veel ploeteren bereikte hij ten slotte toch toelating tot de ambachtsschool. Ofschoon zijn speelschheid en bewegelijkheid hem ook daar nog vaak parten speelde, begon de jongen toch bij het ouder worden, en vooral door zijn connectie met de jongensclub en diens leider meer en meer in te zien, dat hij thans niet meer tot een milieu behoorde, waarin het loopjongen zijn, of andere ongeoeffende arbeid, einddoel van het bestaan was, terwijl het feit, dat hijzelf zijn opleiding verdiende, nog het meest zijn trots en animo prikkelde.

Het is onmogelijk de vele details te vertellen van de verdere beoefening met het gezin. In het kort komt het hierop neer, dat de vrouw toen zij, hersteld en krachtiger geworden, in een frissche, nieuwe woning terugkeerde, tezamen met haar man, die uit zijn timmerzaak nieuwen moed en levenslust had geput, langzamerhand een ander, gezelliger milieu voor haar kinderen wist te scheppen, waaruit zij niet wegliepen, doch waar zij integendeel hun vrienden en kameraden inbrachten. Hoezeer deze verandering ook de jongere kinderen uit het gezin ten goede kwam, behoeft geen betoog meer. Wordt vervolgd.

Het Museum voor het Buitengewoon Onderwijs

door Dr. A. VAN VOORTHUIJSEN.

Gaarne voldoe ik aan het verzoek der Redactie van dit tijdschrift om het een en ander mede te deelen over het Museum van het Buitengewoon Onderwijs, dat aan mijn inspectie is verbonden en dat als zoodanig is ondergebracht in het pand, Ramstraat 33 te Utrecht, waar ook het bureau der inspectie is gevestigd. Voor hen, die geen juiste voorstelling hebben, van hetgeen onder het buitengewoon onderwijs wordt verstaan, zij medegedeeld, dat bepaalde groepen van kinderen, die op de gewone scholen niet kunnen worden onderwezen, onderricht ontvangen op voor hen bestemde scholen. Deze scholen zijn eerst opgericht voor doofstommen en voor blinden; later zijn zij tevens tot stand gebracht voor zwakzinnige kinderen, voor slechthorenden en voor lichamelijk gebrekkigen. Er zijn op dit oogenblik in Nederland 87 scholen voor de genoemde groepen; van deze scholen zijn de meeste ingericht als scholen voor achterlijke kinderen.

De voorwerpen, die het Museum bevat, zijn voor verreweg het grootste gedeelte ten geschenke gegeven door de leerkrachten, die bij het buitengewoon onderwijs werkzaam zijn of door de besturen, welke inrichtingen voor buitengewoon onderwijs in stand houden.

Het Museum beoogt in tweeërlei opzicht nuttig werk te doen. In de eerste plaats is het de bedoeling, dat door het Museum meer bekendheid wordt gegeven aan het streven van het buitengewoon onderwijs en aan de wijze, waarop het speciale onderwijs wordt geven. Dit gedeelte van de taak is op te vatten als een algemeene propaganda, waarbij wordt getracht zooveel mogelijk in het licht te stellen, dat het buitengewoon onderwijs de misdeelde kinderen wil vormen tot

mensen, die niet parasiteeren op de samenleving, maar voor zoover dit eenigszins mogelijk is, door eigen verdienste een zelfstandig bestaan kunnen voeren. Men gaat hierbij uit van de ervaring, dat door een zorgvuldige en doelmatige opvoeding der geestelijk en lichamelijk gebrekkigen vele functies tot ontwikkeling kunnen worden gebracht, die blijven sluimeren, als geen pogingen hiertoe worden aangewend.

Voorts tracht het Museum door het bijeenbrengen van verschillende methoden, welke op de scholen worden gevolgd, iets bij te dragen tot vergemakkelijking van de studie der leerkrachten bij het buitengewoon onderwijs. Dit doel is nog slechts zeer ten deele bereikt, daar volledig uitgewerkte methoden in gering aantal aanwezig zijn en vooral ook omdat een overzichtelijke rangschikking veel meer plaats vereischt, dan in het Museum aanwezig is.

Op den laatsten Zaterdag van elke maand, 's middags om half drie, wordt een rondgang door het Museum gehouden, waarbij verschillende vraagstukken, die bij het buitengewoon onderwijs aan de orde zijn, worden besproken. Op deze maandelijksche rondgangen is iedereen, die zich daarvoor aanmeldt, hartelijk welkom. Verder wordt het Museum op onregelmatige tijden getoond aan groepen van personen, die direct of indirect met het onderwijs aan misdeelden in verband staan. Ten slotte kan toegang worden verleend aan onderzoekers(-essen), die een bepaald onderdeel nader willen bestudeeren.

In het jaar 1925 heeft het Museum met een flinke inzending meegedaan aan de Internationale Tentoonstelling van het Kind, welke gehouden is in de groote Feestzaal te Antwerpen. Het heeft aan belangstelling voor het hier tentoongestelde niet ontbroken. Het Bestuur der tentoonstelling heeft als blijk van waardeering een „grand prix” aan de inzending toegekend.

Op kleiner schaal is verder een expositie in orde gebracht bij gelegenheid van een vergadering van „het Groene Kruis” te Utrecht, terwijl in den nazomer van het afgelopen jaar het Museum in samenwerking met het Blinden-Instituut te Amsterdam de vorming van een afzonderlijke afdeling voor het buitengewoon onderwijs op de Historische Onderwijstentoonstelling te Amsterdam voor haar rekening heeft genomen. Deze afdeling heeft vooral succes gehad door de omstandigheid, dat op elken Woensdag- en Zaterdagmiddag zich leerkrachten van de Amsterdamsche scholen voor buitengewoon onderwijs hebben beschikbaar gesteld om uitlegging te geven.

De afdelingen voor het doofstommen-onderwijs, het blindenonderwijs en het onderwijs aan slechthoorenden bevatten groote platen, waarop door middel van foto's een overzicht wordt gegeven van de wijze, waarop in de scholen van de hier bedoelde misdeelden wordt gewerkt.

Het blijkt uit de aanwezige gegevens, dat in het onderwijs aan doofstommen en blinden op zeer voldoende wijze in Nederland is voorzien. Bij het blinden-onderwijs kunnen verschillende hulpmiddelen worden gedemonstreerd, die alle worden toegepast bij het aanleeren van het blindenschrift.

De grootste afdeling is die van het zwakzinnigen-onderwijs. In deze afdeling zijn talrijke leermiddelen samengebracht, die voor een groot deel door de onderwijzers zelf zijn bedacht en vervaardigd. In rijken voorraad zijn aanwezig de hulpmiddelen der drie voornaamste systemen van elementaire verstandsoefeningen: de leermiddelen van Schuyt en Van Riet, de leermiddelen der zintuigsoefeningen van de Broeders van Gent en de leermiddelen, welke aangegeven zijn door professor Decroly te Brussel. Al deze leermiddelen hebben tot doel de meest eenvoudige voorstellingen o.a. van vorm, kleur, gewicht, grootte en localisatie den zwakzinnige kinderen bij te brengen. De oefeningen zijn van het grootste belang voor het leeren bepalen der aandacht en voor de ontwikkeling der handvaardigheid.

In nauw verband met de elementaire verstandsoefeningen staat het zaakonderwijs, waaraan op de scholen voor achterlijken veel tijd wordt besteed. Het doel van het zaakonderwijs is het aantal voorstellingen en begrippen te vermeerderen en voor zoover deze aanwezig zijn, de duidelijkheid en de helderheid ervan te verhoogen. Het in het Museum tentoongestelde materiaal toont aan, dat zaakonderwijs zeer doelmatig kan worden gegeven door het in verbinding te brengen met handenarbeid en door de leerstof zooveel mogelijk aan de werkelijkheid der dingen te laten beleven.

Op het gebied van handenarbeid is een groote verzameling van werkstukken in het Museum aanwezig. Behalve de producten van de bekende vormen van handenarbeid, zijn voorwerpen ingezonden, die het bewijs leveren, dat vele leerkrachten zich toeleggen op arbeid, welke aansluit bij den arbeid, zooals deze in de maatschappij wordt verricht. In het bijzonder kan hierbij de aandacht worden gevestigd op het weven, dat, zooals uit het materiaal blijkt, door vrij laagstaande zwakzinnigen kan worden uitgevoerd en dat goede gebruiksartikelen oplevert.

Uit de aanwezige hoeveelheid teekeningen, vervaardigd volgens de verschillende methoden, blijkt, dat naast den handenarbeid het teeken-onderwijs op de scholen voor achterlijken een ruime plaats inneemt. Van groot belang zijn de teekeningen van begaafde teekenaars, die bij uitzondering onder de zwakzinnigen worden aangetroffen.

De afdeling, welke lezen, schrijven, taal en rekenen omvat, heeft voornamelijk waarde, omdat hier talrijke hulpmiddelen aanwezig zijn,

die het individueele onderwijs in deze vakken kunnen bevorderen. Het valt terstond op, hoe elke voorstander van het individueele onderwijs zijn eigen weg gaat en, geïnspireerd door de behoeften van elken leerling afzonderlijk, doelmatige leermiddelen weet te bedenken. Op allerlei wijze kan in deze afdeeling worden aangetoond, dat gelijkheid in de manier van werken bij zwakzinnige kinderen niet bestaat en dat men goed zal doen de verschillen tusschen de leerlingen niet te verdoezelen, maar deze te aanvaarden door het onderwijs zooveel mogelijk te individualiseeren.

Foto's geven verder een beeld van het werk op sommige scholen, voor zoover dit onmiddellijk is gericht op de praktijk van het leven. Bij den handenarbeid heb ik op het nut van deze werkzaamheden reeds gewezen. Voor meisjes is het vraagstuk van de aansluiting der school aan de maatschappij reeds voor een groot gedeelte opgelost. Met een groot aantal uren, besteed aan het onderwijs in nuttige handwerken en voorts met de huishoudklassen voor de oudere meisjes is men ongetwijfeld reeds een goed eind op den juisten weg.

De afdeeling, die betrekking heeft op de zwakzinnigenzorg, bevat een aantal afbeeldingen van zwakzinnigen, waardoor een overzicht van de lichamelijke afwijkingen wordt verkregen. Voorts is van belang de collectie portretten van personen, die in een vorige periode zich verdienstelijk op het gebied van het onderwijs aan achterlijke kinderen hebben gemaakt. Ten slotte mag de aandacht worden gevestigd op de voorwerpen, die zijn vervaardigd in de werkinrichtingen van oudere imbecillen. Deze werkinrichtingen maken een belangrijk deel uit van de nazorg; zij zijn thans reeds in eenige steden opgericht, waar zij het mogelijk maken, dat niet weinige laagstaande zwakzinnigen in eigen familie kunnen blijven en niet in inrichtingen behoeven te worden opgenomen.

Niemand zal zeggen, dat het Museum van het Buitengewoon Onderwijs in zijn tegenwoordigen vorm voldoet aan de eischen, die men aan een goed museum mag stellen. Het kan echter reeds thans bewijzen leveren van het feit, dat er in Nederland een ernstig streven aanwezig is om geestelijk en lichamelijk minderwaardigen op te heffen tot een bestaan, dat vooreerst aan de misdeelden zelf voldoening schenkt en tevens ieder kan bevredigen, die met de misdeelden in aanraking komt.

Een Volks-Universiteit in den groei.

Onder groote belangstelling heeft in het afgelopen jaar de Rotterdamse Volks-Universiteit haar 10-jarig bestaan gevierd. Wij hebben de krachtige ontwikkeling van deze V.U. steeds met waardeering gade geslagen en koesteren voor haar energieke leiding (om niet te zeggen leidster!) groote bewondering. Daarom stellen wij het dubbel op prijs instaat te zijn gesteld de rede te publiceeren, welke Mevrouw van Dugteren in de laatste jaarvergadering van bestuur en docenten van dit decennium heeft gehouden. Het is weldadig en opwekkend iemand na 10 jaar van harten arbeid en groot uiterlijk succes zoo te hooren spreken over de tekorten en wat er nu gedaan moet worden. Waarlijk, de tijd van zelfgenoegzaamheid is hier nog verre en zoolang deze geest heerscht in het Rotterdamsch instituut, zal het een levend lichaam blijven, dat niet alleen Rotterdam, maar door zijn voorbeeld ons geheele land ten goede komt.

J. H. G.

Dames en Heeren! Toen ik met den voorzitter de regeling dezer docentenvergadering besprak, heb ik gevraagd of het niet mogelijk zou zijn dit jaar eenigszins af te wijken van de tot dusver gevolgde werkwijze, in dien zin, dat niet, zooals gebruikelijk is, een bekend spreker 't een of ander onderwerp uit de Volks-Universiteits-beweging behandelen zou, maar dat er dit keer meer tijd zou zijn voor gedachtenwisseling over het eigen werk. Want het kwam me voor, dat bij het afsluiten van het tiende cursusjaar der V. U. R. voor onze docentenvergadering een taak was weggelegd en wel deze: Men dient gezamenlijk vast te stellen hoever we zijn, wat werd bereikt en waarheen zich de beweging ontwikkelt. En vooral, heel eerlijk.... wat eraan ontbreekt.

Bij de viering van het tienjarig bestaan zullen vriendelijke woorden tot onze V. U. gericht worden, zooals dit ook elders reeds geschied is. Maar, hoe dankbaar overigens voor alle vriendelijke bedoelingen, ik zie toch ook het gevaar dat erin schuilt, want laat ik 't maar zeggen — ik ben van plan eerlijk mijn meening te zeggen — ik zie de laatste jaren een zekere zelfgenoegzaamheid in de V. U.-beweging zich ontwikkelen, een stemming van: we hebben 't al zoo heerlijk ver gebracht. En dit acht ik een groot gevaar voor den verderen groei van het werk, waar 't toch duidelijk is, dat, al is er in de eerste tien jaar heel aardig werk gedaan, er nog niet een tiende van den vereischten weg is afgelegd. En tevens geloof ik, dat de V. U.-beweging geen negentig jaar den tijd heeft om tot de gewenschte en noodzakelijke ontwikkeling te komen. Op straffe dus van dood te loopen in een onvruchtbaar dilettantisme — in de geschiedenis der vereenigingen zijn hiervoor vele voorbeelden te vinden — zal er moeten worden aange-

pakt en harder moeten worden aangepakt dan tot dusver, ter bereiking van het doel.

Welnu, de voorzitter kon er zich mee vereenigen, dat deze vergadering zou zijn gewijd aan de bespreking van het eigen werk, en droeg mij op, ter inleiding der gedachtenwisseling hier het een en ander te zeggen, waarbij ik dan tevens in de gelegenheid zou zijn om iets te vertellen van een vergadering van de World Association of Adult Education, die ik in Juni in Engeland heb bijgewoond, en waar ik zooveel belangrijks heb kunnen waarnemen — niet zoozeer op de vergadering zelf, als in gesprekken met afgevaardigden daarna — dat ik voor mijn gevoel met een duidelijker begrip omtrent bepaalde vraagstukken ben teruggekomen. Want veel meer dan uit toegezonden jaarverslagen en programma's, of zelfs korte bezoeken aan buitenlandsche instellingen in de vacantiетijden, wanneer het werk stil ligt en de leider weg is, heeft men aan gesprekken met de werkers zelve.

Dat kwam al, als een overrompeling in de express, die ons naar Gantham bracht. Terstond in 't gangetje van den D-trein, kwam ik met een Duitsche collega, leider van de Volkshochschule Leipzig, in zoo'n interessant gesprek, dat we twee uur lang geklemd aan een raampje en een portier zijn blijven redeneeren, totdat een nuchtere Engelschman ons kwam vertellen, dat we er ook bij konden gaan zitten. Waarom was dat gesprek voor mij zoo belangrijk? Omdat ik daar hoorde van nieuwe, nog niet gepubliceerde en met succes bekroneerde pogingen op 't gebied van arbeidersontwikkeling, volgens een plan, dat reeds geruimen tijd in m'n hoofd had rondgespookt, maar waarvoor me de tijd nog niet rijp leek, om ermee voor den dag te komen. Welnu, dat succes te Leipzig — ik kom er later op terug — en nog vele andere interessante mededeelingen, hebben me den moed gegeven om hier voor u met een verlanglijstje voor de Rotterdamsche Volks-Universiteit aan te komen.

Maar voordat ik met u kan spreken over den stand van zaken hier en in het buitenland, dien ik u eerst te zeggen, wat ik onder volksontwikkeling versta.

Men geeft met het woord „ontwikkeling” wel een bepaalden toestand aan: een maat, een afgelegden weg, diploma's. Dat is *niet* de ontwikkeling die de V.-U. bedoelt, die er in het algemeen de beteekenis aan geeft van het Duitsche „Bildung”, waaronder niet wordt verstaan leeren, aanleeren, kennis, naar de kracht die kennis geeft tot *eigen* opvatting.

Dus ook niet ontwikkeling opvatten als ethische waardemeter: een ontwikkeld mensch is een rechtschapen mensch. Ook niet als element

van klassevorming: ontwikkeld is de klasse die boven is, . . . of onder is. Hij die meent ontwikkeld te zijn, omdat hij niet met zijn handen werkt, niet met zijn handen eet en in gezelschap mee kan praten, is er evenzeer naast als de jongelui van bepaalde jeugdorganisaties, die in een eigen en eigenaardige kleedij uittrekken en zingen van: „Wij zijn de bringers van een nieuwe cultuur.”

Ik gevoel het meest voor het standpunt van Otto Wilhelm, die in 1920 in het programma van de Volkshochschule in Stuttgart schreef (verkorte vertaling):

„We zijn ontwikkeld, wanneer we met de beste geestelijke goederen van ons volk en de menschheid in contact zijn en daaruit onze innerlijke en uiterlijke omstandigheden trachten te begrijpen, ons oordeel over de stroomingen van dezen tijd trachten te vermeederen, pogen geestelijk zelfstandig te worden en het verantwoordelijkheidsgevoel tegenover onszelf en anderen te versterken. Dát is de leidster der Volkshochschule. Daarmee onderscheidt zij zich van die instellingen, die vak- of vervolgonderwijs geven, evenals van de pogingen op populaire wijze de resultaten van wetenschappelijk onderzoek mede te deelen.”

Dames en Heeren, ik heb eens door een Duitschen vriend een groot ontvangen van dezen Otto Wilhelm, en die luidde ongeveer zoo: „De vriendelijke groeten van Otto Wilhelm. Hij heeft het programma van de Rotterdamsche V.-U. gezien, en hij hoopt voor je, dat je 't in Rotterdam nog eens tot een Volkshochschule zult brengen.” Volgens Otto Wilhelm zijn de Nederlandsche Volks-Universiteiten geen Volkshochschulen in den waren zin, maar instellingen ter verspreiding van populair wetenschappelijke kennis.

Is dit juist? 't Was in ieder geval juist, maar wie tusschen de regels lezen kan, bemerkt den laatsten tijd toch wel, dat langzamerhand en nergens duidelijk uitgesproken, wel een zwenking plaats heeft. Ontkend kan echter niet worden, dat officieel, volgens de gehouden toespraken bij de oprichtingen, de inhoud der statuten, de gevolgde indeeling der programma's in afdelingen, de Nederlandsche Volks-Universiteit toch nog op het standpunt staat dat Prof. Bolzano in 1811 (niet 1911!) voor zijn Oostenrijksche studenten ontwikkelde, toen hij als eerste in de rij van velen betoogde, dat de wetenden aan de onwetenden hunne kennis moesten meedeelen: de plicht van het intellect om van hun bezit af te geven. En vandaar de gevolgde methode: was het intellect den weg gegaan langs lagere, middelbare en hoogere school, ook bij de ontwikkeling van het volk moest een soortgelijke indeeling gekozen worden, dus afdelingen A, B en AB. We kregen een onderwijs, uitgaande van een bepaalde schoolontwikkeling.

Dit is de *methode*, die aanvankelijk, behalve in de noordelijke landen, in Engeland, Frankrijk, Duitschland en Italië precies zoo als in Nederland werd toegepast, en die Frankrijk en Italië zijn komen te staan op een doodloopen van de beweging en in Engeland en Duitschland tot een krachtig omgooien van 't roer.

Wat zal Holland doen? Duttén, zich op sleeptouw laten nemen, of zich naar eigen aard ontwikkelen?

Overal, waar deze methode — door Dr. Bonebakker geestig die van sproeier en bouquet genoemd — wordt toegepast, ziet men dezelfde verschijnselen van mislukking. Uitgaande van een bepaalde schoolsche ontwikkeling van het gehoor en volgens schoolsche methode kennis verspreidend, vindt men alleen aansluiting bij die bevolkingsgroepen, die schoolkennis bezitten: den middenstand.

De arbeider, die jarenlang van school af, in den levensstrijd z'n schoolkennis reeds lang vergat, veel meer z'n oogen dan z'n ooren oefende, zit als een doove op de cursusbanken, blijft weg, komt niet eens.

De luister-cursus heeft voor de arbeidersontwikkeling niets gedaan en kan er niets voor doen.

Hoe werkt nu de beweging in Engeland en Duitschland?

Eerst een kort overzicht van de Engelsche „neutrale” beweging: $\pm$ 1860 zet Prof. James Stuart de University Extension-beweging in. Verspreiding van populair wetenschappelijke kennis uitgaande van de Universiteiten. Komt vooral den middenstand ten goede.

1873 stichten de Barnett's Toynbee Hall en ontstaat de Settlement-beweging. Intellectueelen, meestal studenten, wonen te midden der bevolking en deelen hun kennis mee.

In 1903 sticht Mansbridge de W. E. A. (Workers' Educational Association.) Hij stelt met zijn aanhangers den eisch, dat de aalmoesmethode zal worden opgeheven en zal worden vervangen door een methode van wederkeerigheid. Geen intellectualisme, maar vorming der persoonlijkheid. In 1909 ontstaat daaruit de University Tutorial class-movement. Een Tutorial class heeft een leider, aangewezen door de Universiteit, telt $\pm$ 30 deelnemers, die zich verbinden gedurende 3 jaar een bepaald vak samen te bestudeeren. Een avond per week wordt één uur voordracht gegeven en één uur gediscussieerd.

De Staat heeft een zeker oppertoezicht: Stelt eischen voor de bekwaamheid der docenten, den omvang der clubs, den duur van de voordracht en de reeks, de discussies. Wat politiek en religieus tendentieus getint is, wordt niet gesubsidieerd. Iedere club, die aan de algemeene bepalingen voldoet, krijgt een bepaald percentage van zijn kosten in den vorm van subsidie.

Groote beteekenis hebben voorts in Engeland de week-end cursussen en de vacantie-cursussen (summer-schools), waardoor de gelegenheid wordt gegeven aan kleinere groepen cursisten om met hun leider samen te werken en samen te leven. Op dit laatste wordt zeer den nadruk gelegd.

De nieuwste vorm is die van het College (b.v. Beachcroft Settlement), waar begaafde arbeiders gedurende meerdere maanden wonen om zich geheel aan de studie te wijden.

In Duitschland eerst als in Engeland: Volkstümliche Kursen uitgaande van Hochschullehrer. Kennisverspreiding naar de methode sproeier en bouquet. Na de revolutie scherpe critiek op de oude methode, afkeer van het intellectualisme. De leuze is: „Er zijn geen persoonlijkheden en 't ontbreekt aan gemeenschappen in.“

Zoo zien we dan dezelfde ontwikkeling in Duitschland als in Engeland — waarbij natuurlijk typische landelijke verschillen voorkomen —

1e periode: de luistercursus.

2e periode: de Arbeitsgemeinschaft.

3e periode: de Lebensgemeinschaft.

In Duitschland woedt op het oogenblik de strijd tusschen de aanhangers van de z.g. universeele volksontwikkeling en de aanhangers van het richtingen-onderwijs. Dat de Deutsche Volkshochschule een kind van de revolutie is, is hier sterk merkbaar.

In Engeland daarentegen staat dit onderwijs *niet* in dienst van een bepaalde richting. Als vanzelf sprekend wordt aangenomen, dat alleen dat onderwijs voor subsidie in aanmerking komt, dat vrij is van een propagandistische strekking. Propagandistische voorlichting is er natuurlijk, en zelfs in ruime mate, maar wordt nergens met 't werk voor algemeene volksontwikkeling verward. Ook niet door de partijen. Men is in Engeland, zeer nuchter, niet, zooals in Duitschland, sentimenteel bang voor het conflict, de moeite en zorg die een zwakonderlegde voorstander ondervindt bij het kennismaken met de tegen-argumenten.

Het typische verschil in volkskarakter blijkt ook in de wijze van discussie bij de Tutorial-class en de Arbeitsgemeinschaft. Bij de Tutorial-class kan bij de discussie elk onderwerp ter sprake worden gebracht; wie wat op z'n hart heeft spreekt. Bij de Arbeitsgemeinschaft is de discussie niet alléén een kameraadschappelijk gesprek, waarbij iedere gemaakte opmerking zorgvuldig wordt onderzocht, maar 't is met de voorafgaande voordracht tot een eenheid gemaakt naar een te voren ontworpen plan van den leeraar. De docent treedt bij de discussies op als voorzitter. Als 't waar is, dat door deze

methode het niet ter zake vragen stellen van altijd weer dezelfde menschen, die nooit te pas, maar altijd te onpas een bepaalde hobby naar voren brengen, zou worden uitgesloten, lijkt me dat een reusachtige stap vooruit. Want we weten allen hoe onzakelijke vragenstellers de dood in den pot zijn voor een vruchtdragende gedachtenwisseling.

Maar nu terug naar Holland en naar Rotterdam.

Ik zou het gehoor van onze Volks-Universiteit willen indeelen in 4 typen:

- 1°. de ongeïnteresseerde meeloper, die spoedig verdwijnt, maar altijd weer door nieuwe wordt aangevuld;
- 2°. de man, die altijd in de oppositie is;
- 3°. de cursist, die materieel voordeel zoekt voor bedrijf of betrekking;
- 4°. degene, die naar vermeerdering van kennis en levensverdieping streeft.

Groep I bezorgt ons groote getallen, geldelijke inkomsten. Op de luister-cursussen hinderen ze niet. Groep II vertegenwoordigt de zorgenkinderen. Groep III wordt of teleurgesteld of zij komt in groep 4 terecht.

Op groep 4: de menschen met de echte belangstelling, moet het V.U.-onderwijs worden ingericht. Men zal goed doen omtrent hun aantal een niet te hoog gespannen verwachting te hebben.

In Duitschland en Engeland is men de meening toegedaan, dat *alleen* de werk cursus waarde voor hen heeft. Ik ben 't daar niet mee eens. Van een luistercursus, *mits de docent niet alleen als geleerde, maar ook als mensch, met zijn cursisten spreekt*, kan een buitengewoon opwekkende kracht uitgaan. Ook is 't aantal cursisten niet gering dat diep in zich opneemt, maar geen behoefte heeft om zich te uiten. Dat voelen alle docenten die vervolgcursussen geven. Een schare oude getrouwen, die voor een groot deel nooit iets in 't midden brengen, vormen door hun toegenegen aandacht een sfeer van sympathie en saamhoorigheid, zoo noodig op iederen cursus.

Dan heeft m.i. de werk cursus alleen waarde, wanneer deze door „Auslese” ontstaat, dat wil zeggen, wanneer een docent, die eerst met een groote groep cursisten gewerkt heeft, met de cursisten van de genoemde groep 4, en voor zoover dat actief aangelegde menschen zijn, in een studiegroep doorgaat. Daarnaast staan natuurlijk de werk cursussen, die uit practische oefeningen bestaan en die vaak niet door Auslese kunnen worden samengesteld. Laat men het gehele

programma uit werkcurssussen, dus kleine groepen, bestaan, dan komen cursisten van alle vier groepen daarin en mislukt de cursus.

Waar het aantal actief belangstellenden niet overwegend groot is, kan — zeer in 't belang van den financieelen toestand der V.-U'en — met een beperkt aantal werkcurssussen worden volstaan. Zij moeten alleen meer systematisch dan tot dusver gebruikelijk was in het programma worden ingevoegd. In ieder geval zou het gewenscht zijn, dat er gelden en lokalen beschikbaar waren, om luistercurssussen, waarin een groep actief belangstellenden blijkt aanwezig te zijn, terstond door een werkcursus te laten volgen. 't Komt me voor dat de te Rotterdam gevolgde methode van luistercurssussen met daarop gebouwde werkcurssussen — maar dan wat meer systematisch doorgevoerd — voor den middenstand wel voldoet, mits een derde schakel daaraan zou kunnen worden toegevoegd: de Zomerschool. De behoefte bestaat bij een kleine schare van goed gehalte aan een nauwer contact met den docent, nauwer dan op een enkelen avond in de week is te verkrijgen. Rustig een bepaald onderwerp gedurende eenige dagen te kunnen bespreken is mogelijk in een week-end-cursus of een vacatie-cursus. De stichting van een Buiten-Volks-Universiteit is een eisch van den tijd en zou wellicht door de gezamenlijke V.-U.'en tot stand gebracht kunnen worden.

Een volgend punt, waarvan het gewenscht zal zijn, dat het aandachtig worde bekeken, is: De Volks-Universiteit moet niet te hoog grijpen, het is niet te min voor haar om heel heel eenvoudig te zijn. *Het gebodene moet in overeenstemming zijn met den aanleg en het sociale milieu van den cursist.* En zoo kom ik dan tot het zoo belangrijke onderwerp: *arbeidersontwikkeling.*

Waar het onderscheid in schoolsche ontwikkeling in Nederland tusschen de verschillende klassen zoo groot is, zal, speciaal voor arbeiders volgens een eigen methode, en geheel anders dan tot dusver aan de V.-U.'en werd onderwezen, moeten worden gewerkt.

In dit opzicht is in Nederland veel minder bereikt dan in Denemarken, Zweden en Noorwegen, waar al sinds 100 jaar een intensieve verhooging der volkscultuur mogelijk geweest is, door het werk in studiegroepen, ook van hen, die weinig schoolonderwijs genoten hebben.

Mijn ervaring met arbeiders is: Al dat schuldgeven aan het ontbreken van een zevende leerjaar baat niet. Dat wat de V.-U. op het oogenblik biedt, deugt niet voor arbeiders. De schuld ligt in hoofdzaak bij de V.-U. en niet bij de lagere school alleen. Zoolang wij aan den arbeider een ontwikkeling blijven opdringen die hij niet

verlangt, zal hij niet bij ons komen. En zoolang we niet een onderwijsmethode gevonden hebben, waarbij de arbeider zich niet dom en onervaren voelt — dommer en onervarener dan zijn mede-cursisten — moeten we van hem afblijven, want we doen hem meer kwaad dan goed.

Als er iets treurigs door onze cursussen bewezen is, dan is het de onderlinge vervreemding en afstand in ons volk. Wat weet een intellectueel in het algemeen van 't leven van den arbeider.

En omgekeerd.

Ervaring is er noodig, jarenlange ervaring. Bestuurders, die nooit op de cursussen komen of met de cursisten spreken; docenten, die in hun studeerkamer leven, zij dienen hun onmacht te erkennen en dit werk aan meer bevoegden over te laten, op straffe van een mislukking der beweging.

Want er zijn wegen om den arbeider in het ontwikkelingswerk te betrekken. Ik meen dat die te vinden zijn bij het beroep of de liefhebberij. En ik vind 't b.v. heelemaal niet te min voor een Volks-Universiteit om een cursus voor duivenfokkers te organiseren of steenkool-Engelsch te laten doceeren, en 't lijkt me b.v. heelemaal niet onmogelijk voor een heel bekwamen docent, om via de duiven en na verloop van enkele jaren, met een groep arbeiders te komen tot een diepgaande natuurstudie.

Ik kan me ook voorstellen, dat de cursussen, die nu over hun vak aan metaalbewerkers worden gegeven, op den duur zullen leiden tot het samenkomen van een kern van deze cursisten, die de vraagstukken van arbeid en bedrijf zullen bestudeeren.

De dan te volgen onderwijs-methode zal m.i. aldus moeten zijn: men zal voorloopig de menschen meer moeten laten doen met hun oogen, dan met hun ooren.

Ik herinner me in dit verband een frappant voorbeeld. Voor eenige jaren gaf de Volks-Universiteit een paar maal in de week een populaire wetenschappelijke voordracht voor werkloozen. De bijeenkomsten die 's middags in „Ons Huis“ plaats hadden, werden door een 500-tal werkloozen bezocht. Op een keer zou de mijnbouw-film, samengesteld onder leiding van Prof. Van Iterson, vertoond worden. De docent, die de explicatie zou geven, bleef plotseling uit, en we waren genoodzaakt de film zonder meer te draaien. Mijn verwachting was: 't wordt een fiasco. Maar juist 't tegendeel bleek waar te zijn. De aanwezigen behoefden bij ontstentenis van een spreker niet stil te zijn en bespraken ongedwongen hetgeen vertoond werd. Al wandelende tusschen de stoelenrijen kon ik toen constateeren, dat die menschen op de film — die zij voor den eersten keer zagen, en ik voor den

vijfden maal — veel meer waarnamen dan ik. Maar kwamen de teksten, dan ging stuntelig en langzaam een luid oplezen beginnen, dat nooit verder kwam dan 't halve blad, want dan was de tekst weer weg. Maar dat hinderde niet, want deze menschen lazen het beeld met een duidelijkheid, die een tekst overbodig maakte.

En 't slot van den middag was, dat eenstemming verklaard werd, dat ze nog nooit zoo'n lijnen middag gehad hadden. En voor mij was de les: dwing ze niet te luisteren zonder meer, geef veel lichtbeelden, veel films; laat langzaam aan het gesproken woord daarbij aansluiten. Ik meen dat langs dezen weg een gehoor zonder schoolsche kennis, vrij spoedig tot het volgen van het regelmatig betoog van een populair cursus kan komen.

Maar er is meer noodig. Wat ik hiervoor aangaf is het werk dat de Volks-Universiteit moet doen voor de breede lagen van arbeiders. Maar een groote taak, die de V. U. in Nederland nog volkomen verwaarloosd heeft is haar taak van de *uitzonderlijk begaafden*, die financieel niet draagkrachtig zijn. Dat iedere begaafde zijn weg wel vindt, wie durft het volhouden?

Indien het de V. U. zou gelukken voor deze enkele dozijnen een milieu te scheppen van rustig leven, gedurende een jaar of langer, waar men na het dagelijksche werk was, at, werkte, een leider vond die voorthielp! Niet ontrukken aan den eigen stand of het beroep, alleen maar krachten vrijmaken, menschen die wat kunnen zijn in hun eigen kring, in de gelegenheid stellen zich te ontplooien. Dit kan niet door voordrachten of cursussen, of vacatieclubs, daarvoor is noodig een clubhuis, een college, een Heim.

En nu kom ik terug op dat gesprek in den D-trein naar Grantham. Wat ik daar hoorde betrof proefnemingen van de Volks-Hochschule Leipzig en omgeving. Ofschoon de meeningen zeer uiteenloopen over de toe te passen methode, was men op één punt 't eens geworden, en dat was, dat voor arbeidersontwikkeling een eigen weg moest worden gevolgd, en dat, wanneer men te doen heeft met een niet-einheitliche Arbeidersbevolking — die Leipzig wel heeft, daar wordt het onderwijs ingericht op den onvakkundigen industriearbeider — dat men dan de vakgroepen afzonderlijk moet aanpakken. Speciaal voor metaalbewerkers heeft men eigen groepen opgericht en in Dürrenberg is door het Metallarbeiterverband een Heimshule opgericht waar de begaafde arbeider vrij van zijn dagelijksche werk, voor een jaar en langer ontwikkeling zoekt op basis van Soc.-dem. theorieën. Daartegenover geeft de Hochschule Leipzig de voorkeur aan een Heimshule in de stad, waardoor de begaafde arbeider niet uit zijn kring

en werk gehaald behoeft te worden. Leipzig heeft o.a. een Volks-hochschulheim Leipzig-Connewitz onder leiding van Frau Hermes.

Mijn conclusie is: voor den middenstand zijn wij op den goeden weg, voor de arbeiders ontbreekt het nog gansch en al aan lijn.

Hiervoor is noodig meer studie, meer geld en meer docenten, die zich aan dit werk willen geven.

Ervaringen met het Onderwijs voor de Rijpere Jeugd en Volwassenen in de gemeente Lonneker¹⁾

door T. VAN DEN BLINK.

De Redactie vindt het gewenscht, thans weer eens iets mede te deelen over onze ervaringen met het Onderwijs voor de Rijpere Jeugd in Lonneker, na wat daarover in het Juninummers 1926 van dit tijdschrift verscheen. Gezien de talrijke aanvragen om inlichtingen over dat onderwijs, welke er ten onzent inkomen, is het inderdaad niet onwaarschijnlijk, dat voor deze ervaringen belangstelling bestaat. En in aanmerking genomen den aard van vele dier vragen, is het niet buitengesloten, dat 'er nog wel wat misverstand weggenomen kan worden.

Van dat onderwijs loopt thans het vierde cursusjaar. Terug ziende op deze bijna vier jaren is de ervaring, welke allereerst de aandacht verdient, zeker wel deze: De belangstelling, die onmiddellijk reeds bijzonder bevredigend was, is gebleven, ja beweegt zich zelfs nog steeds in stijgende lijn. De getallen wijzen dit direct uit. Begon het tweede cursusjaar met 913 personen van zeer uiteenlopende leeftijden, die aan één of meer cursussen deelnamen, het derde cursusjaar, namelijk 1926—'27, ving aan met 1020 en het vierde, dus het thans loopende, met 1241 deelnemers. Daar is dus een absolute stijging in deze getallen, die op zich zelf reeds zeer verblijdend is. Indien wij echter in aanmerking nemen, dat deze deelnemers gerecruteerd moeten worden uit een totale bevolking van 23 à 24 duizend zielen, dan blijkt niet

¹⁾ De organisatie van het onderwijs aan de Rijpere Jeugd blijft voor ons land een onopgeloste brandende vraag. Toen het welslagende werk te Lonneker twee jaar ervaring achter den rug had, verzochten wij den organisator van dit werk, den Heer T. v. d. Blink, een uiteenzetting te geven van wat in Lonneker gedaan werd. Dit was in 1926. Thans is men in ons land nog niet veel verder gekomen — een heel enkele poging tot navolging van Lonneker daargelaten. — Wij meenden dat het goed zou zijn inmiddels over dit werk, dat thans in zijn vierde jaar staat, andermaal te berichten en vonden gelukkig den Heer van den Blink bereid opnieuw aan ons desbetreffend verzoek te voldoen. (Red).

alleen dat een hoog procent van die totale bevolking aan dat onderwijs deelneemt, maar ook, dat het vrijwel onmogelijk is, ieder jaar opnieuw een dergelijk aantal, telkens weer andere personen, voor dat onderwijs te winnen. Deze theoretische conclusie strookt geheel met de ervaring van de praktijk, welke leert, dat een groot deel der cursisten niet zoo maar één jaar het onderwijs volgen, zooals het meestal bij het vervolgonderwijs geschiedde, doch meerdere jaren achtereen daarvan profiteeren. Een niet onbelangrijk gedeelte heeft zelfs alle vier de cursusjaren aan dat onderwijs deelgenomen, wat op zich zelf een pleidooi voor dezen onderwijsvorm genoemd mag worden.

Opmerkelijk is ook, dat zulk een groot aantal volwassenen aan dit onderwijs deelnemen:

Van de 1020 cursisten, waarmede het cursusjaar 1926—'27 begon, waren 290 volwassenen, (dus 18 jaar of ouder), dat is niet minder dan 28.5 %. En van de 1241 deelnemers dit vierde cursusjaar zijn 371 volwassenen, dus 29,8 %.

In al de hier boven vermelde getallen zijn de deelnemers aan de zoogenaamde „*korte cursussen*”, waarover beneden iets meer, niet begrepen.

Het is ons herhaaldelijk gebleken, ook uit de vragen om inlichtingen, dat er blijkbaar nog al wat misvattingen bestaan over de wijze, waarop het aantal deelnemers tot zulk een hoogte wordt opgevoerd. Wie mocht meenen, dat de onderwijsvorm zóó aantrekkelijk is, dat de liefhebbers onmiddellijk bij de eerste de beste officiële oproeping bij honderdtallen toestroomden, vergist zich natuurlijk en in niet geringe mate. Daartoe is de algemeene belangstelling voor onderwijszaken bij de groote massa nog steeds veel te gering. Er moet veel en energiek gewerkt worden om de belanghebbenden schriftelijk en mondeling, in massa en individueel, voor te lichten en op te wekken. Dat op deze wijze al te veel deelnemers geworven worden, wien het aan de rechte belangstelling ontbreekt en die dus toch ontijdig de lessen verlaten of deze maar al te gemakkelijk zullen verzuimen, zooals menigeen vreest, blijkt ten onzent in strijd met de feiten. Alles hangt hier af van de manier, waarop dat voorlichten en opwekken geschiedt. Wordt daarbij met kracht en klem gewezen op den *plicht* om de lessen *trouw en tot het einde* te volgen, dan is er naar onze ervaring niets tegen en alles vóór, om door een krachtige propaganda het leerlingenaantal zoo hoog op te voeren als mogelijk is. Het verloop en het verzuim ten onzent wijzen trouwens duidelijk aan, dat er geen sprake is van een kunstmatige opvoering van het aantal deelnemers, zooals hieronder zal blijken.

Intusschen is een tweede ervaring van beteekenis, dat een steeds grooter gedeelte der cursisten zich uit eigen beweging aanmeldt, wat als een belangrijk resultaat van het in vorige jaren gegeven onderwijs aangemerkt kan worden.

Immers als het onderwijs werkelijk is ingeslagen, bestaat er groote kans, dat de leerlingen, die daarvan profiteerden, terugkeeren en tevens dat zij zelf of hun verwanten, meestal onopzettelijk, daarvoor bij bureu of bekenden propaganda maken.

Een andere belangrijke factor in dezen is het tentoonstellen van het werk aan het einde van het cursusjaar. Dit geldt speciaal voor de naaldvakken en den handenarbeid, maar ook voor andere cursussen blijkt daarvan de invloed.

Zoo hadden wij gedurende het derde cursusjaar aan één der scholen een cursus voor illustratief teekenen, die zeer goed is geslaagd. Wij hebben de aardige werkstukken ter bezichtiging gesteld, met het gevolg dat dit vierde cursusjaar is aangevangen met een dergelijken teekencursus aan drie scholen.

Het totaal aantal belangstellenden, dat het door de deelnemers vervaardigde werk kwam bezichtigen, bedroeg aan het einde van het tweede cursusjaar 1222 en bij het sluiten van het derde 1908.

Een andere belangrijke kwestie, waarop wij hier de aandacht vestigen, is de totaal verkeerde opvatting, dat dit soort onderwijs voor de steden niet noodig zou zijn, omdat daar allerlei gelegenheden zijn om zich te ontwikkelen ook voor hen, die uitsluitend op avondonderwijs zijn aangewezen, bijv. ambachts- en handelsavondscholen enz.

Wie zoo redeneeren, hebben zich geen voldoende rekenschap gegeven van het doel, dat met dit onderwijs beoogd wordt en van de personen, die bereikt moeten worden. Dit doel is volstrekt niet, voorbereiding te geven tot een of ander vak, dan wel verbetering der maatschappelijke positie mogelijk te maken, al zal dat misschien, meestal onopzettelijk, wel eens een enkelen keer het gevolg van het genoten onderwijs kunnen zijn. Hoogstens echter geeft het wat nuttige kennis en vaardigheid aan de huismoeder en de dochter des huizes, die door het volgen van een maatknip- en een verstelcursus iets van het onderwijs meeneemt, waarvan de voordeelen geenszins onderschat moeten worden. Vandaar zeker ook, dat die naaldvakcursussen steeds groote belangstelling blijven trekken en ongetwijfeld overal slagen zullen, misschien te meer omdat de leerlingen der lagere school niet rijp zijn om van dat onderwijs zóó te profiteren, dat in de behoeften, welke het huisgezin schept, voldoende wordt voorzien.

Ook enkele andere cursussen, speciaal die voor boekhouden en bedrijfscontrole, hebben een uitgesproken practisch doel.

De hoofdbedoeling van het Onderwijs voor de Rijpere Jeugd is echter, kennis en vaardigheid bij te brengen, welke met maatschappelijke vooruitzichten niets van doen hebben noch praktische toepassing beoogen, doch alleen *opvoeding* van den *enkling* bedoelen. Het geleerde moet hem of haar tot een bron van levensvreugde worden, om het maar eens heel idealistisch te zeggen. Reeds het aangenaam bezig zijn op zich zelf is een resultaat van dit onderwijs, waarmede wij alleszins tevreden zijn en ook mogen zijn. Want welke menschen zijn het, die wij in hoofdzaak bereiken? Kort gezegd: de maatschappelijk minst gesitueerde werkers, die in fabrieken en werkplaatsen of als loop- en besteljongens meestal een eentonig niet zelden zwoegerig bestaan hebben met weinig of geen poëzie en vrijwel zonder vooruitzichten om met wat schoolsche kennis hun positie te verbeteren, ja die gewoonlijk hun werk even goed zonder als met eenige schoolsche ontwikkeling kunnen verrichten. Op deze situatie kan niet genoeg nadruk gelegd worden. En dat wel om meer dan één reden.

In de eerste plaats dient het besef door te dringen, dat wij hier staan voor een vrij breede laag van personen, tegenover wie de gemeenschap een ernstige taak van ontwikkeling en opvoeding heeft, welke tot heden vrijwel werd verwaarloosd. Dit behoeft niet uitvoerig aangetoond. De bloote herinnering aan het feit, dat maar al te veel leidende personen tot zelfs in regeeringskringen toe — men denke aan de instelling der Staatscommissie van het Onderwijs aan de Rijpere Jeugd — inhalingsonderwijs overbodig achten, zegt reeds alles, immers daardoor wordt de geestelijke ontwikkeling van hen, die daaraan het meest behoefte hebben, geheel uitgeschakeld. En de ingewijden weten, dat wij hun aantal heusch niet gering moeten schatten.

Nu is onze ervaring in Lonneker, niet alleen dat zulk inhalingsonderwijs buitengewoon hard noodig is, maar ook dat het, goed gegeven, bijzonder op prijs wordt gesteld en, alle omstandigheden in aanmerking genomen, zeer goede resultaten oplevert.

Wij geven hier de getallen, die op dat inhalingsonderwijs ten onzent betrekking hebben:

Het tweede cursusjaar begon met 163, het derde met 244 en dit vierde met niet minder dan 305 deelnemers aan dat onderwijs, getallen die op zich zelf in hun stijging bewijzen, dat de behoefte bestaat en de belangstelling groeit.

Het verloop van het inhalingsonderwijs is, weer alle factoren in acht genomen, stellig zeer gering: Het vorige cursusjaar van 244 op 229, dit is dus slechts 60/0. Nu moet volledigheidshalve hierbij wel vermeld worden, dat *enkele* inhalingscursussen volstrekt niet uitsluitend bestaan uit leerlingen, die de lagere school niet geheel of met niet voldoende

vrucht hebben doorloopen. In een paar buurtschappen onzer gemeente is het totaal aantal deelnemers niet groot genoeg om tot splitsing over te gaan. In dat geval voegen wij alles bijeen tot een inhalingscursus en omdat hierbij toch steeds hoofdelijk werken op den voorgrond staat, krijgen de leerlingen, wat vrij precies voor hun krachten past en zooveel mogelijk ook wat bij hun wenschen aansluit.

En zou gaat dat uitstekend, doch slechts onder deze voorwaarden: 1e. de leerkracht dient bekwaam en ambitieus te zijn, want het werk is moeilijk, en 2e. hij of zij dient een groote mate van vrijheid te genieten, waaraan het naar onze meening den leerkrachten bij dit Onderwijs in Lonneker niet ontbreekt. Trouwens die groote vrijheid is een onafwijsbare eisch voor den bloei en een gezond uitgroeien van het geheele Onderwijs voor de Rijpere Jeugd. Dit meen ik hier nog wel eens nadrukkelijk te moeten constateeren, gezien de ons gevraagde inlichtingen, waarbij herhaaldelijk het verzoek voorkomt om afschriften van lesroosters en leerplannen, en opgaven van gebruikte boeken te moge ontvangen. Ondanks de stellig wel goede bedoelingen, lezen wij voor ons in dergelijke vragen toch ook wel eens iets van de veel verbreide meening: Als de zaak maar goed sluitend op papier staat, is of komt alles in orde! Welnu, wij hebben geen vooraf officieel vastgestelde leerplannen en zelfs voor het inhalingsonderwijs geen lesroosters, omdat wij meenen, dat wij daarmee het karakter van dit onderwijs zouden verloochenen. Wellicht tot sommiger geruststelling voeg ik echter hier even aan toe, dat er natuurlijk geen sprake van is, dat iedere leerkracht zoo lukraak en op eigen gelegenheid wat gaat doen. Volstrekt niet! Maar knellende banden, hetzij van bovenaf, hetzij door de leerkrachten zich zelf aangelegd, achten wij uit den boeze. En nu is dit een verblijdende ervaring na bijna 4 cursusjaren, dat die vrijheid zoo ongeveer niet anders dan goeds uitwerkt en naar onze meening één van de verklaringen inhoudt voor de bijzondere ambitie, waarmede de leerkrachten in doorsnee dit onderwijs geven.

De maatschappelijke positie der deelnemers en het voor velen hunner ontbreken van een stimulans tot het bereiken van materieel voordeel maken dit Onderwijs zoowel voor leerkrachten als leerlingen extra-moeilijk. De eersten behoeven dan ook een geestdrift, die slechts geboren kan worden uit het besef, dat hier, als boven is geschetst, een opvoedingstaak behoort verricht te worden aan hen, tegenover wie de gemeenschap nog wel wat goed te maken heeft. En de prestatie der deelnemers zal slechts dan naar billijkheid beoordeeld worden, wanneer met de beide boven aangegeven factoren wordt rekening gehouden. Wij wenschen dat ditmaal niet in bijzonderheden na te gaan, maar

meenen met volle overtuiging te mogen constateeren, dat een aantal deelnemers van thans, ruim vijf procent der totale bevolking, wel afdoende bewijst, dat in de hier bedoelde maatschappelijke kringen toch nog wel wat meer belangstelling is voor eenige geestelijke ontwikkeling, dan velen onzer, gewoonlijk maar klakkeloos, aannemen of napraten. Verder dat het verloop gering genoemd mag worden als wij in aanmerking nemen, hoe talrijk de omstandigheden zijn, welke het ontijdig eindigen der lessen onvermijdelijk of althans alleszins verklaarbaar maken. Voorts dat het verzuim geenszins onbevredigend kan heeten, wanneer ook daarbij rekening gehouden wordt met de vele en velerlei gevallen, waarbij verzuim niet te voorkomen of tenminste zeer wel verschoonbaar is. Het verloop bedroeg het tweede cursusjaar, gerekend naar het totaal aantal deelnemers 11,9^o/_o (van 913 op 804) en het derde 12,1^o/_o (van 1020 op 896).

Uit dat alles mag natuurlijk niet afgeleid worden dat wij niet anders zouden kennen dan absoluut onvermijdelijk verloop. Wel echter zijn de gevallen, waarbij de deelnemers zonder noodzaak of zonder voldoende motief de lessen ontijdig verlaten, betrekkelijk gering en is dat in de vier jaren stellig minder geworden, wat voor een deel te verklaren is uit het feit, dat de deelnemers zich beter leeren oriënteren en minder een cursus kiezen, waarvoor zij niet rijp zijn, of waarvoor zij ten slotte toch te weinig gevoelen. Ook mag uit het bovenstaande niet gelezen worden, dat er zoo ongeveer helemaal geen verzuim is. Wij wenschen de zaken niet mooier voor te stellen, dan zij zijn. Wij zouden gaarne, speciaal aan enkele scholen, het verzuim minder wenschen en moeten tot onzen spijt verklaren, dat de medewerking van werkgevers in dezen ook nog lang niet altijd bevredigend is, terwijl voorts van goede samenwerking met allerlei vereenigingen, die beslag leggen op de avonden van jongeren en ouderen, nog wel wat te verwachten is. Aan den anderen kant kan echter gewezen worden op meerdere scholen en verschillende cursussen, waar het verzuim opvallend gering is. En voor vrijwel alle scholen en cursussen geldt, dat willekeurig verzuim slechts sporadisch voorkomt, een feit, dat toch zeker met blijdschap en voldoening geconstateerd mag worden.

Hoe staat het nu met de resultaten van dit onderwijs? Deze vraag is niet zoo gemakkelijk te beantwoorden, immers om het resultaat te kunnen beoordeelen, dienen wij allereerst ons het doel voor oogen te stellen en uit wat wij daarover hierboven reeds zeiden, is direct af te leiden dat het ons slechts bij uitzondering in de eerste plaats om parate kennis of zichtbaar succes te doen is. Wel zijn er natuurlijk cursussen, waarbij wij ook dat (oonbaar resultaat op het oog hebben. Zoo zal bij de naaldvakken niet uit het oog verloren mogen

worden, dat bepaalde kundigheden van practisch belang zijn om de toepassing daarvan in het huisgezin, al willen wij ook daarbij niet al te nuchter zijn en een open oog houden voor de groote waarde van een bij meisjes en vrouwen aan te kweeken belangstelling en liefde, om zoo noodig met eenvoudige middelen een prettige sfeer in de woning te scheppen, waarvan de zegenrijke opvoedkundige invloed op het huisgezin niet overschat kan worden.

Blijkens een door deskundigen ingesteld onderzoek en gezien de buitengewoon groote en blijvende belangstelling van de deelnemers, mag stellig geconstateerd worden, dat de resultaten van de naaldvakcursussen over het geheel zeer bevredigend zijn. Toch mag hierbij niet verbeeld worden, dat onze ervaring ons maar al te duidelijk heeft overtuigd van de groote moeilijkheden bij het organiseren van deze naaldvakcursussen. Allereerst het vinden van een zoo groot aantal geschikte leerkrachten, die in hoofdzaak aan twee uiteenlopende eischen moeten voldoen, ze behooren n.l. practisch uitnemend onderlegd te zijn vooral om cursussen te leiden van meisjes en vrouwen, die nu al voor het 1e jaar het onderwijs in maatknippen enz. volgen en tegelijk moeten zij in staat zijn een klasse van niet zelden nog al roerige en luidruchtige jonge menschen te beheerschen. Daarnaast komt dan het bezwaar, dat hier, veel meer dan bijv. bij het inhalingsonderwijs, als belemmering optreedt, n.l. dat deelnemers, die voor de eerste maal den cursus volgen, soms moeten samengaan met haar, die reeds jaren achtereen dit onderwijs meemaakten, terwijl eindelijk de inrichting van een gewoon schoollokaal zich voor het geven van deze naaldvakcursussen weinig leent. Intusschen blijkt hier weer eens voor de zooveelste maal, hoeveel moeilijker de organisatie van dergelijk onderwijs is op het platteland met groote afstanden en minder gelegenheid tot centraliseeren, dan in dichter bevolkte centra. Maar wij meenen aan het voorbeeld in onze gemeente de gevolgtrekking te mogen ontleenen, dat de bezwarende omstandigheden van het platteland volstrekt niet bij voorbaat als onoverkomelijk beschouwd behoeven te worden.

De resultaten van verschillende ontwikkelingscursussen, als Duitsch, Engelsch, Ned. taal, rekenen, wiskunde, boekhouden zijn ondanks de moeilijkheid, dat de vooropleiding meestal beslist onvoldoende is, volstrekt niet onbevredigend. Maar wij snakken voor dit werk naar een verplicht zevende leerjaar: hoe kan iemand nu toch in ernst meenen, dat of het 7e leerjaar of het vervolgonderwijs overbodig is?

Het maken van huiswerk — voor verschillende ontwikkelingscursussen onontbeerlijk — burgert langzamerhand wel wat in, maar de huiselijke omstandigheden, de dikwijls lange, vermoeiende dagtaak

en allerlei afleiding blijken wel zulke bezwaren, dat hier met tact opgetreden moet worden om geen zelfs belangstellende deelnemers te verliezen.

Een groot succes leverden de cursussen handenarbeid op. Het tweede cursusjaar begon met 117, het derde met 166 en dit vierde met 174, terwijl nog een groot aantal wegens plaatsgebrek niet toegelaten kon worden. Er wordt met buitengewone ambitie gewerkt, ook door meerdere huisvaders. Een dier cursisten slaagde zelfs voor het B-diploma.

Ten slotte willen wij ook nog wijzen op de cursussen illustratief teekenen, waarmede, als boven werd gezegd, het vorige cursusjaar is begonnen. Hier is natuurlijk geen sprake van vaktekenen. Dat is ons doel niet en daarvoor staat in onze onmiddellijke omgeving een uitnemend geoutileerde ambachtsschool. Wij geven „liefhelberij“-tekenen. En het is een lust om te zien met welk een animo jongens, die overdag in een fabriek staan of op een bestelfiets de klanten van hun baas afsjouden en dergelijken, tenminste één avond in de week zich aan dit werk geven en met potlood of pastel of waterverf of Oostindische inkt allerlei kunstgewrochten op het papier tooveren, die zij niet zelden waardig keuren, achter een lijstje geplaatst, de huiskamer te versieren. Zou zulk onderwijs geen waarde hebben, al is het dan ook niet juist „practisch“?

Ten slotte wenschen wij nog iets mede te deelen over een nieuwe poging, die wij het vorige cursusjaar hebben gewaagd en met volgend succes om die dit jaar voort te zetten. Het leek ons n.l. toe, dat er nog al wat personen zijn, die, om welke reden dan ook, bezwaren hebben tegen het volgen van een cursus, die bijna het halve kalenderjaar duurt, doch die wel ambitie zouden hebben om over een bepaald onderwerp in één of eenige avonden te worden ingelicht. Dit had de stichting van zoogenaamde „korte cursussen“ ten gevolge. Daarvan zijn er het vorige jaar twee gegeven. De eerste hebben wij genoemd: „De electriciteit en haar toepassing“. Zij duurde drie avonden en werd met groote belangstelling door 39 personen gevolgd, waarvan de jongste 13 en de oudste 42 jaar was. Op de meest populaire wijze en met zeer eenvoudige hulpmiddelen werden behandeld: de wrijvings-electriciteit, de eerste elementen, verbetering van deze, de electro-magneet en de daarvan afgeleide werktuigen, opwekking van den electricischen stroom door inductie, de telefoon, de dynamo en haar toepassing, de gevaren der electriciteit en hoe die zooveel mogelijk te voorkomen, het meten van de electriciteit en iets over de hedendaagsche centrale.

Dank zij de toewijding van den betrokken leider en de belang-

stelling van de cursisten, achten wij dezen cursus zeer goed geslaagd.

Den tweeden „korten cursus“ betitelden wij: „*Lezen en lectuur*“. Doel was: de smaak voor goede lectuur te ontwikkelen en de cursisten wegwijz te maken bij de keuze daarvan, mede om op die manier contact te leggen tusschen dezen cursus eenzijdigs en de openbare leeszaal anderzijds. Om eenigen indruk te geven van de op dien cursus behandelde stof, noemen wij: Over het lezen zelf en den invloed daarvan, inleiding over kunst, voorbeelden van echte en onechte poëzie, inleiding over Multatuli, idem over Nicolaas Beets, idem over De Genestet, idem over De Vlamingen, idem over Adama van Scheltema, idem over Sagen en Legendes, enz. enz. Wij doen natuurlijk bij deze opsomming maar enkele grepen. Alle beschouwingen werden door tal van voorbeelden verduidelijkt en steeds kregen de cursisten ook gelegenheid om uit een niet al te gemakkelijke bloemlezing hun leeskunst te toonen en te beoefenen.

Deze cursus werd met groote belangstelling gevolgd door 29 personen van 14 tot 38 jaar, allen zonder andere schoolsche ontwikkeling dan die het lager onderwijs der gewone volksschool bijbrengt en allen uit den arbeidersstand. Zoo was o.a. de oudste een weduwe die in haar eigen onderhoud en dat harer kinderen voorziet door het werk in de textielfabriek. Toch verzuumde zij maar zelden.

Over het nut van zulk een cursus behoeven wij zeker niet uit te weiden. En over de eischen die aan den leider gesteld worden, evenmin. Deze zoogenaamde „Korte cursus“ heeft niet enkele avonden geduurd, doch is met het oog op de belangstelling der deelnemers en de onuitputtelijke stof telkens voortgezet, tot hij gelijk met de andere cursussen, tegen April, werd stopgezet.

Bij den aanvang van het thans loopende cursusjaar zijn aan twee scholen dergelijke leescursussen gesticht, terwijl weer een Korte cursus over een natuurkundig onderwerp in bewerking is. Zelfs zijn op dit oogenblik de plannen gereed voor een cursus van 6 avonden over de Pluimveeteelt, die, voorbereid door een afzonderlijke commissie, mede onder de auspiciën van het instituut „Onderwijs voor de Rijpere Jeugd en Volwassenen“ gegeven zal worden en waarmede nu eens een bij uitstek practisch doel wordt beoogd.

Van alle ervaringen, welke wij door dit Onderwijs Rijpere Jeugd rijker zijn geworden, is er wel geen zoo overheerschend als deze, dat wij daarmede vóór alles niet *practische* maar *ideële* doeleinden moeten nastreven, door de volksopvoeding in den ruimsten zin van dit woord te dienen. Bovendien blijkt, dat er op dit terrein nog zóóveel en zulk nuttig, neen noodzakelijk, maar bijzonder moeilijk werk te doen is, dat het toeval hierbij geen rol mag spelen, n.l. of

het Al dan niet door het particulier initiatief ter hand genomen zal worden. En eindelijk is het duidelijk, dat bij het geheele ontwikkelingswerk ten behoeve van de bovenbedoelde rijpere jeugd en volwassenen een zekere eenheid van leiding niet mag ontbreken. Dat hierbij de steun en medewerking van particulieren niet afgewezen doch dankbaar aanvaard behoort te worden, behoeft zeker niet gezegd.

Die overtuiging heeft aanleiding gegeven tot de stichting van een „Gemeentelijke Commissie voor Volksontwikkeling in Lonneker“, welke geflankeerd door de Volksuniversiteit, het Departement Boekelo van het Nut en mogelijk in de toekomst nog andere dergelijke instellingen het Onderwijs voor de Rijpere Jeugd en Volwassenen wil voortzetten en aanvullen door het houden van voordrachten, lezingen enz. Deze Commissie is nog slechts enkele weken oud, doch is reeds haar werk begonnen. Zij gaf n.l. een voordracht met lichtbeelden over „De Geschiedenis van Glanerbrug“, waar de in Twente algemeen bekende en geëerde folklorist J. J. van Deinse de Commissie een buitengewoon succes bezorgde, blijkende onder meer hieruit, dat het aantal bezoekers, uit alle klassen der bevolking, ongeveer dubbel zoo groot was als het aantal beschikbare zitplaatsen.

Dezer dagen ging de tweede voordracht met lichtbeelden, over het leven van planten en dieren, zooals dat in onze onmiddellijke omgeving is waar te nemen. De volgende maand hoopt de Commissie weer op geheel ander terrein haar doel: „Volksontwikkeling“ te benaderen. Zij heeft een kwartet van bekende musici uit de omgeving bereid gevonden eenige eenvoudige composities van grootmeesters der toonkunst uit te voeren en wel met *korte toelichtingen*, om zoo de muziek op te voeren van amusemen tot ontwikkelings- en opvoedingsmiddel.

Wij geven al het bovenstaande niet — en dit zij hier, wij hopen ten overvloede, opgemerkt — omdat wij meenen, dat wij de zaak in Lonneker thans volledig en feilloos voor elkaar hebben. Dat zij verre. Wij weten maar al te goed, dat het slechts de eerste tastende schreden zijn op het pad, dat leiden zal naar een ietwat voldoende belangstelling en ontwikkeling van de breede massa, welke wij op het oog hebben en waarvan ieder individu als lid der gemeenschap en meer nog als mensch moreel recht heeft op een grootere aandacht voor zijn geestelijke ontwikkeling, dan daaraan tot heden werd gewijd. Maar krachtens onze ervaring meenen wij ook, dat het dan toch enkele schreden zijn, die wij vorderden. En omdat dit ging langs een weinig gebuand pad, achten wij het niet geheel onmogelijk, dat onze ervaringen anderen, die van goeden wille zijn om iets op dit terrein te bereiken, misschien een weinig van dienst kunnen zijn.

INHOUD VAN AFLEVERING 5.

	Bladz.
Consultatiebureaux voor moeilijke kinderen, door Mr. E. C. Lekkerkerker	129
Het Museum voor het Buitengewoon Onderwijs, door Dr. A. van Voorthuysen	138
Een Volks-Universiteit in den groei	142
Ervaringen met het Onderwijs voor de Rijpere Jeugd en Volwassenen in de gemeente Lonneker, door T. van den Blink	151



OULDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS 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.

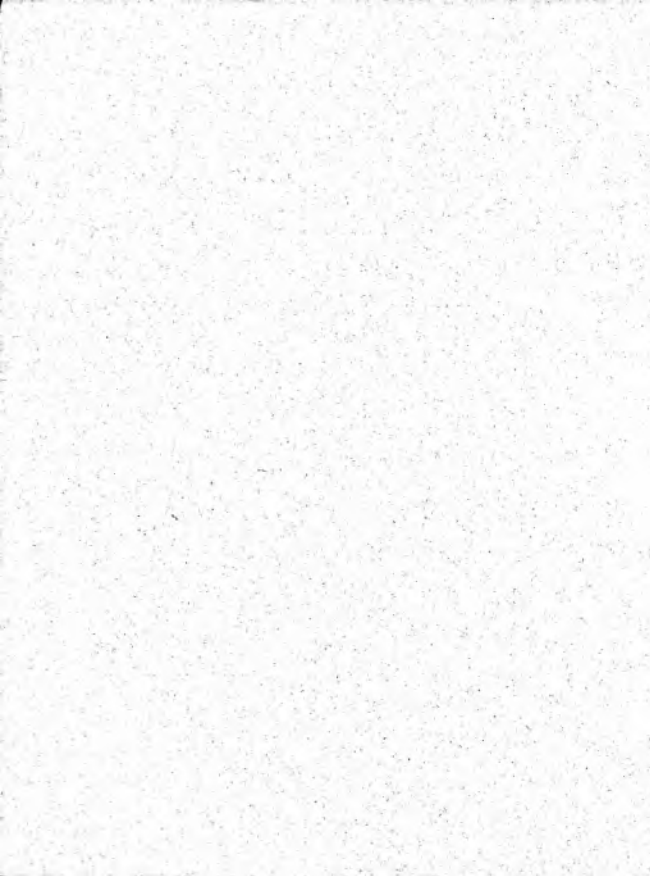


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Consultatiebureaux voor moeilijke kinderen

door Mr. E. C. LEKKERKERKER.

II.

Belangrijk is de invloed welke deze consultatiebureaux zich meer en meer in het maatschappelijk leven verwerven. In de eerste plaats denken wij aan:

De consultatiebureaux in verhouding tot de school. Aanvankelijk opgericht voor jeugdige delinquenten, zijn de consultatiebureaux meer en meer op preventief terrein getreden, en zich bezig gaan houden met kinderen die nog niet de wet hebben geschonden, doch blijk geven die richting uit te gaan. Het ligt voor de hand dat de beweging voor geestelijke preventie hier contact kreeg met de school: In de eerste plaats toch is het de school waar gebrek aan sociale aanpassing van een kind zich gewoonlijk het eerst openbaart door spijbelen, slecht leeren, zenuwachtigheid, moeilijkheden in den omgang met andere kinderen, en zoo vele andere aanwijzingen welke den deskundige doen weten dat er aan de geestelijke groei van een kind iets hapert. En in de tweede plaats is de school de eenige instelling door welke alle burgers van de Staat heen moeten gaan op een leeftijd, dat verandering van hun persoonlijkheid nog makkelijk is. Het is dus begrijpelijk dat men meer en meer de school maakte tot het medium van geestelijke en sociale voorzorg. Op dit terrein nu kreeg het consultatiebureau steun van een instituut, dat langs anderen weg in het Amerikaansche leven was opgegroeid, n.l. de „*visiting teacher*”. De visiting teachers zijn maatschappelijke werkmeters aan de scholen verbonden, die bij ongeoorloofd schoolverzuim of andere moeilijkheden in schoolkinderen de oorzaken ervan trachten op te sporen en de zaken in het reine trachten te brengen. Uit de samenwerking nu tusschen de visiting teacher — die vooral in de laatste jaren meer en meer psychologisch en psychiatrisch geschoold is — en het consultatiebureau is in enkele steden een interessant stelsel van psychische preventie op de scholen

ontstaan: de visiting teacher werkt op de scholen, ontdekt er, dank zij haar psychologische deskundigheid, eerder dan anderen de symptomen van geestelijke moeilijkheden in kinderen, en behandelt zelve de eenvoudige gevallen; achter haar staat het consultatiebureau voor de behandeling van de moeilijke gevallen, waarbij het weer voor de uitvoering ervan van de diensten van de visiting teacher gebruik kan maken. Van groot belang is in dit verband het feit dat in Amerika hoe langer hoe meer het streven baan breekt om aan de scholen een grotere rol toe te bedelen in de behandeling en de preventie van jeugd-criminaliteit, waardoor zij meer en meer werk voor de kinderrechtsbanken voorkomen. Wij kunnen op al deze interessante verschijnselen niet verder ingaan, doch dit teekent voldoende welke een hoogst belangrijke rol consultatiebureau en visiting teacher langzamerhand gaan spelen: *verbonden aan de scholen, en op vele andere wijzen, helpen zij meer en meer mede om krachtige organen te scheppen voor de bestrijding en voorkoming van jeugd-criminaliteit, welke spoedig in het geheel der maatregelen ter bestrijding van den misdaad een belangrijke rol zullen vervullen.*

Het consultatiebureau als centrum voor wetenschappelijk onderzoek. Met dat al weten wij nog heel weinig van psychologie en psychiatrie, en de praktische toepassing ervan bij de oplossing van onze sociale problemen staat nog geheel en al in de kinderschoenen. Wijde perspectieven zijn geopend, doch wij hebben nog slechts den eersten stap gedaan. En veel kennis en ervaring zal nog moeten worden vergaard, eer wij ook nog maar bij benadering toe zijn aan een behoorlijke maatschappelijke preventie. De beste consultatiebureaux in de Vereenigde Staten hebben dan ook steeds voorop gesteld dat wetenschappelijk onderzoek hun eerste object moet zijn. In 1917 reeds sprak deze gedachte uit een wet van de Staat Illinois, welke een psychiater tot State criminologist aanstelde en hem machtigde een bekend consultatiebureau te Chicago, grotendeels voor Staatsrekening, over te nemen, „ten einde wetenschappelijk onderzoek te kunnen verrichten naar de oorzaken van misdadigheid en de middelen ter voorkoming daarvan.“ Het behoeft geen betoog dat de consultatiebureaux bijzonder goede gelegenheid bieden voor studies van dezen aard: zij beschikken over een overvloed van ongezocht „materiaal“, en over deskundigen die het verwerken kunnen — vaak worden „research workers“, d.i.: wetenschappelijke onderzoekers, opzettelijk daartoe aan de staf van het bureau verbonden —; en in enkele der beste consultatiebureaux zijn dan ook min of meer belangrijke studies ondernomen, welker resultaten wij met de grootste belangstelling tegemoet zien.

Wat beteekent dit alles nu voor ons land?

In de eerste plaats is het wel duidelijk dat de fundamenteele gedachten, welke hieraan ten grondslag liggen, voor ons niet nieuw zijn. Sinds jaren kennen wij onze psychiatrische adviseurs bij de kinderpolitie en onze Observatiehuizen, waar jeugdige delinquenten worden opgenomen ter observatie. Wij kennen ook eenige kleine sociale consultatiebureaux: o.a. werden er in het afgelopen jaar twee opgericht te Utrecht en te Rotterdam, terwijl twee andere reeds eerder bestonden in Den Haag en Zeist. De consultatiebureaux van de Centrale Vereeniging ter Behartiging van de Maatschappelijke Belangen van zenuw- en zielszieken gaan eenigszins in dezelfde richting — al houden zij zich meer bezig met uitgesproken pathologische gevallen — en eenige andere consultatiebureaux zijn in voorbereiding.¹⁾

In het afgelopen jaar werd opgericht de Nederlandsche Vereeniging ter Bevordering van Consultatiebureaux voor Moeilijke Kinderen.²⁾ De — aanvankelijk wel eenigszins overstelpende — belangstelling bij de oprichting bewees dat de gedachte in vele kringen rijp was. De vele brieven, welke deze Vereeniging inmiddels ontving, vormen interessant materiaal, eensdeels als maatstaf van de belangstelling in verschillende kringen, anderdeels als aanwijzing waar en hoe de behoefte aan consultatiebureaux wordt gevoeld. Daar is de wetenschappelijke belangstelling van hoogleraren in strafrecht, sociologie en paedagogiek; de belangstelling van menschen uit de practijk: kinderrechtters, jeugdleiders, kinderpolitie, schoolartsen, hoofden van opvoedingsgestichten. Directeuren van strafinrichtingen schrijven hoezeer zij van oordeel zijn dat velen van hun delinquenten nooit hun inrichting betreden zouden hebben, indien in hun jeugd hun moeilijkheden beter begrepen waren geweest.

Van allerlei aard zijn ook de opmerkingen en voorstellen die worden geopperd: Vereenigingen „Pro Juventute”, consultatiebureaux voor zenuw- en zielszieken, bureaux voor beroepskeuze, vereenigingen op opvoedkundig terrein vragen samenwerking. Een vereeniging tot uitzending van kinderen naar buiten wil haar werk van lichamelijke verzorging aanvullen met de psychische verzorging welke de consultatiebureaux der Vereeniging in gevallen van moeilijke kinderen zouden kunnen verschaffen. Uit verschillende steden komen vragen hoe te komen

¹⁾ Daarnaast zijn er vele particuliere opvoedingsbureaux verzezen, d.w.z. bureaux gevormd door een paedagoog of psychiater, die voor een bepaald honorarium, gevallen in behandeling nemen, en niet, zooals bovenvermelde bureaux, met een sociaal doel geheel of gedeeltelijk kosteloze hulp bieden. Voor de ontwikkeling van onze sociale verzorging zijn echter, zooals begrijpelijk is, de sociale bureaux van het meeste belang, zoodat wij de particuliere bureaux dan ook verder verwaarloozden.

²⁾ Secretariaat: Linnaeusparkweg 37, Amsterdam O.

tot oprichting van een consultatiebureau. Er worden vier, vijf plannen geopperd inzake de opleiding van het personeel voor consultatiebureaux, er zijn voorstellen betreffende de oprichting van een studie-centrum. Allerlei verzoeken om inlichtingen zijn er bij, wat de mogelijkheden zijn in deze of gene richting, en — meest dringend van al — zijn er de brieven van ouders, die weten willen, waar zij met hun moeilijke kinderen — die zij den weg der mislukking op zien gaan — heen moeten. Inderdaad, beschikte de Vereeniging over een millioen, zij zou er dadelijk raad mee weten.

Uit alle wirwar van gedachten rijst allereerst de behoefte aan een centraal inlichtingenbureau, een rustige observatiepost, waar inlichtingen verzameld en verstrekt, en verstandige plannen gemaakt kunnen worden. Daarnaast vormen zich langzamerhand andere plannen inzake oprichting van consultatiebureaux, opleiding van werkrachten, voorziening in de behoeften van het platteland op dit gebied — doch daar alles ten slotte af zal hangen van de middelen waarover de Vereeniging te beschikken zal krijgen, en de financiële acte feitelijk nog niet begonnen is — is het wat voorbarig hier nadere mededeelingen over te doen. Slechts dit eene zij nog gezegd: De Vereeniging bedoelt niet andere organisatie's die reeds in dezelfde richting werken voorbij te gaan, doch zoekt welbewust gebruik te maken van hetgeen reeds bestaat. Geen organisatie dus van bovenaf, doch stimuleering van plaatselijk initiatief en van reeds bestaande organen.

Wellicht mag ik hier tot besluit nog enkele persoonlijke opmerkingen toevoegen.

Ik denk bij dit alles speciaal aan drie bestaande instituten in de eerste plaats de *Observatiehuizen*.

Observatiehuizen zijn gegroeid uit de behoefte aan gelegenheden, waar kinderen, die onmiddellijk uit hun milieu moeten worden verwijderd, voorloopig kunnen worden ondergebracht; en hieraan heeft men toegevoegd de gedachte deze detentie tevens dienstbaar te maken aan de observatie. Alleen zóó is te verklaren de anders onbegrijpelijke omslachtigheid van ons observatiestelsel, volgens hetwelk kinderen zes weken, drie maanden, als het kon, nog langer, worden vastgehouden uitsluitend om hen te leeren kennen. De moderne psychologie begint echter hoe langer hoe meer er aan te twijfelen of men de kinderen wel goed leert kennen door hen te observeren in een onnatuurlijke omgeving, of het niet veel beter is door een deskundig maatschappelijk onderzoek naar het vroeger leven en het gewone milieu van het kind na te sporen, niet alleen hoe de kinderen zijn, doch ook hoe ze zoo *geworden* zijn. En practijk zoowel als wetenschap hebben ook herhaaldelijk aangetoond, dat de met opsluiting

gepaard gaande observatie vele bezwaren meebrengt, niet alleen wat betreft de z.g. moreele besmetting en alle andere aan het gestichtsleven min of meer inherente gevaren, doch ook omdat deze, vaak zoo ruw ingrijpende, maatregel, niet zelden veel voor de latere behandeling bederven kan, doordat het vertrouwen, de reputatie, de goede wil, van het kind en zijn ouders er door worden geknakt. Gelukkig dat, ook in Observatiehuiskringen zelve, meer en meer het inzicht baantbreekt: alléén opname in een Observatiehuis, wanneer vastzetting onvermijdelijk is, doch in beginsel zooveel mogelijk onderzoek langs maatschappelijken weg, waarbij het kind in een normale, vrije omgeving kan blijven. En dan rijst bij mij de practische vraag: kan de staf van de tegenwoordige Observatiehuizen — voorzoover zij bestaat uit paedagogen, psychiaters, psychotechnisch geschoolden of maatschappelijke werkers — misschien niet fungeeren als of deel uitmaken van een consultatiebureau, — een consultatiebureau dat min of meer zijn zal als een voorpost, waar eerst de gevallen in behandeling worden genomen, vóórdat men tot de zoo ingrijpende en dure maatregel van observatie in een Observatiehuis besluit?

In de tweede plaats denk ik aan de *verenigingen „Pro Juventute“*. Is eigenlijk het werk der consultatiebureaux niet voor een deel de historische taak van „Pro Juventute“? Doch Pro Juventute, zooals het nu is, is niet voor deze taak uitgerust, omdat zij, die er het werk doen, niet voldoende deskundig zijn. In gedachten zie ik echter het moderne Pro Juventute, waar een consultatiebureau het middelpunt vormt¹⁾, waar de ambtenaren voor de kindervetten geworden zijn tot de psychologisch geschoolde maatschappelijke werkers van het bureau, dat, met hen, richting en leiding geeft aan het werk des patroons, en een bron zal zijn van voortdurende inspiratie en studie ter verbetering van de methoden in de bestrijding der jeugdcriminaliteit. Zóó alleen kan ik mij denken, dat voor Pro Juventute, dat in de laatste jaren hier en daar terrein verliest, zich nieuwe perspectieven zullen openen en nieuwe bloei voor haar zal aanbreken. Zal Pro Juventute met den nieuwen tijd meegaan, of zal het — toegevend aan de knusse zelfgenoegzaamheid van vele patroons die eigen werk zoo mooi vinden — toelaten dat andere weer deskundige organen Pro Juventute overvleugelen? Het is hoopvol dat verschillende afdeelingen van „Pro Juventute“ blijk hebben gegeven den nieuwen

¹⁾ Of ook organisatorisch het consultatiebureau in het middelpunt van Pro Juventute zou moeten staan, is een tweede vraag. Wellicht is er wat voor te zeggen dat Pro Juventute wel de feitelijke beschikking over een consultatiebureau heeft en meehelpt aan de instandhouding ervan, doch er niet zijn naam en zijn stempel op drukt.

koers te willen en doen wat wij kunnen om, met behoud van de groote toewijding der vrijwillige patroons, dilettantisme in het werk te verdrijven.

De grootste perspectieven liggen echter o.i. in de samenwerking van het *consultatiebureau en de school*. Op geen ander terrein toch zijn preventieve maatregelen zoo wel door te voeren als in de school waar de jeugd zoo gemakkelijk te bereiken is. Op medisch terrein wordt er — door de schoolartsendienst — reeds een belangrijk stuk preventief werk verricht; en het is geen toeval dat onder de schoolartsen en schoolverpleegsters in de laatste jaren meer en meer stemmen zijn opgegaan voor een ruimere opvatting van hun taak dan de zorg voor het lichamelijk welzijn der kinderen. Herhaaldelijk dringen zich psychische en maatschappelijke problemen aan hem op, en de moderne schoolarts vraagt om bijzondere sociale en psychiatrische scholen, om ook voor die ruimere taak berekend te zijn. Zouden hier voor consultatiebureaux geen groote mogelijkheden zijn weggelegd? Hoeveel noodeloos leed wordt er door kinderen geleden, hoeveel talent verkeerd geleid, hoeveel levensgeluk geknot? Hoeveel menschen bereiken werkelijk het maximum van levensbekwaamheid, de volle ontplooiing van hun persoonlijkheid? Het is, zooals Prof. Kohnstamm op een der voorbereidende vergaderingen tot oprichting van bovengenoemde vereeniging zeide: Hier is een groot stuk volkswelvaart en volksgeluk te bevorderen. Zullen wij het werk aanpakken, of zullen wij ons nageslacht de dubbele lasten laten dragen?

Paedagogische zwerftochten

door IDA HEIJERMANS.

L

Nu, op het oogenblik, dat ik schrijven ga hetgeen volgt, ligt mijn arbeid in de school voor het aller-, allergrootste deel achter mij. Vanzelf dus kom ik tot vergelijken, overwegen, lessen trekken uit ervaringen, vooral ook, omdat het mij is of ik den laatsten tijd reizen maakte op het gebied van opvoeding en onderwijs. In mijn lectuur vertoefde ik in Amerika en Engeland, Rusland en Afrika, Duitschland en Frankrijk. Nog meer landen en streken zou ik kunnen opnoemen, indien ik niet enkel de hoofdroutes wilde aangeven van mijn reizen en trekken in de wereld der geschriften.

Maar ik vertoefde ook elders. Ik bracht bezoeken aan inrichtingen

en scholen om met eigen oogen te zien hoe hier en daar opvoedingsidealen van dezen tijd in toepassing worden gebracht.

Ik begon met toegang te vragen in scholen voor misdeelde kinderen, omdat ik reeds door de ervaring wist, dat voor hen er altijd gezocht en geworsteld is moeten worden door den onderwijzer, daar hij in het levende materiaal voor hem tegenstand moet overwinnen, in veel geringer kracht aanwezig in het normale kind.

Zoo was ik dus bij achterlijken en lichamelijk gebrekkigen, doofstommen en blinden, maar ook later in de nieuwe kleuterscholen, door Rotterdam en Amsterdam voor de kleintjes gesticht, in een gemeentelijke Montessori lagere school te Amsterdam en die in de Lairesestraat daar beheerd door mej. C. W. Tromp en mevr. R. Joosten-Chotzen. In Amersfoort zag ik de gedaltioniseerde school van den heer Bolt, met de kleuterklassen, eraan verbonden; in den Haag werd ik toegelaten tot de vrije school, de stichting der Antroposofische Vereeniging.

Er kan dus door mij van de overtuiging worden uitgegaan, dat ik materiaal heb verzameld, hetwelk aan anderen ter beoordeeling mag gegeven worden, omdat ik putte uit een wereldreis in de boeken, onderzoekstochten in mijn omgeving of plaatsen, makkelijk te bereiken, en de ervaringen, opgedaan in eigen arbeid.

* * *

Laat mij nu beginnen met de uurtjes, doorgebracht bij de zwakzinnigen.

In 1904 ben ik ook bij hen geweest en bracht mijn indrukken toen onder woorden in *De Vrouw*. Sedert dien tijd tot nu heb ik mijn bezoek niet herhaald, omdat het leven steeds minder tijd liet. Toen had Rotterdam slechts twee klassen ingericht voor zijn achterlijke kinderen en was daarmee nog de meeste Hollandsche steden vooruit. Nu zijn er verschillende scholen voor hen, zoowel openbare als bijzondere. Er is betrekkelijk geen reden tot vreugde om dezen groei gade te slaan, want het groote aantal achterlijke kinderen is hoofdzakelijk natuurlijk een degeneratieverschijnsel, gevolg van ziekten en alcoholisme der ouders en oeconomische verwaarloozing.

Doch als dit geconstateerd is, blijft er niets anders over in den bezoeker dan ontroerende vreugde over het feit, dat het achterlijke kind met zooveel zorg behandeld wordt en met zoo algeheele toewijding van de onderwijzers en onderwijzeressen, die dat kind helpen opvoeden.

Ik was slechts in één school, omdat het mij niet om een vergelijkende studie te doen was, doch om den indruk en koos daartoe de inrichting,

welke voortgekomen was uit die, welke ik in 1904 bezocht. Toen waren er, als ik reeds zeide, slechts twee klassen onder het hoofd, den heer D. Kähler. Nu kwam ik in een groot gebouw en vond er den heer de Haan, onderwijzer voor de achterlijken in 1904, als hoofd terug.

Verschillende keeren ben ik er nu geweest, omdat er voor mij iets fascineerends lag in het misdeelde van die kinderen en de wijze waarop wie over hen waken, ze trachten op te heffen uit het moeras der stompzinigheid. Want die kinderen zijn beklagenswaardiger dan, vind ik, bijv. de blinden en de doofstommen. Soms zijn zij afzichtelijk leelijk, maar in de meeste gevallen maken zij op den oppervlakkigen beschouwer den indruk van normaal te zijn, zoodat zij maar al te dikwijls weerloos staan tegenover verleiding, misbruik door den sterkere, en plaagzucht van eigen omgeving.

Wie echter hoort hoe groote jongens en meisjes vechten met moeilijkheden, welke het kleine normale kind in een oogenblik onder de knie heeft, voelt zich het hart overloopen van deernis met die misdeelden, welke soms zoo zwaar boeten voor de zonden, door het voorgeslacht begaan, verwaarloozing, wreedheid en de gevolgen moeten dragen van allerlei zonden.

Doch die deernis wordt omgezet in bewondering voor het kunnen der leerkrachten. Ik zag o.a. vernuftige leermiddelen, door een der onderwijzers bedacht, om aan die kinderen rekenbegrippen aan te brengen zoo, dat de traag werkende hersenen beeld en getal leerden verbinden. Onhandige vingers werden door allerlei kleurigs en fleurigs ertoe gebracht om uit te voeren wat de misdeelde hoofden hun bevalen.

Maar als het eindelijk begon te dagen in het minime verstand, de samenhang begrepen tusschen oorzaak en gevolg, dan was het weer ontroerend na te gaan hoe die kinderen zich omhoog werkten aan den arbeid, voor hen geschikt.

Ik ben o.a. verschillende keeren in een klasse van groote meisjes geweest en heb bijna nergens bljder werkvreugde gezien dan bij die misdeelde kinderen. Zij en het werk hadden elkander gevonden: eenvoudige huishoudelijke arbeid, allerlei oefeningen met de naald. Die meisjes naaiden en breiden, babbelden geen oogenblik, al werd er niet op haar gelet, zij werkten, werkten, legden hun arm, klein zieltje in de steken van hun handen met algeheel ijver. Die arbeid nam ze geheel in beslag, zelfs toen er een „festijn" was, omdat er één verjaarde en die jarige echt thee mocht schenken, echt tracteeren, ook als oefening bedoeld voor het werkelijke leven.

Het kopje thee en de tractatie waren bijzaak. Hoofdzaak was het heerlijke werken, het genotrijke zich oefenen in arbeid, berekend naar

hun krachten. Die achterlijke, ijverig, geconcentreerd werkende meisjes waren voor mij weer bewijsmateriaal voor de stelling, dat die kinderen opstandig worden, welke ontkomen willen en moeten aan het dwangbuis, hun aangelegd door averechtsche paedagogische opvattingen.

Ook zag ik de jongens met noesten vlijt timmeren; in de werkplaatsen waren anderen, die te oud of „te ver gevorderd“ waren voor de lagere school, aan het binden van boeken of het vermaken van schoenen. De wijze, waarop dit laatste geregeld was, leek mij een welsprekend symbool. De school vraagt en krijgt schoenen, die kapot zijn en toch nog waarde hebben. De achterlijke leerjongens leeren ze maken en wat weer gelapt is, gaat naar allerlei verenigingen, die ze voor beschermelingen gebruiken kunnen. Zoo wordt alles benut, ook het „kapotte“ in mensch en menschheid.

Het spreekt vanzelf, dat er hier niet kan nagegaan worden in hoeverre het vraagstuk der opvoeding van achterlijken nog om oplossing vraagt; in welke mate zij gelijk hebben, die voor de volwassenen, welke eens achterlijke kinderen waren, afzonderlijke werkplaatsen vragen om er altijd hun levensonderhoud te verdienen. Want er werd reeds op gewezen, zij loopen groote gevaren, omdat zij niet altijd in hun gebrekkigheid gekend worden en een makkelijke prooi zijn voor allerlei uitbuiting.

Want zoo heel afhankelijk zijn sommigen en velen van die kinderen, zoo gevoelig voor helpende en steunende zorg. Argeloos komen zij zelfs hem of haar tegemoet, die een enkelen keer ze slechts zag en wat vriendelijks zeide of deed.

Ook is er in ander opzicht veel te doen nog, want meer dan andere kinderen nog hebben de achterlijke lichamelijke verzorging noodig, omdat zoo dikwijls ziekelijke afwijkingen aan hun fysieken en psychischen toestand ten grondslag liggen. Reeds wordt er veel voor hen gedaan, doordat er gul extra melk aan sommigen gegeven wordt en verschillende kinderen voor wat weekjes naar buiten gezonden worden. Doch de bezoeker, die het uiterlijk van veel kinderen ziet, zou bijv. aan elke school voor zwakzinnigen een badgelegenheid verbonden willen zien, opdat zij voor alles gaan begrijpen wat lichamelijke reinheid is en er den zegenrijken invloed van ondervinden.

* * *

In de ordening van het materiaal, ditmaal uitgewerkt, kwam ik er vanzelf toe om op mijn bezoek aan de zwakzinnigen dat aan de Adrianastichting te Hillegersberg, het dorp, dat zoo langzamerhand met Rotterdam één geheel aan het worden is, te laten volgen.

De zwakzinnigen toch hebben soms een lichaam, dat geheel normaal

en uitgegroeid lijkt, de verpleegden der Adriana-stichting zijn voor het meerendeel geestelijk normaal, maar zijn voor altijd of soms tijdelijk gebrekkig; zij zijn misvormd of missen ledematen; soms zijn er onder hen stumpers, die en achterlijk en droevig gebrekkig zijn.

Er is in deze inrichting een gansche andere bevolking dan in die van andere scholen, want de stichting moet over een eigen school beschikken, daar sommige kinderen door hun gebrekkigheid er al de door de wet voorgeschreven schooljaren moeten doorbrengen en andere er tijdelijk soms zijn, omdat zij er in het ziekenhuis gedeelte er alleen komen voor kortere of langdurige behandeling en dien tijd geen onderwijs kunnen en willen verzuimen.

Door het vlottende der eigennaardige schoolbevolking, waardoor van het strenge ouderwetsche klassensysteem moeielijk sprake kon zijn, is de heer Boom, de leider der school, in zijn onderwijsstelsel altijd heel soepel moeten zijn. Daarom is hij, indien ik mij niet vergis, de eerste geweest in het terrein, waarvan Rotterdam het middenpunt is, om zijn stelsel, dat de individueele vorming der leerlingen als een noodzakelijk iets, door de omstandigheden voorgeschreven, toch reeds nastreefde, door het Dalton-systeem geheel te richten naar de behoeften van de kinderen, hem toevertrouwd. Ik heb een tijdje, vol machtige indrukken bij de leerlingen van den heer Boom doorgebracht. Sommigen zijn aan hun stoel door hun gebrekkigheid gekluisterd; anderen kunnen zich slechts heel moeielijk bewegen; er zijn er die nauwelijks of niet over het gebruik van handen beschikken kunnen. Voor allen en allen heeft met zijn inzicht en onuitputtelijk geduld de heer Boom een indeeling der leerstof, een kaartensysteem en aanschouwingsmateriaal ingevoerd, waarbij elk kind zichzelf helpen kan, de klasse opgelost is in individu's, welke zelf denken en doen en alleen dan geholpen worden, wanneer het niet anders kan. Een type som bijv. staat er voorgerekend op de kaart; de leerling kan nu aan het werk gaan zelf voor andere, soortgelijke problemen. De kleintjes, de mismaakte of hulpbehoevende kleine menschjes, krijgen materiaal, waarbij zij zichzelf lezen leeren.

Alles wat ik zag, getuigde van groote vindingrijkheid. Ook deze leider had moeten vechten met de moeielijkheden, hem in zijn leerlingen door het leven zelf ter oplossing gegeven; ook in hem heeft het de zelfwerkzaamheid ontwikkeld, die zooveel onderwijzers missen, omdat zij in het voorgeschrevene, de boekjes, welke zij met hun leerlingen gebruiken moeten, alles als gesneden koek voor zich krijgen.

In de Adrianastichting was ik op een dag, toen de zon scheen, alle ramen en deuren op het zuiden open stonden, zoodat de blik zwerven kon over het prachtige plassenlandschap met den wijden,

verren horizon. Uitzicht was er binnen en buiten. Binnen was er dat van liefde en verstand, waarmee het leven aanvaard werd, zooals het is en elk kind, hoe gebrekkig ook, werd geprikkeld tot denken, vinden, doen. Buiten was er het Hollandsche landschap op zijn lieflijkst, waar hemel en aarde als één oneindigheid in elkander vloeien. Om er van het eeuwige te droomen, ook van het eeuwige in de menschenziel, waar de krachten gewekt kunnen worden, ook in den zwakzinnige en den hulpbehoevend-gebrekkige.

De mogelijkheid van dat werken werd ook werkelijkheid voor mij bij de misdeelden met de vier zintuigen. De uitdrukking neem ik over uit een mooi boekje; *De Doofstommen in de Maatschappij*, van den heer C. van Meurs, den directeur der doofstommeninrichting te Rotterdam. Want blinden en doofstommen missen toch één zintuig.

Bij de blinden in Rotterdam was ik ook. Daar in de inrichting voor hen was echter geen gelegenheid het eigenlijke onderwijs aan kinderen te bestudeeren, omdat die bijna allen naar Amsterdam gaan. Wat ik zag, was echter voor den indruk voldoende. Ik ben in de zalen geweest, waar de blind geborenen of de blind gewordenen allerlei arbeid leerden en vervaardigden, heb de merkwaardige stalen van bekwaamheid gezien, door hen geleverd; ik zag de vrouwen breien, haken; de mannen matten vlechten, borstels maken enz. Zienden zouden alles niet beter gemaakt hebben. Zelfs was er een handig aan den arbeid en hij was en blind, en doofstom.

Het is met een gevoel van beschaming, dat de normale mensch, die met normale leerlingen werkt, ziet wat al deze misdeelden kunnen doen.

Het liet mij evenmin los, toen ik de gast was van de doofstommeninrichting in mijn stad. Het was niet de eerste keer, dat ik er het werk volgde. Er moesten echter jaren verloopen, voor ik weer vragen kon om toegelaten te worden.

Eerst zag ik nu de klasse, die te vergelijken is bij de kleuterschool voor de normalen. Kindertjes vanaf drie jaar zaten er, die langzamerhand gebracht werden uit de wereld der eenzaamheid van de dooven, kinderen nog zonder de mogelijkheid om zich door woorden verstaanbaar te maken. Ik kon weer bewonderend nagaan hoe in hogere klassen de mond geoefend wordt tot het formuleeren van letters en woorden, de mond in het lezen der klanken van de lippen der onderwijzers. Ook nu een vechten met de moeilijkheden in de leerlingen; een onop-houdelijk zoeken naar aanschouwingsmateriaal om beeld en woord te verbinden. Ook hier de overwinning, en de belooning in de ontroerende

aanhankelijkheid der kinderen en de ontwikkeling der leerlingen. Als slot van mijn bezoek mocht ik verwijlen in de hoogste klasse van groote jongens en meisjes. De school houdt ze zoo lang mogelijk vast en de ouders voegen zich natuurlijk, omdat zij weten, dat alles in het belang is van hun misdeelde zoons en dochters.

Ik had eerst gehoord bij de kleintjes het met moeite uitgesproken woordje, het zinnetje met één gedachte; ik was met hen blijde geweest, toen het gelezen woord tot hoorbare klankenreeks werd; ik had gezien hoe de moeilijkheden klommen en ervoer, dat in de hoogste klasse er jongeren zaten, op den drempel van het volwassen-zijn, die met de leidster, den directeur en mij een gewoon gesprek konden voeren en van de lippen lazen zoo makkelijk, als waren hun oogen ooren erbij geworden.

En zij vertelden van allerlei, over verschillende bekende personen. De opvoeding had voor hen de kloof der doofstomheid overbrugd, in de lange jaren van strijd tegen de moeilijkheid, van voortdurende liefdevolle leiding, die kinderen met vier zintuigen gevormd tot menschen, welke eigen gemis niet voelden en het de normalen vergeten deden.

* * *

Wie, al is het slechts kort, vertoefd heeft in de wereld van al die misdeelden: de zwakzinnigen, de gebrekkigen, de blinden en de doofstommen, volgt er een nooit te vergeten cursus in barmhartigheid, toegewijden arbeid, in onderwijs, dat iedereen iets te overdenken en overwegen geeft, wordt ingewijd in een arbeid, betrekkelijk weinig gekend door wie er niet onmiddellijk mee te maken heeft, weinig bestudeerd ook in de onderwijskringen voor de normalen.

De vraag mag gesteld worden of alle onderwijzers in of na hun opleiding niet wat hospiteeren moesten in de lessen aan die misdeelden, waar zoo ontzaglijk veel te leeren is, omdat er door eigen aanschouwing te zien is hoe vindingrijk de opvoeder wordt, die zelf bedenken moet, omdat geen theorie hem helpen kan voor de opvoeding van zijn misdeelde leerlingen. De jonge onderwijzer zou nagaan kunnen, dat de harde bodem van die leerlingen toch bewerkt kan worden, indien liefde, geduld en kennis den ploeg door den akker trekken en hij zou zich wellicht meer dan nu gaan afvragen wat hij bereiken kan en moet met zijn normale leerlingen, als zwakzinnigen en gebrekkigen, blinden en doofstommen ontwikkeld kunnen worden, gelijk het gebeurt.

* * *

Het inzicht, dat er met de normale kinderen anders gewerkt kan en moet worden, er velden van lichamelijke en psychische ontwikkeling braak liggen, wint echter steeds meer veld.

Wie er aan twijfelt, hij moet ook de stoute schoenen aantrekken en binnen treden in Hollandsche scholen met nieuwe of eeuwig oude opvoedings- en onderwijsidealen.

Verschillende kleuterscholen heb ik gezien en wie als ik den tocht er naar toe heeft ondernomen, kan slechts erkennen welk een zegenrijken invloed Maria Montessori had en nog heeft. Men hoeft het niet met haar in alles eens te zijn, ook ik ben het niet. Er kan twijfel bestaen aan het effect van al haar leermiddelen; de vraag is te stellen of zij niet al te veel het spel als opvoedingsfactor verwaarloost, of zij niet te didactisch is in haar opvattingen en soms het kind niet te veel isoleert. Deze vragen kunnen opkomen bij den bezoeker, die scholen voor kleintjes, geheel naar haar geest ingericht, bezoekt en bestudeert. Dadelijk zij er toegegeven, dat de antwoorden erop ook met geestdrift zullen worden beantwoord door haar volgelingen, die zich geheel naar haar voegen. Doch wat ook de paedagogische overtuiging moge wezen van dengeen, die de nieuwe kleuterscholen van dezen tijd ziet, er kan door hem slechts hulde gebracht worden aan de vrouw, door wier propaganda en inzicht zulk een ingrijpende verandering is gebracht in het uiterlijk en de outillage der scholen.

Of men nu komt in de nieuwe scholen te Rotterdam, of Amersfoort, — die van den heer Bolt, — of men als ik onbescheiden genoeg is om te gluren door de ramen van de een of andere nieuwe kerkelijke bijzondere school in stad of dorp, overal voelt men zich het hart opspringen van vreugde over de veranderingen. De banken hebben plaats gemaakt voor kleine stoeltjes en tafeltjes; bloemen staan er overal en leuke, kleine dingen, die de groote liefde en bewondering hebben van het kleine kind.

En het fijnste paedagogische wonder zag ik in Amsterdam in zijn school voor kleintjes in de buurt van het Stadion. School en inrichting zijn er een tot werkelijkheid geworden schoone droom. Licht en lucht en vroolijke kleuren overal; groote ramen, waar het kind tot op de hoogste verdieping als in de natuur zich voelt; overal veranda's, toegankelijk voor de kleuters; bloemen buiten en binnen, en duiven, welke in vrijheid nestelen; trappen berekend naar de kleine beentjes, die ze moeten beklimmen tot de bovenste verdieping toe; een gebouw in elke bijzonderheid en zijn algeheele opvatting, welk een gedicht in steen en kleuren en lieflijk materiaal is en dat, als men het leest, zich afvragen doet hoe ter wereld het ooit mogelijk was, dat we in een tijd leefden, waarin elke school een kinderpakhuis was zonder eenige schoonheid en waar het kille uiterlijk volkomen in overeenstemming met de dressuur van ziel en lichaam was.

Dat alles, dat nieuwe is terug te brengen tot Montessori's invloed.

Het is waar, dat haar te geestdriftige volgelingen wat gezondigd hebben. Er is een poos gedacht, dat maar iedereen in haar naam het kind leiden kon en alle paedagogie bij haar begon en eindigde. De oorzaak hiervan is te vinden in het feit, dat zij tot de verbeelding van ouders en leeken sprak, die zonder eenige studie of waarneming van het verleden en het bestaande, Montessori als een soort natuurverschijnsel, geheel op zichzelf staande, aanvaardden.

Doch elk stelsel wordt soms in discrediet gebracht door zijn volgelingen, ook dat van Montessori, door wat domme of onervaren, of wat al te enthousiaste adepten, of niet begrepen, of wat al te zonderling uitgevoerd.

Door haar is er echter een vernieuwing tot stand gekomen en een belangstelling gewekt, misschien zonder eenig voorbeeld in de geschiedenis. Dit kan geconstateerd worden zonder de verdiensten van welke paedagogen van beteekenis in onzen tijd tekort te doen. Zij heeft volgelingen over heel de wereld gekregen; al de strijd tegen het schoolsche, al de haat in het „onderbewuste” van kind en volwassene tegen verninking en dressuur in de ouderwetsche school werd als symbool in de bewondering voor haar idealen.

Rousseau, Pestalozzi en Fröbel, om slechts enkele namen te noemen, hebben vóór haar gepredikt en gewerkt; ook hun stelsels zijn door hun volgelingen maar al te dikwijls tot caricatuur gemaakt in de school voor het kind.

Montessori heeft door een gelukkigen samenloop van omstandigheden, omdat echter vooral de bodem van den tijd geschikt was om de zaden te ontvangen, door haar uitgestrooid, de vruchten kunnen plukken van den boom, door het werk van velen geplant. Zij is als de Luther der opvoedingshervorming; hem ook zijn anderen voorafgegaan, als bijv. Johannes Hus en Savonarola; Luther echter kon samentrekken.

En zoo is er door Montessori individueele vrijheid in de school gekomen, voor elk kind. In welke mate dit is geschied, het werd door mij als tastbaar ervaren in een der Rotterdamsche kleuterscholen, die een overgang vormen tusschen het oude stelsel, waar Fröbel teruggebracht werd tot bewaarschool-afmetingen en het andere stelsel, waar elk kind naar eigen krachten zich ontwikkelen kan. Ik zag zoo-genaamde Fröbellesjes geven, waar het kleine kindje, het menschenstekje, in de klasse moest wezen als elk ander kind. De onderwijzeres, die toch werkelijk meende, dat zij handelde in den geest van Fröbel, liet op bevel teekenen. Vooraan zaten kindertjes, die het klappen van de zweep reeds kenden, al wat gefatsoeneerd waren naar bewaarschool-model, maar achterin waren er kleintjes, nog pas onder de handen

van de „juffrouw“. Zij oreerde, teekende voor, liet op commando uitvoeren, maar de kleintjes achteraan lieten alles over zich heengaan als een soort donderbui, luisterden naar zichzelf, teekenden op hun manier huisjes en dieren, terwijl er een soort gestyleerde appel op hun papier had moeten komen te staan.

Ik ben klassen binnen gekomen in die overgangsscholen, waar een klassikale les aan de kleintjes werd gegeven en onmiddellijk alle aandacht weg was, omdat er een vreemde bezoeker was, en in dezelfde school, waar er in andere lokalen de kinderen naar eigen lust en kunnen individueel aan den arbeid waren, keken de kleintjes nauwelijks op bij het binnenkomen der vreemde, maar bleven verdiept in eigen arbeid of kwamen argeloos-vertrouwelijk naar de bezoeker toe om haar te laten zien wat zij maakten, welke prachtige producten zij vrochten. In die overgangsscholen, in de lokalen, waar de kinderen vrijheid hadden, zag ik speelgoed en leermateriaal gelijk gebruiken. In een hoekje waren er verdiept een paar kindertjes met een winkeltje aan den gang; andere kinderen oefenden zich met allerlei vaardigheidsproeven.

In een paar scholen, waar de Montessori-geest meer was doorgedrongen, werd geen keuze gelaten tusschen speelgoed en leermateriaal; geoeftend werd er tot bijv. half elf; daarna mocht er door de kindertjes naar hartelust gespeeld worden.

Het was natuurlijk niet alles „boter tot den bodem“ wat ik zag; soms zag ik een paar kinderen, die veel meer tucht noodig hadden dan de leidsters in staat waren te geven of het vermeenden te mogen doen. Een enkelen keer zag ik ook leermateriaal gebruikt op een wijze, die mij tegen de bedoeling ervan geheel scheen in te gaan; er hingen ook wel eens wat lang kinderen om, die niet wisten wat zij doen moesten. Doch overal, in elke school, onder elk systeem, zijn er leiders en leidsters, die geen paedagogen bij de gratie Gods zijn of wat veel tijd noodig hebben om ervaring en inzicht te krijgen. Niet altijd daardoor zag ik ingrijpen daar, waar typische verwaarloosde kindertjes de werkstille stoorde, overal noodig en zeker in een omgeving, waar de opvoedende kracht schuilt in het vermogen tot concentratie.

Indien dit echter gezegd is, moet ik vertellen over het andere, dat ik mocht waarnemen. Ik ben in een Montessori-school geweest, waar zeker een veertig kinderen in hetzelfde lokaal aan den arbeid waren en er de werkstille was, noodig voor werk en rustig samenzijn. Ze waren allen met iets anders bezig; sommigen lagen op den grond met de rekenblokken; anderen teekenden; zelfs waren er een paar, die de klokjes bespeelden om het oor zich te oefenen. En allen gingen door, letten niet op de bezoekers, want ik was toen niet alleen.

Toen klapte de onderwijzeres in de handen; allen zetten het leermateriaal weer op de daarvoor bestemde plaats; op een teeken gingen allen op de maat van muziek loopen op lijnen, daarvoor op den grond getrokken. En ik kon slechts geboeid kijken naar de afwisseling van vrijheid en het samen zich oefenen. Toch luisterde ook daarin elk kind naar zichzelf. Het kleine lichaampje voegde zich naar de maat, maar bewoog toch kopje en handjes naar het eigen rythme.

Waarlijk elk kind was zichzelf. Ik heb het gezien in al de verschillende kleuterscholen, die ik zag, in Rotterdam, Amsterdam, Amersfoort.

In sommige was ik zoo vroeg, dat ik ze bij het binnentreden gadeslaan kon; ze gingen naar de kastjes, maakten hun eigen tafeltjes schoon; sommigen, vooral de allerkleinsten, gingen zoo op in het poetsgenot, dat zij wrijven en wasschen bleven al den tijd, dat ik er was. Er ging voor hen een onweerstaanbare aantrekkingskracht uit van de gootssteentjes en fonteintjes binnen hun bereik. Zoo smakelijk handig waren heel veel kleuters, zóó opgaand in hun werk, ook dat van den schoonen droom.

Weer zie ik dat ventje in Amsterdam, rustig op den grond liggend en kijkend naar het spel van zonneplekken op de zoldering; weer kijk ik naar het heel kleine meisje verloren in den aanblik van een aquarium en eindelijk vragend om het gordijn te laten zakken, omdat de goudvischjes het anders te warm kregen.

Ik heb in al de scholen, waar ik was, het kind in al zijn uitingen gezien, in zijn grillige nukken, maar ook in zijn spontane naïefiteit, in het mensch-zijn, wanneer het werk of spel heel naar zijn kennen en kunnen en dan niet lastig is. Het kan niet anders of uit kinderen, zoo geleid, moeten anderen menschen opgroeien. Reeds vond ik die belofte in vervulling gaan in lagere scholen, die ik bezocht.

Bij het gadeslaan en overdenken van hetgeen ik waarnam in al de kleuterscholen, waar ik was, stelde ik weer de vraag, en doe het steeds meer nadrukkelijk: waarom toch brengt men alle groote jonge meisjes, de moeders en vrouwen der toekomst, niet tot waarneming van het kind?

De aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen komen in aanraking met het kind, al vees ik er reeds op, dat het nog in andere mate geschieden kan. Zij, die kinderjuffrouw willen worden, oefenen zich eveneens met kinderen. Ik zag indertijd hoe het in Haarlem geschiedde op de Huishoud- en Industrieschool. Ook heeft de 's-Gravenhaagsche Vakschool een alleraardigst kinderklasje en een kleine erche voor haar aanstaande kinderjuffrouwen. De Rotterdamsche scholen voor Vrouwenarbeid hebben kinderkamers, waar *alle* leerlingen der hoogste

klassen met kinderen leeren omgaan, omdat men daar er rekening mee houdt, dat alle meisjes broertjes en zusjes kunnen hebben, in het gezin dus met het kind te maken hebben en later weer zelven moeder zullen zijn.

Maar de leerlingen van al onze inrichtingen voor U. L. O., van al onze middelbare scholen, H. B. S., gymnasium en lyceum, worden nog steeds opgeleid, als waren er geen kinderen en moeders, geen gezinnen op de wereld. In den leeftijd, waarin zij het meest vatbaar zijn voor indrukken, worden zij nog steeds volgepropt met allerlei wijsheid, waarvan zoo heel veel vervliegt als kaf voor den wind, maar het kind leeren zij niet waarnemen.

Toen ik in die kleuterscholen was, waar het kind in al zijn onge-reptheid waar te nemen is, droomde ik van een tijd, waarin al onze jonge meisjes, hoe arm of hoe rijk ook, hoe dom of hoe knap, maar vooral de eenzijdig-intellectueelen, één schooltijd, één enkel uurtje, gebracht zullen worden naar de honderden scholen en inrichtingen, vlak in haar nabijheid, om daar, óók als een studievak, te leeren kijken naar kinderen, normale en abnormale, om later de goede moeders te worden, o.a. door Segantini in beeld gebracht.

Wat dorre, doode kennis uit alle scholen voor al onze jonge meisjes en wat kindervaarneming erin met al de duizenden opgroeiende kleuters.

Op de grenzen van Lager- en Middelbaar ^{h27} Onderwijs

door K. J. RIEMENS.

Eigenlijk had dit artikel, om in de stijl van de tijd te blijven, moeten heten: de aansluiting tussen Lager- en Middelbaar Onderwijs.

Wanneer ik dit woord liever vermeden heb, dan is dit omdat het min of meer suggereert, dat het M. O. ¹⁾ de natuurlijke voortzetting is van het L. O. Deze opvatting is inderdaad zeer verbreid; zij kan niet krachtig genoeg bestreden worden. Dat jongens uit de gegoede klassen óf naar het Gymnasium óf, sinds de wet op het M. O. van 1863, naar de H. B. S. gingen, was van ouds her vanzelfsprekend. Hoe langer hoe meer zijn wij er aan gewoon geraakt, dat vrijwel alle meisjes daar eveneens werden ondergebracht. En de afschaffing van het toelatingsexamen voor deze scholen, nu enkele jaren geleden, is maar al te vaak zo opgevat dat de middelbare school heeft te

¹⁾ Korteidshnlve gebruik ik deze term, om zowel het onderwijs op het Gymnasium als dat op het Lyceum en de H. B. S. aan te duiden.

aanvaarden al wat de lagere school gelieft haar te zenden, nu ook uit de minder gegoede klassen, en heeft te zorgen dat deze leerlingen ook meekomen. Welnu, de vroegere toestand deugde niet, de nieuwe dreigt nog slechter te worden.

De vroegere toestand deugde niet. Wij kennen de statistieken van Buys, Vaes, Bolkestein, Revész voor de H. B. S., nu ook van Kuiper voor de Gymnasia (*Paed. Stud.* Junie 1927): alle geven ze meer dan 50% mislukkingen. En het publiek, dat deze cijfers leest, slaat de handen ineen en roept uit: die barbaarse school, die zoveel slachtoffers maakt! Persoonlijk neemt men het de leraren niet kwalijk: het ligt aan het stelsel, zegt men. Inderdaad, het ligt aan het stelsel, maar anders dan men meent. Het ligt, in het algemeen gesproken, niet daaraan, dat de leraren te hoge eisen stellen, maar hieraan, dat zij teveel ongeschikt leerlingen-materiaal krijgen toegevoerd. Met privaattlessen werden de kinderen van de L. S. bijgewerkt, om aan de — niet geringe — eisen van het toelatingsexamen te voldoen, en bepaalde onderwijzers hadden er biezonder slag van, de kandidaten daarvoor klaar te maken. Zo gelukte het, een groot aantal „er door“ te krijgen, die voor het moeilijke onderwijs der M. S. niet geschikt waren, met de bekende rampzalige gevolgen daarvan.

De nieuwe toestand is waarschijnlijk nog slechter, moet haast wel slechter zijn. Vroeger had men tenminste de drang van het toelatingsexamen, die tot hard werken op de L. S. dreef. Die is weggefallen, en er is niets voor in de plaats gekomen. Cijfers drukken de verslechtering zeer onvolkomen uit. Wel zeggen ze iets: dat het peil op de H. B. S. (te Utrecht, in tegenstelling met het Gymnasium aldaar) gedaald is, is op grond van de rapportcijfers aangetoond, en ook toegegeven van zo onverdachte zijde als Ds. A. van der Hoeve, gemeentelijk inspecteur van het onderwijs (zie *Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs*, 24 November 1926). Maar, Dr. Gerrits heeft het terecht opgemerkt, de lager gestelde eisen, lager om het niet al te bont te maken, komen daarin niet tot uitdrukking. En als men nu becijfert, dat het procent leerlingen dat blijft zitten niet hoger is dan vroeger, dan bewijst dit zonder meer ook al weer niets, omdat hierin weer de lagere eisen ongemerkt zijn verdisconteerd. Dat inderdaad de eisen lager gesteld moeten worden, wordt door de leraren algemeen gevoeld, en dit verklaart hun klachten over het zakkende peil van het onderwijs. Zij schrijven dit in het algemeen niet toe aan de storende invloed, die de, betrekkelijk weinige, minder gegoede leerlingen zouden uitoefenen, maar wel hieraan, dat over de hele linie de kinderen minder goed voorbereid zijn; daardoor moet men lager beginnen en in langzamer tempo gaan. Want men moge

altijd genoodzaakt zijn geweest een zeker aantal los te laten, die men niet mee kon krijgen, dit aantal kan toch niet onbekommerd worden uitgebreid, al zou dit ook het enige middel zijn om de werkelijke toestand bloot te leggen.

Men heeft wel eens de vraag gesteld: is het zo erg, dat de kinderen wat meer moeten leren op de M.S.? Inderdaad is dit erg, omdat ook vroeger de M.S. de handen reeds meer dan vol had, maar het zou niet onoverkomelijk zijn, als het materiaal, waarmee zij werken moet, slechts meer dan vroeger geschikt was. Het omgekeerde is eerder het geval; ook vroeger slipten er heel wat weinig begaafden door de mazen van het toelatingsexamen, maar ik geloof niet dat er zulke absoluut ongeschikten onderliepen als tans soms door de L.S. gezonden worden. Dat hier geen kwade trouw in het spel is, maar enkel onbekendheid met de eisen van intellect, die het M.O. stelt, nemen wij onvoorwaardelijk aan, maar de toestand wordt er niet beter door.

Het is geen opwekkend beeld, dat wij hier geschetst hebben; en misschien is deze of gene geneigd de schouders op te halen en te zeggen: het zal wel altijd zo blijven! Welnu, het mag niet zo blijven. Er moet verbetering komen, om het kinderleed te verzachten, dat onder al deze mislukkingen zit, om de ouderzorg te verminderen, die er mee samengaat, om de maatschappij te bewaren voor het verspillen van een massa energie en geld. Dit is door velen gevoeld, en in allerlei richting zoekt men verbetering.

Daar zijn er in de eerste plaats, die bij de L.S. beginnen. De heer J. H. Pluvier b.v. verdedigde op de onderwijsconferentie in October 1927 te Alkmaar een differentiatie na vier jaar, die zou bepalen of het kind het volgende deel van de (lagere-school) leertijd in 2, 3 of 4 jaar zou doorlopen. Ongetwijfeld zal zodanige splitsing er toe bijdragen, dat een groter aantal leerlingen een hogere eindnorm bereikt. Het gevaar is echter groot, dat men dan ook zal menen dat al die leerlingen geschikt zijn voor het M.O., en men zal evenzeer bedrogen uitkomen als vroeger met het toelatingsexamen.

Dr. M. J. Pattist wil, blijkens zijn rede in September 1927 voor het Genootschap van Leraren aan Ned. Gymnasien gehouden, na 5 jaar L.S. een scheiding maken, waardoor de kinderen, die voor voortgezet onderwijs bestemd zijn, in een 2-jarige voorbereidende cursus worden samengebracht, echter met dien verstande, dat de besten reeds na 1 jaar naar het M.O. kunnen overgaan. Deze klassen denkt hij zich ingedeeld bij het L.O. Een brugklasse dus, maar dan, als regel, een 2-jarige. Dat een brugklasse veel nut kan hebben,

daarvan ben ik sinds jaren overtuigd; het denkbeeld heeft op verschillende plaatsen reeds toepassing gevonden, en de praktijk schijnt niet teleur te stellen. Alleen een 2-jarige cursus daarvoor is mij nog niet bekend, en Dr. Pattist mag zich bij de verdediging daarvan — hij heeft het zelf blijkbaar ook al begrepen — op veel tegenstand voorbereiden van de zijde der voorstanders van de eenheidschool. Die staan reeds afwijzend tegenover de brugklasse na het zesde leerjaar, en wellicht is het aan hun invloed toe te schrijven, dat te Amsterdam en te 's Gravenhage 6a-klassen zijn gevormd, die vooral niet verder mogen gaan dan de gewone zesde klas: anders komen die anderen te veel voor, schreef indertijd het orgaan der afdeling 's Gravenhage van de Bond van Ned. Onderwijzers. Nivellering dus naar beneden, een streven dat nu eenmaal, ik weet niet door welk noodlot, inherent schijnt te zijn aan democratie. Nog onverholener komt dit naar voren in het nieuwste parool, dat de Bond op zijn pas gehouden algemene vergadering heeft gekozen: de 7-jarige, verplichte grondschool, — als eerste étape naar een 8-jarige! Terecht hebben verschillende leraren zich hiertegen te weer gesteld op een vergadering te Amsterdam, waar het ideaal reeds werd verdedigd, en terecht neemt een redacteur van het *Weekblad v. G. en M. O.* direkt stelling er tegen. Want al werd ons te Alkmaar en te Amsterdam deze school voorgesteld als ook in het belang van het M. O. — de overgang zou verlegd worden naar de puberteitsleeftijd — de leraren beseffen dat daardoor voor hun toekomstige leerlingen veel kostbare tijd verloren gaat. Zij gunnen het kind, dat op de L. S. eindonderwijs krijgt, daar graag een 7- of 8-jarige leertijd, maar zij vinden het onbillik, dat in datzelfde verband zullen worden gehouden allen, die andere behoeften hebben, omdat zij naar een school voor voortgezet onderwijs zullen overgaan. „De volkschool kan de goede koppen niet missen!” riep de heer Bymolt, de grote voorvechter voor de 7- of 8-jarige grondschool, uit, daarmee de diepste grond van zijn propaganda blootleggend. Wij mogen niet ophouden daar tegenover te stellen: Gij hebt niet het recht op die goede koppen beslag te leggen als gangmakers! Ieder kind op de plaats, waarop het recht heeft door zijn natuurlijke aanleg, zeker! Maar dan ook ieder kind, het weinig met aardse goederen bedeelde, maar ook het rijk met geestelijke gaven gezegende! In naam van de kinderen, die het onderwijs moeten hebben, waarvoor zij rijp zijn, in naam van de ouders ook, die nu al vaak met de grootste moeite de jarenlange studie van hun kroost bekostigen.

En de puberteit dan, het enige argument dat ons als belangrijk voor het M. O. wordt voorgehouden? Of die op het leervermogen een

grote invloed heeft, en zo ja, op welke leeftijd, dat is een vraag, waarover wetenschappelijk nog zeer weinig vaststaat. Prakties echter is de zaak in negatieve zin beslist, en door de ervaring der leraren, die van een grote verandering in leervermogen haast nooit iets merken, en door de sprekende cijfers, die door Dr. T. Kuiper zijn gepubliceerd uit Zürich en uit ons land. In Zürich bouwde het Gymnasium voort op een 6-jarige volkschool, de Oberrealschule echter op een 8-jarige. Voor de laatste is dus het ideaal verwezenlijkt, dat ons hier wordt voorgehouden. En wat blijkt? De resultaten zijn, wat de procenten der geslaagden betreft, op beide middelbare scholen nagenoeg gelijk — ook gelijk aan die in Nederland — op het Gymnasium met zijn 6-jarige L. S. echter iets gunstiger! (Zie *Paed. Stud.*, Junie 1927, blz. 101). En op grond van een nauwkeurig onderzoek, dat Kuiper instelde aan de Gymnasia te Amsterdam en te 's Gravenhage, komt hij tot de conclusie, die hij aldus samenvat in het Decembernummer (blz. 321): „Van een ingrijpende verandering in verstandelijk kennen en kunnen gedurende de Gymnasiale loopbaan was nauweliks ooit sprake: wie zwak was in de eerste klasse bleef het gewoonlijk in de volgende jaren of verliet de school met alle ellende daaraan verbonden.”

Ik heb bij deze zaak wat lang moeten stilstaan, niet te lang echter als men bedenkt welk nieuw gevaar hier ons M. O. komt bedreigen.

Wanneer ik tans vraag welke andere pogingen tot verbetering nog zijn gedaan, dan valt allereerst te relevëren de aandrang van de zijde van het U. L. O., om dit, in zijn geheel of enkel in het eerste jaar, als schakel tussen het lager en het middelbaar onderwijs te laten dienen. De laatste maatregel levert te Hilversum, naar de voorzitter der U. L. O.-vereniging, de heer Lobstein, mij meedeelde, goede resultaten op, de eerste toestand heeft te Hengelo bestaan, waar gedurende enige jaren de H. B. S. alleen de klassen IV en V had, die bevolkt werden met de beste leerlingen van de U. L. O.-school, wat een hoog procent geslaagden opleverde. Men mag bij de beoordeling dezer cijfers echter niet vergeten, dat aldus de U. L. O.-school niet alleen als voorbereidingschool, maar ook en vooral als schifting-school werkt. Op zich zelf vind ik dit geen bezwaar — een strenge schifting wil ook ik, zoals men aanstonds zal zien — maar eerlijkheidshalve moet er op gewezen worden, dat deze inlassing van de U. L. O.-school allermint een waarborg is, dat meer leerlingen het einddiploma der M. S. halen. Een bezwaar van de 1-jarige voorbereiding op de U. L. O.-school is zeker, dat deze niet zonder leedwezen haar beste leerlingen aan de M. S. zal afstaan en in verzoeking komt er meer vast te houden dan voor de leerlingen nodig is; een bezwaar van de 3-jarige voorbereiding, dat het gehalte van het

onderwijs daar niet gelijk kan staan met dat op de M. S., waarom deze — een onlangs door De Telegraaf ingestelde enquête bewees het — er dan ook beslist afwijzend tegenover staat.

Blijven nog de voorstellen, die bedoelen de M. S. zelf zodanig te hervormen, dat de uiteenlopende aanleg der leerlingen beter tot zijn recht kan komen. Een belangrijke stap in deze richting is door de Regering gedaan door de invoering van de literair-ekonomiese afdeling der H. B. S. Niet langer worden *of* de oude talen, *of* de wiskunde alleen-zaligmakend verklaard, ook het derde element der moderne beschaving, de kennis der maatschappij wedervaart hier ten volle recht (men leze hierover het mooie artikel van Inspecteur Bolkestein in het October-nummer 1925 van *Volksontwikkeling*). Ten volle, neen, nog niet ten volle; dit zal eerst het geval zijn, als ook aan die school het jus promovendi wordt verleend voor die afdelingen der wetenschap, waarvoor zij uitnemend voorbereidt, zoals de ekonomiese geografe.

Met te meer recht zal dit kunnen worden gevraagd, indien de splitsing wordt doorgevoerd, die Dr. Z. P. Bouman bepleitte in zijn Handelsblad-artikelen van 17 en 18 Maart 1927, en in zijn opstel in het laatste September-nummer van *Paed. Stud.* Hij gaf zich rekenschap, dat de tegenwoordige H. B. S. met 5-j. c. een dualisties karakter draagt: enerzijds is zij nog steeds en in toenemende mate de school voor, zoals Thorbecke het 65 jaar geleden uitdrukte, „de vorming van die talrijke burgerij, welke, het lager onderwijs te boven, naar algemeene kennis, beschaving en voorbereiding voor de onderscheidene bedrijven der nijvere maatschappij tracht,” anderzijds is zij meer en meer voorbereidingschool voor de Universiteit geworden. Voor het eerste doel kunnen de eisen minder hoog gesteld worden dan voor het tweede. Daarom wil Dr. Bouman een algemene 4-jarige school, die de taak zal overnemen, welke Thorbecke voor de 3- of 5-jarige H. B. S. weglegde, en daarop geplaatst een 2-jarig seminarium, dat *of* mathematiek-fysiek, *of* literair-ekonomies zal zijn en voor de a.s. academici bestemd is. Al zijn zeker tegen onderdelen van het plan bezwaren aan te voeren — het Latijn op de 4-jarige school lijkt mij evenals aan Dr. Tjeenk Willink (zie *Paed. Stud.* December 1927) misplaatst, de uren daarvoor uitgetrokken beter aan de moderne talen besteed — in zijn geheel genomen heeft het dit aantrekkelijke, dat het gelegenheid geeft een einddiploma te behalen, van meer betekenis dan dat van de tegenwoordige H. B. S. met 3-j. c., (daar deze in de praktijk blijkens zijn geleidelijke verdwijning niet heeft voldaan, ben ik het niet eens met Dr. Tjeenk Willink, waar

hij die weer algemeen wil maken), zonder dat hiervoor de hoge eisen behoeven te worden gesteld, die alleen de Universiteit nodig heeft.

Aan deze eisen kan echter blijkens de praktijk door de knappen in een 5-jarige cursus worden voldaan; het lijkt daarom logies voor hen de cursus 5-jarig te laten, en de splitsing na 3, niet na 4 jaar te plaatsen.

Het komt mij voor, dat op deze weg meer prakties resultaat te bereiken valt in de richting der verlichting zonder schade voor het onderwijs dan langs de *Richtlijnen*, die Prof. Dr. J. W. Langelaan getrokken heeft. Ik zeg niet dat door zijn desiderata: beperking, differentiatie, zelfactie, geen verlichting kan worden verkregen, en verheer niet dat het derde punt als onderwijsmethode — en niet enkel voor het onderwijs in de kennis der natuur — mijn volle instemming heeft, maar ik meen, dat de sterke beperking van het huiswerk (want deze wordt feitelijk met de beperking bedoeld; ze is ook bepleit door Ir. W. van Dorp in *Zelfwerkzaamheid*, Losse Paed. Stud.) de resultaten zeer zal verminderen, en dat het ook niet nodig is hierin verder te gaan dan op verschillende mij bekende scholen reeds geschiedt, terwijl het compensatie-systeem, onder de naam differentiatie aangediend, reeds fars, het werd al elders opgemerkt, algemeen wordt toegepast, zij het dan ook niet als uitgewerkt systeem.

Waar over zelfwerkzaamheid wordt gesproken, mag niet onvermeld blijven de proef met het Dalton-systeem, die, behalve hier en daar partjeel, als geheel op een Middelbare Meisjesschool te 's Gravenhage wordt genomen, en waarover bericht werd in de *Handelingen* van het Elfde Nederl. Philologen-congres (1925) en onlangs in het *Weekblad v. G. en M. O.*

Op volledigheid maakt dit overzicht overigens geen aanspraak, slechts datgene vermeldde ik, wat mij voorkwam van enig blijvend belang te kunnen zijn. Laat ik echter, ten bewijze dat ook in gymnasiale kringen wel verandering wordt overwogen, er aan herinneren dat reeds 30 jaar geleden Dr. J. H. Smit, gesteund door vele collega's, voorstelde een afdeling zonder Grieks te scheppen, waar de moderne talen geheel tot hun recht zouden kunnen komen, en dat een overeenkomstig plan het vorig jaar is uitgewerkt door een commissie (van Classici) uit het Genootschap van Leraren aan Ned. Gymnasiën; helaas is het toen door de leraren afgestemd.

Als laatste onderdeel van deze beschouwingen wil ik mij niet onttrekken aan de taak, zelf te zeggen hoe ik meen dat ieder kind zoveel mogelijk kan terecht komen op de school, waar het krachtens zijn capaciteiten behoort. Natuurlijk is dit oordeel gegrond op veel, wat

ik al of niet met instemming gelezen heb, maar hier niet altijd aanhaal, om niet al te uitvoerig te worden. Ik zal mijn mening kort samenvatten in de volgende punten, die reeds gedeeltelijk in het voorgaande zijn toegelicht:

1. Het vroegere toelatingsexamen gaf, zelfs onder betere omstandigheden (opleidingscholen) dan de tegenwoordige, geen voldoende waarborg voor geschiktheid.

2. Het tegenwoordige stelsel van toelating enkel op verklaring voldoet zeker niet beter.

3. Tussen de 6-jarige L. S. en de M. S. moet, als regel, een 1-jarige brugklas worden geplaatst. Deze zal een tweeledig doel hebben:

a. Als *voorbereidingsklas* zal zij die kennis geven, die de M. S. als basis nodig heeft — Nederlandse grammatica, Frans, vaardig rekenen uit het hoofd en schriftelijk — maar waaraan de L. S. minder of geen aandacht kan besteden.

b. Als *proefklas* zal zij uitmaken, in welke richting van voortgezet onderwijs: Gymnasium, H. B. S. of U. L. O.-school, de kinderen het best gaan.

4. De onderwijzers, die aan deze brugklassen les geven, plegen geregeld overleg met de leraren der M. S., o.a. door kennis te nemen van de rapporten, die hun oud-leerlingen krijgen, en ontvangen een psycho-techniese scholing, om te leren ook langs deze weg hun leerlingen waar te nemen: in de grote steden werken zij dus samen met de psycho-techniese bureau's.

5. Uit een oogpunt van algemene schoolorganisatie behoren deze klassen tuis bij het L. O., maar een beperkt systeem van vakonderwijs worde er toegepast.

N.B. Zeker heeft het iets zeer aantrekkeliks, deze klassen bij het M. O. onder te brengen, maar de bezwaren lijken mij onoverkomelijk; de voornaamste zijn:

elke M. S. zou een vrij groot aantal van deze klassen krijgen; reeds vooraf zou de keuze H. B. S. of Gymnasium moeten worden gedaan; de plaatsing, achteraf, op de U. L. O.-school zou het karakter van een degradatie krijgen.

6. De leerlingen, die naar het oordeel van hun ouders op een andere soort school moeten geplaatst worden dan de onderwijzers hebben uitgemaakt, kunnen voor die school een examen afleggen, waaraan ook diegenen deelnemen, die reeds na een 6-jarige L. S. daarvoor rijp worden geacht.

N.B. Dat er leerlingen van de laatste categorie zullen zijn blijkt uit de tabellen van Ir. Vaes, door hem toegelicht in het Weekblad van 23 Mei 1923.

Het examen behoort niet uitsluitend een onderzoek te zijn naar de parate kennis, maar moet ook trachten het leervermogen van de kandidaten te bepalen.

Het zij niet overdreven moeilijk, maar geve slechts voorwaardelijke toelating tot de M. S., die dan op grond van het Kerstrapport over de definitieve plaatsing zal beslissen.

Naar een nieuw Schoolmuseum

door A. J. STRAATMAN.

Het is wel altoos een aangename gewaarwording, als men aan het strijden is voor een zaak, te ontdekken dat er anderen zijn, die voor dat doel ook warmlopen. Het artikel van den heer A. Haagenbeek was daardoor een buitenkansje. Er zijn niet zooveel menschen, die men warm kan krijgen voor een idee, maar heel weinig, dat leerde me de ervaring, voor *dit* denkbeeld, dat er móét komen een nieuw, groot, doelmatig Schoolmuseum. Met die zekerheid in zich omtrent de noodzakelijkheid der oprichting of hervorming en met de kennis van de lauwheid die in het algemeen voor dit groot onderwijsbelang heerscht, geniet men van elke opmerking, maar zeker van een bestrijding als van een zoo ernstige voorstander der grondgedachte als hij. Een bestrijding, die niet de gedachte, maar de uitvoering alleen raakt.

Het spreekt naar mijn meening vanzelf, dat de heer Haagenbeek een groot en goed gehuisvest Schoolmuseum graag zou zien worden met of zonder les-aanhang als het Haagsche en als ik wil, en voor mij is het zeker, dat ik een inrichting ook graag zag groeien zonder die en als 't niet anders kon mét een pædagogische bibliotheek. Er zijn verschillen in onze verlangens, . . . op één doel zijn ze gericht: geef ons een centrale inrichting, waar de ernstig studeerende onderwijzer kan vinden, wat hij begeert en wat hij behoeft.

Als ik met hem en naar mij natuurlijk wel bekend was ook met den heer P. L. van Eck Jr. en met Prof. Dr. J. H. Gunning Wz. van meening verschil, dan komt dat vooral door mijn ervaring, die me leidde naar een meen ik voor de onderwijzers en het onderwijs praktische vereeniging naar de eene en een doelmatige scheiding naar de andere zijde.

Een onderwijsmuseum vereenigd met het Schoolmuseum, omdat dit, meen ik, minder kostbaar zal zijn. Het schoolmuseum moet veel hebben

dat het onderwijsmuseum ook kan gebruiken, het laatste zal veel bezitten, dat aan tal van onderwijzers onbekend is als hulpmiddel ter verduidelijking van schoolwerk. De beide groepen hoop ik nog eens bij elkaar te vinden in één gebouw niet alleen, maar ook zóó geschikt in naast elkander geplaatste afdelingen, dat de bezoeker ze gemakkelijk groepswijze overziet.

Ik ben het dus oneens met mijn tegenstander-strijdgenoot, dat dit (het Haagsche Schoolmuseum) „in beginsel 'n geheel andere instelling dan het Schoolmuseum daarom moeilijk onder een-en-'t-zelfde beheer (zou) kunnen komen. „Het beheer is toch een niet principieele zaak en ik heb de overtuiging, dat er wel en gemakkelijk menschen te vinden zouden zijn, die met elkaar (het is toch niet noodig één mensch er voor te nemen?) dat beheer zouden aandurven en tot een goed einde brengen. Wij, we zitten met onze geringe middelen; wij, we kunnen moeilijk klassen ontvangen en de te aanschouwen voorwerpen gereed leggen. Maar als we wat meer geld hadden, namen we voor dat onderdeel wat menschen om de lichtere en zwaardere diensten te verrichten; op aanwijzing van de leiding de voorwerpen bij elkaar te plaatsen en weer op te bergen. Dat is niet het zwaarste. Ook is het mogelijk door directie of speciale commissie voor bepaalde vraagstukken, denkbeelden over eenigen-tijd-durende lessenreeksenlijnen te laten vaststellen, waaraan de uitvoerders zich te houden hebben. Als de mogelijkheid maar eens komt.

Het is waar, dat zulk een inrichting van meet af aan moet worden tot stand gebracht, maar het ontgaat me, waarom dát ook niet kan door het Schoolmuseum daar hebben ze tenminste al heel wat ervaring van verzamelen en schikken en etaleeren. Ook hebben ze als ik aangaf al wat bruikbaar en zouden ze met de epidiaskoop of het filmapparaat, dat het nieuwe Museum tóch moet hebben, al een paar heel dure en zeer bruikbare middelen voor het Museum ten bate v. h. Ond. hebben.

Maar, en dan volgt de hoofdzak van het betoog, „er bestaan 'n paar andere instellingen, door den heer S. bij z'n schets van 'n toekomstig Schoolmuseum niet genoemd, maar die, wat hun beginsel betreft, volkomen met dat van 't tegenwoordig Schoolmuseum overeenkomen; en dan ook, met dit verenigd, daarvan 'n federaal „centraal-waarnemingshuis“ voor ons schoolwezen zouden maken.”

Ik moet dadelijk opmerken, dat ik zeer stellig aan de door den heer Haagenbeek bedoelde instellingen heb gedacht. De Paedagogische Bibliotheek heb ik gedurende 22 jaar helpen beheeren, als vertegenwoordiger en zaakgelastigde van het Hoofdbestuur van het N. O. G. en later als secretaris van de vereeniging, die hoofdzakelijk op mijn

aandringen door het Nederlandsch Onderw.-Gen. is opgericht in samenwerking met enkele zeer belangstellende personen, waarbij Prof. Gunning vooraan stond, als gewoonlijk wanneer er iets belangrijks en iets goeds voor de studie te doen is ... en met enkele onderwijzers-vereenigingen.

Door mijn arbeid aan de bibliotheek weet ik zeer goed, dat deze (ik spreek van een jaar of 10 geleden) heel veel aan de onderwijzers in ons land gaf. Ik heb jaren gehad, dat bij de 1000 uitgaande stukken in mijn register stonden, ik ontving uit alle oorden van Nederland en een enkele maal uit het buitenland aanvragen, die dan door de Universiteits-Bibliotheek werden uitgevoerd. Het was heel erg gelukkig, dat de bibliotheek een onderdeel was van een stedelijke inrichting. Als we zoo ongelukkig waren geweest de boeken in eigen beheer te hebben, hadden we aan zoo goed als geen van de aanvragen kunnen voldoen. Voor dergelijk werk moet men menschen en geld hebben en heel wat ook. Ik heb meermalen de verzekering gehoord: „U geeft ons heel wat te doen“. Misschien meent een lezer, dat in den nood meerdere toelagen voor het Museum te krijgen zouden zijn! Die toelagen zouden dan alleen voor de bibliotheek nog al hoog moeten geweest zijn, tenzij men het gebruik er van zou willen beperken tot Amsterdam, en men er geen verzend-bibliotheek, geen uitleen-inrichting van zou willen maken. Oók een gedachte, maar niet met mijn instemming uit te voeren.

Uit een praktisch oogpunt ben ik dus vóór vereeniging van het Museum ten bate van het Onderwijs met het Schoolmuseum en ben ik ook tegen vereeniging van de Paedagogische Bibliotheek er mee. Er is daarnaast echter een veel ernstiger, immers met geld niet te vergoeden ideëele zijde.

Het valt niet te betwijfelen of in de laatste 25 jaar is er een verandering groeiende bij de onderwijzers, die in de verte nog niet voltooid, door een krachtige bevordering meer nog dan een Museum doen kan, het onderwijs dient. Schoolmeesters zijn lang geweest menschen van een apart „ras“ had ik haast gezegd, want ze stonden lang zóó ver buiten de gewone menschenwereld ... naar de meening van enkelen er boven, wat er geen goed aan deed ... dat die buitenwereld ze ook niet graag in zijn kring opnam; in veel gevallen inderdaad vergeeflijk.

Er is geen twiifel aan, of er is reeds eenigen tijd verandering gaande, we zijn niet meer een afzonderlijke kaste, we worden er niet meer op aangezien, als men van ons ontdekt, dat we schoolmeesters zijn, we zijn meer aan gewone menschen gelijk geworden. Daarvoor zijn veel oorzaken; één er van acht ik stellig te zijn de betere ontwikkeling, die in de latere jaren het eigendom der onderwijzers is

geworden, ongerekend nog die van de moderne kweekschool-opleiding.

Dat we op hooger peil zijn gekomen, zien we zeer duidelijk als we kennis nemen van de inhoud onzer vakbladen. Bijna zonder uitzondering bevatten ze artikelen waarvan verschillende in de 't best geredigeerde tijdschriften niet zouden misstaan. En niet van enkele kopstukken, maar telkens weer van jonge, opkomende schrijvers, die over vraagstukken van velerlei aard gefundeerde meeningen op goeden toon zeggen kunnen. Dat moeten we ook hebben, de vormers der jeugd moeten behoorren, voortkomen als 't kan, opgevoerd worden tenminste tot de besten onder ons. Een slecht ontwikkelde, een bekrompen onderwijzer schaadt de geheele school. En door de sterke overtuiging, dat we van onze collega's het beste moeten maken dat er van te maken is, daardoor ben ik tot nu toe altoos geweest een krachtig tegenstander van de Paedagogische Bibliotheek en van het Bureau voor Paedagogische Adviezen en als zelfstandige instellingen en als onderdeel van het Schoolmuseum. Er was tot nu toe niet veel reden het denkbeeld van den Heer Haagenbeek te bestrijden: toen het jaren geleden werd uitgesproken heb ik er kennis van genomen, er met voorstanders over gesproken, maar er niet tegen gestreden; men moet geen windmolens bevechten. Er is beter, veel beter werk te doen! Windmolens, toen. Er was toch geen denken aan, dat Het Nederlandsche Schoolmuseum de Paedagogische Bibliotheek had kunnen huisvesten en verzorgen, had kunnen bedienen, heelemaal niet. Dat weet ik zoo goed als iemand het weten kan en zou misschien met uitleencijfers over jaren 1897—1918 uit de Universiteits-Bibliotheek bewezen kunnen worden. Voor het Bureau van Paedagogische Adviezen, dat niets anders te doen had dan dat, was de toestand wellicht anders, toch ook, als ik nader betoogen zal, naar mijn meening ongewenscht.

Als wij de onderwijzers in hun geestelijke groei willen dienen, zullen we allermeeft er aan moeten denken, dat iemand in eens anders tuintje wel aardig wat kan opdoen. Je moet niet binnen de muren van je eigen hof blijven, kijk er eens over, buurman heeft ook wat aardigs, dat belangstelling waard is. Vooral moet dat, omdat we een vakopleiding genoten hebben, waardoor we toch al wat tot eenzijdigheid gepredestineerd werden. Ga er *uit*, om er beter *in* te komen. Die overweging heeft me altoos geleid bij de keuze van boeken voor aanvragers buiten, met die in de stad bemocide ik me maar in zoo ver, dat ik nog al eens een introductie voor de Universiteits-Bibliotheek gaf. Er werden wat pakken verzonden! Op mijn vriendelijk verzoek ook romans, als ik kon verklaren, dat de vrager op een of ander onmogelijk, afgelegen gehuchtje wonende, die voor zijn hoofddact-studie noodig had.

En datzelfde voordeel bestaat nog. Wie thuis raakt in de Universiteits-Bibliotheek, die staat voor een schatkamer, waarin de bronnen te vinden zijn tot de meest veelzijdige ontwikkeling. En nu meer dan ooit. Door het feit, dat aan bijna alle Hoogescholen in ons land professoren verbonden zijn, die paedagogiek doceeren, is daar een ernstige verandering ook in de bibliotheken gekomen: elke Universiteit heeft nu een speciaal opvoedkundig deel, hier beter, daar minder, maar in Amsterdam al heel goed. Dat komt ook, doordat er nu wetenschappelijk gevormden voor dat onderdeel, met de belangstelling van ingewijden en vragenden, er voor zorgen.

Ik heb tweeerlei grond dus waarom ik mij sterk zal verzetten tegen verbinding van Schoolmuseum en Paedagogische Bibliotheek.

I. Door de plaatsing van opvoedkundige lektuur in een universiteits-bibliotheek wekken we de onderwijzers op, (brengen we ze in aanraking er mee immers) tot het kennis nemen van allerlei wetenschap buiten hun enge kringetje; voeren we ze op.

II. Door de Paedagogische Bibliotheek te laten aan de Universiteits-Bibliotheek wordt ze in haar tekorten op wetenschappelijk gebied aangevuld onder leiding van hen, die daartoe het best in staat zijn, de hoogleeraren in de opvoedkunde, zoonoodig gesteund en aangevuld door de aanvragers van studie-materiaal.

Wie de onderwijzers een goede dienst wil doen, moet hen de weg er heen leeren, zooals er bijna geen kweekeling van de Amsterdamsche Gem. kweekschool weggaat die niet van een onzer een aanwijzing gehad heeft een of ander boek uit de U. B. te gaan halen, werk waar men de gevolgen van kan merken bij een bezoek, dan ontmoet men er heel veel oud-leerlingen. Wie in het Schoolmuseum komt, vindt er bijna altoos óók kweekelingen. Daar is eveneens als vlakbij hun terrein, maar men moet om het een het ander niet geringschatten.

Ten slotte meen ik, hoe belangrijk ook deze kwestie is, en volgens mij is ze van groot belang voor het onderwijs, op het oogenblik komt ze pas op de tweede of derde plaats.

De eerste is:

Hoe komen we aan een nieuw en groot Schoolmuseum en aan de middelen dat te exploiteeren.

Weet iemand raad daarop?

Een grillige bezuinigings-commissie en een zonderling plan

door L. C. T. BIGOT.

Er is een teveel aan onderwijzers en onderwijzeressen, althans in deze jaren.

De oorzaken daarvan zijn niet ver te zoeken: in de eerste plaats liggen zij in de maatregelen van de regeering (vergrooting aantal leerlingen per onderwijzer en afschaffing 7e leerjaar), en in de tweede plaats aan de economische omstandigheden, waardoor op administraties, bankinstellingen enz., het personeel werd ingekrompen en de jonge menschen, meenend bij het onderwijs meer kans te hebben, plaatsing vroegen en kregen op de kweekscholen. Zoo zijn er in de jaren '25, '26, en '27 meer leerkrachten opgeleid, dan — gezien het aantal wachtgelders (vrij gekomen tengevolge der bovengenoemde regeeringsbepalingen) — er plaatsen beschikbaar waren.

Het is dan ook wel eenigszins te begrijpen, dat zij, die bezuinigen willen op het onderwijs, zich wenden tot de opleiding en het heeft ook niet ontbroken aan voorstellen, om de opleiding stop te zetten of te beperken.

Ook bij de regeering zijn in die richting wel voorstellen ingediend, waarop zij echter niet is ingegaan.

Zeer terecht. Want opleiden is vooruitzien en wie op beperking van de opleiding aandringt, moet zich afvragen of over drie, vier jaar dat teveel aan leerkrachten er nog wel zijn zal. Dat heeft Min. Waszink gedaan; bij de Memorie van Antwoord op het Voorloopig Verslag van de Onderwijs-Begroting 1926 voegde hij het volgende staatje, dat een helder overzicht geeft van de bezetting van de scholen, die voor onderwijzer(es) opleiden.

	1e kl.	2e kl.	3e kl.	4e kl.	Totaal
Rijkskweekscholen	277	495	641	682	2095
Gem. Kweekscholen	87	155	187	172	599
Bijz. (niet conf.) Kweeksch.	37	53	66	75	231
Rijks normaallessen	53	83	105	161	402
Totaal	454	784	999	1090	3327
Prot. Kweekscholen	419	590	650	849	2508
R.K.	800	1024	1087	1207	4118
Bijz. normaallessen	34	77	248	573	932
Totaal	1253	1691	1985	2629	7558

Als wij daarbij nu in acht nemen:

a. dat om in de „slijtage“ van het onderwijzerscorps in Nederland te voorzien per jaar plm. 2500 leerkrachten noodig zijn;

b. dat plm. 5 pCt. van de leerlingen uit de 2e klassen het einddoel niet bereiken;

dan volgt uit deze getallen zoo logisch als maar iets logisch is, dat wij over twee, drie jaren voor een ernstig tekort aan leerkrachten staan.

Deze overweging dient men terdege in acht te nemen bij de beoordeeling van verschillende plannen tot reorganisatie van de opleiding.

Tot hen, die zich met deze materie bezig houden, behoort ook de Centrale Commissie voor Bezuiniging van de Nederlandsche Maatschappij voor Nijverheid en Handel.

In Februari 1927 verscheen van de hand van den (onbekenden) deskundigen medewerker dier Commissie een artikel in het Tijdschrift dier Maatschappij, waarin een opleiding tot onderwijzer(es) werd aanbevolen, die in 't kort hierop neerkwam: opheffing van alle Kweekscholen en vervanging door de 5-jarige H.B.S. + 1 jaar stoomcursus of M.U.L.O.-B. (ev. indexamen H.B.S. 3-j.c.) + 2 jaar stoomcursus. Verdediging heeft dit plan, voor zoover wij weten, nergens gevonden, wel ernstige bestrijding.¹⁾ Dit plan werd aangekondigd als te geven een opleiding, die korter, beter en goedkooper was; nauwkeurig bezien, bleek ze niet korter, slechter en duurder dan de tegenwoordige opleiding (zie Volksontwikkeling Jaargang 9 bld. 93 en v.v.).

Een studie-commissie uit de drie Kweekschoolbonden heeft de absolute onuitvoerbaarheid van dit plan aangetoond.

We mogen aannemen, dat deze kritiek de bovengenoemde commissie heeft bereikt. Uit het Januari-nummer van 1928 van het Tijdschrift der Maatschappij van Nijverheid en Handel blijkt echter, dat de Bezuinigingscommissie haar pogingen om op dit gebied te hervormen, nog niet heeft opgegeven. Ze noemt in het algemeen de kritiek „niet zeer overtuigend“ en — we mogen hier met recht van grilligheid spreken — komt nu met een gansch ander plan; ze beweert wel, dat dit plan een uitwerking is van haar eerste project, maar dat is onjuist: het is heel wat anders.

¹⁾ Zie Volksontwikkeling 8e Jaargang 1927. Mei afl. blz. 236 en v.v. en Volksontwikkeling 9e Jaargang 1927. Dec. afl. blz. 93 en v.v.

Verder in „de Kweekschool“, orgaan van den Kweekschoolbond Jaargang V Juli-afl.

De lezer oordeele.

In het kort komt het nieuwe plan hierop neer:

1. Aan de H.B.S. wordt een afdeeling onderwijzersopleiding gevormd: de afd. C. geheeten. (Afd. A. is de gewone H.B.S., afd. B. de lit. econ.) Na drie jaar H.B.S. worden in die afdeeling, welke twee jaar vraagt, zij geplaatst, die onderwijzer of onderwijzeres willen worden.

2. De urentabel van die afdeeling zal er b.v. aldus uitzien:

VAKKEN.	Kl. C. 4.	Kl. C. 5.	Onderbouw.		
Nederlandsch	6	5	4	3	3
Fransch	2	2	5	4	3
Duitsch	2	2	4	3	3
Engelsch	2	2	0	4	3
Schrijven	1	1	0	0	0
Rekenen en Wiskunde	3	4	6	6	6
Opvoedkunde	3	4	0	0	0
Geschiedenis	2	2	3	2	2
Aardrijkskunde	2	2	3	3	2
Natuurkunde	2	1	0	0	4
Natuurlijke historie	1	2	2	2	1
Zang	1	1	0	0	0
Teekenen	2	2	2	2	2
Lichamelijke Oefeningen	2	2	3	3	3
Nuttige Handwerken	3	3	2	2	2

Zonder schade voor het onderwijs zijn lessencombinaties met de afd. A. en B. mogelijk.

3. Die afd. C. krijgt een schooleindexamen met uniform door het Departement of het Rijksschooltoezicht vervaardigde opgaven voor het schriftelijk werk.

Zooals men ziet, is er groot verschil.

Bleef er bij het eerste plan nog iets zelfstandigs van de opleiding over — n.l. de stoomcursus — bij het tweede plan gaat de heele opleiding, zooals schrijver dezès het in De Kweekschool genoemd heeft, in den bijwagen.

Volgens dit plan bestaat er geen school, geen inrichting meer, die ingesteld is op de behoeften van de a.s. onderwijzers, waar men bewust zich richt op de vorming van leerkrachten, ook door de sfeer.

den geest, den toon van de school, waar men zoowel door besprekingen met de leerlingen als door eigen praktijk voor de klasse hun aandacht vestigt op de moeilijkheden van het onderwijzerswerk. De opleiding wordt alleen een beetje ander onderwijs; een paar vakken erbij, een paar vakken anders en meer niet.

Bij het eerste plan werd althans één inrichting volledig afgelopen; er werd een geheel gegeven.

Bij het nieuwe plan breekt men op $\frac{3}{5}$ van den weg af en gaat dan een zijpad in.

In de Kweekschool schreef ik over dit plan: „Wij zullen ons niet begeven in detailcritiek; we vermelden daarom alleen, dat de handenarbeid heelemaal wordt vergeten — dat het spreken, ingedeeld bij het zingen 1 uur per week en per week en per klas, niet tot zijn recht kan komen — dat in het leerplan voor opvoedkunde niet gedacht is aan zedelijke opvoeding, orde en tucht en dergelijke kleinigheden meer.

Onze bezwaren gelden het plan in zijn geheel.

Zij zijn:

a. Om het plan te vervezenlijken, moet zoowel de wet op het M.O. als die op het L.O. grondig onderste boven worden gehaald. De opleiding tot onderwijzer staat zeer terecht en begrijpelijk onder het toezicht van de hoofdinspecteurs van het L.O., voor den band met het lager onderwijs wordt dit noodig geacht. Moet nu de opleiding geheel gebracht onder het toezicht van de inspecteurs M.O.? Zijn zij genoeg op de hoogte van de eischen, die de lagere school aan haar leerkrachten stelt en kunnen zij dus beoordeelen of de opleiding goed is? Of moet de afdeling C. onder toezicht staan van de inspecteurs L.O.? Hoe moet het dan op de gecombineerde lessen? Men kan wel zoo zeggen, de onderwijzersopleiding moet in een afd. C., maar men moet toch even nadenken over de verwerking van zoo'n denkbeeld. Of een school staat onder toezicht van de inspectie M.O. of L.O. mag b.v. voor een Nijverheidsschool misschien geen vraag van gewicht zijn, voor een kweekschool is dat één zeer belangrijke kwestie. Als die kweekschool het verband met de L.S. wil behouden en dat moet zij, dan is toezicht van inspecteurs, die het L.O. van nu kennen, noodzakelijk.

b. Als 't een beetje vlot loopt, kan bij dit plan een kind van 17 jaar de akte van onderwijzer(es) behalen.

c. Thans kan een leerling, die drie klassen H.B.S. heeft afgelopen, in onze 2e klasse geplaatst worden. Hij moet dus thans na

de 3 jaar H.B.S. nog 3 jaar kweekschoolonderwijs volgen. In die „verbeterde” opleiding volgens dit plan is men na 2 jaar gereed.

d. Bij dit plan is de opleiding voor de Hoofdakte geheel vergeten.

e. De ontwerper heeft zich ongetwijfeld niet ingedacht in de werkelijkheid. Hoe is deze?

Zooals wij zooeven schreven, zijn er jaarlijks 2500 leerkrachten noodig om te voorzien in de slijtage van het corps; 1500 voor het bijzonder confessioneel onderwijs en 1000 voor het openbaar.

Er zijn in ons land $\pm$ 50 confessionele H.B.S. en $\pm$ 90 neutrale. Deze 140 scholen moeten nu per jaar 2500 geslaagden in de afd. C. afleveren; we nemen eens aan dat bij het eindexamen 90 pCt. slaagt en dat in de 5 jaar $\frac{1}{2}$ der leerlingen afvalt — wat voor de H.B.S. een buitengewoon klein percentage is.

Hoe is de stand der klassen dan? Op de 140 scholen tezamen moeten dan alleen in de afd. C. onderwijs krijgen; in de 5e klassen $\pm$ 2760, in de 4e klassen $\pm$ 3105, in de 3e $\pm$ 3450, in de 2e $\pm$ 3795, en in de 1e $\pm$ 4140. Samen $\pm$ 17250. Zeg 17000 leerlingen.

Of de „gebouwen en de leerkrachten” daarvoor „aanwezig” zijn, weten we niet. Wel kunnen we zeggen, dat de bezuiniging ons hier heel erg problematisch lijkt.

Gaan we de zaak na alleen voor het bijzonder onderwijs, dan blijkt de absolute onmogelijkheid.

Hoe zullen 50 H.B.S. en 1500 geslaagden voor onderwijzer afleveren? En hoe moet dat bij het R.K. onderwijs, waar slechts 6 H.B.S. voor meisjes zijn en 32 Kweekscholen voor onderwijzeressen.

Wie een plan ontwerpt, moet o.i. toch met zulke zaken en met de aanwezige toestanden rekening houden, — en een eerbiedwaardig lichaam als de Nederlandsche Maatschappij voor Nijverheid en Handel moest zich toch even bedacht hebben voor ze een dergelijk plan overnam.

Bovenstaand plan is van de hand van den heer Dr. H. de Noo Bzn., vroeger gemeentelijk-inspecteur L.O. in den Haag, thans directeur H.B.S. 5-j. cursus te Zierikzee.

In de toelichting, die de heer de Noo bij zijn plan geeft, wordt ook terloops gesproken over de hoofdzaak. De schrijver knoopt zijn opmerking daarover vast aan een uitspraak van den inspecteur Bolkestein: „Kennis, die slechts onderwezen wordt, om door de leerlingen weer opnieuw onderwezen te worden, is daardoor alleen reeds veroordeeld”. Met deze uitspraak is men het in onzen tijd ook op de Kweekscholen vrij wel algemeen eens. Afzonderlijk onderwijzers-

taalonderwijs is al even dwaas als afzonderlijke Aardrijkskunde, Geschiedenis of Wiskunde voor onderwijzers. Tenminste als men alleen let op de kennis. Bij de opleiding moet men echter ook het inzicht aanbrengen, hoe die kennis samenhangt, welke de grondslagen ervan zijn, hoe die kennis voor de school geschikt gemaakt kan worden en waarom juist die kennis uit een bepaald vak gekozen wordt.

Blijkens zijn toelichting gevoelt de heer De Noo dit voor het taalonderwijs, maar wat hij daarvan zegt, geldt in zekere mate ook voor andere vakken.

Zonder twijfel kan de H.B.S. — of welke andere algemeene middelbare school — een uitstekende voorbereiding zijn voor de opleiding tot onderwijzer. Hetzij men die regelt als de nog niet uitgevoerde L.O. wet 1920: 3 jaar H.B.S. + 5 jaar Kweekschool; hetzij men die regelt: 5 jaar H.B.S. + 3 jaar Kweekschool.

Maar er moet tijd zijn voor de vorming tot onderwijzer. Wij kunnen ons niet tevreden stellen met de opvatting; dat komt in de praktijk wel.

Een zorgvuldige bespreking van paedagogische kwesties in verband met practische oefeningen; het verblijf op een school, waar men de praktijk demonstratief in overeenstemming brengt met de theorie, is een zeer krachtige steun voor den jongen onderwijzer. Terecht heeten onze scholen voor opleiding van leerkrachten: Kweekscholen.

Een plan van opleiding dat in de eerste plaats daarmede geen rekening houdt, miskent de eigen bedoeling; terecht mogen we van zonderling spreken.

In het belang van de school, in het belang van de volksonwikkeling moet de onderwijzersopleiding worden verzorgd aan daarvoor bestemde scholen; ze mag niet zijn en mag nooit worden een bijzaak.

Bladvulling.

Indien onze onderwijsverbeterraars (waaronder wij ons zelve overigens gaarne willen scharen) eens ophielden met van de zoogenaamde „oude” school een caricatuur te maken, waarnaast hun in „grootte” lijnen geschetst beeld van de nieuwe school gunstig pleegt uit te komen, dan zouden zij een proeve van zelfbeheersching en werkelijkheidszin geven, die aan hun denkbeelden een betere introductie zou verleen en dan de maar al te dikwijls gevolgde methode van bespottelijk maken.

J. H. Gr.

Boekaankondiging.

Opstandige Jeugd, door Ben B. Lindsey en W. Evans, vertaald door E. A. Voogd-Pull, met een inleiding van P. Voogd.
H. Meulenhof, Amsterdam.

Ik et belangstelling en op grond van den titel en op grond van het kliniek reclame-materiaal en op grond ten slotte van de inleiding van den Heer P. Voogd ben ik dit boek begonnen, maar al lezende werd ik steeds maar teleurgesteld.

Rechter Lindsey, uit de stad Denver, in de Staat Colorado van den Zuidelijke Vereenigde Staten, geeft hier een groote reeks van gevallen, waarin de jeugd van Denver op sexueel gebied zich vrijheden heeft veroorloofd, die tot allerlei ongeluk en droefheid hebben geleid.

In zijn 25-jarige ervaring als kinder-rechter zijn hem deze gevallen blijkbaar als 't ware toegeströmd en zijn al of niet betrouwbare waarschijnlijkheidsrekening komt tot een percentage van 45 % van de meisjes-leerlingen der middelbare scholen, welke zich sexueele vrijheden zouden veroorloven, die zelfs volgens hun eigen zeden-codex buitengewoon onwettig zijn.

Dat is een angstig percentage, nog angstiger als men kennis heeft gemaakt met de „strengheid“ van genoemde codex. Maar mischien vergist de rechter zich een beetje en in elk geval is Denver in den Zuidelijken Staat Colorado niet Europa en zeker niet Nederland.

Maar — zou men kunnen zeggen — in Amerika is men ons in vele dingen voor, ja — ten voorbeeld! en zou moeten wij mischien dankbaar zijn hier even een blik in ons voorland te kunnen werpen. Un homme averti... n. w.?

Maar wat zien we in dit boek? Hier worden talloze gevallen aaneengeregen, die ons moeten laten zien... hoe zwak de jeugd is? Neen... hoe opstandig de jeugd is. Nu heeft „opstandig“ voor mij altijd iets aantrekkelijks gehad. Opstandig alzoo! De arme, onderdrukte, onwetend gehouden jeugd staat op tegen de onderdrukking en verdomming van de zijde der bekrompen en nalatige, harde enz. ouders

en — gaat vrijen en krijgt kinderen of dreift ze af, al naarmate ze minder of meer inzicht heeft. Deze opstandige jeugd roept niet eens: leve dit of dat! maar: sterve — je weet wel wat!

Welk een kostelijke opstandige jeugd en welk een vaderlijke vriend heeft deze gevonden in den ruimhartigen en alles begrijpenden kinderrechtter Lindsey. Alles begrijpend?

Neen — wel alle afgedwaalde meisjes en eenige dito jongens, maar de ouders? — dat zijn allemaal ongevoelige botteriken zonder inzicht of tact. Althans 45 %, zie boven.

Wat moeten wij met dit boek, met dit *verlatende* boek, met dit voor alle bakwisschen en rijpende jeugdelingen toegankelijke, neen verlokkende, bekerende boek, op welks omslag de slam van den haristoch, of is 't de liefde, of moet het soms de reinheid verbeelden, brandt.

Moeten onze ouders er uit *leeren*? Natuurlijk valt er uit te leeren, maar dat ware beter te geven in een brochure van 2 vel, dan in dit slecht gecomponeerde conglomeraat van dictaat-urenarbeid van 350 bladzijden.

Moet de jeugd er sterker, flinker, *meer* verder door worden, hierdoor? Vergaaf heb ik in al deze bladzijden gezocht naar een krachtig geluid en een opbouwend voorstel of een leiding gevende richtsnoer.

Neen, de jeugd, de „opstandige“ (?) zal denken: mooi zoo, hij zegt 't ze' maar eens lekker en de jeugd, de „onzekere“, zal naar den verkeêrden kant glijden en de jeugd, de stevige, zal weer eens een stoelje meer te verdragen hebben. Of ze van deze stoot sterker worden zal?

Een boek van een mensch, die het goed bedoelde.

Miserabel geslaagd!

Het maakt den indruk van goed vertaald te zijn. Moge rechter Lindsey echter voortaan in 't Nederlandsch althans zwijgen.

Deze wensch uit te spreken en te motiveeren was het doel van bovenstaande aankondiging.

J. H. Gr.

INHOUD VAN AFLEVERING 6.

	Blads.
Consultatiebureaux voor moeilijke kinderen, door Mr. E. C. Lekkerkerker II. (Slot)	161
Paedagogische zwerftochten, door Ida Heijermans, I.	166
Op de grenzen van Lager- en Middelbaar Onderwĳs, door K. J. Riemens	177
Naar een nieuw Schoolmuseum, door A. J. Straatman	185
Een grillige bezuinigingscommissie en een zonderling plan, door L. C. T. Bigot	190
Bladvulling, door J. H. Gr.	196
Boekaankondiging.	
Ben B. Lindsey en W. Evans. Opstandige Jeugd, door J. H. Gr.	196



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 neutraliteit van de openbare school in Engeland

door Mr. PHILIP J. IDENBURG.

Inleiding.

In het opschrift, dat ik boven dit artikel plaatste, zouden bij de woorden „neutraliteit” en „openbare school” aanhalingsteekens aangebracht kunnen worden, om ervoor te waarschuwen, dat deze „neutraliteit” niet met onze neutraliteit en deze „openbare school” niet met onze openbare school identiek is. De bedoelde woorden geven een vertaling van Engelsche toestanden in Hollandsche begrippen. Wanneer men dit in 't oog houdt, zijn zij echter duidelijk. Immers de Hollandsche lezer verstaat, waarover dit artikel zal handelen. Het gaat om de wettelijke voorschriften, welke in Engeland gelden omtrent den geest van het van overheidswege verstrekte lager onderwijs en de wijze, waarop die voorschriften worden geïnterpreteerd en toegepast.

Tot juist begrip van een en ander is een behandeling van de historische ontwikkeling, waaruit de tegenwoordige toestand is voortgekomen, noodzakelijk.

§ 1. Van het begin der 19de eeuw tot de eerste lageronderwijswet.

Niet minder dan het onze is het Engelsche volksonderwijs in den godsdienstigen strijd gegroeid.

Nauwelijks was de 19de eeuw — en met haar de beweging, welke zou leiden tot de ontwikkeling van het onderwijs in zijn tegenwoordigen staat — ingeluid, of de oude controversen tusschen de Anglikaansche kerk en de hare hoogheid betwistende, dissenter-genootschappen brachten scheiding. Bell en Lancaster, de beide mannen, die het antwoord wisten op de vraag hoe den kinderen van de breede arbeidersmassa's der opkomende grootindustrie de allernoodigste kennis ware bij te brengen, gingen uiteen. Andrew Bell, de geeste-

lijke van de Anglikaansche Kerk, stond ter eene zijde met de National Society for Promoting the Education of the Poor in the principles of the Established Church throughout England and Wales (1811). Joseph Lancaster, de Londensche Kwaker, stelde zich ter andere zijde met de Royal Lancasterian Association (1810), wier arbeid in 1814 door de British and Foreign School Society werd overgenomen.

Het zou nog tot 1833 duren vóór de Staat het onderwijs zou beginnen te steunen en tot 1870 eer de eerste onderwijswet daarvoor vaste regelen zou stellen en openbare scholen in 't leven roepen. De geheele zorg voor het stichten en onderhouden van scholen werd aan het particulier initiatief, gelijk het voornamelijk in de beide groote organisaties tot uiting kwam, overgelaten. Toch vinden we in deze jeugdgechiedenis van het Engelsche schoolwezen reeds de kiem van wat later de „neutraliteit” van het openbaar onderwijs zou worden.

In 1803 was er van de hand van Lancaster een werkje verschenen: „Improvements in Education” genaamd. Het bevatte een schema voor een stelsel van algemeen lager onderwijs. De schrijver verklaarde daarin, dat het onderwijs moest worden beschouwd als een zaak van nationaal belang, doch dat het sectarisme aan de erkenning van dit feit in den weg stond. „A national evil requires a national remedy”, meent hij; en hij gaat voort: „let not this any longer be delayed: let your minds expand, free from every narrow principle, and let the public good become the sole object of your united Christian efforts!”¹⁾

In dien geest ijverde de British and Foreign Society. Zij streefde naar een stelsel van interconfessioneele scholen, overeenkomstig Lancasters leermethode ingericht, waar wél de Bijbel gebruikt werd, ja waar de Bijbel bij het leesonderwijs zelfs de eenige leesstof zou zijn, doch daarvan geen uitlegging gegeven zou worden. De leerstellingen, waaromtrent tusschen de onderscheidene gezindten verschil van inzicht bestond, zouden in de scholen niet vermeld worden. „No catechism or particular religious tenet shall be taught in the school”, luidde het voorschrift voor alle van deze vereeniging uitgaande scholen.

De National Society kon hierin niet anders zien dan een bewustsen aanval op de Staatskerk. Zij stichtte scholen met een streng confessioneel karakter, onderworpen aan het gezag der Anglikaansche geestelijkheid. Sarah Trimmer, een der steunpilaren van deze organisatie, gaf in een vlugschrift uiting aan de in dien kring levende gedachten en bestreed het rivalieerend stelsel.²⁾ Een vaag begrip als

¹⁾ 1^e ed. Londen 1805, Introduction, bl. VIII.

²⁾ Zie: John W. Adamson „An outline of English Education” (Cambridge 1926).

„general Christian principles” noemde zij een ondeugdelijken grondslag voor een nationaal stelsel van onderwijs. De Kerk van Engeland was de Staatskerk en de Act of Uniformity (1662) schreef het onderwijs in den kerkelijken catechismus en het gebruik van het Book of Common Prayer voor. Daarom vormde de Kerk op zichzelf een nationaal stelsel van onderwijs. De armenschoolen en de Latijnsche scholen waren haar organen en de bisschoppen, haar voornaamste dienaren, waren belast met de uitoefening van haar onderwijsfuncties, een taak hun sinds onheugelijke tijden opgedragen. En nu wilde Lancaster dit wettelijk gefundeerde stelsel vervangen door een nieuwigheid, die, ondanks haar verdienste als voornaamste en gemakkelijk uitvoerbare methode tot het organiseeren van volkscholen, op een verkeerden grondslag beruiste en niet anders dan schadelijk zou kunnen werken! Een van Mrs. Trimmers tijdgenooten geeft haar standpunt in 't kort als volgt weer: „when education is made a national concern, youth must be brought up as members of the national church”.

Het is hier de plaats tot het maken van een eerste opmerking omtrent het karakter der „neutraliteit” van de Engelsche school. Noch in deze periode van de geschiedenis van het Engelsche onderwijs, noch later liep de tegenstelling tusschen volstrekte godsdienstloosheid der school eener- en confessioneel-godsdienstig onderwijs anderszids. In het Rapport eener Staatscommissie betreffende het lager onderwijs, dat in 1888 verscheen, verklaarden alle leden zich ten volle overtuigd van de groote beteekenis van een godsdienstigen grondslag voor het onderwijs. „Whilst differing widely in our views concerning religious truth”, zoo getuigden zij, „we are persuaded that the only safe foundation on which to construct a theory of morals, or to secure high moral conduct, is the religion which our Lord Jesus Christ has taught the world”¹⁾. Deze overtuiging heeft steeds bij de groote meerderheid van het Engelsche volk geleefd. Een streven naar absolute kleurloosheid, van de openbare school, zooals zich in ons land heeft voorgedaan, heeft Engeland niet gekend en de Bijbel heeft steeds een plaats in het schoolleven behouden.

De botsing van overtuigingen, waarbij wij in 't voorafgaande stil stonden, heeft gedurende vele jaren aan den vooruitgang van het onderwijs in Engeland in den weg gestaan. Want wèl werkte de nadjver der beide groote organisaties stimulerend op hare werkzaamheid tot het stichten en exploiteeren van scholen, maar al ras deed zich gevoelen, dat de vrijwillige krachten niet toereikend waren om

¹⁾ Final Report of the Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts, England and Wales 1888, bl. 103.

in de steeds toenemende behoefte te voorzien. Staatssteun werd onmisbaar. Doch de Dissenters en de Roomsch-katholicken wantrouwden elke inmenging van den Staat in het onderwijs. Door de historie geleerd, duchtten zij daarvan een aantasting van de godsdienstige vrijheid, en een bevoorrechtiging van de Anglikaansche Kerk, waaraan zij tot geen prijs wilden medewerken. De Kerk daarentegen, doordrongen van haar historische roeping op 't gebied van het onderwijs, weigerde mee te gaan met een regeling, waarbij hare leidende functie niet werd geëerbiedigd en erkend. „We have a commission, and authority, and ability, to educate the whole mind of the country; a power of forming the nation, which those who would take upon themselves our duties do not, and cannot possess” verklaarde Frederick Denison Maurice namens hare geestelijkheid.¹⁾

Toen de Staat zich eindelijk met het onderwijs ging inlaten, was dit begin dan ook slechts aarzelend. In 1833 voteerde het Parlement een bedrag van 20.000 pond sterling voor het stichten van scholen ter aanvulling van de vrijwillige bedragen voor dat doel. Het bedrag werd besteed tot het verleenen van subsidies aan de beide groote organisaties. De Staat volstond met als contribuant van de beide vereenigingen op te treden. Geen voorschriften werden vastgesteld, waaraan de schoolgebouwen moesten voldoen, geen waarborgen werden gevraagd voor de besteding daarvan overeenkomstig hun bestemming. Er werden bepalingen gemaakt, welke de deugdelijkheid van het in te geven onderwijs zouden waarborgen.

Er was evenwel duidelijk, dat het hierbij niet kon blijven. Het groot het onderwijstekort was, kon niet nauwkeurig worden aangegeven. Waarschijnlijk bezocht niet meer dan de helft van de kinderen, jaarvoor jaar, een school. Groote leemten waren in de onderwijsvoorziening. Geheele streken verkeerden in een staat van verregaande onkunde, zoo niet verwildering. In de fabriekswijken der groote steden werd dikwijls zelfs de meest eenvoudige kennis gemist, terwijl de middelen ontbraken om in dit gebrek te voorzien.

Langzaamaan zien wij de regeeringssubsidie stijgen. Er werd een Commissie uit den Geheinen Raad ingesteld (1839) om aan te geven op welke wijze de beschikbare middelen verdeeld zouden worden. De Staat was op weg om een leidende positie op onderwijsgebied te veroveren en de grondslagen te leggen voor verderen uitbouw.

In 1846 was er reeds een geheel stelsel van subsidievoorwaarden, strekkende tot het aanmoedigen van het particulier initiatief en het geven van leiding daaraan. Daarbij werd nog steeds voornamelijk met

¹⁾ „Has the Church or the State the Power to Educate the Nation? A Course of Lectures” 1839, bl. 129.

de beide groote organisaties samengewerkt. Ook scholen, die daartoe niet in betrekking stonden, konden thans echter voor subsidie in aanmerking komen. In dat geval werd als voorwaarde gesteld, dat het lezen van den Bijbel deel zou uitmaken van het gewone onderwijs in de school. Tevens werd dan verlangd, dat er een „conscience clause” zou gelden, krachtens welke er gelegenheid tot het verkrijgen van vrijstelling van het godsdienstonderwijs zou bestaan voor kinderen, wier ouders dit verlangden. De Commissie uit den Geheimen Raad bleef van den staat van het onderwijs op de hoogte door middel van de inspectie. ¹⁾ Het bedrag der subsidie was in dit jaar tot 100.000 pond gestegen.

In 1856 werd een Departement van Onderwijs ingesteld, dat jaarlijks krachtens een ingewikkeld subsidiestelsel en onder menigvuldige voorwaarden, een aanzienlijk geldbedrag had te vergeven.

Twee jaar later werd er onder voorzitterschap van den Hertog van Newcastle een Staatscommissie benoemd, wier taak was „to inquire into the present state of popular education in England”. ²⁾

Zij bracht aan 't licht, dat het particulier initiatief en de Staat niet zonder vrucht hadden samengewerkt. Een achtste gedeelte der bevolking ging thans ter school en dit percentage, dat bij de gegevens uit andere landen verkregen niet ongunstig afstak, nam nog toe.

Maar er kleefden aan het bestaande systeem ernstige bezwaren. De qualiteit van het onderwijs liet dikwijls veel te wenschen over, het schoolbezoek der ingeschreven leerlingen was onregelmatig, het subsidiestelsel hielp de armste streken het slechtst.

Veel werk was er verricht, maar veel arbeid wachtte nog.

Ook daaromtrent moest de Commissie aanwijzingen geven. Haar opdracht was immers tevens „to consider and report what measures, if any, are required for the extension of sound and cheap elementary instruction to all classes of the people”.

Een moeilijke taak! Vrij algemeen was de overtuiging, dat de verdere middelen voor de aanvulling van het tekort aan scholen en onderwijzers gevonden moesten worden uit plaatselijke belastingen. Ook de Commissie was van meening, dat er veel voor pleitte om de parochies in de voorziening van het onderwijs te betrekken. In elke plaats zouden er dan gelden zijn voor den bouw en de exploitatie van scholen. De lasten zouden gelijkmatiger verdeeld worden. De plaatselijke belangstelling voor het onderwijs zou toenemen. Sommige leden meenden bovendien, dat wanneer er openbare scholen werden opgericht en

¹⁾ Zie hierover mijn artikel „Eigen Schooltoezicht” in het Paed. Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs, 20ste jaarg. bl. 129 e. v.

²⁾ Zie Report of the Royal Commission on . . . popular education in England (Newcastle Commission) 6 vols. 1861.

daarin gemeenschappelijk onderwijs zou worden gegeven aan kinderen van verschillende godsdienstige gezindten, dit de verdraagzaamheid zou bevorderen.

De Commissie wist echter geen oplossing te vinden voor de kerkelijke bezwaren, welke aan de verwezenlijking van een dergelijk plan in den weg stonden.

„The clergy of the Church of England”, zoo zegt zij, „looks upon their own denomination as the established religion of the nation, and they would feel that fact gave them a right to a leading part in the management of any general system of education established by the State.

A large proportion of the Dissenters, on the other hand, disapproves of any connexion between the Church and the State, and entertains conscientious objections to conferring upon the clergy, as such, any official connexion whatever with public education”.

Zoo bleven haar voorstellen beperkt tot een uitbreiding en, naar zij meende, verbetering van het geldende subsidiestelsel, waarbij men voor al het geld, dat niet door vrijwillige bijdragen en schoolgelden werd opgebracht, op 's Rijks schatkist bleef aangewezen.

Grondiger reorganisatie werd voorgeslagen door de Education League, in 1869 te Birmingham opgericht, welke de gevoelens van de radicale richting in de liberale partij vertolkte. Zij propageerde kosteloos, verplicht, niet naar godsdienstige gezindheden gesplitst onderwijs, uitgaande van de plaatselijke lichamen en bekostigd uit lokale belastingen. In de, naar haar plannen, te stichten openbare scholen zou geen dogmatisch godsdienstonderwijs gegeven worden. de Bijbel gelezen zou worden, zouden de belastingplichtigen te assen hebben. Word daartoe besloten, dan zou het toch altijd er eenige dogmatische verklaring moeten geschieden.

Erzet tegen dit voorstel bleef natuurlijk niet uit. Tegenover den boemden bond stelde zich de Education Union, welke het stelsel van vrijwillige voorziening wilde behouden. De scholen moesten blijven uitgaan van particuliere lichamen, waarvan de meeste tot dusver in verband stonden met de Anglikaansche Kerk.¹⁾ Godsdienstonderwijs werd door deze organisatie als een essentieel bestanddeel van het leerplan beschouwd. In scholen van een bepaalde godsdienstige gezindte zouden kinderen van ouders, die geen leerstellig godsdienstonderwijs wenschten, daarvan evenwel vrijgesteld worden.

De vooruitgang kon echter niet langer worden gestuit. De tijden

¹⁾ Er was schoolruimte voor ongeveer 2 miljoen kinderen, waarvan drie vierde gedeelte in scholen, die in relatie stonden met de Anglikaansche Kerk.

waren rijp voor verandering niet slechts in de details, maar ook in de hoofdbeginselen van het geldende systeem. Een daartoe strekkend wetsvoorstel werd door Gladstone's regeering ingediend.

Het van overheidswege verstrekte onderwijs zou in Engeland zijn intrede doen en met de invoering daarvan zou daar het vraagstuk aan de orde komen, dat in diezelfde dagen ook in ons land de gemoeiden in heftige beroering bracht, het vraagstuk van het geestelijk aspect der openbare school. Wij hebben thans een indruk van de moeilijkheden, waarvoor het liberale Kabinet bij de oplossing daarvan werd gesteld en zijn daardoor voorbereid voor de bespreking der verwickelingen, waaruit de thans nog geldende bepalingen zijn voortgekomen.

§ 2. *De Lageronderwijswet van 1870.*

Het ontwerp-lageronderwijswet, dat in Februari 1870 door den Minister van Onderwijs ¹⁾, W. E. Forster, in het Engelsche Lagerhuis werd ingediend ²⁾, had in de eerste plaats de strekking om te bevestigen en verbeteren, wat sedert het begin der eeuw op het gebied van het volksonderwijs tot stand was gekomen. Gladstone lichtte deze zijde van het wetsvoorstel met de volgende woorden toe: „Het was ons een absolute noodzakelijkheid — een plicht der eer zoowel als van politiek beleid — de onderwijsvoorziening en hare instellingen, die wij in den lande aantroffen, te ontzien en te begunstigen. Het was ons onmogelijk om in te stemmen met de woorden of ons aan te sluiten bij de klanken, die sommige leden van dit Huis ons met evengroote nauwgezetheid als volharding hebben doen hooren, leden, die op deze bijzondere scholen, die over 't algemeen een confessioneel karakter dragen, neerzien als op verdienstelijke maar voorbijgaande surrogaten, die weliswaar waard zijn om voor een tijd geduld te worden en alle tegemoetkoming verdienen op grond van de beweegredenen, welke tot hare stichting hebben geleid, maar die met 't oog op haar eigenlijke bestemming geheel onvoldoende zijn en daarom vervangen moeten worden door iets, dat in hun oog, beter is. . . . Dat is nooit de gedachtengang van de Regeering geweest. . . . Wanneer wij in aanraking komen met dezen grooten arbeid, dien wij willen voltooien, dan behooren wij vervuld te zijn van een gevoel van dankbaarheid, dat er zooveel voor ons is gedaan”.

Het wetsontwerp bedoelde tevens te voorzien in de leemten,

¹⁾ Zijn officiële titel was: Vice-president of the Committee of Council on Education.

²⁾ Een woordelijk verslag van de behandeling in 't Parlement werd door de National Education Union uitgegeven.

welke het particulier initiatief in de onderwijsvoorziening had gelaten. „Our object is to complete the present voluntary system, to fill up gaps”, verklaarde Forster.

Ter verwezenlijking van dit doel werd voorgesteld om het land in schooldistricten te verdeelen. Was dit geschied, dan zou elk district op zichzelf worden beschouwd. Waren er door het particulier initiatief voldoende scholen tot stand gebracht, dan werd daaraan ook verder het verstrekken van onderwijs overgelaten. Voortaan zou echter voor al deze bijzondere scholen de „conscience clause” gelden.¹⁾ Wanneer er in een district niet voldoende scholen waren, zouden er volgens het ontwerp z.g. „School Boards” optreden. Aanvankelijk was voorgesteld deze Schoolraden door de plaatselijke vertegenwoordigende lichamen te laten kiezen, maar tijdens de behandeling van het wetsontwerp werd beslist, dat de verkiezing direct door de belastingbetalende gemeentenaren zou geschieden.

Deze Schoolraden zouden met groote bevoegdheden worden bekleed. Zij zouden zoonoodig scholen kunnen stichten, bijzondere scholen kunnen overnemen en eventueel openbare scholen weer aan particulieren kunnen overdragen. De voor het stichten en onderhouden van scholen benodigde middelen zouden, behalve uit de regeeringssubsidie en de schoolgelden, uit plaatselijke belastingen gevonden worden.

Met betrekking tot de te stichten openbare scholen waren aan de Schoolraden dezelfde bevoegdheden toegedacht, als de schoolbesturen ten aanzien van de bijzondere scholen bezaten. Zij zouden dus ook kunnen beslissen of er godsdienstonderwijs gegeven zou worden en den aard van den godsdienstonderwijs kunnen bepalen. Uiteraard zou ook voor deze scholen de „conscience clause” gelden.

Bij de liberale partijgenooten van het Ministerie, wier gevoelens door de Education League werden vertolkt, wekte het ontwerp groote ontevredenheid, niet in 't minst vanwege de vrijheid, welke het aan de Schoolraden wilde geven met betrekking tot het godsdienstig karakter der daarvan uitgaande scholen. Daardoor zou — zoo vreesde men — de godsdienstige quaestie naar de Schoolraden worden verplaatst en zou de strijd voortaan in elke stad en in elke parochie afzonderlijk uitgevochten moeten worden. Teneinde een parlementair conflict te vermijden, zou dat allerwege in den lande in 't leven worden geroepen. Daarnevens was, voor wie de gods-

¹⁾ Vroeger gold deze clausule, krachtens welke er, naar men zich herinnerd, gelegenheid tot het verkrijgen van vrijstelling van het godsdienstonderwijs bestond, alleen voor de gesubsidieerde scholen, die niet tot de beide groote onderwijsgenootschappen in betrekking stonden.

dienstige kaart van het land kende, wel duidelijk, dat de voorgestelde bepaling in negen tienden van de parochie's zou leiden tot onderwijs in den geest der Anglikaansche Kerk, hetgeen door de League allerminst werd verlangd.

Daarom eischte deze organisatie — en zij wist aan dit verlangen door een groote actie in het geheele land kracht bij te zetten — behalve de invoering voor alle scholen van de „time-table conscience clause”, krachtens welke godsdienstig en maatschappelijk onderwijs in tijd gescheiden zouden zijn en het eerstgenoemde aan 't begin of het einde van den schooltijd gegeven zou worden, teneinde het gemakkelijk te maken zich daaraan te onttrekken, de uitsluiting van catechismussen en formulieren en van alle leerstellig onderwijs van de schoolraadscholen.

Van de zijde der Nonconformisten vond de actie van de Education League warmen steun.

Op 't punt van de „time-table-conscience-clause” gaf de Regeering toe. Zoo deed in de Engelsche onderwijswetgeving de volgende, voor alle geheel of gedeeltelijk door den Staat bekostigde scholen geldende, bepaling haar intrede:

„The time or times during which any religious observance is practised or instruction in religious subjects is given at any meeting of the school shall be either at the beginning or at the end or at the beginning and the end of such meeting, and shall be inserted in a time-table to be approved by the Education Department, and to be kept permanently and conspicuously affixed in every schoolroom; and any scholar may be withdrawn by his parent from such observance or instruction without forfeiting any of the other benefits of the school”.¹⁾

Over de rest van hetgeen door de League werd verlangd, zou echter nog een warmen parlementairen strijd gevoerd moeten worden.

In de honderd amendementen werden er op de paragraaf tot regeling van de bevoegdheden der Schoolraden ten aanzien van het godsdienstig karakter der openbare scholen ingediend. Slechts drie mogelijkheden brachten het echter tot een dieper gaande bespreking:

ten eerste, een voorstel, krachtens hetwelk de Schoolraad zou mogen beslissen of de Bijbel gelezen zou worden, maar daarvan in geen geval een verklaring gegeven zou mogen worden en ook verder in de schoolraad-scholen geen godsdienstig onderwijs zou mogen worden verstrekt;

ten tweede, een plan, dat eveneens aan den Schoolraad de beslissing wilde laten over het al of niet lezen van den Bijbel, maar volgens

¹⁾ 11 & 12 Geo. V, c. 51, sec. 27.

hetwelk daarnevens zou worden voorgeschreven, dat dit godsdienstonderwijs niet mocht worden gegeven in den geest eener bepaalde gezindte (het moest zijn: „undenominational”) en dat het bijbel-onderwijs een onsektarisch („unsectarian”) karakter zou dragen;

ten derde, het denkbeeld, belichaamd in een amendement van het lid Cowper-Temple, volgens hetwelk zou worden bepaald, dat in scholen, gesticht uit de opbrengst van plaatselijke belastingen, geen catechismus of godsdienstig formulier zou worden onderwezen, kenmerkend („distinctive”) voor een bepaalde godsdienstige gezindte.

Het eerste alternatief kwam der Regeering onaannemelijk voor. Slechts iemand, die nooit een school van binnen gezien had, kon de oplossing van het vraagstuk zoeken in het lezen van den Bijbel zonder toelichting. Geen enkel ander boek zou een onderwijzer aan zijn, grootendeels nog niet tienjarige, leerlingen voorlezen zonder de moeilijke woorden te verklaren. Trouwens het eenig middel om de kinderen een les werkelijk bij te brengen, was hen te ondervragen en na te gaan, welken uitleg zij daaraan voor zichzelf gegeven hebben. Als praktische mannen moesten de parlementsleden zich daarom geen illusies maken omtrent bijbelbezetting zonder toelichting of verklaring.

Met betrekking tot de tweede mogelijkheid, door Gladstone zelf behandeld, wees de Regeering erop, dat de taal der wet de begrippen „undenominational” en „unsectarian” niet kende. Hij wist wel, dat een practisch inzicht gepaard met een Christelijke levenshouding erin kon slagen en er ook inderdaad meestal in slaagde, om bij het geven van godsdienstonderwijs aan kinderen strijdpunten buiten te sluiten. Maar alleen in vrijheid was zoiets mogelijk, zoodra men daaromtrent wettelijke voorschriften ging maken, moesten er personen zijn, die deze, eventueel met dwang, zouden handhaven. „You must” — zoo voer hij voort — „do one of two things- either constitute a new religious code by the authority of Parliament, by a process of excision or amputation, or you must do that which appears to me to be more objectionable, though perhaps not quite so difficult, you must set up, as seems to be the fashion „elsewhere”, a living authority which, with the sanction and in the name of Parliament, will from time to time, when appealed to, draw the lines and definitions of Divine truth on behalf of the children”. De Regeering was niet bereid daartoe mede te werken.

Het amendement van Cowper-Temple daarentegen werd door de Regeering aanbevolen. De moeilijkheid, waarvoor zij zich zag gesteld, nadat gebleken was, dat haar oorspronkelijk voorstel geen meerderheid kon vinden, was deze, dat zij eennerzijds de schooldeuren zoo wijd mogelijk open wilde zetten en de scholen, zoo mogelijk, voor allen

toegankelijk wilde maken — en in elk geval niet door het uithangen van het zinnebeeld eener bepaalde richting hen, die anders zouden binnentreden, wilde afschrikken — maar anderzijds in wezen en inhoud de kracht van het godsdienstig onderwijs wilde behouden, zonder in te grijpen in de wijze, waarop de Bijbel gebruikt zou worden, wijl haar daárvor geen practische regeling was genoemd of aanbevolen. Uit deze moeilijkhed bood het amendement van Cowper Temple een uitweg.

Het voldeed aan het onder het volk levende verlangen om het godsdienstonderwijs niet van de nieuw te stichten scholen uit te sluiten.

De Bijbel zou daar gelezen en verklaard mogen worden, Uiteraard zou dit moeten geschieden op een wijze, aangepast aan de kinderlijke gedachtensfeer. Wat de kinderen van den Bijbel verstaan — aldus verklaarde Minister Forster — zijn de groote zedelijke en geestelijke waarheden, die daarin besloten liggen. Men kan niet van hen verlangen, dat zij het mysterie van de Drieëenheid kunnen bevatten, maar zij zijn ontvankelijk voor: Zoo Gij wilt, dat de menschen U doen, doet Gij hun desgelijks. En dat zijn de lessen, die de ouders gaarne aan hun kinderen zien ingeprint. Niet van den catechismus en de formulieren ontvangen de kinderen diepe, blijvende indrukken, maar van de treffende gedeelten, die zoo veelvuldig in den Bijbel worden gevonden.

Op dit punt vroeg Disraeli de Regeering nadere inlichtingen. Den Bijbel te lezen en te verklaren zonder bepaalde gevolgtrekkingen te maken en tot zekere conclusies te komen, leek hem onmogelijk. En wat zouden die gevolgtrekkingen en conclusies anders zijn dan dogma's? Zij mogen, zoo was zijn gedachtengang, niet de meening zijn van den Anglikaanschen geestelijke, noch van den Presbyteriaanschen predikant, noch van den nonconformisten predikant. Maar wat maakt dat uit? Zij zijn dan toch de opvatting van den onderwijzer. „You will not intrust the priest or the presbyter with the privilege of expounding the Holy Scriptures to the scholars”, verweet hij de regeering, „but for that purpose you are inventing and establishing a new sacerdotal class”.

Gladstone deed echter uitkomen, dat het allerminst de bedoeling der Regeering was om te trachten een waarborg te scheppen voor zulk eenvoudig en vroom bijbelonderwijs, als zij wenschelijk achtte, door alle verwijzing naar beginselen en leerstukken bij wettelijke bepaling uit te sluiten. Een dergelijke uitsluiting was onmogelijk en, al ware zij te vervezenlijken, ook niet wenschelijk. Immers daardoor zou in de vrijheid van het godsdienstonderwijs worden ingegrepen, op een wijze, als in Engeland niet zou mogen worden geduld. Wanneer een onderwijzer godsdienstige gevoelens aan zijn leerlingen wil bij-

brengeu — zoo verklaarde hij — dan moeten deze in eigen hart en geweten blijken te leven. Daarbij kan hij niet door allerlei kunstmatige beperking aan banden gelegd worden. Hij moet kunnen getuigen van zijn eerbied, zijn hoop, zijn liefde, welke hem ertoe leiden om de waarheden van den Bijbel te aanvaarden en dezen tot richtsnoer van zijn leven te stellen en hij moet niet steeds achtervolgd worden door de zorg, dat hij daarbij terecht komt bij beginselen, welke aan bepaalde gezindheden eigen zijn.

Wilde men *dat*, dan eischte de rechtvaardigheid, dat vooraf werd geformuleerd, welke die beginselen zijn, waaraan niet mag worden geraakt, en dat de onderwijzer nauwkeurig zou weten, binnen welke grenzen hij zich mag laten gaan. Het amendement, door de Regeering aanbevolen, gaf daarentegen praktisch volle vrijheid van geweten. Het legde aan het godsdienstonderwijs geen beperkingen op, die het tot een bloote formaliteit zouden maken en van zijn leven zouden berooven.

De voorgestelde bepalingen zouden het onderwijzen van de Tien Geboden en het Onze Vader toelaten. Evenzoo van de Apostolische Geloofsbelijdenis. „We are afraid not that the schoolmasters will teach theology, but that one system of theology will gain some advantage over another”, verklaarde de Minister van Onderwijs.

Maar, en dit was de keerzijde, er moesten waarborgen zijn, dat de gewetensvrijheid der ouders niet werd aangetast. In de eerste plaats strekte daartoe de „conscience clause”. Maar daarnevens werd daarvoor de uitdrukkelijke bepaling voorgesteld, dat er geen catechismusonderwijs zou plaats vinden en de formulieren van bepaalde gezindten geweerd zouden blijven. Hoe groot de meerderheid ook mocht zijn van de leerlingen eener openbare school, wier ouders geen bezwaar tegen catechismus en formulieren zouden maken, toch zouden deze buitengesloten blijven om de gevoelens van de minderheid te eerbiedigen.

Aldus aangevuld, werd het regeeringsvoorstel betreffende de Schoolraden aangenomen. Ook thans nog bepaalt de Engelsche onderwijswet voor de openbare scholen: „no religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in the school”.¹⁾

Hoewel het geven van godsdienstonderwijs in de schoolraadscholen niet verplicht is, komt het praktisch in alle leerprogramma's voor. De wet bepaalt, dat voor dit onderwijs geen rijkssubsidie wordt verleend en ook, dat het niet tot de taak van de inspectie behoort

¹⁾ 11 & 12 Geo. V, c. 51, sec. 28.

om daarop toezicht te oefenen. Voor den belangstellenden lezer vermeld ik in een noot eenige van de bekendste leerplannen, die op 't oogenblik vóór dit godsdienstonderwijs in gebruik zijn.¹⁾

De interpretatie van de neutraliteits-clausule heeft in Engeland evenals in ons land tot veel verschil van meening aanleiding gegeven. Daarvan getuigt het Rapport van de z.g. Commissie-Cross, die een onderzoek naar de lageronderwijsafteeling had in te stellen en in 1888 haar eind-rapport uitbracht.²⁾ De Commissie signaleert een misverstand betreffende de strekking dezer wetsbepaling, dat het eerst aan 't licht kwam toen er op grond daarvan bezwaren werden gemaakt tegen het zingen van het Volkslied³⁾ in de uren voor het gewone schoolonderwijs bestemd. Bij de talrijke verhooren, waarvan het verslag in het omvangrijk Rapport der Commissie is afgedrukt, was van 't bestaan dezer misvatting opnieuw gebleken. Een hoofd van een school had zich daarbij ongeveer als volgt uitgelaten: „Ik betreur het soms diep, dat wanneer het er om gaat om de hoogste sanctie te geven, die ik ken, aan de zedelijke eischen, die een mensch worden gesteld, mij — behalve op bepaalde uren — den mond gesnoerd wordt”.

Hij voegde er aan toe, dat wanneer zich tijdens de gewone school-uren een geval zou voordoen, waarin een kind werd betrapt op liegen of een andere ongerechtigheid, het hem dan verboden zou zijn het godsdienstig ontoelaatbare van die handeling aan te geven.

„Ik zou” — zoo zeide hij — „erop kunnen wijzen, dat het kind in overtreding was van maatschappelijke en sociale wetten en hem kunnen aantoonen, dat liegen een onsociale daad is, maar ik zou me niet gerechtigd achten mij op de Schrift te beroepen”. In denzelfden zin spraken anderen, die door de Commissie werden gehoord. Deze liet echter niet na er op te wijzen, dat die enge uitlegging noch met de woorden noch

¹⁾ Cambridgeshire County Council Education Committee:
The Cambridgeshire Syllabus of Religious Teaching for Schools.
London: Cambridge University Press, 1924;

Oxfordshire County Council:
The Oxfordshire Syllabus of Religious Instruction for use in Council Schools.
London: T. Murby & Co., 1927;

West Riding of Yorkshire County Council Education Department:
Syllabus of Religious Instruction. Wakefield County Hall 1922;

Staffordshire County Council Education Committee.
Prayers for use in Council Schools. Stafford County Education Office 1924.

²⁾ Final Report of the Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts, England and Wales, 1888.

³⁾ „God save the Queen”.

met de geschiedenis der wet te rijmen was. Bij de behandeling daarvan in 't Parlement had Minister Forster zich uitdrukkelijk verzet tegen elke wijziging in de neutraliteits-clausule, waardoor de mogelijkheid van het aanraken van godsdienstige onderwerpen gedurende de gewone lesuren zou worden verboden. Trouwens — ook daarop vestigde de Commissie de aandacht — ware de wet in dien zin gewijzigd, dan zouden daardoor de werken van de grootste Engelsche schrijvers van de scholen buitengesloten blijven en zou de uitvinding van een nieuwe taal en een nieuwe litteratuur noodig geworden zijn.

In den loop der tijden heeft men een beter inzicht in de strekking van de neutraliteits-clausule gekregen. Zij verbood het onderwijs van catechismussen en formuleren, geen godsdienstonderwijs, zelfs niet wanneer dit in den geest van een bepaalde gezindte gegeven werd.

Er was een groep van belanghebbenden, die dit laatste uiterst gevaarlijk achtte wijl het zou kunnen leiden tot sectarisch godsdienstonderwijs in de openbare scholen. Dezulken vooral werden in 1894 ontstemd door de handelwijze van den Schoolraad voor Londen.

In 1892 was een lid van dezen Schoolraad toevallig in een van de openbare scholen tegenwoordig bij een mondeling onderzoek naar de bijbelkennis der leerlingen. Het hoofd der school stelde bij die gelegenheid de vraag: „Wie was de vader van Jezus“ en het kind, dat aan de beurt was, antwoordde: „Jozef“. De onderwijzer aanvaardde dit antwoord zonder eenige nadere verklaring als juist. Het lid van den Schoolraad verliet de school evenwel grootelijks geërgerd over het feit, dat er in dit verband geen woord was gezegd om de aandacht der kinderen te vestigen op de goddelijke natuur van Christus. Hij maakte van deze gebeurtenis melding in een kerkelijk nieuwsblad en niet lang daarna verscheen er op de agenda van den Schoolraad een motie, waarbij de aandacht op dit voorval werd gevestigd en werd voorgesteld, dat de onderwijzers in de schoolraadscholen erop gewezen zouden worden, dat zij hun leerlingen uitdrukkelijk de godheid van Christus en de leer der Drieëenheid moesten onderwijzen. Het resultaat was, dat in Maart 1894 een circulaire aan de onderwijzers uitging, waarin hun werd medegedeeld, dat onderwijs in bovenbedoelden zin van hen werd verlangd en dat zij die dit niet overeenkomstig hun geweten konden geven, vrijstelling van het geven van godsdienstonderwijs konden verkrijgen.¹⁾

Deze circulaire wekte heftig verzet bij een groot deel der onderwijzers en kon op den duur niet gehandhaafd blijven.

¹⁾ Zie T. A. Spalding „The Work of the London School Board“, Londen 1900. blz. 100 en 101.

Aan den anderen kant, in 't bijzonder onder de leiders der Anglikaansche Kerk waren er echter ook, die vreesden, dat de neutraliteits-clausule, gepaard met de bevoegdheid van de Schoolraden om terug te komen op hun beslissing om godsdienstonderwijs te geven, tot een onbestemd, kleurloos en ondeugdelijk godsdienstonderwijs zou leiden. Inderdaad treedt uit den aard der zaak in dit onderwijs, dat alle leerlingen moet bevredigen, het dogmatische element tegenover het ethische meer op den achtergrond. Wij zullen zien, hoe er van deze zijde naar gestreefd wordt om te verkrijgen, dat voor alle openbare scholen de verplichting tot het geven van godsdienstonderwijs en dan in *positieven* geest uitdrukkelijk in de wet zal worden vastgelegd.

§ 3. *De ontwikkeling sedert 1870 en de tegenwoordige stand van het vraagstuk.*

Teneinde den zin te verstaan van een streven tot verandering der wettelijke voorschriften omtrent den geest van het openbaar onderwijs, dat zich in den laatsten tijd in Engeland voordoet en waarover ik tenslotte iets wil mededeelen, dienen wij kennis te nemen van eenige belangrijke wijzigingen, welke in het stelsel der Lageronderwijswet van 1870 werden aangebracht.

Bij de wet van 1902, waaraan de naam van Minister Balfour verbonden is, werd namelijk een grondige reorganisatie van het bestuur der lagere scholen doorgevoerd.

Het zou ons te ver voeren om na te gaan, welke motieven tot deze schoolhervorming hebben geleid en met welken strijd zij is gepaard gegaan. Voor ons doel is het voldoende vast te stellen, dat de Schoolraden, krachtens de eerste onderwijswet met zulke goede verwachtingen ingevoerd, in 1902 weer werden afgeschaft. Het plaatselijk bestuur van het onderwijs berustte voortaan bij de landelijke en stedelijke graafschapsraden (Local Education Authorities), wier bevoegdheid zich over alle soorten van scholen: lagere-, middelbare- en nijverheidsscholen uitstreckte. Daarnevens ontvingen de gemeenteraden van de grootere steden het recht om de lagere scholen binnen hun gezagsgebied zelfstandig te besturen.

Het bestuur der lagere scholen geschiedde namens de genoemde colleges door een Onderwijscommissie, waarvoor een door het Ministerie van Onderwijs ¹⁾ goed te keuren instructie werd vastgesteld. De meerderheid van de leden van die Onderwijscommissie behoorde lid te zijn van den graafschaps- of gemeenteraad, tenzij — zooals in de graafschappen mogelijk was — de raad anders besliste. De overige leden zouden personen zijn, die ervaring hadden op onderwijsgebied

¹⁾ Sedert 1899: „Board of Education" genaamd.

en op de hoogte waren van de behoeften der diverse scholen, waarover de werkzaamheid van den raad zich uitstreckte. Aan deze Commissies werden alle bevoegdheden, welke de wet aan de graafschaps- en gemeenteraden met betrekking tot het lager onderwijs toekende, gedelegeerd met uitzondering evenwel van het recht van belastingheffing en dat om geldleeningen aan te gaan.

De taak van de nieuwe onderwijsbesturen was, gelijk de wet haar omschreef, „to consider the educational needs of their area and take such steps as seem to them desirable, after consultation with the Board of Education, to supply or aid the supply of education other than elementary and to promote the general co-ordination of all forms of education”.

De vroegere schoolraadscholen werden nu aan het gezag van deze autoriteiten onderworpen. Zij heetten thans „provided schools”. De kosten van stichting en exploitatie werden ook voortaan geheel door de publieke kas gedragen. Het dagelijksch bestuur werd uitgeoefend door een college van zes personen, van wie er vier door de Onderwijscommissie en twee door lagere plaatselijke bestuurslichamen b.v. de parochiale raden werden benoemd.

De bijzondere scholen werden voortaan „non-provided schools” genaamd. Evenals de „provided schools” werden ze bestuurd door een college van zes personen, van wie er in dit geval evenwel vier de gezindte vertegenwoordigden, van welke de school uitging, een door de Onderwijscommissie en een ander door de bovengenoemde lagere bestuurslichamen werden benoemd.

Het dagelijksch bestuur van beide soorten van scholen had de zorg voor de oprichting en instandhouding van het schoolgebouw, waarvan de kosten, zooover de bijzondere scholen betreft, door de betrokken gezindte werden gedragen. Voorts behoorde het de verordeningen betreffende het maatschappelijk gedeelte van het onderwijs ten uitvoer te leggen. Het ontving ook het recht tot het benoemen van de onderwijzers, zulks onder goedkeuring van de Onderwijscommissie. Deze mocht die goedkeuring echter niet weigeren dan op overwegingen van onderwijskundigen aard, niet op grond van de godsdienstige gezindheid der onderwijzers.

Met uitzondering van de genoemde kosten en die van het godsdienstonderwijs, werden alle kosten der bijzondere scholen voortaan uit de publieke kas, deels uit regeeringssubsidie, deels uit de opbrengst van plaatselijke belastingen betaald. In zooverre was er dus financiële gelijkstelling van de „non-provided schools” met de „provided schools”, wij zouden zeggen van het bijzonder met het openbaar onderwijs.

Deze bijzonderheden worden hier niet medegedeeld omdat zij van

onmiddellijk belang waren voor het karakter der openbare scholen. Met dit verschil, dat de zeggenschap daarover en het toezicht daarop thans op andere autoriteiten overging, kwam daarin geen verandering. Het godsdienst onderwijs bleef onderworpen aan de Cowper-Temple-clausule en de „time-table-conscience-clause” bleef behouden.

De bovenvermelde regeling van de wet van 1902 is voor ons onderwerp echter van beteekenis, omdat zij aanleiding heeft gegeven tot de controversen, welke thans nog de Engelsche onderwijswereld verdeeld houdt.

Reeds bij de behandeling van het wetsontwerp bleken daartegen bij Liberalen en Nonconformisten ernstige principieele bezwaren te bestaan. Zij verklaarden, dat hun geweten hun niet toeliet, de bijzondere scholen in de opbrengst der plaatselijke belastingen te doen deelen en zij ageerden tegen een dergelijke „taxation without representation”, tegen belastingbetaling zonder zeggenschap over de besteding van de opbrengst, daarbij over het hoofd ziende, dat reeds vroeger de grootste helft van de kosten der bijzondere scholen uit de publieke kas werd betaald, zonder dat de Staat mocht meespreken in de dagelijksche leiding, de benoeming en het ontslag der onderwijzers, enz. en dat zij zich daartegen nooit ernstig hadden verzet, terwijl thans aan de plaatselijke autoriteiten grooten invloed op het beheer dezer scholen werd toegekend. Dit verzet groeide buiten het Parlement tot een reusachtige protestbeweging. In het Lagerhuis nam de oppositie tot alle soorten van obstructie haar toevlucht. De conservatieve meerderheid wist haar wensch echter door te zetten.

Niet ten onrechte werd de wet van 1902 beschouwd als een overwinning van het Anglikanisme. De bijzondere scholen, waarvan het voortbestaan sedert de wet van 1870 op zijn minst twijfelachtig was geworden, kregen door haar nieuwe levensmogelijkheid. Allerwege konden thans scholen, doortrokken van den geest der Anglikaansche kerk, in stand gehouden worden. Theoretisch vermochten ook de Katholieken en Dissenters eigen scholen te stichten en inderdaad werd van die gelegenheid door de eerstgenoemden in toenemende mate gebruik gemaakt. Maar de Nonconformisten waren en zijn nog zóó zeer in kleine sekten verdeeld, dat zij praktisch met dit recht niet veel beginnen konden. Zij bleven veelal op de openbare scholen aangewezen, wier godsdienstonderwijs zij door eigen onderricht aanvullen of, onder gebruikmaking van de „conscience clause”, vervangen kon worden. Daarenvens werden zij echter gedwongen de hun onwelgevallige Anglikaansche scholen door de betaling van belastingen mede te onderhouden en dikwijls ook deze scholen te gebruiken, want op 't platte land waren en zijn dit vaak de eenige, die voorhanden zijn. In het laatste geval bleef dan als eenige uitweg weer de „conscience clause”, waarbij het

evenwel in vele plaatsen voor deze gezindten bezwaarlijk was om zelf in het godsdienstonderwijs te voorzien.

Het was dan ook niet te verwachten, dat de oppositie van 1902 zich bij de zege, door de Conservatieven behaald, zou neerleggen. Het lijdelijk verzet, gedurende eenige jaren tegen de betaling der schoolbelasting gevoerd, moest op den duur worden prijsgegeven. In den parlementairen strijd versaaften de liberalen evenwel niet. In 1906 werd het conservatieve Kabinet ten val gebracht en nog datzelfde jaar diende de liberale regeering een wetsontwerp in, dat beoogde een einde te maken aan het onderscheid tusschen openbare en bijzondere scholen. Te rekenen van 1 Januari 1908 zouden alle „non-provided schools” aan de plaatselijke autoriteiten overgedragen worden. De Cowper-Temple-clausule zou dan ook voor deze scholen gelden, al zou daarvan in bepaalde gevallen vrijstelling verleend kunnen worden. Het ontwerp stuitte echter af op den weerstand, welke het in het Hooogerhuis ondervond.

Het denkbeeld van afschaffing van het „dubbele stelsel” werd echter niet prijsgegeven.

In nieuwe wetsontwerpen werd het, wederom zonder uiteindelijk resultaat, belichaamd.

In 1909 werd een Bevestigingscommissie benoemd, samengesteld uit vertegenwoordigers van verschillende politieke partijen, met opdracht: „to promote and maintain religious teaching as an integral part of the national system of education, and to work on nonparty lines for an educational settlement which would respect all forms of conscientious belief”.

Het volgende jaar bracht de Commissie reeds haar rapport uit.

Voorzover voor ons onderwerp van belang, stelde zij als hoofd-beginselen eener nieuwe regeling voor, dat het godsdienstonderwijs voortaan een integreerend deel van den arbeid in *alle* geheel of gedeeltelijk uit de publieke kas bekostigde scholen zou uitmaken en dat de organisatie van het schoolwezen er toe moest medewerken om dit onderwijs van wezenlijk belang te doen zijn, waarbij dan met de verschillen in de godsdienstige overtuiging van ouders en onderwijzers rekening behoorde gehouden te worden.

De vraagstelling werd voortaan dus deze: in welken zin moet het geestelijk aspect van de openbare („provided”) school worden gewijzigd, teneinde het aan de voorstanders der bijzondere school mogelijk te maken om met een opheffing van het bestaande dubbele stelsel mede te gaan? Zoo kwam de neutraliteit van het openbaar onderwijs in Engeland weer aan de orde van den dag en werd zij opnieuw het voorwerp van den strijd der partijen.

De onderwijswet van 1918, welke als reorganisatie van het geheele onderwijsstelsel van de allergrootste betekenis was, bracht dit vraagstuk niet tot oplossing. Maar wel heeft de eminente Minister van Onderwijs, die in de moeilijke oorlogsjaren dit voorbeeld van wetgeving op onderwijsgebied tot stand wist te brengen, Mr. H. A. L. Fisher, later een poging gedaan tot unificatie van het lager schoolwezen door afschaffing van het dubbele stelsel.

Thans pleitten ook zuinigheidsoverwegingen ervoor om met het geldend systeem te breken, terwijl bovendien de leiders der kerkelijke onderwijspolitiek begonnen in te zien, dat het godsdienstonderwijs het best gaande zou zijn door een zoodanige herziening van het stelsel der wet van 1902, dat het voortaan een integreerend bestanddeel van het onderwijs in alle en niet slechts in een bepaalde groep van scholen zou uitmaken.

In Maart 1920 maakte Mr. Fisher de beginselen bekend, waarop, naar zijn meening, de oplossing van het onderwijsvraagstuk zou moeten berusten. Zij kwamen hierop neer:

1ste. De benoeming, de bevordering en het ontslag van alle onderwijzers in de uit de publieke kas onderhouden lagere scholen zou gelegd worden in handen van de locale onderwijs-authoriteiten.

2de. De locale onderwijs-authoriteiten zouden het vrije gebruik hebben van de gebouwen der bestaande bijzondere scholen voor onderwijsdoeleinden. Zij zouden zorg dragen voor het onderhoud en de instandhouding van de gebouwen met toebehooren en zouden het recht hebben tot uitbreiding of verandering daarvan.

3de. De locale onderwijs-authoriteiten zouden voorts zorg dragen voor godsdienstige wijding en godsdienstonderwijs in lagere en middelbare scholen, met dien verstande dat er zooveel mogelijk gelegenheid zou bestaan dit naar de verschillende gezindten te splitsen.

4de. Voor de „non-provided schools" zou de mogelijkheid moeten bestaan zich aan deze nieuwe regeling te onttrekken.

Tegen het einde van het volgend jaar werden deze denkbeelden belichaamd in een wetsontwerp van Mr. Thomas Davies. Het bracht het tot het stadium van z.g. tweede lezing in het Lagerhuis, maar de behandeling daarvan had geen voortgang.

Den 8sten Juli 1922 heeft de Nationale Vergadering van de Kerk van Engeland een oplossing op de grondslagen, door Minister Fisher aangegeven, aanvaard.¹⁾

Indien aan deze plannen uitvoering gegeven zou worden, zou het

¹⁾ „Memorandum issued on the Joint Authority of the Education Committee of the National Assembly of the Church of England and the Standing Committee of the National Society", (Londen 1922).

geldend „undenominational” stelsel van godsdienstonderwijs door een „interdenominational” systeem worden vervangen. Godsdienstonderwijs zou in alle openbare scholen verplicht worden. Het zou omvatten „bijbelkennis en de beginselen van het Christelijk geloof” en worden gegeven krachtens een leerplan, door vertegenwoordigers van de verschillende godsdienstige gezindten in het gebied van elke onderwijsautoriteit afzonderlijk vast te stellen. In Wales werd reeds een dergelijke regeling ingevoerd en zijn de kerken omtrent den aard van het te geven godsdienstonderwijs tot overeenstemming gekomen. Het doel van dit onderwijs werd daarbij als volgt omschreven: „Our aim and desire is that children should be brought up to lead Christian lives. Hence they should be taught the ways in which God revealed Himself to the world, as recorded in the Old and New Testaments.

The general principle governing such instruction shall be the Person, Work, and Teaching of our Lord Jesus Christ.

Its ultimate purpose is to build up the character of the children and to help to lead them to a saving faith in Jesus Christ as the Son of God and the Saviour and Redeemer of mankind”.

De belangen der afzonderlijke gezindten en de gewetensovertuiging der ouders zouden bij doorvoering van dit stelsel worden ontzien. De „conscience clause” zou van kracht blijven en zelfs de grenzen, door de Cowper-Temple-clausule gesteld, zouden door deze verandering niet overschreden behoeven te worden.

Toch stuitte het voorstel op ernstig verzet. In ’t bijzonder de National Education Association, welke na het uitsterven van de Education *Laegue* uit de asch daarvan was verrezen en in denzelfden geest werkzaam was, kwam met klem tegen deze plannen op.¹⁾

Praktisch bestaat er — aldus is de gedachtengang, door deze organisatie naar voren gebracht — in alle scholen godsdienstonderwijs, zonder dat dit verplicht is. Sinds 1870 is dit onderwijs regelmatig verbeterd, zoodat het thans zoo doelmatig mogelijk is en zich zooveel mogelijk aan de behoeften van elke school afzonderlijk aanpast. De afwezigheid van een wettelijke verplichting heeft in den loop der tijden een moreele verplichting tot het geven van dit onderwijs in het leven geroepen, die behoort tot de traditie en den geest der school. Het wordt thans, zooveel mogelijk in overeenstemming met de verschillende gezindten, vrijwillig door de onderwijzers verstrekt. Zoodra een verplichting tot het geven van godsdienstonderwijs in ’t leven geroepen

¹⁾ In een reeks vlugschriften o.a. „Hands off the Schools” (Londen 1920), „Ecclesiastical Claims in Council Schools” (Londen 1920), „The Dual System” (Londen 1923) en laatstelijk „Statutory Religious Instruction, Report of the Council of the National Education Association” (Londen 1927).

wordt, valt dit alles in duigen. Menig conflict tusschen rechthebbende ouders en gezindten zal daardoor in 't leven geroepen worden. Dwang, toezicht, inspectie, boeten en misschien zelfs gevangenisstraf zullen tot handhaving van het wetsvoorschrift noodig zijn. De spheer van vrede, waarin de godsdienstige gevoelens alleen kunnen leven en werken, zou verloren gaan.

Er werden ook stemmen gehoord, die aandrongen op afwachten. De eenheid in het lager onderwijs zou, naar deze meening, verwezenlijkt worden en de moeilijkheden van het dubbele stelsel zouden verdwijnen eenvoudig door het uitsterven van het bijzonder onderwijs. Vooral zij, die afkeerig stonden tegenover een wijziging van de bepalingen betreffende den geest van de openbare school van welken aard ook, waren deze redeneering toegedaan. Het aantal bijzondere scholen nam regelmatig af, het aantal leerlingen daarvan daalde in nog sterkere mate, de lasten van instandhouding en verbetering der schoolgebouwen werden steeds grooter en voor de Anglikaansche, zoo niet ook voor de Roomsche-Katholieke Kerk, werd het bijeenbrengen van de benodigde geldmiddelen met den dag moeilijker. De economische druk zou het proces van het sluiten van scholen of het overdragen daarvan aan de locale onderwijsautoriteiten bevorderen. Binnen niet al te langen tijd, zoo verwachtten zij, zou door het sluiten of overdragen van scholen, zonder dat wetswijziging noodig was, het bijzonder door het openbaar onderwijs zijn vervangen.

De statistiek wijst echter wel een aanmerkelijke achteruitgang van het aantal bijzondere scholen uit, maar men heeft uitgerekend, dat wanneer dit proces op denzelfden voet zou doorgaan, als het den laatsten tijd verloopt, het nog 105 jaar zou duren eer het bijzonder onderwijs geheel zou zijn uitgestorven.

De voorstanders eener onmiddellijke reorganisatie van het lager onderwijs wijzen daarenboven op verschijnselen, welke, naar hun oordeel, een spoedige afschaffing van het dubbele stelsel noodzakelijk maken.

Ik noem slechts de moeilijkheid om te komen tot een verbetering van de oude schoolgebouwen, welke bij het bijzonder onderwijs in gebruik zijn.

Bij een in 1924—1925 vanwege het Departement van Onderwijs ingesteld onderzoek naar den staat der schoolgebouwen, werd het reeds eerder geconstateerde feit, dat vele gebouwen van bijzondere scholen in geheel onvoldoende staat verkeerden, in alle opzichten bevestigd. Naar modern inzicht zijn zij voor een groot deel uiterst gebrekkig en schadelijk zoowel voor de gezondheid der leerlingen als voor het hun verstrekte onderwijs.

Gewoonlijk is dit een gevolg van de beperkte middelen der school-

besturen. Gedurende den oorlog werd de verbetering uitgesteld en na den vrede stonden de hooge prijzen aan een afdoende voorziening in den weg. Het bijeenbrengen van het benoodigde kapitaal ging den krachten van de besturen te boven.

Wil men de school niet sluiten, dan staat de mogelijkheid van het overdragen daarvan aan de plaatselijke onderwijsautoriteit open. De wet geeft daaromtrent uitvoerige voorschriften. Maar afgezien van de zware lasten, waarvoor de locale raden daardoor zou worden gesteld, is daaraan nog het ernstige bezwaar verbonden, dat er dan geen waarborgen zijn voor het behoud van het eigen type der school. Immers staat de wet aan de locale onderwijsautoriteiten niet toe om zulk een overdracht te aanvaarden onder dusdanige voorwaarden, dat het confessioneele karakter der school verzekerd blijft.

Teneinde in het laatstgenoemde bezwaar te voorzien, heeft de Regeering, in afwachting van een algemeene, bindende, maatregel, een voorstel voor een voorloopige, facultatieve, wetsbepaling aangekondigd, krachtens welke de plaatselijke onderwijsautoriteiten zich tot het doen geven van godsdienstonderwijs van een bepaalde richting zouden kunnen verbinden.

De locale onderwijsbesturen zijn over 't algemeen geneigd om met zulk een regeling mede te gaan.

De Kerk van Engeland daarentegen verzet zich tegen begunstigende bepalingen, welke niet van algemeene strekking zijn. Zij is niet voldaan met een schikking betreffende het godsdienstonderwijs alleen in overgedragen bijzondere scholen, maar blijft aandringen op een doeltreffende voorziening daarin in *alle* door den Staat bekostigde scholen en instellingen.

De National Education Association begroet het voorstel met argwaan. Zooals het is aangekondigd heeft het, naar haar oordeel, een zeer beperkte strekking, maar wanneer niet de uiterste vaakzaamheid wordt betracht, loopt het, zoo vreest zij, uit op een verplichten staatsgodsdienst in alle openbare scholen.

Van de zijde der onderwijzers eindelijk is men geneigd om niet zoozeer te letten op de positieverbetering, welke ongeveer 15.000 hoofden en 46.000 onderwijzers van bijstand, thans aan bijzondere scholen verbonden, ten deel zou vallen, wanneer zij op denzelfden voet in den dienst van de plaatselijke onderwijsautoriteiten zouden worden overgenomen, als wel op het gevaar voor een onderzoek naar de godsdienstige overtuiging, dat zulk een schikking met zich mede zou brengen en waarvan de uitslag invloed zou kunnen hebben op hunne benoeming en bevordering of zou kunnen leiden tot inbreuk op hunne gewetensvrijheid en dat, naar zij vreezen, in elk geval het leven en

werken in de school moeilijker zou maken en de eensgezindheid zou verstoren.

Algemeen wordt ingezien, dat de doelmatigheid van het godsdienst-onderwijs zoo niet uitsluitend dan toch voornamelijk afhankelijk is van de bereidwilligheid en van de bevoegdheid der gewone onderwijzers om dit te geven. Het stelsel van vakonderwijzers kan wellicht in speciale gevallen uitkomst bieden, het is niet vatbaar voor algemeene invoering. Bovendien staan de onderwijzers afwijzend tegenover het zoogenaamde „right of entry”, krachtens hetwelk personen, niet behoorende tot het gewone onderwijzend personeel, aan het onderwijs zouden mogen deelnemen.

Voor elke grondige wijziging in het bestaande stelsel is daarom de medewerking van de onderwijzers onmisbaar.

Zoo staat het vraagstuk van den geest van het openbaar onderwijs midden in de belangstelling van de Engelsche onderwijswereld. Het wordt daar, schoon niet zonder hartstocht, besproken op een wijze, die getuigt van een toenemend onderling vertrouwen tusschen de partijen en een bereidwilligheid om in 't belang der volksontwikkeling te gaan, zoover als mogelijk is zonder aan eigen beginselen te kort te doen, waaruit evenwel nog niet voortvloeit, dat spoedig een bevredigende oplossing zal worden gevonden.

Paedagogische zwerftochten

door IDA HEIJERMANS.

II.

Het moge mij veroorloofd zijn, nu ik vertellen ga van lagere scholen, door mij bezocht, het alleen te doen over de Montessori lagere scholen in Amersfoort en Amsterdam.

Ik heb er elders ook gezien, waar ik niet verrukt over was, omdat het slap geleide of niet goed opgevatte Montessori-onderwijs uitwassen doet ontstaan van anderen aard dan die der ouderwetsche school, in klassen verdeeld, zonder eenig nieuw experiment, maar door de tuchteloosheid en het ongedurige der leerlingen nog meer ziekte-symptomen openbarend dan de „oude school”, welke zich beweegt in de bekende en beproefde richting.

In Amersfoort en Amsterdam heb ik echter den Montessori-geest in zijn beste uitingen kunnen waarnemen. In de Pallas-Atheneschool wordt Montessori in haar opvattingen slechts zuiver gevolgd in de kleuter-afdeelingen en de laagste klassen.

De Amsterdamsche gemeentelijke school, waar ik was, bevindt zich

nog pas in een beginstadium. Zij was toen nog niet gevestigd in een afzonderlijk gebouw en de hoogste klassen ontbraken er, klassen hier genomen in den geest van groepen leerlingen, naar leeftijd en ontwikkeling bij elkander gevoegd. Er waren geen kinderen, ouder dan acht en negen jaar.

Toch ondanks het begin der proefneming en het behelpen, ontstaan door het tijdelijke der huisvesting, was er het weldadige in de schoolsfeer, die er is, wanneer kinderen niet onder dwang werken aan het eigen gekozen werk, geheel ingericht naar het zuiver-individuele systeem. Ik mocht wat vragen hooren stellen, waar een normaal acht- à negenjarig kind op moet kunnen antwoorden, wat werk zien en door alles tot de gevolgtrekking komen, dat er van het dilettantisme, wat de eerste Montessori-scholen in ons land iets mals deed worden, bij ervaren „schoolmensen” geen sprake was. De vrouw, die het geheel, waar ik was, leidt, heeft lange ervaring reeds opgedaan in de oude school, is daardoor juist ertoe gekomen om het roer van het schoolschip om te gooien, weet door alles wat kinderen kunnen en moeten presteeren . . . en natuurlijk, controleert op haar beurt de inspectie om ervoor te waken, dat het kind als proefkonijntje zou gebruikt worden in den ongunstigen zin van het woord.

Doch waar ik ook was, in Amsterdam of in Amersfoort, overal werd ik getroffen door hetgeen kinderen vermogen te presteeren, als men ze vrij laat en vertrouwt op het aangeborene. In de goede scholen was er de rustige werksfeer; de kinderen bewogen zich zacht en ongedwongen.

Het meest kwam ik onder den indruk in de school, welke in de Lairessestraat is en geleid wordt door mej. Tromp en mevr. R. Joosten-Chotzen. Het is geen mindere waardeering van het werk der andere Montessori-opvoeders, met wie ik in aanraking kwam, indien ik bij beider werk wat langer stil sta. Zij behooren niet alleen tot de meest overtuigden, maar ook tot de baanbreeksters in ons land voor het Montessori-onderwijs, hebben dus ervaring opgedaan en haar school kon dus uitgroeien boven het tastende, wat elk beginstadium eigen is.

De paedagoog, welke van meening is, dat een school pas dan goed is, wanneer zij leerlingen uit verschillende oeconomische kringen heeft, moet natuurlijk eerst constateeren, dat de school in de Lairessestraat slechts bezocht kan worden door de kinderen van gegoede ouders. Door den aard der gezinnen, waaruit de leerlingen voortkomen, brengen zij bovendien van huis uit in zeer veel gevallen cultureele beschaving mee.

Indien daarmee op den voorgrond is gesteld, dat de Montessori-school in de Lairessestraat door haar soort leerlingen nooit het ideaal

kan zijn voor den volksopvoeder en in aanmerking genomen is, dat in haar kindermateriaal soms slechts voort te bouwen is op hetgeen wat van huis uit reeds aanwezig was, kan daarna slechts neergeschreven worden, dat er bewonderenswaardige paedagogische resultaten in de Lairessestraat bereikt worden.

Ook daar is het schoolgebouw niet bij uitstek gunstig te noemen, omdat het niets is dan een complex van een paar woonhuizen. Er is echter van alles partij getrokken; ook van den kleinen stadstuin, waar met behulp van een botanicus de bodem voor een deel tot zandgrond is omgewerkt, voor een ander tot moeras-, en voor weer een stuk tot veengrond enz., zoodat de kinderen van nabij kunnen gadeslaan de ontwikkeling van verschillende planten, in hun levensvoorwaarden aan verschillende grondsoorten en seizoenen gebonden.

Dat zij het doen onder uitnemende leiding en er daardoor wat gewekt wordt in hun zielen, het blijkt uit hun opstellen, hun teekeningen, hun liefde voor de natuur.

Het zijn uren van groote bekoring geweest, die ik in de school doorbracht. Ik was er een geheel middag; de meeste kleintjes, — er is ook een kleuterafdeeling, — waren thuis. Weer was ik onder den indruk van het kleine kindtype, dat zich in vrijheid in de school openbaarde; weer moest ik mijn ongeduld overwinnen om niet dadelijk bij elk kind te kijken, want in elke Montessori-school wordt van den bezoeker verlangd, dat hij eerst rustig waarneemt.

Toen kwam ik in de lokalen van de oudere en oudste kinderen. Ik had soms lust om mij de oogen uit te wrijven en mij af te vragen of het alles werkelijkheid was; ik had wel al de bestrijders van het individueele onderwijs, die nooit iets anders zagen dan het oude, nooit iets anders betraden dan plat getreden weggetjes, critiek baseeren op het nooit ervarene, ik had die allen bij de kraag willen pakken om ze te zetten midden in een der moderne scholen en in de Lairessestraat in het bijzonder.

Daar zaten in de lokalen groote groepen jongens en meisjes bij elkander. Elk was verzonken bezig in den eigen arbeid. Sommigen teekenden, anderen boetseerden, weer anderen waren aan het uitwerken van opgaven. Er was de werkvreugde, waarmee alleen goede arbeid mogelijk is. Een leerling was met een microscoop aan het onderzoeken; een ander bestudeerde een wet van evenwicht met een hefboom, waarbij de resultaten telkens de bevestiging kwamen brengen van het reeds waargenomene; weer zie ik het kind, dat de ontwikkeling van den bloedzuiger naging en wat hij telkens in verschillende stadia zag, in teekeningen met beschrijvende tekst vastlegde.

In die kinderen werd de scheppende geest geëerbiedigd; de ont-

luikende intelligentie in de richting van waarnemen en denken geleid; de bodem bewerkt, waarin de ziel voedsel vindt om zich omhoog te werken.

Verwonderlijk merkwaardige teekeningen zag ik maken, want ingespannen ontwierpen, schetsten, aquarelleerden die jongens en meisjes, zóó, dat men met iets pijnlijks het ervaart, hoeveel asch er door school en opvoeding geworpen wordt op gaven en aanleg van andere kinderen.

We wisten dit reeds alles door de verschillende tentoonstellingen in ons land, aan kinderteekeningen gewijd. Wellicht heeft de een of ander gedacht, dat dit werk was, gemaakt *pour la galerie*. Maar in Amersfoort heb ik van een paar kleuters de teekeningetjes gekregen, die ik had zien maken en welke vastheid aan beweging mocht en mag ik bewonderen in den arbeid van die kleine vingertjes. In de Lairessestraat zag ik wonderen van kleur en lijn, van ontwerp ontstaan onder de handen van de acht- en negenjarigen, zag hoe de anderen met fijne intuïtie penseel en krijt hanteerden om weer te geven plant en dier, of vorm te verleenen aan wat er in hen leefde.

Zoo was ik onder den indruk van de openbaringen van het kinderkennen, dat ik verzocht of ik thuis in de stilte van mijn eigen kamer wat teekeningen mocht bekijken en er kwam een zending bij mij op bezoek, en ik kon mij nauwelijks losmaken van al het kinderlijke, fijne en intuïtieve, dat mij tijdelijk gezelschap hield. Ik sloeg in dit alles een wonder van groei gade, met algeheele bewondering.

Op andere wijze wordt het weer gedaan door de inspectie, die nauwkeurig telkens de vorderingen der kinderen komt onderzoeken en gewone schoolmaatstaf aanlegt.

De Montessori-school aan de Lairessestraat heeft daardoor ook het recht gekregen om te bevorderen zonder examen naar de middelbare scholen. Laten we ons maar niet al te ongelukkig maken over de vraag, op welke wijze veel middelbare scholen voortzetten hetgeen op lagere reeds begonnen is. Ook daar zal de opvoedingsrenaissance meer veld winnen. Van de kleuterschool begon de victorie; zij dwong tot verandering in de school, die volgde; het wijzigingsproces zal zich over de heele linie steeds meer voltrekken; het kan niet anders.

* * *

Welke oogst aan denkbeelden was er nu binnen te halen in de gedaltoniseerde klassen der Pallas-Athene-school en in de Vrije school van den Haag, de stichting der Anthroposofische Vereeniging?

Die in elk geval, dat ons onderwijs zich rekt in nieuwe denkbeelden, het licht van de opkomende zon door de luiken dringt en het niet meer gaat ze gesloten te houden, want voorbeelden wekken.

En een voorbeeld van groote beteekenis is door den heer J. H. Bolt gegeven, den leider der Pallas-Athene school. Reeds werd er verteld, dat het onderwijs in de laagste afdeelingen van zijn inrichting geheel op Montessori-leest is geschoeid en de hoogste gedaltoniseerd zijn. Niet als in de Lairessestraat te Amsterdam is het Montessori-denkbeeld doorgevoerd tot aan de middelbare school. De middenweg is bewandeld, die de ervaringen in het oude stelsel opgedaan, niet verwaarloost en den afstand tot den eindpaal, welke bereikt moet worden, willen de leerlingen naar de middelbare school gaan, in stukken verdeelt, in taken bestaand, af te werken in het stelsel, dat het Dalton-onderwijs heet.

De overweging is wellicht gewettigd, dat er te veel rekening wordt gehouden met de ervaring, als de lagere school zich in haar eindresultaten te veel richt naar de eischen der middelbare en of de laatste, indien zij van gezonde, paedagogische denkbeelden uitging, niet aanknoopen moest daar, waar de lagere school met flinken arbeid eindigde. Het ontwikkelingsstadium van het kind moest het gewicht in de schaal leggen, niet parate kennis, niet de dressuur om aan exameneischen te voldoen.

Het is echter niet mijn doel om na te gaan of de grens, die het Dalton-onderwijs zich stelt, wat te scherp afgebakend is. Ook daar zullen de voortschrijdende denkbeelden verandering in brengen.

Maar welk een verschil in de houding der leerlingen, met wie de grens bereikt moet worden, volgens de opvattingen in het Dalton-stelsel tot werkelijkheid geworden!

Het was weer een lust om in de werksfeer te zijn van die hoogste afdeelingen der Pallas-Athene-school, waar de heer Bolt aan de werktafel, voor den leider bestemd, zat. De jongens en meisjes stonden op, wanneer zij wilden, raadpleegden den leider of werden in overwonnen werkmoeilijkheden door hem gecontroleerd. De leerlingen namen allen boeken en kaarten, die zij noodig hadden, uit de bergruimten; waren allen aan zelfgekozen werk bezig, bepaald door de weektaak.

Niet voor het eerst sloeg ik kinderen gade in de vrijheid der beweging van het Dalton-systeem, doch weer kwam ik onder den invloed van de kinderkennis, het inzicht, die aan het stelsel ten grondslag liggen. De leeraar was de leider in de werkelijke beteekenis van het woord geworden; hij hielp slechts, liet het kind aan eigen groeivoorwaarden beantwoorden.

Als vanzelf, natuurlijk met toestemming van den heer Bolt, ontstond er een gesprekje tusschen een der meisjes, die niet den heelen cursus aan de Pallas-Athene-school had gevolgd, en mij.

Ik vroeg haar of zij het prettig vond in de school, waar zij nu was

en spontaan kwamen er geestdriftige betuigingen van werklust en werkvreugde; zij had altijd de overtuiging gehad op haar vroegere school, dat zij de domste was van allemaal en nu was het werken zoo heerlijk. En ik zag haar schriften! Ja, dat kind had zichzelf terug gevonden. De arbeid was haar steun geworden, waaraan zij zich had omhoog gewerkt.

Met een gevoel van blijdschap verliet ik de school. Ik keek om me in het prachtige landschap met de heuvels en de vergezichten. In welke bijzonder gunstige omstandigheden groeiden de kinderen op, die ik had zien werken. In hen arbeidden liefde voor het kind en, levend onderwijs; en om hen was steeds en altijd de prachtige omgeving.

Mijn gedachten voerden mij terug naar de Duitse *Landerziehungs-heime*, waar ik jaren geleden was en jongens en meisjes door de ouders van uit de steden naar het land gebracht waren om er tot andere menschen op te groeien onder den invloed der genezende krachten van bergen en bosschen.

Die Amersfoortsche kinderen krijgen in school en natuur veel mee voor het leven!

* * *

Ook, maar op andere wijze, de leerlingen der Antroposofische Haagsche Vrije School.

Zij werkt onder de ongunstige omstandigheden van een schoolgebouw, waarin door het groote aantal leerlingen het overvol is in lokaliteiten, er niet op berekend. Dit heeft natuurlijk tot gevolg, dat, toen ik er was, het er verbazend roezig was.

Het soort onderwijs wordt geheel bepaald door de Anthroposofie. die niet voor iedereen overtuigende waarheid bevat, ook voor mij niet.

Maar leeraars zijn zij, die wel tot de overtuigde aanhangers behooren, zoodat zij met algeheele overgave hun werk doen, dat mij zeer moeilijk lijkt met de groote groepen van kinderen, met wie zij bij voorkeur werken. Voor den bezoeker gaat groote bekoring uit van de warmte en de liefde, waarmee het onderwijs gegeven wordt, ook al kan hij het niet geheel eens zijn met de onderwijstechniek. Het zijn geroepenen, die hier het leeraarsambt op zich namen, omdat zij uit kracht van hun overtuiging alles opgaven om zich aan de vorming van het kind te kunnen wijden.

Ik heb in de school veel gezien en gehoord, begrepen, dat ook daar in de ziel van den leerling krachten vrij kwamen, die den scheppingsdrang in den mensch tot uiting brengen. Merkwaardige teekeningen mocht ik zien, houtarbeid van groot uitdrukkingsvermogen. In een der hoogste klassen bootsten de jongens en meisjes op allergeestigste en oorspronkelijke wijze een kamerzitting na, waarin één den voorzitters-

hamer hanteerde en de anderen verdeeld waren in rechter- en linkerpartijen, die met grappige redeneerkunst een voorstel bestreden of verdedigden.

De kleintjes leerden de vreemde talen, — ik woonde een les in Engelsch bij, — op de eenige wijze, waarop die, meen ik, te leeren zijn. Klanken, woorden, handelingen werden tot één geheel. Eerst moesten er versjes en verhaaltjes het ziele-eigendom der kinderen zijn, eerst de woordenschat, dan pas kan er van iets als „regels” sprake zijn in de hogere klassen. De kleintjes leerden en acteerden het Engelsche versje, het verhaaltje, voelden den inhoud zonder eigenlijke vertaling.

Alles en allen stonden hier in den dienst van een ideaal, een overtuiging. Daardoor kwam het, dat bij alle geroes, er van ondeugendheid, plagende lastigheid geen sprake was.

Daardoor ook is het te verklaren, dat zoo gewillig de kinderen handelden in den geest der volwassenen. Ik zag jongens naaldwerkjes verrichten met grooten ijver zonder eenig valsche schaamte, die toch in het gewone leven zulke parten speelt aan knapen, welke zich verheven achten boven arbeid, volgens hen alleen te verrichten door de meisjes.

Onmiddellijk gehoorzamen leeren trouwens de kinderen ook. Ik ervoer het in de les in eurythmie, waar de groote groep kinderen stipt de ingewikkelde bewegingen moesten uitvoeren, door de leeraren van hen geëischt. Het was waarlijk en voor de kindergroep, en voor de leeraren geen gemakkelijke arbeid.

Met dankbaarheid denk ik aan mijn dag in de school, waarin de heer van Bemmelen, de leider, zijn vrouw en de staf leeraren met zoo volkomen overgave aan hun ideaal het moeilijke werk verrichten. Het is zoo goed werk te zien, volgens geheel andere opvattingen geleid; het houdt den geest lenig; het dwingt tot vergelijken.

Er leeft, en gist, en woelt iets in *De Vrije School*.

Was er dat levende leven in het andere schoollokaal, waar ik door gansch toevallige omstandigheden, zonder het zelf van te voren gewild of geweten te hebben, de ongeziene luisteraarster moest wezen, ergens, ver van die *Vrije School* vandaan?

Er was een faalles aan den gang. De onderwijzer was een technicus in zijn vak, want het was er doodstil ondanks de groote klasse, even stil als het druk in dat Haagsche schoolgebouw was. Die stilte werd alleen verbroken door de eentonige bevelende stem van den onderwijzer, die beurtten gaf en kennis verstrekke op commando. En nu en dan klonk er een heel bescheiden stemmetje, weifelend en aarzeland, van een kind.

De meester doceerde en praatte. Zijn geluid vulde het lokaal. Hij was de schenker van wijsheid, in afgepaste, door hem voorgeschreven porties toegediend. Hij was de alleenheerscher; hij voerde zijn scepter in doodsche kinderrust.

Hij praatte. De kinderen luisterden. Door de muren heen zag ik een school in de meest volleurde ouderwetsche techniek, waarin de orde doodsche en doodend is.

Daar was het stervende verleden. In de *Vrije School* toch, ondanks haar opvattingen, welke allen onmogelijk deelen kunnen en zullen, de rijzende toekomst.

En het kwam mij voor, dat het onderwijs in het algemeen en het Hollandsche in het bijzonder, pas dan goed zullen zijn, wanneer elke schoolmeester van hoe lagen of hoogen rang ook, aan het begin van zijn loopbaan, zich „gezel" weet en voelt, naar oude gilden-opvattingen. Vóór alles heeft hij ervaring op te doen, rond te kijken. Nu hoeft hij nooit elders te gasteeren. Hij komt nooit in andere scholen. Hij leert niet van anderen. Hij doet examen na examen soms, zonder meer. Hij wordt oud in die examenwijsheid.

Mocht er ooit eens een tijd komen, dat elke schoolmeester, wie ook, verfrisschende baden moest nemen door zich onder te dompelen in het werkelijke leven, door te leeren van de fouten en deugden van anderen, door elders te kijken, door te ervaren, dat er nog andere scholen zijn dan de zijne, andere opvattingen dan de zijne, andere wijsheid dan de zijne, andere plekken van de wereld dan zijn dorp, zijn stad, andere menschen dan schoolmeesters, andere boeken dan die, waarin hij examenwijsheid wilde en moest opdoen.

(Wordt vervolgd).

De „Rotterdamsche Vereen. voor Ontwikkeling en Ontspanning der Vrouwelijke Jeugd"

door Dr. E. KLEEREKOPER, Inspectrice van den Arbeid.

Als wij tegenwoordig de groote fabrieken en ateliers bezoeken, worden wij soms getroffen door het groote contrast met 25 jaar geleden; de meisjes zitten in ruime, warme, luchtige en lichte lokalen en alles ziet er netjes en ordelijk uit. Die jaren arbeidswet zijn niet zonder vrucht geweest. En toch bekruipt ons vaak een angstig gevoel, vooral bij het zien van die jonge kinderen, ingespannen bezig 8½ uur op een dag met hetzelfde eentonige werk; wat al jeugd en kracht wordt daar gebruikt! Zeker zij vervaardigen dingen, die de maat-

schappij noodig heeft, hun werk is dus niet onnuttig. Maar wat beteekent het voor hun eigen leven? Groeien uit die jaren fabrieksarbeid degelijke huisvrouwen en moeders? Het werk van een vrouw is nu eenmaal niet direct produceeren voor de gemeenschap, haar taak ligt in kleinen kring, waar heel wat anders van haar gevraagd wordt dan datgene wat zij op de fabriek misschien geleerd heeft, het vermogen 8½ uur lang haar aandacht en ijver te behouden bij het doen van éénzelfde werk.

Zoo sterk begon dit gevoel in ons, ambtenaressen van de Arbeidsinspectie te werken, dat wij meenden, dat er voor die meisjes iets gedaan moest worden. Wij wisten, dat er al tallooze naaclubjes, patronaten en avondjes voor fabrieksmeisjes bestaan, maar het feit, waarvoor we ons geplaatst zagen, was dat toch nog van de 13,500 meisjes, die te Rotterdam in de industrie werkzaam zijn, zeker 9000 na haar 12e jaar van alle opvoeding en ontwikkeling verstoken zijn. Ook wisten wij, dat alle pogingen maar een klein deel zouden kunnen bereiken, dat alle particuliere werk lapwerk moet blijven. Indien niet het geheele volk wakker wordt voor zijn verantwoordelijkheid tegenover zijn eigen kinderen en instelt dat ieder kind tot het eind van zijn 16e jaar eenige uren in de week vormend onderwijs geniet, zooals dat in alle beschaafde landen het geval is, zal er geen werkelijke verbetering komen. Maar deze overweging hield ons niet terug van het doen van een poging enkele kinderen wat voort te helpen.

In den zomer van 1926 begonnen wij met het inrichten van buitenspelen voor groepjes meisjes. Waar het volgens ons allereerst op aankwam, was te trachten den slechten invloed te neutraliseeren, die het hebben van één houding 8 uur op een dag, het soms in een gestadige schommel- of wiegbeweging zijn, noodig voor 't vlugge verrichten van bepaalde handgrepen, op het organisme van zulke jonge kinderen hebben moeten. Men klaagt soms over de ruwheid en baldadigheid van de meisjes, als zij los komen uit de fabriek, maar is het te verwonderen? Is het niet eer te verwonderen, dat er nog zooveel meisjes onder gevonden worden, die zich weten te „houden" en te gedragen, als zij na zoo'n onnatuurlijken dwang vrij komen?

Onze werkwijze was als volgt: Gevormd werd een comité, bestaande uit vrouwen, alle werkzaam op sociaal terrein of bij het nijverheids-onderwijs voor meisjes. De ambtenaressen der Arbeidsinspectie wendden zich namens dit comité tot de fabrikanten te Rotterdam die meisjes op hun fabriek hebben, met het verzoek uit hun arbeidsters een of meer groepen te vormen en de kosten op zich te nemen. Deze gaven voor een groot deel aan den oproep gehoor.

De Rotterdamsche Bond voor Lichamelijke Opvoeding verklaarde

zich bereid de leiding der groepen op zich te nemen en stelde iedere groep onder een harer leiders of leidsters, die één avond per week met de meisjes oefenden. Voor de meisjes, wonende op den linker-Maasoever, werden daarnaast eenige groepen in het Zuider Volkshuis gevormd.

Buitendien werden in de Volkshuizen eenige gezellige avonden georganiseerd.

Wij deden de bekende ondervinding op, dat de meisjes met groot enthousiasme begonnen, maar dat velen spoedig verslaptten of geheel wegbleven om allerlei redenen.

Toen reeds troffen wij een maatregel, die wij de beide jaren van onze werkzaamheid, ook toen die zich uitbreidde, hebben doorgevoerd, dat een van de ambtenaressen der Arbeidsinspectie de wegblijfsters persoonlijk aan huis ging bezoeken om haarzelf of haar ouders een grootere bekendheid met het doel der cursussen en bijeenkomsten en dus grootere belangstelling te geven. Dit huisbezoek wordt door velen, ook door enkele leden van ons comité, overbodig of verkeerd gevonden, zij meenen dat de vraag naar vorming en ontwikkeling toch uit de meisjes zelve moet voortkomen en dat het overdreven zorg verraadt, haar als het ware tegen haar zin naar de cursussen te slepen. „Als zij niet willen, moeten ze maar liever wegblijven“, is hun gevoelen daartegenover. Zij wijzen op de drie Volkshuizen, die volop gelegenheid bieden voor cursussen van allerlei aard, en op de mogelijkheid die de gemeente openstelt voor het krijgen van avondlessen in de Industrie- en Huishoudscholen en het is h.i. ongeraden die groep meisjes te dwingen ontwikkeling te zoeken, terwijl er onder een andere categorie van de vrouwelijke jeugd groot verlangen naar meer opvoeding is, dat door de hooge kosten niet bevredigd kan worden.

Ja, wij hoorden zelfs de beschuldiging, dat wij door het inrichten van cursussen uitsluitend voor fabrieksmeisjes schiftend optraden, dat wij kleingeestig standsgewoonte aankweekten, en dat de fabrieksjeugd te zamen met andere werkende meisjes haar verdere ontwikkeling moest krijgen.

Hiertegenover stelden wij een andere opvatting, steunende op gevoel zoowel als op een grootere bekendheid met de werkelijke toestanden. Wij meenen in de eerste plaats, dat het juist het gebrek aan belangstelling voor verdere vorming is, dat wij in de meisjes moeten bestrijden; hoe natuurlijk haar smaak in bioscoop en wandelingen op straat ook is en hoe weinig we haar dat geheel zouden willen ontfagen, het is ons te doen om daarnaast te wekken een belangstelling voor iets hoogers, voor mooie boeken, mooie handwerken, voor de beteekenis, die de voeding heeft voor de volksgezondheid enz., dingen, die later haar

gezin (en goede zullen komen, waar toch de opvoeding van een nieuw geslacht zijn grondslag vindt. Dit gevoel, dat zij gewekt moeten worden tot een wijder geestelijk leven, doet ons aan het huisbezoek vasthouden als aan een der voornaamste onderdeelen van ons werk.

En wat nu het „schiftende“ van ons werk betreft, een ieder, die, bekend is met de toestanden zooals zij zijn, weet, dat niet *wij* de standen schiften, maar dat een sterk standsgewoel een eigenschap van ons volk zelf is.

Welk ander volk noemt nog één categorie gehuwde vrouwen: Vrouw (zoo en zoon), de tweede Juffrouw en de derde Mevrouw?

Men kan dus wel decreteeren, dat de fabrieksmeisjes en de meisjes uit den kleineren burgerstand samen cursussen moeten volgen, het feit bestaat dat zij het niet doen. De Volkshuizen nu zijn in Rotterdam niet voornamelijk bedoeld voor of ingericht op de fabrieksjeugd, zooals dat met het Leidsche Volkshuis het geval is; de fabrieksmeisjes voelen er zich dus niet thuis en blijven weg en dat geldt ook voor andere bestaande cursussen. Vandaar dat wij meenden uitsluitend onder haar zelf te moeten blijven aanvankelijk, als wij eenig succes wilden hebben. En men meene niet, dat wij zelfs de fabrieksjeugd als één stand mogen beschouwen; neen, de fijnste nuances doen zich voor, die wij zooveel mogelijk bij de inrichting der cursussen in het oog houden; al heel spoedig zou een mensch, die meende dat men de Dobbelmanntjes, de Ringersjes, de v. d. Berghjes, de Kunstzij, de Bervoetsjes en de van Rossempjes b.v. zoo maar bij elkaar op één avond kon indeelen, uit zijn droom gewekt worden door het feit, dat of de eene of de andere groep verdween om niet terug te keeren! Niet alleen in de hotels, op badplaatsen en in zomerverblijven treft men onoverbrugbare kloven aan tusschen de eene groep en de andere.

* * *

In den winter '26-'27 werden verscheidene van de groepjes, die voor buitenspelen waren georganiseerd, omgezet in gymnastiekclubs, weder onder leiding van de leeraars, verbonden aan den R. B. v. L. O. en weder gesteund door de fabrikanten; de kosten voor een winter werden berekend per meisje en de fabrikanten vergoedden naar het aantal deelnemers op hun fabriek. De uitvoering voor ouders en belangstellenden, die in het voorjaar '27 gegeven werd, was boeiend en aardig; de ingewijden, die wisten met welke ongeschoolde krachten de leeraars hadden moeten oefenen, stonden verbaasd over de precisie, zuiverheid en eenheid van de oefeningen van een 50tal van de kleinste meisjes. Allen, zelfs de armsten, hadden gezorgd voor een blauw rokje en witte blouse en het resultaat was verrassend.

Naast die in gymnastiek richtten wij dien winter cursussen in naaien en verstellen in, die des avonds gehouden werden in Vrouwenarbeidscholen, Industriescholen en Volkshuizen onder leiding van de aan die inrichtingen verbonden krachten. Van de 584 meisjes, die zich in den loop van dien winter opgaven, waren aan 't eind 263 over, van wie een deel gedurende, andere aan 't einde van den cursus gezellige avondjes kregen, misschien lijkt dat aantal voor een buitenstaander klein? Wij waren daarentegen zoo bemoedigd er door, dat het comité besloot zijn werkzaamheden uit te breiden; het zette zich om in eene vereeniging, de „Rotterdamsche Vereeniging voor Ontwikkeling en Ontspanning der Vrouwelijke Jeugd", om uit contributies van leden en uit eventuele giften de toenemende kosten te kunnen bestrijden. Immers, hoewel de fabrikanten ook dezen winter weer de kosten per deelnemend meisje betalen, er zijn altijd extra uitgaven als 't werk zich uitbreidt.

Wij stelden in de fabrieken in overleg met de Directies inschrijvingen open op avondlessen in naaien en knippen van onder- en bovengoed, verstellen, fraaie handwerken, koken en gymnastiek. Op de 19 fabrieken schreven een kleine duizend meisjes in, (de firma van Nelle, bij wie een groot aantal meisjes werkzaam is, heeft haar eigen ontwikkelings- en ontspanningsavonden), die over de verschillende scholen en Volkshuizen verdeeld werden. De meeste dier cursussen zijn nog in vollen gang, het verloop is ongeveer gelijk aan dat van het vorige jaar, maar wij voelen toch dat zich al eenige kernen aan het vormen zijn met wie het steeds aangenamer werken zal wezen.

Door den groei van het werk echter begint zich een groot bezwaar te doen gevoelen, n.l. dat de ambtenaressen der Arbeidsinspectie voor administratie en huisbezoek zulk een groot deel van haar tijd moeten geven, dat er gevaar bestaat, dat het gewone werk er onder lijden zal.

Ofschoon zij bij dit werk alle sympathie en steun hebben van den Hoofdspecteur van den Arbeid, op den duur is het een onhoudbare toestand. Voorloopig echter zijn de inkomsten uit contributies der leden nog niet toereikend om een hulp te bekostigen, die haar een deel van die taak uit de hand zal nemen, en ook de som der giften ineens maakt dat voor één jaar zelfs niet mogelijk, vooral ook omdat er een sommetje beschikbaar moet zijn voor allerlei extra uitgaven, o. a. het financieel helpen steunen van kinderen, die moeilijk het geld voor gymnastiekschoenen of goed voor een jurk of blouse kunnen krijgen van hun ouders. Ook denken wij over een week kampeeren met enkele der trouwste cursisten. Een subsidie van rijk of gemeente zou ons uitkomst geven, deze is echter niet gemakkelijk te krijgen.

Ten slotte een enkel woord over een avondcursus voor leidsters in

fabrieken, die wij in verband met het boven geschetste dit jaar begonnen zijn; wij voelen heel sterk, dat wij met één avondcursus in de week bij de fabrieksmeisjes nog niet veel kunnen bereiken; mocht het gelukken dat de fabrikanten meer en meer de leiding van het werk der meisjes aan beschaafde vrouwen toevertrouwd, die dus in zich de twee functies van „baas” en „welfare worker” vereenigden, dan zou er van dien dagelijkschen beschavenden omgang veel meer invloed kunnen uitgaan dan van één avondles. Er zijn fabrikanten, die voor dat denkbeeld voelen en zoo is er een groep oudere meisjes, die één avond in de week samenkomt, en onderricht krijgt in hygiëne, psychologie van het opgroeiende meisje en in litteratuur. Wij slaagden er in voor dezen opleidingscursus uitstekende leerkrachten te vinden, n.l. de dames Ida Heyermans; G. de Vos, arts, Directrice van de School tot opleiding van leerkrachten voor K. en O. en W. van Stockum. Het is nog slechts een begin, maar het opent een ver verschiet, waarin we ons droomen, dat de uren die de kinderen op de fabriek slijten, door den invloed, waaronder zij daar komen, vormend en beschavend zouden kunnen werken. Voor jonge vrouwen, die zich aan sociaal werk willen geven, zou hier een mooi ruim arbeidsveld kunnen liggen; het zou zwaar zijn in het begin, want zij zouden de betrekking om zoo te zeggen moeten scheppen en zoo werken, dat zij de fabrikanten overtuigden, dat het bedrijf door hun werk mede gebaat werd; maar gelukte het, dan zouden zij veel meer kunnen bereiken voor de meisjes, dan wij dat met onze enkele cursussen ooit kunnen.

Naar aanleiding van het 10-jarig bestaan van „De Vonk”.

„De Vonk” is het, langzamerhand door het geheele land bekende, buitenhuis te Noordwijkerhout van de Vereeniging „Buiten Bedrijf” met het doel: „Het onder leiding buiten doen vertoeven van jongens en meisjes uit arbeiders- en daarmee gelijk te stellen kringen”.

Bij het onlangs gevierde 10-jarig bestaan — niet van de vereeniging, deze bestaat sinds 1911, maar van het huis — heeft Mej. E. C. Knappert een rede uitgesproken, waarvan wij zoo gelukkig zijn het deel, dat niet op personen en data betrekking heeft, aan onze lezers aan te mogen bieden.

De beteekenis van dit „buitenwerk” wordt hier van een standpunt bekeken, dat ieder, die op verwant gebied werkzaam is, niet zonder winst zal bestijgen. (Red.)

Wat bedoelt dit werk van Buiten Bedrijf? In de Statuten heet het, en nuchterder kan het niet: het onder leiding buiten doen ver-

toeven van jongens en meisjes uit arbeiders- en daarmee gelijk te stellen kringen.

Weet men waartoe dit dood-eenvoudige is uitgegroeid in een kwart-eeuw? Tot een sociaal-pedagogisch vraagstuk van groote beteekenis. Wanneer men nu *gezonde* arbeidersjeugd uit de steden naar buiten brengt, niet als dagjesmensen in troepen, maar voor een rustig verblijf van meerdere dagen en in beperkt getal, dan vindt „men“ dat niet meer „sentimenteel“ of „onzinnig“ of „rood“. Wanneer men nu op vakantie aandringt voor alle mensen, om althans éénmaal per jaar, zij het voor een korte poos, alle uiterlijke banden te kunnen verbreken, dan wordt dit door steeds meerderen als rechtmatig erkend. Ja zelfs is men hier en daar reeds zoo sterk doordrongen van de wenschelijkheid het gezonde kind de ruimte in te zenden, dat men, opdat dit voor de velen mogelijk zij, de week buiten ook in schooltijd wil toestaan. Ouders sparen voor hunne kinderen. Jongens en meisjes bezuinigen op genotmiddelen en gangbaar vermaak.

Het is met dit naar-buiten-gaan en vakantie-hebben voor arbeiders gegaan als met andere takken van volkswelvaart.

Particulieren zijn begonnen betere volkswoningen te bouwen. Er kwam een oogenblik dat de arbeider er zelf om vroeg.

Particulieren zijn begonnen volksofvoeding en volksontwikkeling ter hand te nemen. Wat aangeboden werd, wordt nu door den arbeider zelf gevraagd en dus begeerd.

Zoodra dit geschiedt, is, wat door enkelen gevoeld werd als een eisch van gerechtigheid, omgezet in een cultureel vraagstuk. Zoo is het ook gegaan met wat B. B. bedoeld heeft.

Dat de arbeider nu zelf vraagt om dat wat hem werd aangeboden, wil zeggen, dat de hoogere levenswaarden die hij heeft leeren kennen, als zoodanig door hem worden erkend en begeerd.

Natuurlijk wordt met arbeider de bewuste arbeider bedoeld. En dus nog slechts een kleine minderheid. Maar het verschijnsel is er. Verwezenlijking op ruimer schaal is nu slechts een kwestie van misschien zéér langen tijd, maar van *tijd*.

En de publieke opinie begint zich, ten gevolge hiervan, te wijzigen.

Overal en op allerlei wijzen schept de bewuste arbeider gelegenheden tot naar buiten gaan.

Wie zich den tijd herinnert, en er zijn er hier enkelen, hoe hij zelf uit bedelen ging bij de werkgevers om ééne vacantieweek met of zonder behoud van loon, die kan de wijziging meten van de openbare meening. Treffend was hoe de kleine bazen steeds meer bereid waren dan de groote werkgevers, terwijl toch voor hen het ongerief grooter

was. Waren zij menschelijker? Zou het niet zijn dat in het grootbedrijf de mensch als kuddedier, als werktuig gezien wordt?

En wat de jeugd zelve betreft — wie is er onder de jongere leiders van de oude groepen die harde woorden heeft moeten hooren om regen en wind, om beslikte wegen, om kou of warmte? Wie heeft nog geklaag in ontvangst te nemen over dorst of moeheid? Er is in deze twintig jaar iets anders gekomen over een deel van Holland's arbeidersjeugd.

Wat niet wegneemt dat alle kinderen dit weer leeren moeten. Eerst de kinderen van ouders wier eigen jeugdhervindingen teruggaan tot ons Buiten-Bedrijf, zullen misschien niet meer, bij iedere groote wandeling, bij het hek van de Vonk moeten opzeggen:

Honger hebben we niet,

Dorst kennen we niet,

Moe zijn we niet,

Kinderen (meisjes-jongens) van de Vonk zeuren niet.

Maar wat meer dan dit alles treft, is een vergelijking tusschen de gansche houding van een groep jongens en meisjes van toen en van nu. Toen waren *wij* het, op wie *zij* rekenden voor het verloop van hun buitenvverblijf. Nu zijn *wij* alleen degenen, die de gelegenheid scheppen, waarvan *zij* zelve alle kansen uitbuiten tot zuiver en gaaf en frisch en gezond jeugdgenot. — Toen voelden *wij* alleen ons verantwoordelijk voor de sfeer, nu deelen *zij*, bewust, die verantwoordelijkheid met ons. Toen waren *wij* dragers van het beginsel waarvoor *wij* stonden, van het ideaal dat ons droeg, nu zijn *zij* het met ons.

Er is een groep jeugd die met ons schouder aan schouder staat, zij zijn dragers van eigen blijdschap. Blijdschap om en in het gewone leven. . . . En de kinderen, die zich in de Vonksfeer laten opnemen, ondergaan daarvan iets wat door- en dus na-verkt. — Wat velen der ouderen gemist hebben, wordt hun daar bijgebracht. Zij vormen zoo'n week een gemeenschap: zelve deelen zij in het werk, zelve zorgen zij voor de orde in huis, voor de verzorging van bloemen en planten. En als een vanzelfsprekendheid beleven zij vreugde aan voor elkaar zorgen, aan gemeenschappelijk beleven. Dat als deel van een geheel, rijker leven mogelijk is dan als enkeling, ondergaan zij. Een natuurlijke betrekking en verwantschap tusschen het kind en zijn omgeving, waardoor een jong bestaan zich aanpast aan bestaande dingen, maakt het hier vertrouwd met de natuurlijke levensverhoudingen als de gelukaanbrengende. Eén voor allen, allen voor één, wordt hier beleefd: het spreekt vanzelf dat men hier gemeenschapsmensch is. Evenzeer als het vanzelf spreekt dat persoonlijke neigingen geëerbiedigd worden, tot verrijking van het geheel — En

hier kom ik tot een gewichtig punt, tot iets waarover men in den regel zwijgt, doch waarover men, naar ik meen, behoort te spreken. —

Men zegt dat de Vereeniging B. B. „neutraal” is en dat dus een ieder zijn kinderen er gerust kan heen zenden. — Dat „neutraal” beteekent dan, en dit is de vloek die, — althans in ons land — op het woord rust, dit „neutraal” beteekent dan dat er dingen zijn, kerkelijke en politieke, waarover men niet spreekt, die men „eerbiedigt” is de term. Nu zijn voor den doorsnee-mensch deze dingen de belangrijkste, omdat deze mensch gelooft dat het bij de eerste om zijn geestelijk en bij de tweede om zijn stoffelijk bestaan gaat, of ook wel, omdat hij meent dat deze gene kunnen baten of schaden. — Deze neutraliteit wordt dan, alweer door „men”, door het geheel der doorsnee-menschen, gelijkluidend verklaard met „onverschilligheid.” Nu is onze neutraliteit een gansch andere en niet alleen kan het geen kwaad, maar is het m.i. goed hierop te wijzen. B. B. opent zijn deuren voor een ieder, voor kinderen van ouders die tot alle denkbare kerkelijke of politieke groepen kunnen behooren, voor jeugd die naar rechts of links kijkt of tracht het naar alle vier windstreken tegelijk te doen. En wij doen dit niet uit onverschilligheid, niet omdat wij meenen dat alles op hetzelfde neerkomt, ook niet omdat wij zelve zonder overtuiging zijn in deze dingen, maar omdat wij niet gelooven dat zij de belangrijkste zijn. Omdat wij gelooven d.w.z. zeker weten, dat karaktervorming onze hoogste taak is, door het scheppen van een sfeer, waarin kinderen, jeugd, volwassenen van zelf binnen het bereik leven van het beste wat zij in zich hebben. Wij leven in den schoonen maar zwaren tijd van een al groeiende en zich uitbreidende bewustwording. En waar dit ook beteekent een zich rekenschap geven, is het noodig te weten wat wij aan elkaar hebben — Nu dan. —

Wie in stand den maatstaf van menschenwaarde ziet, moet zijn kinderen niet hierheen zenden. Want alle graden van bezittenden en niet-bezittenden leven hier in gezinsverband. En wanneer zij, die hier als kinderen samen waren één week gedurende vele jaren, elkaar later zullen ontmoeten in zeer onderscheiden levensverhoudingen, die men maatschappelijk „hoog” en „laag” noemt, dan zullen zij elkaar anders zien dan wanneer zij geen „Vonkje” van de Vonk in zich droegen.

Wie in zijn individualisme den hoogsten levensvorm ziet, blijf ver van B. B. Want zeer opzettelijk wordt hier, — ik zeide dit reeds — gemeenschapszin aangekweekt door gezamenlijk zorgen, gezamenlijk verantwoordelijk zijn. En er is groote kans alweer, dat de ontvankelijken onder onze jeugdige gasten, als volwassenen „saamhoorigheid” als vanzelfsprekend zullen aanvoelen en de „ieder voor zich”-theorie

minderwaardig zullen achten. Hoe kan het anders of in het huis dat wij hem danken, moeten zij des dichters ervaring beleven: „How bright a face is worn when joy of one. Is joy for tens of millions”..... Hoe stralend het gelaat wordt, wanneer de vreugd van één de vreugde van allen is.....

En weet gij, wie vooral B. B. in de Vonk schuiven moeten voor hunne kinderen? Dat zijn zij, die het leven zien als een pretje of die er voortdurend een pretje van willen maken. Dat zijn zij, die hunne kinderen — men is immers maar eens jong? — in al de vermaken laten deelen waarmede een doorziekte wereld hare kinderen vergiftigt. Dat zijn zij, die in toegeven en inwilligen van alle verlangens, in mee laten doen met den grooten hoop hunne ouderliefde tot uitdrukking brengen, zij die nooit geweten hebben van doen door laten.

Want — en voor mijn besef is dit de kern van wat wij bedoelen — wij leggen het er op toe, wij beoogen wel-bewust met wat wij hier doen, met hoe wij ons bestaan hier inrichten, het leven voor onze jeugd te helpen maken tot een vreugde. Gij gevoelt wat dit inhoudt. Pret komt van buitenaf, vreugde van binnenuit. Pret onderstelt iets prettigs, iets ongewoons, een buitenkansje. Vreugde wordt beleefd in het gewone, in wat van al den dag is. Met het prettige keert men het alledaagsche den rug toe, vreugde ontleemt aan het dagelijksche het alledaagsche. Niet dat wij het pretje veroordeelen als afwisseling. Het gaan naar De Vonk blijve een pretje voor steeds meerderen. Een pretje, het gaan naar De Vonk, waar zij vreugde beleven. — Het grootste gevaar wat ons in West-Europa bedreigt is, naar ik meen, naast de mechaniseering, de vulgariseering van het wezen van den mensch. De oorzaak ligt niet in democratisering, maar in een tekort aan geestelijke voornaamheid. — Hoe gemakkelijk is het den zondag gelijk te maken aan een weekdag; welk een hooge taak, in een weekdag de waardigheid van den zondag te handhaven. Nu is er niets wat deze vergroving en vervlakking — in *alle* kringen vertoont zij zich — zóózeer in de hand werkt, als het publieke stadsleven van dezen tijd. Om te zwijgen van de onwaardige en waardelooze genietingen, is het snelverkeer en zijn nasleep alleen reeds een de levensverdieping belemmerende macht. Want rust en stilte zijn de voorwaarde waarop jong en oud oogenblikken beleven kan waarin het leven voor hen opengaat en iets van den zin van het leven hun openbaar wordt. Hier in duinen aan zee, door de landen en langs de wegen, als de storm om de Vonk raast en buldert of wanneer het maanlicht het gansche landschap overgiet met stilte, hier leeft men althans buiten en binnen in een sfeer, die ontvankelijk maakt voor de hoogere werkelijkheidsbeleving die wij bedoelen. En die het leven rijk maakt en vreugdevol, — voor-

goed, bij alle weer en wind, bij welk gebeuren dan ook. En die het meteen onmogelijk maakt te blijven dulden al datgene wat dit werkelijke leven voor de massa veraf houdt. Wij werken aan ons werk, en ons werk werkt aan ons. Is ons aller werk te helpen om de aarde en hare volheid binnen bertik van hare bewoners te brengen, dan is er groote kans dat in en door dit werk iets van 's levens zin ons bekend wordt.

In dit verband nu stel ik er prijs op het uit te spreken, hoezeer wij ons gesteund en gedragen voelen door het vertrouwen van een zoo belangrijke arbeidersorganisatie als de Bond van Amsterdamsche Speeltuiverenigingen. Sedert vele jaren vertrouwen zij ons in stijgend aantal hunne kinderen toe. Er zijn er reeds die de Vonk kennen onder de sneeuw, in zijn kleurrijke gordel van hyacinten- en tulpen- en narcissenvelden en in volzomertijd. De Bond wenscht voor zijn kinderen ons leven van eenvoud, dat van grootdoenerij niet weet, ons leven van echtheid, dat van schijn niet weet, ons leven van gemeenschap, waarin alles wat waard is gedaan te worden, waard is goed gedaan te worden, ons leven van waarachtigheid, waardoor wij nader komen aan het wezen der dingen. De Bond begeert dit leven boven het schijnleven waarin men zich overal verloren heeft en hij vertrouwt er op, dat een herhaald verblijf op de Vonk volleskinderen zal helpen maken tot eerlijke, sterke, gave, innerlijk rijke menschen. — En de oudere jeugd die uit eigen, vrije beweging hier komt, — bewijst dit komen op zichzelf niet reeds hoe zij gaan willen langs onze wegen en met ons zoeken willen naar 's levens zin? Er zijn er onder die van mede-standers mede-arbeiders geworden zijn. De Vonk moge voor menigeen een oase zijn in de woestijn, daarmede zijn zij en wij niet tevreden. Vonkbewoners en Vonk vrienden wenschen de woestijn zelve om te zetten in oase, al weten zij dat, indien al ooit, dit eerst na tientallen eeuwen geschied zal zijn. —

Nee, wij zijn niet neutraal. Krachtens eigen levensbezit trachten wij aan te kweeken wat voor ons waarde heeft. Doch wat voor ons de waarde van een mensch bepaalt, is niet zijn kerk, niet zijn partij, niet zijn huis, niet zijn ambt, maar zijn karakter. Zou ook, als wij neutraal waren, zonder voorkeur, zonder overtuiging, dus zonder warmte, de Vonk nog een vonk kunnen zijn, laat staan een spattende en knetterende vonk?

INHOUD VAN AFLEVERING 7.

	Bladz.
De neutraliteit van de openbare school in Engeland, door Mr. Philip J. Idenburg	197
Paedagogische zwerftochten, door Ida Heijermans, II. . . .	219
De „Rotterdamsche Vereen. voor Ontwikkeling en Ontspan- ning der Vrouwelijke Jeugd“, door Dr. E. Kleerekoper . .	226
Naar aanleiding van het 10-jarig bestaan van „De Vonk“ . .	231



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 aansluiting M.O. en L.O. en het Toelatingsexamen

door Prof. Ph. KOHNSTAMM.

(Mededeelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek No. 1.)¹⁾

Dat de regeling van 1920, (toelating op verklaring, examen alleen waar die ontbrak) niet heeft voldaan, moet ronduit worden erkend; het algemeene oordeel van M.O. en Gymnasium over de daling van het peil der toegelatenen wordt bevestigd door de volgende statistische gegevens.

Aan de H.B.S. met 5-jarigen cursus is sedert de afschaffing van het examen het aantal zittenblijvers met ruim 25 % toegenomen (periode '14—'19 21.2 %; periode '21—'26 29.1 %).

Vergeleken met de eerste driejarige periode na het examen is in de tweede driejarige periode het percentage iets gedaald. Dit is evenwel enkel een gevolg van het feit, dat de 2e H.B.S. 5-j. zijn exorbitant hoog cijfer van 42.5 % teruggebracht heeft tot 30.3 %.

De andere drie scholen vertoonen alle nog stijging in het percentage zittenblijvers.

Aan de H.B.S.S. met 3-jarigen cursus is het aantal zittenblijvers na de afschaffing van 't examen aan de H.B.S.S. met 5-j. cursus met $\pm$ 20 % toegekomen. (periode '15—'20 25.3 %; periode '21—'26 30.3 %). De periode '24—'26 vertoont, vergeleken met die van '21—'23, een stijging van 23 % (periode '21—'23 27.3 %; periode '24—'26 33.6 %). In vergelijking met de periode voor het examen vertoont de periode '24—'26 een stijging van $\pm$ 30 % (periode '15—'20 25.3 %; periode '24—'26 33.6 %).

Men zou oppervlakkig zeggen, dat er voor deze laatste scholen

¹⁾ De mededeelingen, waartoe het werk van het Nutsseminarium aanleiding geeft, zullen voortaan vereenigd worden tot één doorlopend genummerde reeks, die al naar gelang den aard en den omvang der publicatie in dit tijdschrift, in Paedagogische Studiën of in Losse Paedagogische Studiën gepubliceerd zal worden.

sedert 1921 niets veranderd is. Toch worden na 1921 de cijfers ook voor deze scholen geleidelijk ongunstiger.

Het is in 't bijzonder 't jaar 1923, dat voor de H.B.S.S. met driejarigen cursus een plotselinge stijging te zien geeft. In dat jaar stijgt het aantal zittenblijvers aan de

1e H.B.S. 3-j. met	43 %.
2e H.B.S. 3-j. met	13 %.
4e H.B.S. 3-j. met	50 %.
Gemiddeld met	$\pm$ 30 %.

Het lijkt wat vreemd, dat in dit eene jaar zooveel ten kwade kan zijn veranderd en we zouden dan ook wel iets willen stellen op rekening van een verandering in houding bij de M.S., inzake haar kijk op 't leerlingenmateriaal.

Aan den anderen kant is 't feit, dat daarna de stijging zich langzaam, maar geleidelijk heeft doorgezet, een bewijs, dat de H.B.S. 3-j. in de critische instelling op haar nieuwe leerlingen blijft volharden.

Merkwaardig zijn de cijfers voor het Barlaeusgymnasium te Amsterdam, omdat het percentage zittenblijvers in de eerste klassen vóór de afschaffing van het examen hooger was dan daarna. Tusschen 1910 en 1919 bedroeg het aantal zittenblijvers in de eerste klassen op een totaal van 575, 139 d.i. 24.2 %.

Het gemiddelde percentage zittenblijvers in de eerste klassen was in de jaren '21-'26 21 %. Er was, vergeleken met de genoemde periode vóór het examen, een daling van ruim 13 %.

Men concludeere daaruit evenwel niet, dat genoemd gymnasium tevreden was over het peil, waarop zijn I.I. bij de toelating stonden, veeleer, dat de neiging, om zich aan te passen bij genoemd Gymnasium, levendiger is dan bij de H.B.S.S.

Aan een der Amsterdamsche gymnasia, waarvan ons Nutsseminarium gegevens mocht ontvangen, werd in October 1926 proefwerk opgegeven, om te onderzoeken, of de nieuw geplaatste eerste klassen, vier in getal, aan de toelatingsnorm konden voldoen. Als wij het totaalresultaat nagaan en voor de 3 voldoende rekenen, waarbij wij rekening houden met den eisch, dat de leerlingen minstens een 3 moeten hebben voor de hoofdvakken, dan vinden wij:

voor Nederlandsche Taal onvoldoende 43.1 %.

voor Rekenen onvoldoende 87.3 %.

De heer Vinkesteyn deelde op een in September 1927 gehouden vergadering van het Genootschap van Leeraren van Ned. Gymnasiën mede, dat de uitslag van een door hem gehouden enquête was, dat aan 15 openbare gymnasia, die geen admissieëxamen houden, aan het eind van September opgegeven werk voor Nederlandsch niet

geheel voldoende of onvoldoende gemaakt werd door $42\frac{1}{3}\%$ van de toegelaten leerlingen en dat voor Rekenen 61% der leerlingen niet voldeed aan de eischen, die eenige jaren geleden gesteld werden. Voor 19 aangewezen bijzondere gymnasia waren deze cijfers resp. ook $42\frac{1}{3}\%$ en $56\frac{1}{2}\%$.

Een rekenonderzoek door middel van scholastic tests had in drie parallelklassen, die aan 't begin van den cursus op de toelatingsnorm werden getoetst, tot resultaat, dat resp. aan 50, 51.7 en 72.4% der leerlingen onvoldoende werd toegekend.

Naar een verklaring behoeft trouwens niet te worden gezocht. Zij biedt zich aan in twee feiten: de onbekendheid van de meeste leerkrachten L.O. met de eischen die M.O. en V.H.O. moet stellen en de zeer groote verschillen, die tusschen verschillende L. Scholen onderling bestaan. ¹⁾

Wat de eerste betreft heeft de afschaffing der toelatingsexamens tegelijk met die der opleidingsscholen ongetwijfeld de moeilijkheid verscherpt, al blijken de vroegere „naamscholen” te Amsterdam (ongeveer wat elders wel „burgerscholen” wordt genoemd) ook nu nog een zeer overwegend percentage der H.B.S.-leerlingen te leveren.

Voor Amsterdam vonden wij het volgende resultaat betreffende de scholen van herkomst der in 1926 geplaatste leerlingen:

Totaal geplaatste candidaten		Van oude U.L.O.scholen (naamscholen).	Van oude Nummerscholen	Van Bijzondere scholen
Gymnasium	115	76	2	33
H.B.S. met 5-j. c. 207		174	2	18
Openb. Hand.sch. 88		51	6	25
H.B.S. met 3-j. c. 440		353	40	30

Wat de L. Scholen onderling betreft heeft een onderzoek in 1927 van het Nutsseminarium, dat binnenkort elders zal worden gepubliceerd geleerd, dat dezelfde sommen op dezelfde wijze beoordeeld in de eene Amsterdamsche school leiden tot een klassegemiddelde van 4.03 (vijfdeelige schaal), in een andere tot 2.21. Het is duidelijk, dat

¹⁾ Als derde oorzaak zou men kunnen noemen, de „verjonging” van de toegelatenen die zich te Amsterdam, evenals in den Haag heeft voorgedaan. (Zie mijn recensie van het Haagsche rapport elders in dit nummer). Eensdeels is dit echter geen onafhankelijk feit, want het vloeit mede voort uit onbekendheid met de eischen van M.O. En bovendien blijkt niet dat de jongere leerlingen in 't algemeen in hun prestaties aanmerkelijk achterstaan. Wel is natuurlijk de subjectieve indruk dien zij maken, die van grootere onrijpheid. De klachten over daling van het peil bij het M.O. kunnen er dus wel mee samenhangen. Zie mijn zooveel genoemde recensie.

„goed“ als rapportcijfer in de laatste niet meer beteekent dan „nauwelijks voldoende“ in de eerste.

Moet dus grif worden toegegeven, dat de toestand voor 7 Febr. l.l. onhoudbaar was, het K.B. zelf valt m.i. op geenerlei wijze te verdedigen. Het herstelt eenvoudig den toestand van voor 1920, waaraan nauwelijks minder ernstige gebreken kleven dan aan de toelating op verklaring alleen. Immers ook vóór 1920 strandde ongeveer de helft der leerlingen, tot de M. S. toegelaten, en ruim 20 % reeds in de eerste klasse. De cijfers van Buys, Vaes, Revesz enz. hadden betrekking op leerlingen onder het oude regime toegelaten. Er is dan ook geen enkele reden om aan te nemen dat het herstel van den ouden toestand thans zou bevredigen. Weliswaar is in het Handelsblad en de Vrijzinnig Democraat betoogd dat het toelatingsexamen niet in den ouden vorm is hersteld: „Wel werd ook nu de verantwoordelijkheid voor de toelating principieel van de lagere naar de middelbare school verlegd, doch in het K.B. werd een nauw en voortdurend contact tusschen de ontvangende en de afleverende school voorgeschreven. De Directeur der H.B.S. is verplicht omtrent de candidaten, het oordeel van het betreffende hoofd der lagere school in te winnen, de examen-commissie kan zich verder voor het schriftelijk onderzoek doen voorlichten door de hoofden der scholen. Het oordeel van het hoofd der school over den candidaat is beslissend, indien dit oordeel overeenstemt met den uitslag van het schriftelijk onderzoek“. Die beslissende macht herinnert ons aan den man die een regeling had getroffen, waardoor elk conflict met zijn vrouw werd vermeden. „Zijn wij het eens over een zaak, dan doet zij wat ik wil, en zijn wij het oneens, dan doe ik wat zij wil“. Dat in de praktijk van de toelating langs dezen weg de oplossing niet verzekerd is, bleek te Amsterdam, waar de schoolhoofden geweigerd hebben op dezen voet aan de selectie mee te werken. M.i. terecht; de tijd behoorde voorbij te zijn dat in een vraagstuk, waarbij twee deelen van een schoolstelsel betrokken zijn, een van beide de beslissing in handen krijgt, zonder eenigen waarborg dat die beslissing zakelijk goed is gefundeerd. Immers onder hen, die het aansluitingsvraagstuk hebben bestudeerd, heerscht eenstemmigheid er over dat een schriftelijk examen op de gangbare manier afgenomen, een uiterst gebrekkig middel is om een prognose te stellen omtrent de geschiktheid voor het volgen van M.O.¹⁾

¹⁾ Dat de examenopgaven te Amsterdam getoond hebben, dat men daar van de zijde van het M.O. bereid is van nieuwere methoden gebruik te maken, is zeker een verblijdend teeken. Maar het verandert niets aan de principieele fout van het K.B., dat de beslissing over de geheele exameninrichting uitsluitend in handen legt van één der betrokken partijen.

Alleen tot het Bezuidenhout schijnt van de resultaten dier studie nog niets te zijn doorgedrongen. En hier raken wij aan het droevige feit, dat de wortel is van den achterstand van ons onderwijsstelsel; nog steeds beseft het Departement van Onderwijs niet, wat ieder organisator van een groot bedrijf in onze dagen weet, dat men n.l. zulk een bedrijf niet kan leiden zonder rekening te houden met de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek. Wij behoeven hiervoor trouwens niet eens naar buitenlandsche voorbeelden te kijken. Zou het niet tijd worden dat de Minister van Onderwijs zich eens door zijn ambtgenoot van Koloniën liet voorlichten, hoe deze zaken in Ned. Indië geregeld zijn? Hij zou dan hebben vernomen dat men daar beschikt over een behoorlijk geoutilleerd bureau, door deskundigen geleid, van een uitstekende bibliotheek voorzien, dat geheel gewijd is aan de wetenschappelijke voorbereiding der onderwijshervormingen. Trouwens, de Minister had niet eens zoover behoeven te gaan als Batavia. Hij had zich in den Haag zelf, op het Korte Voorhout, kunnen laten inlichten, dat er aan de aansluitings-quaestie meer vast zit, dan opgelost wordt door het simpel herstel van het toelatingsexamen.¹⁾

Tracht ik zoo beknopt mogelijk aan te geven welke eischen gesteld moeten worden aan een goede oplossing van het aansluitingsvraagstuk, dan zou ik die aldus formuleeren. Bij de prognose van de schoolkansen van een leerling der L.S. bij het V.H.O. heeft men rekening te houden met vier soorten van gegevens; en wel omtrent:

- 1e. Intellectueelen aanleg.
- 2e. Karakter.
- 3e. Geoeffendheid en parate kennis.
- 4e. Sociaal milieu.

Het toelatingsexamen verschafft alleen gegevens omtrent punt drie, en wel, op de gangbare wijze, zeer weinig betrouwbare gegevens.²⁾

¹⁾ Men zie het Haagsche rapport over het aansluitingsvraagstuk, dat ik elders in dit nummer bespreek, in 't bijzonder met het oog op de duelmaticgheid van het toelatingsexamen als selectiemiddel. Men heeft in den Haag gelukkig een weg weten te vinden om zich aan te passen aan de eischen van het K.B. Of die weg met de duidelijke bewoordingen van het K.B. overal in overeenstemming is, zal ik maar niet onderzoeken. Ik verheug er mij veel te veel over dat men daar althans een tolerabele oplossing heeft gevonden. Maar men mag die uitkomst niet boeken op het credit van het K.B., maar alleen van den goeden wil ter weerszijden in den Haag aanwezig, dank zij de zorgvuldige studie en voorbereiding van de aansluitingscommissie.

²⁾ Dat is natuurlijk dubbel het geval als de examenvragen worden gesteld door leeraren M.O. die het L.O. in 't geheel niet kennen. Het K.B. waarborgt de L.S. zelfs niet den minsten invloed op de samenstelling der exameneischen. De examencommissie kan zich doen voorlichten door de hoolden der scholen, maar zij behoeft dat volstrekt niet te doen. Welk een storm zou er — en terecht — opgaan in het V.H.O. wanneer gecommiteerden cindexamen-vragen gingen opmaken buiten overleg met hen, die onderwijs hebben gegeven aan de examinandi.

In twee opzichten dient het onderzoek te worden verbeterd. De „oude“ examen-methode dient gewijzigd te worden in de richting der scholastic tests van Ballard en andere Engelsche en Amerikaansche onderzoekers. En de samenwerking tusschen lager en voortgezet onderwijs moet niet aan de willekeur van een directeur of een examencommissie worden overgelaten; zij dient te worden voorgeschreven en geregeld in den geest van de Hamburgsche Auslesekommission en van het Haagsche Rapport. Alleen zulk een samenwerking kan den grondslag leggen, waarop een betrouwbaar selectiestelsel kan worden gebouwd.

In dit stelsel dienen te worden verwerkt de gegevens sub 1e, 2e en 4e, die in het K.B. van 7 Febr. geen andere rol spelen, dan dat zulke gegevens *misschien* door het hoofd der school ter kennis worden gebracht van de examencommissie en wederom *misschien* door deze meegeteld zullen worden bij haar beslissing.

Wat punt 1e betreft, zullen zoogenaamde intelligentie-tests ongetwijfeld een rol moeten spelen bij een definitieve oplossing van het vraagstuk. Wie de uitvoerige literatuur op dit gebied ook maar eenigermate kent, kan niet anders dan hoogst verbaasd zijn over een opmerking als die van den Heer Daalder in „Het Kind“ van 14 Apr. l.l. (kolom 146) dat hij nog niet gelooft aan een werkelijke psychologische wetenschap. Die opmerking lijkt me zoo ongeveer vergelijkbaar met de verzuchting, dat er nog altijd geen medische wetenschap is, want dat kanker en tuberculose nog jaarlijks duizenden slachtoffers vergen.

Maar juist omdat er wel een psychologische wetenschap bestaat, die de beteekenis en draagwijdte van haar methoden vrij scherp begint te kennen, kunnen wij constateeren dat intelligentie-tests *alleen* zeker geen oplossing geven voor het selectie-vraagstuk. In aansluiting aan wat het buitenland ons reeds leerde, is dit ook voor ons land opnieuw bevestigd door het onderzoek van Dr. T. Kuiper verricht in samenwerking met het Stedelijk Bureau van Beroepskeuze te Utrecht en het Nutsseminarium¹⁾. Daaruit is gebleken dat voor de overgrote meerderheid der leerlingen het intelligentie-onderzoek zeer waardevolle gegevens verschaft, maar dat er altijd een minderheid overblijft, waarbij schoolprestaties en intelligentie-test-resultaat zeer ver uiteenloopen. Dit ligt eraan enerzijds dat de zoogenaamde intelligentie-test niet alleen intellektuele eigenschappen bepaalt, en niet de geheele intelligentie; anderzijds dat karaktereigenschappen als vlijt, zelfvertrouwen, volharding, die zich meer op den langen duur dan onmiddellijk open-

¹⁾ Zie Paed. St. van Dec. 1927. Een vervolg op deze mededeeling zal in 't najaar elders verschijnen.

baren, op de schoolprestatie een anderen invloed hebben dan op het test-resultaat.

Naast de uitkomsten van test-onderzoekingen (intelligentie- en schoolastic tests) moeten wij dus nog andere gegevens in rekening brengen (karaktereigenschappen, belangstellingsrichting, specifieke begaafdheid) en alleen waarneming gedurende langen tijd kan deze verschaffen. Voor de prognose is reeds daarom het oordeel der L.S. onmisbaar.

De kennis van het sociale milieu van den leerling ten slotte is van belang om den stimulerenden of belemmerenden invloed dien het gezin op de schoolprestaties oefent. Hoe men dien invloed ook moge waardeeren, dat hij bestaat laat zich niet ontkennen. Een leerling, die behoorlijk mee zou kunnen op de M.S. wat zijn intellect, kennis en karakter betreft zonder daar te brilleeren, zal ernstig gevaar loopen niet tot zijn doel te geraken als de gezinsomstandigheden niet alleen niet meewerken, maar zelfs een tegenwerkenden factor vormen, doordat bijv. de gelegenheid tot rustig werken thuis ontbreekt. De L.S. kan het huiswerk missen, de M.S. in haar huidige organisatie zeker niet. Een goed gefundeerde prognose zal dus aan deze omstandigheid niet kunnen voorbijgaan. Zij zal allereerst de vraag moeten overwegen of de school kan voorzien in een leemte op dit gebied, door bijv. rustige werkgelegenheid te verschaffen. Kan de school dit niet, dan zal moeten worden overwogen welk advies in het belang van den leerling zelf aan zijn ouders moet worden gegeven. Immers aan deze laatste zal m.i., in een geval als hier ondersteld, de verantwoordelijkheid, dus ook de eindbeslissing, voor de plaatsing moeten blijven, evenals in het omgekeerde geval waarbij de intellectuele prestaties tot ernstigen twijfel aanleiding geven, maar de mogelijkheid moet worden erkend dat door krachtigen steun van het gezin toch nog een voldoende resultaat bereikbaar is.

Ik zeg de verantwoordelijkheid voor de plaatsing, dat wil niet zeggen dat de school verplicht behoeft te worden een leerling die blijkt daar niet thuis te zijn, eindeloos te houden ten nadeele van hemzelf en van haar andere leerlingen.

Uit de laatste zinsneden blijkt duidelijk dat een goede oplossing van het selectievraagstuk een veel nauwere samenwerking tusschen school en huis veronderstelt, dan in ons land gebruikelijk is en dat de taak van een goede selectie-commissie een andere is dan die van een soort van administratieven rechter, die op grond van „objectieve resultaten” oordeelt zonder aanzien des persoons.

Themis heeft, dank zij de nieuwere criminologie, den blinddoek afgelegd dien vroegere juristen-geslachten haar hadden omgebonden. Zij behoeft niet meer in haar weegschaal zuiver zakelijke gegevens

op de misdaad betrekking hebbende, af te wegen, zij mag het geval individualiseeren, den delinquent beschouwen in verband met zijn daad en aldus bepalen welk vonnis zij zal uitspreken, met inachtneming van het belang van de gemeenschap maar ook van den betrokken persoon zelf. Maar zoo voortvarend als onze rechtsbedeeling is onze schoolorganisatie nog bij lange niet, dat leert het K.B. van 7 Febr. opnieuw. Ik waag zelfs de gissing, dat noch de Minister die het uitlokte, noch een van zijn adviseurs er aan gedacht heeft, dat het misschien wel anders kon. Dat een instituut als „voorwaardelijke toelating” mogelijk zou moeten zijn in tal van gevallen waarin de prognose onzeker moet blijven, zoodat de verantwoordelijkheid in de een of andere richting niet door de school alleen kan worden gedragen, terwijl toch de mogelijkheid moet bestaan in het belang van de schoolgemeenschap en van den leerling zelf, na eenige maanden, op z'n hoogst aan 't einde van het eerste schooljaar, een consilium abundi te geven aan een leerling die aan de eischen der school in 't geheel niet blijkt te voldoen. Dat zal velen hard toeschijnen, in waarheid maken zachte heelmeeesters ook hier stinkende wonden. Het zou voor de talloozen, die op onze middelbare scholen mislukken, een zegen zijn als zij tijdig in een school werden geplaatst met een programma aan hun capaciteiten en omstandigheden aangepast.

Dit neerschrijvende ga ik natuurlijk uit van de onderstelling, dat een prognose op 12-, 13-jarigen leeftijd met groote kans op juistheid mogelijk is. Maar de tegenovergestelde meening o.a. door den heer Daalder in zijn reeds geciteerde artikel verdedigd, laat zich niet wel volhouden. Zij berust op de verouderde puberteits-theorie van Rousseau en is in tegenspraak met de ons bekende feiten. Deze leeren van een plotseling in de puberteit te voorschijn tredende algemeene begaafdheid niets, althans mij is geen empirisch onderzoek van dien aard bekend.¹⁾ Het omgekeerde, een inzinking in de vierde en vijfde klasse hebben de Graaf en Hazewinkel geconstateerd voor meisjes die in de 1e klasse tot de goede leerlingen behoorden, maar ook voor dat geval weten wij niet of wij niet veeleer te doen hebben met een tijdelijk te kort schieten aan fysieke kracht, dan met een blijvende verandering van begaafdheid. Natuurlijk zijn er een aantal gevallen, waar emotionele remmingen wegvallen, die gedurende geruimen tijd de ontwikkeling tegengehouden hebben. Maar deze gevallen zijn betrekkelijke uitzonderingen, op hen mag men geen schoolorganisatie

¹⁾ Ik wil in 't midden laten of er bepaalde specifieke begaafdheden zijn, die eerst in de puberteit of daarna aan den dag treden. Maar dat zijn ongetwijfeld, evenals de in den tekst verder genoemde, uitzonderingen, waarop de organisatie van het schoolstelsel niet mag toegespit worden.

bouwen. En juist *deze* gevallen zouden door onderwijzers met geoefenden psychologischen blik reeds zeer vroeg kunnen worden ontdekt. Want deze remmingen ontstaan al heel vroeg, gewoonlijk, misschien al tijd, reeds in den kleuterleeftijd.

Wanneer ik resumeer, kom ik tot deze conclusies. Het K.B. van 7 Febr. kan onmogelijk worden gehandhaafd. Het heeft de eene onhoudbaarheid slechts door een andere vervangen. Het miskent het allereerst noodige: de noodzaak van samenwerking van L.O. en M.O. Het is gespeend aan elke constructieve paedagogische gedachte. Een oplossing voor het selectievraagstuk, een van de allergevichtigste problemen voor de toekomst van ons volk, zullen wij niet vinden zoolang onze onderwijs-wetgeving blijft staan in het teeken der ruwe routine, met stelselmatig voorbijzien van de uitkomst van het desbetreffend wetenschappelijk onderzoek.

De voorgestelde opheffing van de Hoogere Burgerschool met Drie-jarigen Cursus

door G. VAN VEEN, adjunct-directeur van het Nutsseminarium voor Paedagogiek.
Mededeelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek No. 2.

In zijn jongste ontwerp op 't Voorbereidend Hooger- en Algemeen Middelbaar Onderwijs luidt Minister Waszink de doodsklok over onze „Drie-jarige”.

Zijne Excellentie vindt evenwel geen reden tot droefenis. Het voortgezet onderwijs is dusdanig gedifferentieerd, vertoont zulk een mate van verscheidenheid, dat de diensten van de H.B.S. 3-j. verder ontbeerd kunnen worden. Het bewijs van haar misbaarheid wordt door een voortdurende afname van het aantal leerlingen geleverd. Laat ons, stelt de Minister voor, dezen dooden tak weghakken van onzen weligen onderwijsboom!

Als wij ons van wege het Nutsseminarium voor Paedagogiek geïnteresseerd hebben voor deze afschaffing, dan is 't geenszins uit een zucht, om mee te praten in kwesties als deze. Er is over alle kanten van het wetsontwerp zooveel geschreven, dat wij met overtuiging hadden kunnen zwijgen, als we geen bijzondere reden hadden gehad, om te spreken.

Die bijzondere reden lag in 't feit, dat wij ons sedert maanden verdiepen in 't probleem van de aansluiting tusschen Lager- en Middelbaar Onderwijs, een zeldzaam gecompliceerd vraagstuk. Het was in verband met de oplossing van een aantal daarmee samenhangende kwesties,

dat wij de opheffing van de Drie-jarige zagen als een stap in de verkeerde richting. En vandaar, dat we naar de pen grepen.

Laat ons eerst iets van de sociale beteekenis van de Drie-jarige mogen zeggen gedurende de zestig jaar van haar bestaan, die achter ons liggen. Haar groote verdienste is, dat zij voor duizenden kinderen uit eenvoudig milieu, wier ouders de middelen voor kostbare en langdurige studie misten, den weg heeft geopend, om „hoogerop” te komen. Ze deed dat door een bruikbare basis voor algemeene ontwikkeling te leveren, waarop de slinksten zelf konden voortbouwen. Aan de maatschappij leverde ze zodoende een groot aantal krachten voor meer verantwoordelijk werk, welke anders niet tot haar recht zouden zijn gekomen.

Dit is geen kleinigheid. Een van de allermoeilijkste problemen, waarvoor de sociale opvoeding staat, is dit: hoe halen we uit de groote massa volkskinderen, die niet door een krachtige geestelijke werking in 't eigen milieu worden opgestuwd en van huis uit weinig aan geestelijke vorming mee krijgen, die leerlingen, welke een goeden aanleg hebben en geven we hun de opleiding, welke bij hun wezenlijke vermogens past?

Ieder onderwijzer van de lagere school, die in echte volksbuurten heeft gewerkt, kent ze, de enkele kranige leerlingen, aan wie eer zou zijn te behalen, als ze een voor hen passende opleiding konden ontvangen. Maar wie denkt er aan ze naar een H.B.S. vijf-j. of naar een Gymnasium te sturen? Dragen ze niet te zeer 't stempel van hun milieu mee in hun armelijke vocabulaire, in hun manieren, hun slordige denk- en werkgewoonten, in 't algemeen in hun gebrekkigen cultureelen grondslag, om 't aan een H.B.S. of een Gymnasium „te doen”? En ook al zijn zulke kindertypen, wat hun intelligentie betreft, tegen kinderen uit betere milieus gemakkelijk opgewassen, zullen ze door hun heele gebrekkige omgangstechniek niet geremd worden in hun kunnen te midden van meer bevoorrechte kinderen? Men behoeft maar de aantallen kinderen na te gaan, welke van de „volkscholen” de H.B.S.S. 5-j. en 't Gymnasium bereiken, om te ervaren, dat deze inrichtingen voor 't kind uit de volksklasse practisch nog geheel gesloten blijven, alle theorie van gelijkgerechtigdheid ten spijt.

En, waar geen enkel psycholoog, voorzoover ik weet, van meening is, dat 't eenvoudige volkskind in *aanleg* zoo sterk achter staat bij 't kind uit beter gesitueerde kringen, daar mag 't niemand onverschillig laten, of de ontwikkelingskansen voor de breede massa der volkskinderen door een maatregel, als de minister voorstelt, worden bevorderd of benadeeld.

Dat de Minister een nieuwen slagboom legt op den weg van het

proletarische kind door de drie-jarige H.B.S. met de vijf-jarige te doen samensmelten, hopen we in 't vervolg van dit artikel aan te toonen.

Maar eerst dienen wij over 't hoofdmotief van den Minister iets in 't midden te brengen. De Minister constateert, dat het aantal H.B.S.S. driej. „zeer gering is en nog steeds minderende“. Het kan niet ontkend worden, dat zulks voor de provincie inderdaad geldt. Een groot aantal H.B.S.S. 3-j. is ingevolge de stijgende behoefte aan langduriger onderwijs, gevolg van de steeds hoger opgedreven eischen in 't bedrijfsleven, in vijfjarige omgezet en practisch is dan dezelfde school drie- en vijfjarige tegelijkertijd. Dit heeft ongetwijfeld zijn didactische bezwaren, zooals wij verderop hopen te betoogen. Het paedagogische bezwaar nochtans is voor het platteland niet bijzonder groot. De kinderen toonen cultureel geen groote verschillen, zijn in dezelfde sfeer opgegroeid, waarin standonderscheid niet gold en „toon“ en „manieren“ en „algemeene beschaving“ geen rol van betekenis spelen. Er is weinig opzettelijk opgevoed, het aantal broeikasplanten onder de jeugd is dus uiterst gering, allen zijn van den „kouden grond“ en hebben voor 't gevoel van den stedeling de ietwat langzame, maar tevens gezond-rustige, democratisch ingestelde natuurlijkheid, welke deze kinderen duidelijk van hun grootsteedsche natuurgenooten onderscheidt.

In dit milieu een driejarige H.B.S. met een vijfjarige te combineeren, er mag, als gezegd, eenig didactisch bezwaar tegen zijn, het paedagogische milieu kan daarvan geen ernstigen terugslag ondervinden. Dat dus het aantal H.B.S.S. 3-j. ten plattelende sterk is verminderd, kan ons niet in ernstige mate verontrusten. Integendeel, waar geen drie- of vijfjarige H.B.S. naast elkaar konden bestaan, moeten we 't toejuichen, dat naast driejarige gelegenheid bestaat voor vijfjarige studie aan dezelfde school.

Geheel anders ligt 't probleem in de groote stad. Daar is voor een combinatie niets, maar dan ook heelemaal niets te zeggen. De eenvoudige milieus, leveren, zooals wij zeiden, practisch geen enkelen candidaat voor de vijfjarige H.B.S. en 't Gymnasium. Maar deze milieus leveren wel leerlingen voor de H.B.S.S. 3-j. Niet minder dan 40,75 % van de ouders der l.l. op H.B.S.S. 3-j. had een inkomen van minder dan f 2500 (dat is 't salaris van een Amsterdamschen politicagent).

En al is 't waar, dat in 1926 ook nog slechts 40 l.l. van oude nummerscholen de H.B.S.S. 3-j. bereikten, men moet niet vergeten, dat vóór 1920 reeds groote aantallen arbeiderskinderen door de ouders naar de oude naamscholen werden gezonden, om daar Fransch te kunnen leeren en dat van deze wel een belangrijk aantal op de Driejarige terecht kwam.

Wij rekenden uit, dat van de Uloscholen eerste klasse, de oude derde klassescholen, die meer speciaal de scholen van de kleine burgerij waren, waarop dus ook hoe langer hoe meer kinderen van beter gesitueerde arbeiders plaats vonden, meer dan driemaal zooveel kinderen naar de Driejarige gingen dan naar de Vijfjarige.

Wie van deze scholen op de Driejarige terecht kwamen, waren de kinderen van ouders met kleine portemonnaie en kinderen met een aanleg, die voor de Vijfjarige niet toereikend was.

Maar laat ons allereerst de cijfers laten spreken, om te bewijzen, hoezeer de Driejarige in de groote stad nog in een behoefte voorziet. Wij vonden in de diverse verslagen van de Commissie van Toezicht de volgende getallen voor de opeenvolgende jaren.

Aantal leerlingen aan de Hoogere Burgerscholen 5-j. te Amsterdam.

	1913	'14	'15	'16	'17	'18	'19	'20	'21	'22	'23	'24	'25	'26	'27
Totaal vijfjarige	705	691	689	705	764	790	828	890	961	1033	1031	1064	1032	1057	1064
Hiervan in de eerste drie klassen	?	475	491	488	505	542	562	606	684	764	755	745	709	745	734

Deze laatste getallen zijn voor een juiste vergelijking uiteraard aangewezen.

Plaatsen we daarnaast het

Aantal leerlingen aan de Hoogere Burgerscholen 3-j. te Amsterdam.

	1913	'14	'15	'16	'17	'18	'19	'20	'21	'22	'23	'24	'25	'26	'27
Totaal driejarige	932	920	1000	1061	1277	1381	1508	1611	1505	1778	1811	1951	1963	1726	1590
Uitgedrukt in aantal leerlingen der vijfjarige	?	191 1/5	202 1/5	204 1/5	252 1/5	255 1/5	267 1/5	265 1/5	233 1/5	232 1/5	249 1/5	261 1/5	276 1/5	231 1/5	216 1/5

Er is, wat de Driejarige betreft, in de laatste twee jaren een kleine daling te bespeuren. Deze kan echter zeer goed verklaard worden uit de economische omstandigheden, waarmee juist de kringen, waaruit deze school haar leerlingen betreft, te worstelen hebben. Ook hebben de vijf-jarige Handelsscholen, na haar organisatorische omzetting in 1924 hun leerlingental, doordat wat bijzonder de aandacht op ze viel, zien vermeerderen, terwijl de H.B.S.S. 5-j. sedert 1924 precies 't zelfde aantal hielden. Het ligt voor de hand, dat de stijging van het aantal leerlingen aan de Handelsscholen 5-j. met 144 eenig verband houdt met de overigens geringe daling aan de H.B.S.S. 3-j.

Een feit blijft het intusschen, dat de „Driejarige” te Amsterdam nog ruim tweemaal zooveel leerlingen heeft als de H.B.S. 5-j.

Zoowel de inkomensstatistiek als een onderzoek naar de scholen, waar de leerlingen vandaan komen, bewijzen overduidelijk, dat de

arbeiders en de kleine middenstand het grootste contingent leerlingen leveren (in totaal 78 $\frac{9}{10}$).

Slechts 13.5 $\frac{9}{10}$ van de ouders der leerlingen heeft een inkomen van f 4500.— tot f 7500.— en 8.46 $\frac{9}{10}$ boven f 7500.—

Wij stelden een onderzoek in naar de leeftijden van de leerlingen bij plaatsing op H.B.S. 5-j. en H.B.S. 3-j. en deden daarbij de ervaring op, dat de groep „jonge kinderen” (daarmee zijn bedoeld de kinderen beneden 12 $\frac{1}{2}$ jaar) op de vijfjarige een grooter deel van 't totaal der nieuwgeplaatsten uitmaakt dan bij de Driejarige.

Op de Vijfjarige is dat aantal 46.5 $\frac{9}{10}$, nadert alzoo de helft.

Op de Driejarige is 't aantal „jonge kinderen” 32.2 $\frac{9}{10}$, dus nog niet heelemaal het derde deel.

Deze resultaten kloppen volkomen op wat buitenlandsche onderzoekingen hebben geleerd (we denken o.a. aan die van H. P. Roloff te Hamburg ¹⁾ dat n.l. kinderen uit een eenvoudiger milieu op lateren leeftijd tot geestelijke rijpheid komen dan kinderen uit de hogere milieus.

Deze waarheid wordt opnieuw bevestigd, als wij het aantal zittenblijvers uit de jongste groep kinderen van de beide soorten vergelijken. Men zou mogen verwachten, waar de vijfjarige meer jongeren plaatst, dat het aantal zittenblijvers onder hen verhoudingsgewijs grooter moet zijn, waartoe ook de strengere eischen van de vijfjarige (ondanks gelijk leerplan in de eerste drie jaren) zou moeten bijdragen.

Het is precies andersom. Van de groep jonge kinderen (dus van hen, die beneden 12 $\frac{1}{2}$ jaar op school kwamen) blijven op de H.B.S. 3-j. meer zitten dan op de H.B.S. 5-j.

Op de H.B.S. 5-j. is het aantal zittenblijvers van deze groep 32.4 $\frac{9}{10}$, op de H.B.S. 3 j. 38 $\frac{9}{10}$.

Wij mogen dus constateeren, dat de jonge kinderen, welke op de H.B.S. 3-j. komen, een geringeren staat van rijpheid hebben dan die op de vijfjarige. Op de 3-jarige moeten de jongsten vooral kinderen zijn uit eenvoudige gezinnen, welke om financiële redenen bezwaarlijk een jaar langer kunnen wachten, alvorens ze hun kinderen ter school sturen. Dat het geen kinderen uit de betere milieus zijn, ligt voor de hand. Daar prefereert men uiteraard de Vijfjarige boven de Driejarige. Om financiële redenen hoeft men zijn kind niet naar de Driejarige te zenden. Zou het op 12 $\frac{1}{2}$ -jarigen leeftijd rijp zijn voor de Driejarige, dan zou het met een jaar langer voorbereiding zeker ook geschikt zijn voor de Vijfjarige. Het is daarom begrijpelijk, dat men onder de

¹⁾ Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen von Hans Paul Roloff, Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung no. 5.

jongere kinderen op de H.B.S. driejarige weinig leerlingen uit goeude kringen aantreft.

Een andere groep vraagt nog even onze aandacht. Het is de groep oudere kinderen. Onder oudere kinderen wensch ik te verstaan kinderen boven $13\frac{1}{2}$ jaar. Het is een merkwaardig feit — ofschoon ook wel weer te verklaren — dat het aantal oudere kinderen op de H.B.S. 3-j. grooter is dan op de H.B.S. 5-j.

Op de H.B.S. 5-j. omvat de groep oudere leerlingen volgens ons onderzoek 12,6 %, op de H.B.S. 3-j. telt ze niet minder dan 25 %.

Voegen we er maar dadelijk bij, dat het aantal zittenblijvers op de Drie-j. percentsgewijze grooter is dan op de Vijf-j. Op beide is 't zeer hoog. De oudere l.l. zijn uiteraard de zwakken, die als regel met moeite de norm van 't toelatingsexamen hebben kunnen halen. Toch is deze groep op de H.B.S. 3-j. nog zwakker dan op de Vijf-j. Op deze laatste telt zij 46,1 % zittenblijvers, op de Drie-jarige 51,8 %.

De conclusie ligt voor de hand. Spraken we zooeven als onze meening uit, dat de jongere l.l. op de H.B.S. 3-j. wel bij uitzondering uit de goeude milieus zouden komen, ten opzichte van de oudere l.l. geldt precies 't omgekeerde. Deze oudere leerlingen bestaan grootendeels uit kinderen uit de betere milieus, welke voor de H.B.S. 3-j. niet geschikt worden geacht, terwijl de ouders op een H.B.S.-opleiding voor hun kinderen prijs stellen.

We zeiden, dat de groep oudere leerlingen op de H.B.S. 3-j. te Amsterdam 25 % bedraagt van 't totaal. Als we vinden, dat 21,5 % van de ouders van de leerlingen aan de drie-jarige een inkomen heeft boven f 4500, dan ligt ook hierin het sterke aanduiding, dat deze goedgesitueerde ouders het leeuwenaandeel van de genoemde 25 % leveren.

* *

Als wij deze feiten even vasthouden:

Een derde deel van de nieuw geplaatste l.l. van de H.B.S.S. 3-j. bestaat uit kinderen beneden $12\frac{1}{2}$ jaar. Zij zijn kennelijk in hoofdzak uit eenvoudig milieu en toonen een duidelijker staat van onrijpheid dan een grooter aantal kinderen van denzelfden leeftijd aan de Vijf-jarige;

en

een vierde deel van de pas geplaatste l.l. van de H.B.S.S. 3-j. bestaat uit kinderen boven $13\frac{1}{2}$ jaar. Zij zijn kennelijk in hoofdzak uit beter gesitueerde kringen en toonen duidelijk een zwakkeren aanleg dan de overeenkomstige, kleinere groep van kinderen aan de Vijfjarige,

dan komen er, meenen wij, in hoofdzak drie vragen naar voren:

1. Zijn deze kinderen te Amsterdam geholpen met een (M.)U.L.O.-school?

2. Zijn ze terecht op een drie-jarige Handelsschool van het type, dat in de nieuwe wet wordt aangegeven?

3. Kunnen deze kinderen zonder schade ingelijfd worden bij het publiek, dat de H.B.S.S. 5-j. bevolkt?

Deze drie vragen willen wij beurtelings *even* onder 't oog zien.

Het strookt niet met den opzet van dit artikel, de voor- en na-
deelen van M.U.L.O. en Middelbaar Onderwijs tegen elkaar af te
wegen. Wij komen dan te zeer in de sfeer van het subjectieve, die
wij voor deze gelegenheid willen vermijden. Maar hierover bestaat,
meenen wij, in Amsterdam geen verschil van meening, dat de abitu-
riënten van de H.B.S.S. drie-j. bij voortgezette studie een betere figuur
maken dan die van de M.U.L.O.-scholen.

De verklaring van dit verschijnsel, dat wij ons in Amsterdam door
een man van gezag en veel ervaring op dit punt lieten bevestigen,
kan tweërlei zijn. De aanhanger van het M.O. zegt:

„De H.B.S. maakt „de koppen ruimer”; aan de M.U.L.O.-school
worden braver en systematischer lesjes geleerd dan aan de M.S., maar
aan werkelijke intellectuele verdieping, welke slechts te bereiken is
voor leerkrachten, die door hun studievak kunnen heenklippen in plaats
van ertegen aan te kijken, kan ze maar weinig presteeren, waar één
leerkracht meerdere vakken heeft, welke hij onmogelijk kan beheerschen.”

Het is waar, dat leeraren, die met abiturienten van H.B.S. 3-j. en
M.U.L.O.-leerlingen verder moeten werken, van oordeel zijn, dat de
eersten meer inzicht toonen en zelfstandiger kunnen denken en werken
dan de laatsten.

Het is echter niet noodig de verklaring van een zekere geboorneerd-
heid bij de I.I. van het M.U.L.O. te zoeken in den aard van 't onder-
wijs, dat ze ontvangen. Het is immers een feit, dat als regel slechts
die I.I. vanwege de lagere school voor het M.U.L.O. worden opge-
geven, welke voor de H.B.S. 3-j. niet geschikt zijn en dat ook veel
ouders pas in de M.U.L.O.-school berusten, als ze voor hun kinderen
op een Drie-jarige geen kans hebben.

Zoodoende staat de H.B.S. 3-j. in het voordeel met haar scherper
geselecteerd publiek en 't is dus niet te verwonderen, dat ze in haar
resultaten zich gunstig van de laatste school onderscheidt.

De verklaring van 't feit intusschen interesseert ons voor dit doel
maar matig, 't feit zelf des te meer. We kunnen n.l. bij het groote
publiek een duidelijke voorkeur constateeren voor het M.O. boven het
M.U.L.O. Dit is dus niet enkel een vooroordeel, dat zonder meer
bestreden kan worden. Als het waar zou zijn, dat het M.O. de geesten

ruimer maakt, of als het waar is, dat het kind in het M.O. onder een scherper geselecteerd publiek is en dus in beter milieu, dan is de wensch van de ouders, indien eenigszins mogelijk, hun kind onderwijs aan een H.B.S. 3-j. deelachtig te doen worden, alleszins redelijk.

Het is duidelijk, na wat wij hierboven zeiden, welke groepen kinderen in de eerste plaats dupe zouden worden. Aan den eenen kant de groepen jonge kinderen uit eenvoudig milieu, het derde deel van het totaal omvattende, welke opvallend minder rijk bleek, dan de overeenkomstige groep aan de vijf-jarige, maar waarvan toch nog meer dan $\frac{2}{3}$ zonder stoornis naar de tweede klasse overgaat. Het zou geen goede democratische politiek zijn, deze kinderen nog meerdere moeilijkheden in den weg te leggen dan milieu-invloeden reeds doen. Aan den anderen kant zal de groep oudere kinderen dupe worden, blijkens ons onderzoek een kwart van 't totaal omvattende, waarvan toch ook nog de helft zonder dubbeleeren de eerste klasse bereikt. Dit waren de kinderen uit beter gesitueerde milieus. Hoe zeer men daar op M.O. prijs stelt en het volgen van M.U.L.O.-onderwijs intellectueel als een degradatie beschouwt, is bekend genoeg.

Toch zouden de „Kleine Luyden” door een afvoering van de H.B.S.-leerlingen naar het M.U.L.O. meer gedupeerd zijn dan de hogere standen, omdat de laatsten nog over de financiële middelen beschikken, om zich door middel van inrichtingen van bijzonder M.O. te redden, waar men minder rigoureuze eischen stelt.

Intusschen zou er wel een dwingende reden moeten zijn, om breede bevolkingsgroepen in een richting te drijven, welke zij niet wenschen te gaan.

Immers men stelt zich in Nederland sedert eenige jaren op 't goede standpunt, dat men de rechten der ouders op 't gebied van onderwijs en opvoeding, moet ontzien en aan hun wenschen zooveel mogelijk tegemoet moet komen.

Dit, wat den meer principieelen kant van de kwestie M.U.L.O. contra H.B.S. 3-j. aangaat. Maar er is, wat Amsterdam betreft, nog een meer praktische kant aan 't vraagstuk.

In een brochure „Plaats, Aard en Doel van het M.U.L.O.” door Z. Regelink ¹⁾ wordt men ingelicht omtrent de sociale waardeering van het M.U.L.O.-diploma. Er zijn er, zooals men weet, twee, een diploma A. en een diploma B., waarvan het diploma B zwaarder eischen stelt omtrent de wiskundige vakken.

In genoemde brochure nu vindt men niet minder dan 58 bestemmingen, waartoe zoowel een M.U.L.O.-diploma als een diploma H.B.S. 3-j. kunnen voeren.

¹⁾ J. B. Wolters 1926.

In een aantal gevallen wordt uitdrukkelijk diploma B. geëischt, bij andere kan met A. worden volstaan. Het diploma van Amsterdamsche M.U.L.O.-scholen, waarvan trouwens zoo onderscheiden typen bestaan, dat haar diploma's moeilijk op één lijn kunnen worden gesteld, is voor een groot aantal van deze bestemmingen onvoldoende. Vandaar dan ook, dat op verschillende scholen I.I., die met een schooldiploma vertrekken, nog afzonderlijk examen doen voor diploma A. of B. Maar hoevelen zijn er dat? Van de 451 I.I., die in 1923 te Amsterdam een schooldiploma M.U.L.O. ontvingen, haakten slechts 83 d.i. 18,4% een M.U.L.O.-diploma A. en slechts 7 d.i. 1,5% een M.U.L.O.-diploma B.

In 1924 werden 390 schooldiploma's uitgereikt. Van de geslaagden haalden 51 d.i. 13% een M.U.L.O.-diploma A. en 22 d.i. 5,6% een diploma B.

Waar het diploma B. practisch slechts dezelfde rechten geeft als een diploma H.B.S. 3-j., moet dus geconstateerd worden, dat de I.I. van de Amsterdamsche M.U.L.O.-scholen in heel wat minder conditie zijn, als ze zich op hun kansen beraden, dan de I.I. van de H.B.S. 3-j.

Daar komt dan nog bij, dat leerlingen, die van de Amsterdamsche M.U.L.O.-scholen een diploma B. willen halen, daarvoor in een vierde klasse nog heel stevig moeten worden gedrid. Voor deze I.I. worden de paedagogische voordeelen, welke 't M.U.L.O.-systeem heeft boven het vakleeraren-systeem der H.B.S. weer grootendeels te niet gedaan. Het is voor de I.I. heel wat minder enerverend, voor de eigen leeraren een schoolexamen af te leggen, dan zich bloot te stellen aan de wisselvalligheden van een examen voor een commissie van onbekende examinatoren, waarbij paraatheid eerste eisch is.

Vandaar dat voor kinderen, die nog verdere studieplannen hebben en een diploma A. of B. M.U.L.O. moeten overleggen, de H.B.S. 3-j. tenslotte vaak nog veiliger, korter en gemoedelijker weg is dan de M.U.L.O.-school.

* *

Het ligt in de bedoeling van onze regeering, de Handelsscholen met vijf-jarigen cursus op te heffen en haar werk te doen overnemen door de H.B.S. 5-j., waarvan de laatste twee jaren gesplitst zullen worden in een A.- en een B.-program. Het A.-program zal literair-economisch georiënteerd zijn.

Inplaats van de vijf-jarige Handelsscholen zouden we dan krijgen drie-jarige. De leerlingen van H.B.S.S. 3-j. zouden deels naar deze Handelsscholen moeten gaan, deels hun studies moeten volbrengen in de eerste drie klassen van een H.B.S. 5-j.

De tweede vraag is nu: Zal de Handelsschool een goede vervanging zijn van de H.B.S. 3-j. met algemeen ontwikkelend leerplan?

Uit een statistiek, welke wij ontleenden aan de verslagen van de Commissie van Toezicht op het Middelbaar Onderwijs te Amsterdam, blijkt omtrent de bestemming van 3023 l.l. van de H.B.S.S. 3-j. het volgende:

1039, d.i. 33,2 %, zetten hun studie voort,

1251, d.i. 39,4 %, kozen een betrekking op 't gebied van handel en nijverheid.

Volgens een andere statistiek, welke wij van de Afdeling Onderwijs te Amsterdam ontvingen en welke overigens, evenals de vorige, maar het deel der abiturienten omvat, waarvan gegevens waren te krijgen (in 't laatste geval ± 50 %) — gingen van de H.B.S.S. 3-j. verder studeeren:

4,44 % aan een H.B.S. met vijf-j. cursus,

27,87 % aan een Openbare Handelsschool,

6,94 % aan de Nijverheidsschool,

6,94 % aan de Kweek- of Normalschool,

1,93 % „voor een examen”

} totaal 48,12 %
verder-studeerenden

en

45,23 % ging in beroep of betrekking.

Aanvaarden we de laatste statistiek, als een grooter procent van 't totaal omvattende, als de meest juiste, dan lijkt 't voor een goed inzicht van belang, de hoofdgroepen van verder-studeerenden en in betrekking gaanden eens afzonderlijk te bekijken.

Dat van de eerste hoofdgroep de eerste, tweede, vierde en vijfde groep beter op een H.B.S. 3-j. terecht zijn, duidelijker gezegd op een Handelsschool 3-j. misplaatst zijn, is zonder meer duidelijk. Dat is alvast meer dan twee-vijfde deel. Dan blijft over drie-vijfde deel, dat naar de Handelsschool vijf-j. overgaat. Zijn deze op een Handelsschool 3-j. op hun plaats?

Men kan de vraag stellen, waar Amsterdam twee Handelsscholen 5-j. bezat, waarom deze l.l. niet dadelijk daarop zijn geplaatst. De ouders kunnen uit tweërlei motief aldus hebben gehandeld. Eerste mogelijkheid: ze hadden voor hun kinderen een carrière in den handel gekozen, maar wenschten de specialisatie van de opleiding in deze richting uit te stellen. Dit motief is alleszins redelijk. Alleen hadden ze om die reden de eerste klassen van de Handelsschool 5-j. niet voorbij hoeven te gaan. Deze school n.l. had een drie-jarigen onderbouw van algemeene ontwikkeling. Het feit, dat de l.l. van de drie-j. H.B.S. naar de vierde klasse van de Handelsschool konden overgaan, zegt in dit opzicht genoeg. De lezer zal ons ontheffen van de taak

dit door overlegging van 't program der Handelsschool waar te maken. Deze groep ouders, welke op didactisch-paedagogisch motief in de eerste drie jaren geen specialisatie op den handel wenschten, zouden echter ernstig bezwaar moeten maken tegen de Handelsschool 3-j., want deze specialiseert zich gedurende de eerste drie jaar wél.

De tweede mogelijkheid en deze zal in de practijk groter rol spelen, is deze, dat de ouders de beroepskeuze voor hun kind nog enkele jaren hebben willen uitstellen en dat ze pas later den handel hebben gekozen. Maar dan geldt ook voor deze groep, dat 't onjuist is ze in de richting van de Handelsschool te dringen, omdat de ouders dan tegen hun zin te vroeg de keuze moeten doen, welke later kan blijken niet de juiste te zijn. Tweeërlei feit mag in dit opzicht tot waarschuwing strekken. Het eerste feit is, dat de Hoogere Burgerschoolen 3-j. met handelsprogram in Amsterdam gedurig in aantal zijn verminderd. Er is nog slechts één over van de drie, die er enkele jaren geleden waren.

Het tweede feit is, dat van de 1051 leerlingen, die tusschen 1920 en 1926 een diploma Handelsschool vijfj. haalden, 211 d.i. 20% niet in handel en bedrijf gingen. Als van de leerlingen dezer school, die pas op 't eind van de derde klasse de speciale opleiding behoeften te kiezen, nog 20% niet terecht waren, hoe zal 't dan wel worden met de groote getallen kinderen, die, na de afschaffing van de 3-jarige en een scherpe selectie voor de 5-jarige, de richting van de Handelsschool 3-jarige worden opgedreven? Daar zullen ongetwijfeld groote aantallen zich aanmelden, omtrent wier bestemming niets vast staat en waarvan straks velen een anderen weg zullen gaan.

Er zit aan den kunstmatigen toevoer van leerlingen aan de Handelsschoolen ook nog een ernstige sociale kant, waarop wij de aandacht van de organisaties van Handels- en Kantoorbedienden zouden willen vestigen. De promotiekansen op de kantoren, vooral in de goed betaalde betrekkingen, zijn zeer slecht. Leidt men nu nog op kunstmatige wijze groote getallen leerlingen, die niet dan noodgedwongen het kantoorleven kiezen, in deze richting, dan zullen de vooruitzichten nog slechter worden en het aantal gedupeerden grooter.

Om al deze redenen moeten wij het antwoord op onze eerste vraag, of de Handelsschoolen 3-j. een goede vervanging zullen zijn van de H.B.S. 3-j., ontkennend beantwoorden.

De andere kwestie is nog: wordt 't belang der leerlingen, indien ze na driejarige studie wél in handel en bedrijf gaan, zooveel beter gediend door de Handelsschool 3-j. dan door de H.B.S. 3-j. en is de sociale beteekenis van dit gespecialiseerde onderwijs zoo groot, dat

't noodig lijkt de leerlingen van de H.B.S. 3-j. goeddeels naar Handelsscholen 3-j. af te voeren?

Op deze vraag hebben de Amsterdamsche ouders, zooals wij in 't voorgaande opmerkten, al iets als een antwoord gegeven door de gewone H.B.S.S. 3-j. trouw te blijven en de H.B.S.S. met handels-program hun begunstiging te onthouden. Maar 't zou kunnen zijn, dat deze ouders 't belang hunner kinderen niet goed zien, wat meer voorkomt, naar men zegt.

Waar wij in de verslagen van het Gemeentelijk Bureau voor Beroepskeuze te Amsterdam voor 1924 181, voor 1925 194 en voor 1926 206 leerlingen met een diploma H.B.S. 3-j. onder de aanmeldingen vonden, hebben wij gemeend ons licht bij den Directeur van het Bureau voor Beroepskeuze aldaar te moeten opsteken, en ons omtrent de sociale waardeering der diverse diploma's te laten inlichten.

Wij waren zeker bij dezen directeur uitstekend terecht. In de eerste plaats moet hij op grond van studie en jarenlange opleidings-ervaring geacht worden uitstekend op de hoogte te zijn met de eischen, die de handelswereld stelt en in de tweede plaats brengt zijn functie mee, dat hij van de eischen van de bedrijven kennis neemt zonder ze te willen qualificeeren of corrigeeren. Indien hij tot dit laatste neiging mocht voelen, zou hij ongetwijfeld spoedig vast loopen. Hij heeft de bedrijfswereld te nemen, zooals ze is en mag nooit wijzer willen zijn dan de harde economische feiten, als zijn adviezen gevraagd worden door belanghebbenden.

Deze instelling op de feiten heeft van wetenschappelijk standpunt haar voordeelen.

Het bleek ons, dat de vraag van patroons naar kantoorbedienden zeer groot is, (in 1924 $\pm$ 1800) en dat deze het aantal aanmeldingen overtreft. Intusschen betrof de vraag in hoofdzaak jongens en meisjes van 14 jaar, zoo van de lagere school komende. Van deze had het Bureau nooit genoeg beschikbaar. Hebben deze kinderen enkele jaren hun werk gedaan, dan worden ze vervangen door andere jonge en goedkoope krachten en ontslagen, tenzij ze geschikt zijn voor moeilijker werk. Daarvoor is dan een klein beetje studie noodig, dat door een gebrekkige algemeene ontwikkeling velen te zwaar valt en zoo begint voor deze jongelui de ellende van de bestaanonzekerheid, die voor velen eindigt in een mislukt leven.

Bij de plaatsing van gediplomeerde leerlingen is het den patroons 't zelfde, of de sollicitanten een diploma H.B.S. 3-j., een diploma Handelsschool 3-j. of een M.U.L.O.-diploma meebrengen. Ze krijgen in 't begin allen eenvoudig werk te doen. Ook de leerlingen van H.B.S.S. 5-j. en H.S.S. 5-j. Het is een van de moeilijkste dingen,

vooral voor jongelui, die van de vakscholen komen, de deugd der nederigheid te leeren. Velen leeren die te slechter, naarmate ze meer pretentie hebben en zich op 't speciale gebied knapper voelen. De algemeen-ontwikkelde, zonder vakopleiding, is hier in 't voordeel, omdat hij nog onbevangen staat tegenover de lessen der practijk.

Er wordt niet aan gedacht deze beginnende jongelui met belangrijke correspondentie te belasten, noch hen aan verantwoordelijk boekhoudwerk te zetten. Laat men hen corresponderen, dan betreft 't bijna zonder uitzondering speciale onderdeelen der correspondentie, waarop de school hen niet heeft kunnen voorbereiden en die ze al doende moeten leeren. Binnen zes weken evenwel zal een goede leerling van een M.U.L.O.-school of van een H.B.S. 3-j. met algemeen ontwikkelend leerplan, deze correspondentie even goed beheerschen als een leerling van een Handelsschool 3-j.

Bovendien heeft bijna elk kantoor zijn eigen opvattingen omtrent administratie en correspondentie en is 't geen voordeel voor den beginnende op een bepaalde methode te zijn ingesteld.

De groote voorsprong, dien de leerlingen der M.U.L.O.-scholen, H.B.S.S. en H.S.S. hebben op de leerlingen der Lagere School, blijkt pas na eenige jaren practijk. Dan wordt over de carrière van het jonge kantoorpersoneel beslist. Dan blijken de eersten het werk aan te kunnen, dat de laatsten maar al te vaak moeten laten liggen. Maar ook dan beteekent 't weinig, of ze wat speciale opleiding ontvingen, waarvan veel van 't meer technische deel speciaal, al weer vergeten is. Hoofdzaak is, of hun algemeene ontwikkeling zoo groot is, dat ze zich gemakkelijk kunnen aanpassen. Een behoorlijke algemeene kennis van de taal, waarin gecorrespondeerd moet worden, is van meer beteekenis dan de beheersching van speciale cliché's. Deze laatste kent men spoedig genoeg, als de algemeene kennis voldoende is. Handelsrekenen levert voor deze soort leerlingen nooit veel moeilijkheden op. Het inzicht in boekhouden komt pas, als de practijk hun belangstelling opwekt en hun belang eischt, dat ze zich daarin verdiepen. Hebben ze een algemeen-mathematische opleiding gehad, dan zullen ze nu van de lessen van theorie en practijk veel meer profiteren, dan ze op de Handelsschool hebben kunnen doen.

In 't algemeen kan men dit zeggen: Voor de verantwoordelijke betrekkingen op gebied van handel en bedrijf is *inzicht* eerste eisch en komt *training* pas in de tweede plaats. Wie de groote lijnen niet onderscheidt in 't werk, dat hem wordt opgedragen, zal voor zwaarder werk bij vaardigheid weinig baat vinden. Vandaar, dat voor boekhouding kennis van algebra, voor correspondentie kennis van de *levende* talen, voor handelskennis begrip van economie van zoo groote beteekenis zijn.

Het kan het doel van dit artikel natuurlijk niet zijn tegen gespecialiseerde opleiding van kinderen stemming te maken, het was wel onze taak aan te toonen, dat de meerderheid der ouders, die voor hun kinderen een H.B.S.-opleiding op de basis van een algemeen ontwikkeld leerplan wenschen, niet geacht mogen worden, onjuiste en onpractische wegen in te slaan. Door hun kinderen in de richting van een goede, algemeene aanpassing te bekwamen, geven ze hun datgene mee, wat in hun verdere carrière 't meest waardevol is.

Het zou kunnen zijn, dat deze of gene met cijfers zou willen bewijzen, dat de I.I. van een paar Handelsscholen te Amsterdam vlotter plaatsing vinden dan van scholen van algemeen ontwikkelend leerplan. Dit hoeft echter nog geenszins erkenning van meerdere geschiktheid te zijn, maar vindt een afdoende verklaring in 't feit, dat dikwijls belangrijke personen uit de zakenwereld in 't bestuur van de school zitten of daarmede (b.v. als oud-leerlingen) connecties onderhouden, waardoor de school bij 't plaatsen van haar leerlingen in 't voordeel is.

Dit voordeel zou zeker niet zijn weggelegd voor leerlingen van het nieuwe type Openbare Handelsscholen, waarvoor geen bijzondere persoonlijke interesse uit de zakenwereld is te verwachten, en omdat daaruit maar weinig toonaangevende figuren voortkomen, en omdat de scholen niet aan 't initiatief uit deze kringen hun ontstaan te danken zullen hebben.

Het is op al deze gronden, dat de vraag, of de Hoogere Burger-scholen met drie-jarigen cursus in de groote stad vervangen dienen te worden door Handelsscholen met drie-jarigen cursus, even nadrukkelijk ontkennend moet worden beantwoord als die, waarin we de wensche-lijkheid aan de orde stelden, om M.U.L.O.-scholen de taak van de H.B.S.S. te doen overnemen.

Zoo blijft ons ten slotte als derde en laatste vraag te beantwoor-den over:

Kunnen de kinderen van de H.B.S. 3-j. zonder schade ingelijfd worden bij het publiek, dat de H.B.S.S. 5-j. bevolkt? En dan bezien we dus dit probleem uitsluitend van het standpunt der groote stad, omdat het zonder meer duidelijk is, dat men in provincie-steden, waar een H.B.S. levensvatbaarheid blijkt te hebben, niet nog bovendien een H.B.S. 3-j. in stand kan houden. Men moge daar met didactische be-zwaren te kampen hebben, het financieele motief is er van dwingende kracht.

Voor een stad als Amsterdam echter kan de gestelde vraag nau-welijks een kwestie zijn voor wie zich als wij in 't probleem van de

aaneensluiting heeft moeten verdiepen. Het is toch wel zeker, dat maar een zeer beperkt aantal I.I. geschikt is het onderwijs aan een H.B.S. 5-j. te volgen. Prak schat het op grond van eigen onderzoek en ervaring van de Lagere School op 5 %. Hij meent, als hij zich baseert op Terman's onderzoekingen, dat de kinderen, om het onderwijs aan de H.B.S. 5-j. met vrucht te kunnen volgen, minstens een intelligentiequotient van 125 moeten meebrengen. Terman schat het aantal kinderen met een quotient boven 125 op 2,85 % van het totale aantal.

Wanneer men nu het aantal I.I., dat naar de H.B.S. 5-j. gaat, op Prak's cijfer toetst, dan zal voor de provincie het aantal plaatsingen wel niet zooveel te hoog zijn, maar voor een stad als Amsterdam is het veel te hoog, vooral, als men de lagere scholen afzonderlijk gaat beschouwen.

Laten we met één voorbeeld volstaan. Van de gezamenlijk 30 I.I. tellende zesde klasse en eerste vervolklasse der Spieghelschool slaagden in 't jaar 1919 22 voor Middelbare School en Gymnasium. Van de 8 overigen doubleerden allen op één na, 't zij op de eigen school, 't zij op een andere, vermoedelijk, om een volgend jaar een kans in dezelfde richting te wagen. Slechts één ging naar de M.U.L.O.-school. Van de 22 kwamen er 9 op Gymnasium of H.B.S. 5-j., terecht, de overigen gingen naar een „gemakkelijker“ Middelbare School, 10 naar een H.B.S. 3-j., 3 naar een Christelijke H.B.S.

Dit was en is de normale toestand op de oude U.L.O.-scholen II, hoogste groep van de vroegere standenscholen. Als men Prak's cijfers voor oogen heeft, en men neemt niet aan, dat het intellect een prerogatief is van de best gesitueerden, dan is 't al zeer onwaarschijnlijk, dat op 30 I.I. er 27 % aan den eisch voldoen geschikt te zijn voor „overwegend intellectueelen arbeid“, dien het bekende A.V.M.O.-rapport aan de I.I. stelt. Wij kunnen het met Révész eens zijn, die van oordeel is, dat veel I.I., welke nu naar de vijf-j. gaan, veel beter op een H.B.S. 3-j. terecht zijn.

Maar hoe moet wel de toestand worden, als men van de 30 I.I. van een en dezelfde school er 22 zal trachten geplaatst te krijgen op een H.B.S. 5-j., d.i. 73,3 %? Dat zou op een onhoudbaren toestand voor de M.S. uitloopen. En men zegge niet: dat zal zoo'n vaart niet loopen! De ouders van deze kinderen zullen tot elken prijs trachten hun kinderen een M.S. te doen afloopen. Met een M.U.L.O.-school of een Handelsschool 3-j. zal pas in 't uiterste geval genoeg worden genomen, als ondanks drill en privaates de gewenschte school niet kan worden bereikt. Wat bovendien 't resultaat zal zijn, is de oprichting van een aantal bijzondere M.S.S., waar deze kinderen gemakkelijker voort-

komen, als elke poging om ze op een openbare M.S. te krijgen, heeft gefaald.

Velen zullen op de H.B.S. 5-j. terecht komen, ook al durven de ouders niet meer dan op drie klassen hopen. Waar juist het M.O. in de groote stad schreeuwt om een doelmatiger selectie, zal de opheffing van de H.B.S. 3-j. de oplossing van het probleem der aaneensluiting onherstelbaar in de war sturen. Een differentiatie van de Drie-jarige, waarbij voor een groep eenzelfde program in langzamer tempo en dus met verlenging van den leertijd werd afgewerkt, zou meer in de lijn liggen dan wat de Minister nu voorstelt. Men bestudeerde maar eens de oorzaken van het blijven zitten op de Drie-jarige.

Van deze zittenblijvers hadden op de 1e H.B.S. in 1925 voor wiskunde onvoldoende 70,5 %, op de 2e H.B.S. 60,6 %, op de 4e H.B.S. 58,3 %, op de 5e H.B.S. 64 %, op de 6e H.B.S. 73,5 %, op de 7e H.B.S. 87,5 %, op de 8e H.B.S. 74 %, gemiddeld 69,4 %.

Deze l.l. moesten vooral in 't begin in een wat langzamer tempo kunnen werken. En nu denke men een belangrijk deel van deze l.l., welke de L.S. meestal naar de Drie-j. stuurt, omdat ze weet, dat ze op de H.B.S. 5-j. niet passen, nog aan deze laatste school toegevoegd!

Want men meene niet, dat de L.S. deze l.l. als nonvaleurs ziet. Uit een jaarverslag van de Commissie van Toezicht op het M.O. blijkt, dat de zittenblijvers op de M.S. maar 55,5 % van het cijfer konden halen, dat de L.S. hun voor rekenen had meegegeven. Het overgrootste deel was dus in goed vertrouwen gezonden en zal, zij 't desnoods met wat hardnekkiger voorbereiding, probeeren op de H.B.S. 5-j. te worden binnengelaten.

Een andere kant van de kwestie raakt de didactiek van de H.B.S. 5-j.

Welke is de bestemming van de l.l. H.B.S. 5-j.? Wij beschikken over cijfers van 1920 tot 1926, dus van 7 jaren. In totaal slaagden er toen te Amsterdam voor het einddiploma 5-j. 904 l.l.

Daarvan gingen naar de Technische Hoogeschool 4,2 %,

naar andere Hoogescholen 32,6 %,

gingen studeren in andere richting 11,7 %,

naar Handel en Nijverheid 27,2 %,

in openbare betrekkingen 5,4 %.

Uit deze cijfers blijkt, dat bijna 50 % van de l.l. in wetenschappelijke richting gaat. Reeds nu klagen professoren, dat het wetenschappelijk peil van hun studenten daalt. Indien deze achteruitgang een feit is, eischt 't ernstige aandacht. Het kan niemand onverschillig laten, of degenen, die straks in de maatschappij tot belangrijke en verantwoordelijke functies worden geroepen, goed voorbereid worden voor hun taak.

Men denke zich nu evenwel de H.B.S. 5-j., nog belast met een categorie I.I., waarvan ieder kan begrijpen, dat ze tot de eischen van deze opleidingsschool niet reiken.

De dualistische opzet, welke de minister in de toekomst aan de H.B.S. 5-j. wil geven, zal zich in de toekomst voor een stad als Amsterdam pijnlijk wreken op haar leerlingen. Het wordt, of een catastrophale slachting onder de leerlingen der eerste klassen, of een verwaarloozing van de belangen der toekomstige intellectuelen.

Révész heeft in zijn bekende rapport aangetoond, dat de aantallen zittenblijvers in de eerste twee klassen van vijf-jarige en drie-jarige elkaar niet veel ontkloopen. Hij trok daaruit — dit zij in 't voorbijgaan opgemerkt — de o.i. onjuiste conclusie, dat 't gehalte der I.I. op beide scholen dus weinig uiteenliep. (Wie de practijk van 't uitzoeken op de L.S. kent, weet dat de eerste keur naar Gymnasium en H.B.S. 5-j. gaat en dat de tweede keur voor H.B.S. 3-j. bestemd wordt). In de derde klasse evenwel, aldus Révész, toonde het aantal zittenblijvers op de H.B.S. 5-j., een sterke stijging ten opzichte van de H.B.S. 3-j.

Om de cijfers nog even te geven, Révész berekende, dat op de H.B.S. 5-j. in de eerste klasse 23,4%, op de H.B.S. 3-j. in dezelfde klasse 23,3% der I.I. blijven zitten.

Ook voor de tweede klasse zijn de percenten gelijk: vijf-j.: 20,8%; drie-j.: 20,3%.

Maar in de derde klasse wordt de toestand geheel anders. In de derde klasse van de vijf-jarige blijft 16% zitten, terwijl voor de derde klasse van de drie-j. het aantal zittenblijvers maar 8,7% bedraagt.

Experimenteel is de onwenselijkheid, om de derde klasse als eindklasse te binden aan de derde klasse als onderdeel van den vijf-jarigen cursus aangetoond te Zaandam. Daar heeft men in het Gemeentelijk Lyceum de drie schooltypen vereenigd en pas in 't derde jaar heeft de differentiatie plaats en treden belangrijke verschillen op in de programma's der schooltypen.

Na de splitsing was er dus een 3e klasse H.B.S. 5-j. Daarin bleven zitten tusschen 1920 en '24 bij den overgang naar de vierde klasse 19%. Dan was er een 3e klasse Gymnasium. Hierin gingen 18% niet over naar de vierde klasse. Ten slotte was er een derde klasse als eindklasse van een H.B.S. 3-j. Daarvan kreeg 8% geen einddiploma.

Het ligt voor de hand, dat de afdeling H.B.S. 5-j. en die van 't Gymnasium, globaal genomen, de beste leerlingen zullen hebben gekregen in de derde klasse en dat de zwakste in de afdeling drie-

jarige terecht zullen zijn gekomen. Desondanks is 't percentage zittenblijvers voor de laatste afdeling niet de helft van dat der beide andere afdelingen!

Duidelijker dan uit dit voorbeeld kan wel niet blijken, dat er een ernstig belangenconflict zou ontstaan, als in de derde klasse de leerlingen, die eindonderwijs moeten hebben en voor wie uiteraard herhaling en afronding eisch is, hun lot zouden zien verbonden aan dat van hen, die pas op de helft van den weg zijn.

Voor provinciesteden is deze moeilijkheid niet te ontgaan, ofschoon ook daar in de derde klasse o.i. naar bifurcatie moet worden gestreefd. In een groote stad is 't niet noodig leerlingen van zoo uiteenlopende bestemming bijeen te brengen. Alles pleit daar voor differentiatie.

En daarom moeten we ook de laatste vraag, of de l.l. van de drie-j. zonder schade kunnen worden ingelijfd bij die van de H.B.S. 5-j., ontkennend beantwoorden.

* * *

Samenvatting:

1. Het motief, dat de H.B.S.S. 3-j. zouden kunnen verdwijnen, omdat hun aantal leerlingen gering wordt, is, voorzoover Amsterdam betreft, niet juist.

Nog steeds bedraagt het aantal leerlingen op de H.B.S.S. 3-j. meer dan 't dubbele van dat der eerste drie klassen van de H.B.S.S. 5-jarige.

2. In de bevolking van de eerste klassen der H.B.S.S. 3-j. vallen duidelijk twee groepen aan te wijzen, die zich onderscheiden van soortgelijke groepen op de H.B.S.S. 5-j.

Het is de groep jonge kinderen beneden $12\frac{1}{2}$ jaar, die ofschoon percentsgewijze kleiner in aantal, minder goed blijkt aangelegd te zijn dan dezelfde groep op de H.B.S.S. 5-j.

En daarnaast de groep oudere kinderen boven $13\frac{1}{2}$ jaar, welke op de H.B.S.S. 3-j. tweemaal zoo groot is als dezelfde groep op de H.B.S.S. 5-j. en ook daar meer zittenblijvers heeft.

3. De verklaring van dit verschijnsel is deze, dat de H.B.S.S. 3-j. de oudere kinderen trekken uit goed-ge situeerde milieus, welke voor H.B.S.S. 5-j. en Gymnasia niet geschikt zijn en jonge kinderen uit eenvoudig milieu, welke, ofschoon vaak nog niet geheel rijp voor dit onderwijs, met 't oog op de economische positie der ouders niet kunnen wachten.

4. Beide groepen kunnen slechts in bescheiden mate voldoen aan

den eisch bij plaatsing geschikt te zijn voor overwegend intellectueelen arbeid.

5. De sociale waardeering, welke een diploma H.B.S. 3-j. ondervindt, stemt overeen met die van een diploma B. M.U.L.O.-examen. De ouders evenwel stellen meer prijs op het eerste, blijkens het feit, dat de meesten pas de M.U.L.O.-scholen kiezen, als hun kinderen voor de H.B.S. geen kans hebben.

6. De bestaande M.U.L.O.-scholen te Amsterdam leiden slechts een verdwijnend klein gedeelte der leerlingen op voor het M.U.L.O.-diploma B. De andere M.U.L.O.-leerlingen hebben minder kansen bij beroeps- en verdere schoolkeuze dan de leerlingen met diploma H.B.S. 3-j.

7. Voorzooover het diploma B. behaald wordt door leerlingen van de Amsterdamsche M.U.L.O.-scholen, eischt dit een mate van drill in de vierde klasse, dat de voordeelen van het M.U.L.O.-systeem daardoor ernstig verminderen. Voor de leerlingen is het schooleind-examen H.B.S. 3-j. veel minder enerveerend.

8. Ook al moeten de leerlingen op een H.B.S. 3-j. een keer doubleren, dan kost het diploma H.B.S. 3-j. nog niet meer tijd dan het M.U.L.O.-diploma B.

9. De verwijzing van een belangrijke groep kinderen, welke volgens het huidige régime, op de H.B.S. 3-j. terecht komen, naar de M.U.L.O.-school, zal voor velen van de betrokken ouders een groote teleurstelling beteekenen.

10. Een diploma H.S. 3-j. wordt in Handel en Bedrijf niet op hooger prijs gesteld dan een diploma H.B.S. 3-j.

11. Een diploma H.B.S. 3-j. heeft vóór, dat het een grootere algemeene ontwikkeling waarborgt, welke de aanpassing aan moeilijker werk meer ten goede komt, dan een gespecialiseerde opleiding van even langen duur.

12. Bij opheffing van de H.B.S.S. 3-j. zal het aantal leerlingen, dat naar H.S.S. gaat en niet zijn bestemming in de richting van het kantoorleven zoekt, sterk toenemen.

13. Fusie van de leerlingen H.B.S. 3-j. en H.B.S. 5-j. zal op de laatste scholen veel zwakke leerlingen brengen, die het onderwijstempo zullen vertragen.

14. In de derde klasse zal de dualistische opzet van de school zich in 't bijzonder moeten wreken, óf door verwaarloozing van de belangen der leerlingen, voor wie de derde klasse eindonderwijs geeft, óf, doordat de leerlingen, die nog twee klassen voor zich hebben, ernstig worden opgehouden.

15. Fusie van de H.B.S. 5-j. met de H.B.S. 3-j., maakt voor de gemeente Amsterdam het probleem der aaneensluiting van Lager en Middelbaar Onderwijs, nog moeilijker oplosbaar dan het nu al is.

16. Eerste gevolg zal zijn een herleving van den ouden drill, speciaal op de vroegere U.L.O.-scholen, om een zoo groot mogelijk aantal leerlingen, die anders voor de Drie-jarige zouden worden bestemd, op grond van bescheidener intellectueel vermogen, op de H.B.S.S. 5-j. geplaatst te krijgen.

17. Een ander gevolg zal zijn het ontstaan van bijzondere Middellbare Scholen, welke minder rigoreus zijn in haar eischen. Op deze scholen zullen veelal zwakker aangelegde kinderen komen uit beter gesitueerde kringen.

18. De kinderen uit eenvoudig milieu, die toch al te veel moeite hebben met de aanpassing op grond van een ontwikkelingsachterstand ten opzichte van kinderen uit beter gesitueerde kringen en voor wie de ouders nu bijna zonder uitzondering een H.B.S. 3-j. kiezen, zien hun kansen op verdere studie zeer verminderd, mede, doordat de scholen, waarop ze gaan, de norm van het Toelatingsexamen voor de H.B.S. 5-j. niet kunnen halen.

19. Het wetsontwerp op het Middelbaar Onderwijs moge, gezien in 't licht van den toestand van de Middellbare School in de provincie, geen onoverwinnelijke bezwaren opleveren en zelfs in sommige opzichten voordeelen bieden, voor de gemeente Amsterdam steekt in opheffing van de drie-j. geen enkel voordeel, maar wel een groot nadeel voor haar leerlingen.

De school volgens dr. Rudolf Steiner ¹⁾

door P. L. VAN ECK jr.

De „Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik Aktiengesellschaft“ te Stuttgart behoort tot die industriele ondernemingen van onze tijd — ook in ons land zijn er voorbeelden van ²⁾ — waarvan de directie door allerlei maatregelen en instellingen de sociale toestand van de aan 't bedrijf verbonden arbeidskrachten tracht te verhogen; in 't bijzonder door aandacht te schenken aan hun ontwikkeling als mens. In 'n artikel als dit hoeft niet 't voor en tegen van dergelijke verhoudingen te worden besproken; evenmin hoeft te worden onder-

¹⁾ Vgl. ook de „Paedag. zwerfstochten“ van Mej. Ida Heyermans in *Volksonwikkeling* IX, 224 v.g.

²⁾ Vgl. b.v. *Volksonwikkeling* VI, 84, 97, 129, 161, 200, 225, 257, 293, 325.

zocht, aan welke zijde bij zulke toestanden 't grootste voordeel komt: aan die van de onderneming, of aan die van de werknemers. Hoe dit ook zij, aan de „Waldorf-Astoria” was men tamelijk radicaal. Zo was er 'n „Arbeiterbildungsschule”, die ten doel had de arbeiders geestelijk (niet enkel intellectueel) te verheffen. Kommerzienrat Emil Molt, die 't belang hiervan inzag, maar ook wist hoe vaak zulke kursussen verlopen doordat de belangstelling bij de arbeiders verslauwt, ook al ten gevolge van vermoeidheid na de arbeidsdag — begreep dat er, om de belangstelling te wekken en gaande te houden, beter en nauwer kontakt met de arbeiders moest worden gezocht; en bovendien op 'n tijd dat deze noch volkomen fris waren. En dus werden geestelijke besprekingen (waarbij 'n ruime plaats werd ingenomen door 't beantwoorden van gestelde vragen) gehouden gedurende 't eerste morgenuur van de arbeidsdag. Zoon uur geestelijke arbeid vooraf, bevorderde ten zeerste de „Arbeitsfreudigkeit”.

Maar bij zoon „Arbeiterbildungsschule” kon 't niet blijven. In 't algemeen toch blijft ontwikkeling van volwassenen maar halfwerk; en om 'n beter nageslacht te krijgen moet men de jeugd hebben. Tengevolge van de grote oorlog drong de noodzakelijkheid tot dit laatste te meer; en zo werd de Waldorfschule gesticht. De overweging van de Kommerzienrat hierbij was deze: „Erfahrungsgemäss findet man unverbrauchte Intelligenz vorwiegend in Proletariatskreisen und gross sind Eifer und Lernbegier, wenn man ihnen nur die Gelegenheit schafft, sich nach dieser Richtung zu betätigen, und endlich erwächst auch bei den Eltern ein neues Zugehörigkeitsgefühl, wenn sie wissen, ihr eigener Geschäftsleiter nimmt sich ihrer Kinder an, um ihnen den Aufstieg zu ermöglichen, der ihnen vielleicht sonst versagt gewesen wäre”.

Daar nu Emil Molt al sinds jaren bekend was met de pedagogiese inzichten van Dr. Rudolf Steiner, en deze de belangrijkste pedagoog achtte, doordat hij in waarheid de *gehele mens* door z'n opvoedingsmethode aangreep, en deze daardoor langzamerhand tot nieuw leven bracht — werd aan Steiner de organisatie van de school opgedragen. Nadat deze 't toekomstig personeel enkele maanden van te voren in z'n pedagogiese inzichten had ingewijd, kon de school geopend worden. Dit geschiedde de 7e September 1919; waarbij o.a. Kommerzienrat Molt en Dr. Steiner 't verzamelde personeel met de kinderen toespraken.

In de eerste plaats iets over de Waldorfschule als schooltiepe. Ze begon als 8-jarige lagere school; maar de bedoeling was er later 'n 9e, 10e, enz. schooljaar aan toevoegen. De leerlingen behouden de 8 eerste schooljaren dezelfde onderwijzer; dan begint voor hun 't onderwijs door vakleraren. Bij de stichting was ze de „eerste en enige

„Einheitsschule“ in heel Duitsland.” De 4-jarige „Grundschule” toch wilden de Waldorf-mensen niet als echte „Einheitsschule” laten gelden. Hun redenering in deze kwam op 't volgende neer. De „Einheitsschule” beoogt 'n gelijk onderwijs voor alle kinderen, ongeacht de financiële toestand van de ouders. Maar nu heeft men voor de toelating tot „hogere” scholen 'n ander criterium gesteld; n.l. dat van de „Begabtenauslese.” Deze zal echter 'n noch veel scherper afscheiding dan de tegenwoordige klassetegengstellingen tot gevolg hebben; omdat die vergezeld zal gaan van „de aanmatiging der wetenschappelijke onfeilbaarheid.” Ook is 't niet sociaal, aan de opvoeding en 't onderwijs van „minder begaafden” minder zorg te besteden dan aan dat van „hoger begaafden”. Neen; allen moeten op dezelfde wijze zowel geestelijk als lichamelijk worden ontwikkeld, zover hun aanleg dat mogelijk maakt. En niet naar boven moet 'n grens worden getrokken; maar naar onderen: voor de gevallen van absolute onbegaafdheid.

'n Tweede kenmerk van de Waldorfschule is, dat 't 'n „vrije” school is; d.w.z. geen staatschool, geen „openbare” school dus. Invloed vanwege de staat moet zoveel mogelijk worden ontaant. „Wir meinen, es kann nicht anders die rechte Schule kommen, der rechte Geist in ihren Gliedern blühen, als wenn sie entsteht aus den freien Menschen und nicht als Staatseinrichtung.”

Voorts is de school wat wij zouden noemen „neutraal”. De beginselen waarop 't onderwijs en de opvoeding er berusten, vloeien wel voort uit de antroposofie van Dr. Steiner; maar deze wereldbeschouwing wordt niet in de school gebracht, de kinderen worden er niet dogmaties opgevoed. Wel bestaat er voor kinderen van roomse en protestantse ouders gelegenheid om godsdienstonderwijs van eigen geesteliken te ontvangen; en voor wie dat wensen wordt er ook godsdienstonderwijs op antroposofische grondslag gegeven.

Dat 't 'n „Arbeitsschule” is, is daar straks al terloops vermeld, terwijl er in 't vervolg noch nader over gehandeld zal worden.

De school als organisatie is op volkomen democratische wijze ingericht. Enerzijds staat dit in verband met 't feit dat 't 'n „vrije” school is. Maar er is noch 'n andere zijde aan. Als Dr. Steiner heeft uiteengezet dat „alle pädagogische Kunst auf eine Seelen-Erkenntnis gebaut sein muss, die an die Persönlichkeit des Lehrers eng verbunden ist” — gaat hij voort: „Diese Persönlichkeit muss sich in ihren pädagogischen Schaffen frei ausleben können. Das ist nur möglich, wenn die gesamte Verwaltung des Schulwesens autonom auf sich selbst gestellt ist. Wenn der ausübende Lehrer in bezug auf die Verwaltung nur wieder mit ausübenden Lehrern zu tun hat. Ein nicht ausübender Pädagoge ist in der Schulverwaltung ein Fremdkörper wie ein nicht künstlerisch

Schaffender, dem obliegen würde, künstlerisch Schaffenden die Richting vorzuzeichnen. Das Wesen der pädagogischen Kunst fordert, dass die Lehrerschaft sich teilt zwischen Erziehen und Unterrichten und der Verwaltung des Schulwesens. Dadurch wird in der Verwaltung voll waken der Gesamtgeist, der sich aus der geistigen Houding aller einzelnen zu einer Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft vereinigten Lehrer gestaltet. Und es wird in dieser Gemeenschap nur das Geltung haben, was aus der Seelen-Erkenntnis sich ergibt".

De school wordt dan ook bestuurd door 't kollege van onderwijzers en leraren, die daartoe minstens eens per week bijeenkomen.

't Is natuurlijk ook geen standenschool: ze wordt bezocht door de kinderen van alle aan de Waldorf-Astoria verbondenen, hoog en laag. En bovendien door 'n groot aantal kinderen van ouders, die in geen betrekking tot deze onderneming staan. In dit verband wijs ik er op, dat bij de „Vrije School" in den Haag, die volgens dezelfde beginselen werkt, 't schoolgeld varieert tussen f 25 en f 500 per jaar (terwijl de gemiddelde kosten per kind f 350 zijn).

Bij elk iedee tot „schoolhervorming" in onze tijd wordt min-of-meer op de voorgrond geschoven (ik wil hier niet zeggen: gekoketteerd met) de *vrijheid* van de leerlingen. Hoe radiekaal de Waldorfschule overigens is, wat dit betreft hoort ze tot de „ouwe school". Men is daar n.l. van mening dat 't ontijdig is, de jonge mens te willen vrijmaken van alles wat maar op 'n zekere band gelijkt. De zelftucht die de volwassen mens vrij doet zijn, wordt niet in vrijheid geleerd; maar in gebondenheid aan iets dat men boven zich erkent. Voor de vrije volwassen mens zijn dit z'n door hem verworven ideeën, in 't algemeen de eerbied voor 't geestelike waarnaar men tracht. De jonge mens echter, die zulke ideeën noch niet kan bezitten, moet beginnen met z'n eerbied te richten op anderen met wie hij in aanraking komt; in de eerste plaats dus z'n ouders en opvoeders. En zulk 'n eerbied kweekt geen slavezielen, geen onderworpenheid, maar wel „de gezindheid die de vrijheid voor de mens eerst heilzaam maakt. En de gezonde jonge mens heeft er behoefte aan, om in verering te kunnen opzien, tot iets wat hij kan navolgen". De meer vrije omgang tussen onderwijzers en leerlingen begint dan ook pas na de 8-jarige grondschool, dus onder de vakleraren — wat echter niet zeggen wil, dat in die 8 eerste jaren er geen prettige en vertrouwelijke geest tussen onderwijzer en leerlingen zou heersen.

Hiermee zijn we gekomen van 't schooltiepe tot 't schoolkarakter, de schoolgeest van de Waldorfschule.

(Wordt vervolgd).

Boekbespreking.

De aansluiting van lager en voortgezet onderwijs. Verslag van de commissie van onderzoek en advies, benoemd door B. en W. van 's-Gravenhage. Wolters, 1928. 294 p. F 5.50.

Aan de Commissie komt alle lof toe voor haar arbeid, aan het Gemeentebestuur van den Haag voor de royale uitgaaf van dit lijvige deel.

De commissie toont met de stukken aan, dat de aansluiting in hooge mate onvoldoende is, zoowel uit het aantal leerlingen dat aan 't eind der 1^e klasse niet kan overgaan, als door een opzettelijk door haar ingesteld onderzoek bij den aanvang van het schooljaar. Men zou met haar kunnen twisten over de waarde der rekenvraagstukken. Het gebruik van scholastic tests zou zeker aan het onderzoek ten goede zijn gekomen.

De commissie toont duidelijk aan, dat herstel van het toelatingsexamen geen verbetering kan brengen. Van degenen die na een scherp toelatingsexamen in 1923—'26 tot de H.B.S. en werden toegelaten (23.8 % van de kandidaten die zich voor toelating aanmeldde) slaagden slechts 38 % voor de tweede klasse. Van de 29 in 1923 na toelatings-examen geplaatsten zijn 2 regelmatig doorgegaan, hebben 4 eenmaal gedoubleerd, 1 tweemaal, de anderen zijn afgevallen. Hoe men, met zulke cijfers voor oogen, de oplossing van het aansluitingsvraagstuk verwachten kan van herstel van het toelatingsexamen als het normale selectiemiddel, blijft een der geheimen van de Nederlandsche onderwijs-administratie.

Merkwaardig zijn de cijfers die de commissie mededeelt over de geleidelijke verjonging van de bevolking der 1^e klasse der V.S.

In 1922 was 25 % der leerlingen 14 jaar of onder, 50 % is 13 jaar en 25 % jonger dan 13 jaar; in 1926 zijn deze cijfers omstreeks 12.38 en 50 % gewor-

den (Tabel p. 99). Het blijkt dat deze verjonging niet de oorzaak is van de daling van het peil: immers van de 13-jarigen werden niet-bevorderd in de jaren 1922—'25 36.5 %, van de jongeren 35.4 % (p. 101).

Wel kan — m.i. vestigt de commissie hierop niet genoeg de aandacht — hier een reden liggen voor de klachten van het M.O. over daling van algemeene ontwikkeling en zelfstandigheid. *Immers er mag betwijfeld worden of zij die de desbetreffende enquête beantwoordden, zich wel rekenschap hebben gegeven van die verlagings van den gemiddelden leeftijd.* Men komt het voor dat deze gegevens duidelijk in 't licht stellen, dat de aanleg van grooiter betekenis is voor 't volgen van M.O. dan schoolroutine. De commissie wijst daarop ook, maar m.i. niet consequent genoeg, als zij herhaaldelijk sterke voorkeur uitsprekt voor leerlingen die zeven jaar L.S. hebben gehad (bijv. p. 135). Haar cijfers zijn daarmede niet in overeenstemming.

Immers van de laatste groep wordt niet bevorderd in de eerste klasse 35.7 % van de zes-jarigen 42.8 %. Neemt men in aanmerking, dat de laatsten gemiddeld een jaar jonger zijn, dan is dit verschil niet heel groot. En in geen geval wettigt het m.i. de verwachting die de commissie uitsprekt zonder haar betreffende berekening mee te deelen (p. 228 en 233) dat er in de toekomst 3 maal zoveel leerlingen uit de zevende klasse naar het M.O. zullen over moeten gaan als uit de zesde.

De oplossing van het aansluitingsvraagstuk zoekt de commissie in de richting, die schr. dezer regelen ook steeds heeft bepleit en nader bespreekt te anderer plaatse in dit nummer. Haar voorstellen betreffende het Fransch komen zeer dicht bij die van het Nuts-rapport. Verheugend is ook haar aandrang om een Pedagogische opleiding der leeraren M.O. PH. K.

INHOUD VAN AFLEVERING 10.

	Bladz.
De aansluiting M.O. en het Toelatingsexamen, door Prof. Ph. Kohnstamm	319
De voorgestelde opheffing van de Hoogere Burgerschool met Drie-jarigen Cursus, door G. van Veen	327
De school volgens dr. Rudolf Steiner, door P. L. van Eck Jr.	346
Boekbespreking.	
De aansluiting van lager- en voortgezet onderwijs. Verslag van de commissie van onderzoek en advies benoemd door B. en W. van 's-Gravenhage, door Ph. K.	350



OULDERS!

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

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS 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.

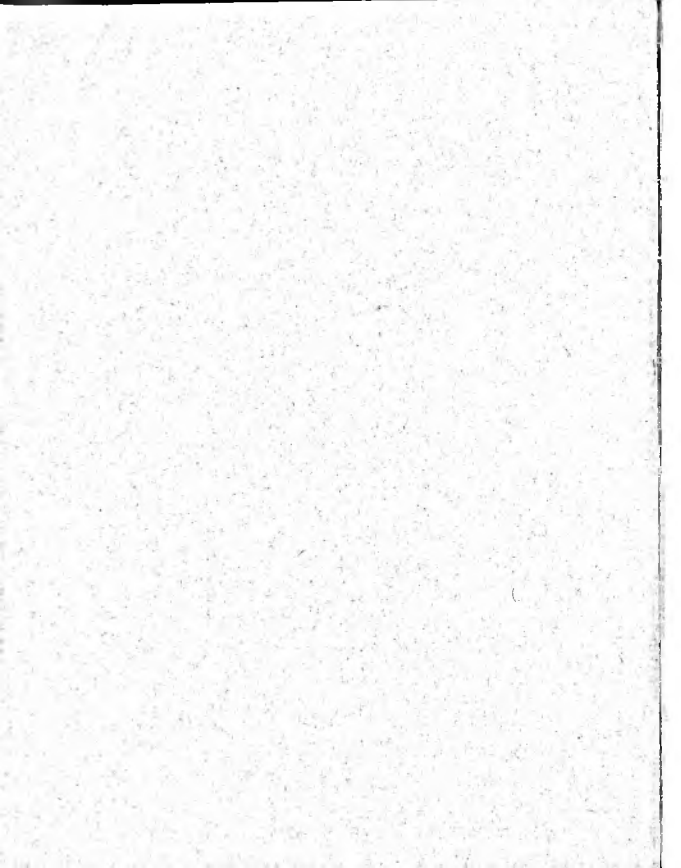


Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75



De Vorming van Volwassenen

door L. SIMONS.

Volksuniversiteit Den Haag:

Nationaal Congres voor ontwikkeling van Volwassenen 27—28 Mei 1926.

- a. *Prae-adviezen.*
- b. *Stenographisch verslag.*
- c. *Jaarverslagen.*

Volksuniversiteit Rotterdam:

- a. *Het Groen-Wit-Groene Boek, Feestuitgave ter gelegenheid van het 10-jarig bestaan, 1927.*
- b. *Verslag der Docentenvergadering 1927 en*
- c. *Inleidende voordracht van Mev. I. M. v. Dugteren, secretaresse (Zie Volksontwikkeling: „Een volksuniversiteit in den groei“).*
- d. *Jaarverslagen.*

Volksuniversiteit Amsterdam:

- a. *Gedenkboek ter gelegenheid van het 10-jarig bestaan.*
- b. *Verslagen.*

Volksuniversiteit Utrecht: Jaarverslagen.

Instituut voor Arbeiders-ontwikkeling: Verslagen en geschriften.

Jaarboekje van de Vereniging Woodbrokers in Holland 1927—'28.

„Volksontwikkeling“, artikelen van Dr. von Erdberg (1923).

Mitteilungen der Volkshochschule Leipzig: Arbeitsplan Sommer 1927.

W. Picht und E. Rosenstock: *Im Kampf um die Erwachsenenbildung, Quelle und Meyer, Leipzig.*

Fritz Kaphan: *Volkshöhne als Form freier Volksbildung, Volksbühnen-Verlag.*

Hermann Esswein: *Kulturaufgaben der Volkshöhenbewegung, Idem.*

Freie Volksbildung, Monatschrift, Herausgeber Franz Angermann, Robert v. Erdberg und Eduard Heitsch.

Eduard Weitsch: *1) Ceterum Censeo (20 Fragen zur Volkshochschulpolitik).*

Alfred Mann: *1) Denkendes Volk, Volkhaftes Denken (Grundsteine zum Bau der Deutschen Volkshochschulen.)*

Beide 1928 bij Neue Frankfurter Verlag.

40 Jahre Wiener Volksbildungsverein 1887—1927.

Gertrud Hermes: *Die geistigen Grundlagen der Englischen Erwachsenenbildung,*

Rohland und Berthold Verlag Crimmitschau.

Dr. Karl Küssner: *1) Englische Volksbildungswesen, Verlag Selberburg, Stuttgart 1927.*

The World Association for Adult Education: Bulletins, London.

Eduard C. Lindeman: *The meaning of Adult Education, New York, New Republic Mc. 1926.*

¹⁾ Deze drie werken zijn verschenen, althans eerst onder mijn aandacht en in mijn handen gekomen, nadat dit artikel geschreven was. Ik heb er dus alleen eenige toevoegingen aan kunnen ontleenen.

I. Ter Inleiding.

Deze titels worden niet voor den lezer uitgesteld bij wijze van vertoon van deskundigheid. Nog veel minder beoogen zij een volledige lijst te geven van wat in de laatste tien jaren over dit onderwerp verschenen is.¹⁾ Ter inwijding en inleiding van wat niet een studieus artikel maar een opwekking wil wezen, paradeert die lijst alleen om aanstonds den lezer tot het inzicht te brengen, dat wij hier staan voor een vraagstuk van ruimen omvang, zeer wijde strekking, groote verscheidenheid en allentwegen erkend als van zeer groot belang. Dat het zelfs recht er op heeft aanspraak te maken op den ecretitel: het vraagstuk van dezen tijd te heeten, moge den lezer blijken uit de uiteenzetting, die volgt.

Voor mijn optreden als inleider tot het vraagstuk strekke tot verontschuldiging, dat ik, als mede-oprichter der Amsterdamsche Vereeniging *Leeskunst*, de eerste die in ons land het terrein der *Vorming van Volwassenen* is gaan ontginnen, al veertig jaren lang in verschillende functies mij met de praktijk ervan heb bezig gehouden en dus, als min of meer intelligent persoon, den theoretischen kant van het werk niet heb mogen verwaarloozen. Zonder mijn leeraarschap langer dan een half jaar in praktijk te brengen, heb ik opvoedingsvraagstukken trouwens nooit geheel uit het oog verloren. Ook valt: *Vorming van Volwassenen* immers binnen het gebied, dat ik in 1903/4 met de uitgaaf der *Studies in Volkskracht* en sinds 1905 met die van de *Wereldbibliotheek* ontgonnen heb; evenzeer van mijn bemoeiing als Bestuurslid en Voorzitter der Haagsche Openb. Leeszaal en Bibliotheek, en met het verdere Leeszaalwezen in ons land. Doch ten slot is het het geval geweest van mijn benoeming tot Voorzitter van wat aanvankelijk bedoeld was als een Nederlandsche Groep van *The World Association for Adult Education*, doch zich voorloopig slechts het karakter heeft toegerekend van een studietoelichting, ²⁾ dat mij er toe gebracht heeft, meer gezet kennis te nemen van het werk binnens- en buitenslands en de belangrijkste geschriften daarover, terwijl ik trouwens veel te danken heb aan de uiteenzettingen en gedachtenwisseling in het half dozijn belangrijke samensprekingen in onze Commissie, waarin de hoofdproblemen van ons vraagstuk veelzijdig belicht zijn.

¹⁾ Alleen al bij dr. Küssner een lijst van 52 Engelsche en Duitsche geschriften!

²⁾ Hiertoe zijn verder toetreden: Voor de *Volkuniversiteiten*: Mej. J. M. van Dugteren en Dr. K. Proost; *Ons Huizen*: Mej. C. van Asperen-v.d. Velde; *Openbare Leeszaal*: Mej. E. de Clercq; *Nut v. b. Algemeen*: de heer J. Hovens Groen; *Instituut Arbeidersontwikkeling*: de heer P. Voogd; *Philips Onderwijs*: dr. E. Bonebakker; *Barbiersche Stichting*: Dr. C. E. Hooykaas. Als secretaresse is opgetreden: Mej. Jenny M. Kraft, secretaresse V. U. te Utrecht.

II. Wat de Vorming van Volwassenen beoogt.

De lezer sta mij toe, hem, om te beginnen, wat te verwarren door een staalkaart van getuigenissen. Zij spreken, gelijk zal blijken, elkaar niet zoo zeer direct tegen, maar loopen als een stralenbundel uit elkander. Is dat beeld juist gekozen, dan moet het straks niet onmogelijk vallen de gemeenschappelijke bron van hun lichtbundels te ontdekken.

Ik begin met een aantal Nederlandsche: ¹⁾.

Dr. G. A. v. d. Bergh v. Eysinga: „De menschen te dringen tot doordenken, *henzelven actief te betrekken in het werk van den cursus*, schijnt mij van het hoogste gewicht. Doel moet zijn: verbreding van den gezichtskring in dienst van de geestelijke verdieping.

Zij moet gericht zijn op den mensch in zijn geheel, als geestelijk wezen”.

Ir. A. Plate: Een lichaam als de V.U. is geroepen, de verheldering te brengen en de onrust te overwinnen van ons tijdvak, dat meer de cultuur zoekt, boven het materiele en sociale.

Corn. v. d. Sluis (Sierkunstenaar): „De V. U. is geen opleidingsschool, moet staan buiten de details en de vakgeleerdheid, beschouwend en bespiedend. — Geen „aan-kunst-doenerij” of dilettantisme kweken. — De taak der V. U. is aan allen, die zich daarvoor interesseeren, de belangrijkste gebeurtenissen op geestelijk-intellectueel gebied te verklaren en (of?) duidelijk te maken.”

Dr. v. Overbeek: (docent Rotterd. V. U.): „De taak der V. U. is wetenschappelijke ontwikkeling te brengen aan *alle* klassen van de gemeenschap”.

De heer Warffinius: „Voor wie jaren hebben geleefd niet alleen in een intellectuele, maar ook in een culturele woestenij, heeft wetenschappelijke ontwikkeling, al dan niet gepopulariseerd, zoo goed als geen waarde. Daarvoor is noodig, dat voor het grootste deel van ons volk komt ontwikkeling van karakter, van persoonlijkheid, van gemeenschapsgevoel. — Wij moeten beginnen aan de ontwikkeling van den mensch tot mensch. — Wij richten ons op een verkeerde deel van de cultuur; zoeken het te veel in het intellectuele”.

De heer Dekker (School voor Wijsbegeerte, Amersfoort): „Het denken is een faculteit, die in het algemeen zoo verwaarloosd is, dat de V. U. *zeer* goed doet, ook daaraan haar aandacht te wijden. De vakweten-

¹⁾ De aangehaalde sprekers en schrijvers mogen mij vergeven, dat ik, om te blijven binnen de grenzen der noodzakelijke korthed, vaak meer heb samengevat dan letterlijk aangehaald, en uitspraken naast elkander geplaatst, die door de menige tusschenliggende overweging gescheiden waren. Ik heb eerlijk er naar gestreefd, daarbij aan ieders *beduiding* volledig recht te laten wedervaren. De cursiveeringen zijn van mij.

schap brengt geen eenheidsbesef, daartoe is „synthetische wetenschap”, of eenheidswetenschap, of zelfbezinning (al naar men het noemen wil) noodig”.

Prof. *Gunning*: „Goede denkgewoonten wekken, d.i. ook allereerst goed leeren opmerken.”

Prof. *R. Casimir*: „Voor de wetenschap als voor het groote publiek is het van belang, dat dit laatste iets van haar spanning gezien heeft en kennis neemt van haar methoden. Voortdurende aanraking met de methoden der wetenschap zal misschien iets kunnen bijdragen tot verbreiding en verdieping. De gedachte, die ons geleid heeft is, dat de mensch gebonden blijft aan intellectuele en zedelijke normen; dat hij zichzelf kan ontwikkelen tot een hogere persoonlijkheid en dat dit de geheele gemeenschap ten goede zal komen. En ook deze gedachte, dat wij willen opheffen de vervreemding die in het volksleven is ontstaan door de toenemende splitsing van het werk. Door dat mechaniseeren worden wij blind voor de beteekenis van een anders werk en in het wezen der zaak doet nu de „algemeene ontwikkeling” niet anders dan dat zij in de muren, waarbinnen wij zitten, eenige kijkgaatjes boort, waardoor wij althans iets kunnen zien van het werk van anderen.”

Prof *Dr. G. A. F. Molengraaf*: „Door de natuurwetenschap nader te brengen tot de groote menigte, die daaraan behoefte heeft, zal men de menschen niet alleen wetenschappelijk, maar ook algemeen cultureel hooger brengen. *Wij hebben tot taak, het leven dergenen tot wie wij ons richten, rijker te maken.*”

A. H. Gerhard: „We hebben nu rekening er mede te houden, dat tengevolge der absoluut onvoldoende ontwikkeling van het geheele volk in de afgeloopen eeuwen en der over-snelle ontwikkeling der politieke verhoudingen, dit ernstige euvel is ontstaan, dat de kennis, de zelftucht, het verantwoordelijkheidsbesef, de belangstelling voor wat hooger is dan 't onmiddellijk eigen belang, die inherent behooven te zijn aan de *democratie*, voor een benauwend deel bij ons allen ontbreken. Het groote probleem: hoe brengt men bij allen het besef van het groote tekort en hoe moet daarin worden voorzien? De leidende krachten der *arbeidersbeweging* zien overal overduidelijk de geweldige noodzakelijkheid van ontwikkeling der arbeidersklassen. Men voelt het ongetwijfeld als een *eminent sociaal* belang, maar óók als een *strijdmiddel*. Ze wil, als *klasse*, die zich emancipeert, beschikken over de *geestelijke* en *ethische* wapenen, om de democratie te bevestigen en te verdedigen. Voor haar ontleent alle ontwikkeling, zoowel intellectueel als moreel, haar waarde aan het *na te jagen levensideaal*.”

Dr. A. H. de Hartog: „Wij moeten den eenvoudigen niet geleerdheid,

wetenschap, uiterlijke kennis, maar wijsheid leeren; dat wat hem voor leven en bewustzijn beide dienen kan. *Niet voor de school, maar voor het leven leeren wij.*"

Burg. I. A. N. Patijn: „Een bron van levensvreugde en van verruiming van kennis”.

J. Hovens Greve: „Alle ontwikkelingswerk heeft slechts in zooverre waarde, als het bijdraagt tot ons geluk”.

Herman Poort: „Gelukkig is de mensch, die leeft met en door zijn liefde. De eenige taak van den docent is: de omstandigheden gunstig te maken voor het uitbloeien van de liefde van den cursist voor het onderwerp”.

Program *Ons Huis*: Amsterdam: „Innerlijke levensverrijking door het genot van natuurwetenschap, kunst te brengen binnen ieders bereik.”

Program *Wereldbibliotheek*: „Wij willen de kracht, de levensvreugde, de geestelijke cultuur van ons volk verhoogen.

„Wij willen kunst en kennis, inzicht en wetenschap brengen aan allen die naar verrijking van gemoed en geest streven, en bovenal aan allen die in dit streven gefnuikt en belemmerd worden door de materiele oorzaken.

„Wij willen bij allen, die gedachteloos voortleven in een moeilijk maatschappelijk bestaan, de liefde doen ontwaken tot een hooger leven door zelfontwikkeling.

Wij willen opvoeden tot vrij, zelfstandig voelen en denken”.

Laten we nu eenige *Duitsche* stemmen hooren. Zij zullen iets zwaarder klinken dan onze *Nederlandsche*. Men zal er ook rekening mee te houden hebben, dat de *Deutsche Volkshochschule* van wél anderen aard en vaak ook van strekking is en meest met andere methoden werkt dan onze *Nederlandsche V.U.'s* tot op heden.

W. Dieck: „Aan de V.H. moet den arbeidenden mensch het wetenschappelijk begrip geopenbaard worden van het arbeidsproces, dat zijn leven vervult.”

Waarop With. Palm er aan toevoegt: „Het doel der vorming van volwassenen is dus de losgeworden verhouding van den arbeidenden mensch tot de hem omgevende cultuur tot een *organische verbinding* verder te ontwikkelen. Wij dragen, door den mechanischen arbeid geestelijk te doordringen, een stuk *zon* in het werkleven van den arbeidenden mensch”.

Frits Kaphan: „De vrije vorming der mensch stelt zich tegenover de voorstelling, alsof deze te vereenzelvigen ware met de vormingsdrift, die zonder onderscheiding alles aan allen biedt. Haar doel is de menschen te vormen tot geestelijk levenden; hen te maken tot medeleden der menschelijke gemeenschap, die den zin van zichzelf en van hun tijd begrijpen”.

Herman Esweinn: „In geen geval kan het 't doel der beweging zijn, kunst en leesstof, gelijk men dat noemt, te „populariseren”. Dit verschrikkelijke uitheemsche woord duidt immers alleen er op, dat men niet wil opvoeden, niet verder vormen, maar omgekeerd het kultuurbezit moet worden aangepast aan de nog naieve, of verwaarloosde of vervormde houding van hen, die nog opgevoed moeten worden.”

Rosenstock: „De V. H. wil niet het weten om der wille van het weten; niet het weten om de macht; maar om der wille van het Leven”. De Universiteit wil de wetenschap om haar zelf en de Universiteitsuitbreiding als een poging, het volk zoet te houden met een beetje verdunde wetenschap. De nieuwe cultuur moet putten uit Onderzoek en Openbaring, Weten en Geloof, zich tusschen beide plaatsen en uitgaan van de werkelijkheid van den mensch van de daad. Een levensbeschouwing kan zij niet voorop stellen.

Picht: De nieuwe cultuur wil niet „verhelderen”, maar redden en doorwerken. Zij moet sociale vorming zijn. Zij wil werken aan den opbouw der volksgemeenschap. De ontwikkelde moet begrijpen, dat hij alleen te geven heeft, wat de arbeider wenscht. Hij moet respect hebben voor diens zelfrespect.

De V. H. is voor de weinigen. Zij verwerpt de „Massenbildung”, evenals het vakonderwijs. Zij willen alleen een diepere geestelijke vorming om haar zelfs wil bevorderen”.

De Volks H. School te Thüringen stelt als haar ideaal: „de mensch die geestelijk levend is”.

Alfred Mann: Het sokratische „Ken u zelf” (in zijn sterkte en niet minder in zijn beperktheid) geldt ook voor den leerling onzer V.H.'s. Echte vormingswaarde heeft voor een mensch alleen dat inzicht, dat hij zichzelf eerst verwerven kan; alleen die gedachte, die hijzelf vermog te denken”.

En nu een paar Engelsche:

Dr. Mansbridge: „Onze opvoeding van volwassenen streeft niet naar een buitenliggend doel, doch beoogt alleen de ontwikkeling van prachtige persoonlijkheden.” „Menschvorming is het proces der ontwikkeling van Lichaam, Geest en Ziel, — dat beoogt, den mensch geschikt te maken voor het werk, dat God voor hem heeft weggelegd”.

De *Y. M. Chr. A.:* „de menschen te helpen bij de ontvouwing en sterking van hun lichamelijke, geestelijke en zielekrachten, en hen in staat te stellen bij te dragen tot den dienst van God en medemenschen”.

De *Adult Schools:* „Mannen en vrouwen te vormen en te ontwikkelen en hun de Levenskunst bij te brengen; in hulpvaardige kameraadschap en daadkrachtigen dienst de verschillende klassen der samenleving te vereenigen.”

Een Engelsch cursist: „Het eenige doel is het leven zelf.”

*Lindeman: „Als Opvoeding van volwassenen zich zelf wil redden van het gevaar te verworden tot een nieuwen vorm van intellectualisme, zal zij de menschen leeren hoe hun denken te doorgloeien met de warmte van het eerlijk aanvoelen. — Zij kan het denken der menschen niet actief maken door lesgeverij van enkelen, die weten, aan de velen, die niet weten. Zij moet zijn een *gemeenschappelijk* onderzoek van de problemen van dezen tijd, die beheerscht wordt door Wetenschap, Techniek en Specialisatie. — Haar doel moet zijn de ervaringen der werkelijkheid in hun beteekenis te doen kennen: niet de classificatie van het weten.”*

Ten slotte een Zweedsche (*Else Hildebrandt*):

Onze V.H. wil haar leerlingen opvoeden tot het *Staatsburgerschap*. Zij legt opvoedkundig het gewicht op een geestelijke en zedelijke *opvoeding* en op het vermogen tot zelfstandig denken, om het haar toevertrouwde geslacht in staat te stellen tot het krachtig vervullen van haar levenstaak”.



Wij zien dus, bij eerste doorlezing van deze verzameling uitspraken omtrent de doelstelling van de „Vorming van Volwassenen”, dat zij verschilt al naar mate van het oogpunt, van waaruit men haar beschouwt. Van het individu: zijn innerlijken levensrijkdom en geluk. Van de klasse, haar taak en haar macht. Van de maatschappij, haar wezen en toekomst. Van den Staat en zijn bestuursvorm (democratie) en zijn behoefte aan meelevende, begrijpende, zelftuchtige leden. Van de Cultuur van heden en morgen, haar dragers en draagkracht. Van de Natie en haar volkskracht. Van Europa en de wereld, en hun beider eischen aan de menschen. Van den mensch en de menschheid der toekomst. — Is er nu, om terug te keeren tot ons oorspronkelijk beeld, één enkele lichtbron te ontdekken, waar al deze zoo onderscheiden uitstralingen van uitgaan?

Naderen wij haar niet het gemakkelijkst, als wij ons indenken in de menschen die, na hun leertijd — (laat die geduurd hebben tot hun 13e, hun 18e, hun 26e jaar zelfs!) niet meer gegrepen zijn door eenigen lust, zich rekenschap te geven van de vraagstukken van hun tijd en hun positie in de gemeenschap, waartoe zij behooren? Die zich nooit afvragen: hoe is geworden al wat ik om mij heen zie? — Wat is zijn beteekenis voor mijzelf, mijn gezin, mijn klasse, mijn stad, mijn land, mijn volk, de wereld waarin ik leef? — Hoe werkt het, waartoe dient het, waartoe leidt het? — Wat leeft en werkt er om mij heen, waarvan ik geen besef heb? — Wat is het doel van mijn

leven en dat van de mij omringende medemenschen? — Wat ben ik voor hen en zij voor mij? — Wat kunnen wij voor elkander zijn?

Dat er een wetenschap is die met de moeilijkste problemen worstelt, en telkens het aanzien van de wereld, die immers ook de hunne is, wijziget, ontgaat hun volkomen. Dat nieuwe stroomingen van levensinzicht de menschheid bestormen en er met oude worstelen, laat hen geheel onverschillig. De techniek, die onophoudelijk heel het bestaan der menschheid en vaak hun eigen, omverwerpt, is hun hoogstens een verschijnsel om aan te gapen.

De kunst heeft geen boodschap noch versterking voor hen, tenzij zij afdaalt tot het meest alledaagsch vermaak. Er is niets, dat eenige wijding en dieperen zin aan hun leven kan geven. — En van eenige gemeenschapstaak of plicht hebben zij geen besef.

Met hun dagtaak, hun leeg huiselijk leven, hun krantje, hun café wellicht, hun dagelijksche zorgen en bekommernissen, is heel hun bestaan vervuld.

Wat doet nu een der straks genoemde categorieën met zulke leege, verummiede levenselementen? — Immers niets! — Niet één kan er eenige kracht uit trekken voor zijn wezen, werk en doel! De onderscheidingen, die wij aanduiden, vervagen in de nevelige graauwheid van deze verdorpe massa-menschen. — Zoo wordt voor allen die aan „Vorming van Volwassenen” willen werken, wat ook hun doelstelling zijn moge, dit de eerste wet: *het wekken van belangstelling*. Zij behoeven den mensch wiens blik open; wiens geest levendig en gretig; wiens gemoed warm en offervaardig is. Hij neemt deel; hij neemt op; hij verwerkt; hij steunt en draagt bij.

De eerste vraag zal zijn, en moeilijk te beantwoorden genoeg: *hoe die belangstelling te wekken?* — De volgende — die trouwens evenzeer geldt, waar die belangstelling al leeft en tegemoet treedt: *hoe en waarmee haar te voldoen en levend te houden?* En eerst daarna, schoon toch in direct verband er mee: *Waarheen haar te leiden?*

Deze opvatting van het vraagstuk en van het werk berust — wij kunnen en willen er de oogen allerminst voor sluiten, — intusschen toch op één doelstelling, die wij met het meest algemeen-gangbare woord kunnen aanduiden als de *democratische*.

Dat wil zeggen: zij ziet den Staat, de Maatschappij, de Menschheid als organismen, die in de toekomst meer en meer gedragen moeten worden door de Velen en niet door Enkelen.

Zij erkent, dat de laatsten altijd de uitgezochte minderheid zullen vormen, omdat de natuur het eenmaal zoo wil, en hun leiderschap onontbeerlijk is. Doch dat dit Leiderschap, dat geen Meesterschap beduidt, slechts kan gedijen als, onder de grootst mogelijke meerder-

heid der Velen, inzicht en begrip van heel de levenstaak en hun eigen plaats daarin en onderdeel daarvan tot bewustzijn gebracht zijn. Zij heeft vertrouwen in de mogelijkheid, uit de menigte (die voor 10 % vooraanstaanden en voor een gelijk percentage onbruikbaren pleegt te tellen) van de 80 % overigen de overgrootste meerderheid tot vrije, gelukkige, bezonnen en bruikbare medewerkers te maken. Zij verwerpt dus de opvatting, alsof die 80 % slechts een door een machtige minderheid te overheerschen *massa* zou moeten blijven. En zij aanvaardt met open oog de consequenties, die deze „democratische” inzichten ook voor de toekomstige ontwikkeling der maatschappelijke verhoudingen hebben moeten. Want daarzonder is haar werk der „Vorming van Volwassenen” niet alleen hopeloos en doelloos; nog erger: volkomen zinloos, immers gericht tegen haar eigen levensdrift.

* * *

Wie het vraagstuk aldus beschouwt, voelt aanstonds hoe daarbij allerlei oudere of nieuwere twistpunten wegvallen. Toen de Volksuniversiteitsbeweging nog niets anders was dan *University Extension*: de oude, in zichzelf besloten Universiteiten breidden hun armen uit tot begaafde niet-gestudeerden om ook hun nog den weg naar het heiligdom der wetenschap te effenen (Thomas Hardy: *Jude the Obscure*) en lieten hun lichtbundel uitstralen over de vlakke levenskringen buiten hun muren, opdat ook daar de geesten nog wat van hun wetenschap zouden kunnen opvangen en er zich door verhelderen. Dat was de tijd, waarin vak-wetenschappelijke kamergeleerden hun wijze hoofden mochten schudden over de mogelijke kwade gevolgen van deze „populariseering van wetenschap” en deftiglijk verklaren dat het eenige wat „populariseerbaar is”, zijn de *uitkomsten der wetenschap*,¹⁾ alsof deze ooit vaststonden en niet alleen juist de kennismaking met de *problemen* der wetenschap en haar worsteling ermee, in staat was des leeken *belangstelling* gaande te houden; hem te vervullen met eerbied voor het moeilijk en onverschrokken denken en zoeken van den echten wetenschapsman en hem behoeden voor den waan, dien schijn voor echtheid aanvaardt!

De arbeider aan de „vorming van volwassenen” in den zin, als wij hem hier aanduiden, zal zeker het vraagstuk van de oppervlaktigheid van kennisverspreiding — dat ter eerste zitting van het Haagsche Congres van 1926 de aandacht gevangen hield — allerminst op zij schuiven als van geenerlei betekenis. Integendeel. Hij is er van bewust dat het de einduitkomst van heel zijn werk beheerscht, en het zal hem niet alleen theoretisch, doch ook vooral practisch bezig-houden.

¹⁾ Prof. Dr. Woltjer.

Uitgaande van de „belangstelling” die er óf is, óf gewekt moet worden, zal het zijn ideaal zijn, deze zoo levend, sterk en offervardig te maken, dat zij moet leiden tot zelfwerkzaamheid zelfverdieping en zelfvernieuwing, in den eens gegrepene. Maar hij blijft er zich bewust van, dat dit ideaal — een ideaal is, en hij weet te waardeeren al wat hij, op den weg daarheen, met zijn „belangstellenden” bereiken kan. Hij zal trachten er achter te komen, hoe ver en diep die belangstelling gaat; welke offers van tijd, geld en vooral zelfwerkzaamheid de belangstellende er voor over heeft, om zich „er in te werken”, en wat hij aldus hoopt te bereiken. Wenscht die, voorshands, maar eens te neuzen, en hij is tevreden met een wel heel globaal inzicht (?): — een enkele voordracht, een film- of tooneelvertoning, een goed concert, een kort geschrift zullen hem gaarne, als eerste stap, ten dienste worden gesteld. In stilte hoopt onze werker hem (haar) wel tot verder-gaande belangstelling te kunnen prikkelen. Hem door te geven naar een luistercursus; naar een studieclub. Lukt dat niet, hij zal trachten hem te vangen op zijn liefhebberij, zijn vak, zijn persoonlijk (gezins)leven.

Biedt niet het een als het ander aanknooppingspunten te over tot een inwijding in tal van den nog „onbewuste” zelfs onbekende vraagstukken?

Is bijvoorbeeld, niet ieder mensch kind of ouder, of beide?

Biedt niet dit feit alleen al een uitgangspunt voor de grootste verscheidenheid van disciplinen? Wij hebben gemeenschappelijks met onze ouders en onze kinderen, maar er is toch ook verscheidenheid. Wat leert ons ter verklaring daarvan de Erfelijkheidsleer? — Hoever gaat onze verantwoordelijkheid jegens ons nageslacht? Er is alweer diezelfde Erfelijkheidsleer plus Eugenese!

En er is de kennis van de rechten en plichten van ouders en kinderen volgens de wetten van den Staat. — Wat is die Staat, en hoe zijn zijn wetten ontstaan? (Staatsinrichting en Historie van het Recht). — Ieder mensch wordt geboren met een groote verscheidenheid van kiemen; goede en ongewenschte driften. Wat is de maatstaf van dat Goede en Ongewenschte? (Moraalleer, historisch en dogmatisch-wijsgeerig; Maatschappelijkheid en Maatschappijleer) — Hoever kan men hier werkelijk leiden en hoe moet men het doen? (Opvoedingsleer; haar theorieën, haar historische grondslag; psychologie; gezondheidsleer). — Een kind wijkt in inzicht af van die zijner ouders. Is dat moedwil, willekeur of tragische noodzakelijkheid? (Geschiedenis van het probleem:

„Oudheit ende joncheit sijn twee dinghe
Die altijt twisten onderlinghe”

(v. Boendale).

Overzicht van romans en tooneelstukken, die het probleem behandelen).

U ziet, de „werker aan V.v.V.“ kan ook den eenvoudigste omspinnen met een net van draden, dat hem mee voert binnen nooit vermoede gebieden en zijn gezichteinder eindeloos verwijdt. Wat hij te vermijden heeft, is praten over geleerdheid; het gebruiken van vaktermen. Hij mag den eenvoudige niet alleen niet afschrikken, hij moet hem zelfs voortdurend ertoe weten te brengen *uit eigen levenservaring mee op te bouwen aan het levensbeeld, dat zij samen moeten vormen.*

Is de aangelokte fabrieksarbeider: er doet zich een heel andere cirkel van gebieden voor zijn belangstelling op. — Hier ontrolt zich dadelijk de *vraag* naar de verhouding tusschen Mensch en Techniek (geschiedenis van het fabriekswezen, van bepaalde industrieën); de verhouding van arbeid en arbeiders tot de machine; het wezen en de hoofdtypen der machines; arbeidsproduct en loon; stukwerk of vast loon; arbeidstijd zoowel in verhouding tot den arbeider, zijn gezondheid en zijn persoonlijk leven, als tot de kosten der productie en de hoegrootheid van de productie. Naast fabriekshygiëne en economische opvattingen, ook fabrieksadministratie en fabrieksinrichting. Economische productie. — Opbrengst en verspreiding van het product (Handel en verkeer; toltarieven en hun invloed; de beteekenis van de tusschenpersonen; invloed van de kapitaalmarkt; beurspeculatie; geld en geldmiddelen). — Ook hier weer ten volle gelegenheid om uit het bijzondere op te klimmen tot het wijdere en algemeene, waarbij nog zoo velerlei in te schakelen valt (o.m. arbeidswetgeving, haar wezen en haar geschiedenis) en het technische zoo gemakkelijk kan verruimd worden tot het natuurwetenschappelijke.

* *

Het werk, zoo juist geschetst, is bedoeld voor kleine kringen, clubs. Het kan, als het moet, nog eenvoudiger gebeuren, zooals wij deden in die eerste vereeniging, die zich — 40 jaar geleden, voor er van Ons Huizen, laat staan Volksuniversiteiten sprake was — ging wijden aan de vorming van volwassenen: *Leeskunst*.

In clubjes van een dozijn arbeiders kwamen zij bijeen onder leiding van een der onzen. Al naar omstandigheden nam die een boek, een bloemlezing, een krant — elk lid een ex. — en wij begonnen te lezen. Bleek den leider dat een woord niet gedekt werd door een begrip of voorstelling, hij trachtte deze bij te brengen. Zoo kon een enkele zin aanleiding worden tot een uitvoerige uitweiding, een uiteenzetting over dingen uit het politieke, het maatschappelijke, het technische,

het artistieke leven, waarbij de leden steeds werden opgewekt, ook hun licht te laten schijnen. Soms bloeide daaruit een levendige discussie op; of er ontstond aanleiding om gemeenschappelijk er op uit te gaan, naar een instelling; een museum; ook in voorjaar of zomer, op Zondag, een dag naar buiten. Onze menschen hadden hun werkdagen nog vol: 10 tot 12 uren; de diamantbewerkers zonder schafttijd; van vacantes natuurlijk geen sprake. En wij leiders waardeerden hoogelijk dat onder zulke arbeidsvoorwaarden onze leden, met wie wij weldra op vriendschappelijken voet geraakten, na hun langdurige dagtaak nog lust toonden tot geestelijke inspanning, die dan echter niet te veel mocht worden. Wij bleven aan de oppervlakte, maar menig „gaatje in de muren”, waarin zij leefden, werd toch geboord; menig doorkijkje gegund. En ons zelf ook niet weinige, in hun ons anders vreemd gebleven levens. Eens, tweemaal per jaar, werden alle clubleden, met hun gezin, genood tot een kunstavond van voordragen en musicceeren, waarvoor wij jonge — en ook wel volslagen — kunstenaars wisten te winnen.

* * *

III. De groote leemte — Organisatie door ontwikkelingsraden.

„Werk aan den voorhof”? Zeker. Zooals er nu tegenwoordig zoo veel en velerlei gebeurt. — Door jongelieden-vereenigingen — geheel onthouders; — drankbestrijders — Vereenigde Huisvrouwen, Clubhuizen, Dorpshuizen, Ons Huizen, om maar enkele te noemen. Werk dat niet verdient te worden vermeld, als we ernstig spreken over: „vorming van volwassenen”, Volksuniversiteitswerk? Ay, there is the rub! Juist dit „voorhofswerk” is zoo ontzaglijk belangrijk en zoo onvermijdelijk, zoolang onze Lagere School het gros harer leerlingen loslaat in het leven op 13-jarigen leeftijd met een zoo heel lichte bagage aan kennis en nog veel zwakker gewekte belangstelling en vermogen tot zelfarbeid aan zelfontwikkeling! De Dalton-methode is op onze Lagere Scholen nog een heel zwak plantje en behalve vak-onderwijs hier en daar een instelling als *Voor de jeugd* te Amsterdam; de *Arend* te Rotterdam; de kinderspeeltuinen — met hun clubs voor oudere jeugd — de Padvinders — de verschillende godsdienstige en sociale jeugd-organisaties, de volkshuizen, te zamen, ten slot, oasen in de woestijn, wordt de groote menigte onzer jongeren overgelaten aan zichzelf en de film! En zoo moeten de organisaties, die de belangstelling der volwassen willen wekken en opvangen, wel steunen op zulk voorhofswerk en het zelf doen, zoolang anderen het nalaten.

Is dat beneden de *waardigheid* van instellingen die zichzelf eenmaal met de toga en het baret van het Universitaire omkleed hebben, en tot de inrichtingen van Hoogere studie zich rekenen willen? Waar blijft

de waardigheid als het goede, het noodzakelijke werk roept? Had niet de wel zeer weinig „traditioneele” secretaresse der Rotterd. V. U. gelijk, toen zij verklaarde dat zelfs de liefhebberij van duivenfokkers niet te gering geschat mag worden, wanneer die aanknoopingspunt en lokmiddel kan blijken, om de menschen er toe te brengen belang te gaan stellen in vragen van de natuur en haar wetten?

* *

Toch zal — het zal nader nog eens moeten blijken — heel het werk gegrond moeten worden op een wijder en vaster grondslag van een zeer wijd-uitgesponnen organisatie.

Over heel het gebied, dat de „hoogere” vorming van volwassenen bestrijkt, zullen alle vangarmen moeten uitgezet worden, om ten slot heen te voeren naar het Cultuur-middelpunt, dat wij voorloopig als de V. H. (Volks-Hoogeschool) kunnen aanwijzen; — al kan niemand, die bereid is het wezen voor den naam te nemen, er bezwaar in zien zoo in ons land de eenmaal gekozen naam V. U. (Volksuniversiteit) gehandhaafd blijft.

Er is in ons land pas in één Gemeente (Utrecht, dank zij het initiatief van den te vroeg gestorven *Dr. J. van Leeuwen*) een gezette poging gedaan om de aangewezen „grootte leemte” tusschen de volksschool en de V. U. te vullen door regelmatig onderricht voor de rijpere jeugd, buiten het vakonderwijs te doen geven. Er is echter een tiental jaren geleden, in ons land een denkbeeld gepropagandeerd (*Plaatselijke Ontwikkelingsraden* door *Casimir*) dat toen wat te vroeg kwam, maar waarvan, naar mate algemeen de noodzakelijkheid gevoeld zal worden, om het dilettantisch „elk zijn meug” en „God zegen de greep” door werkelijk overwogen en geleden arbeid te vervangen, voor het werk der vorming van volwassenen onontbeerlijk zal blijken. Men zal daarbij niet moeten uitgaan van het denkbeeld, door Prof. Mr. I. B. Cohen (Groningen) op het Haagsch Congres tegenover den Bond van Nederl. Huisvrouwen gesteld: dat zulke organisaties het, laten wij zeggen, geestelijk vormend werk zouden moeten overlaten aan de V. U.'s. Want dit berust op de miskenning van de geestes- en gemoeds-gesteldheid van duizenden en duizenden Nederlanders, die alleen voor ontwikkelingsarbeid te vinden zijn in „onder onsjes”. Onze arbeiders worden van de V. U.'s niet alleen teruggehouden — dit zal mede nog behandeld moeten worden — door hun „levensbeschouwing”. Veel meer door het intuïtieve gevoel, dat er onder de V. U.'s nog te zeer de geest leeft, die uiting vond bij een der vrouwelijke docenten der Rotterdamsche V. U., toen zij in de docentenvergadering uitriep: „wij moesten tot de arbeiders gaan en hun zeggen: „daar is nu die V. U.”;

hoe durf jullie daar onverschillig langs gaan zonder dankbaar gebruik te maken van de gelegenheid!"

Zij willen wel danken, als zij voelen dat men hun veel geeft uit innerlijken aandrang; maar niet komen waar van hen „dankbaarheid“ voor het gebodene verwacht wordt. Zoowel de heer Corn. v. d. Sluys, terzelfde vergadering, als de Heer A. H. Gerhard op het Haagsch Congres, hebben gewezen op hun kenmerkende ervaring, dat de toeloop veel grooter en het verloop veel kleiner was toen zij een cursus, eerst voor de V. U. gaven, later herhaalden, op verzoek eener arbeidersorganisatie! Dáár voelden de arbeiders zich „thuis“; zooals de Rotterd. metaalbewerkers zich „thuis“ voelden in hun eigen cursus, die de Rotterd. V. U. voor hen samenstelde; zooals de Huisvrouwen zich meer „thuis“ voelen in haar eigen vereeniging. De gewone Nederlandsche huisvrouw, de Nederl. arbeider, de Nederl. kleine burger, de Nederlandsche boer hebben, veelal, nog niet het levensgemak en de rustige zelfzekerheid verworven die bijv. de Engelsche arbeider en de Deensche en Zwitsersche boer bezitten. Zij voelen zich nog „klein“ tegenover de andere standen en klassen; klein en verlegen, en zij willen zich niet aldus voelen, maar komen, hoezeer zij zich „menschelijk“ de gelijken, zoo niet de meerderen achten, niet gemakkelijk heen over deze erfenis van eeuwenlange kleinachting. Het werk, dat wij beoogen, zal er op uit moeten zijn, deze kunstmatige schotten en scheidingen tusschen onze volksdeelen te doen verdwijnen, en ze te vervangen door een cultureele groepeerings, die, de waarachtige „Samurai“ bovenplaatsend, de trappen anders samenstelt. Doch dit is „toekomstmuziek“ en in ons werk zijn wij realisten, die uitgaan van wat is, om te komen tot wat worden moet.

Wij aanvaarden dus: de schotten, groepjes, clubjes tot in de fijnste schakeeringen. Wij erkennen dat een „Rozenstrater“ een anderen „levensstijl“ heeft dan een Palmgrachter; een metselaar dan een typograaf; een kleine winkelier dan een kantoortikster; een rijksambtenaar dan een Gemeentewerkman; een „Mevrouw“ dan haar fruithandelaar of modiste. En wij willen voorschands niet anders doen, dan al die „stijlen“, groepjes, richtingen, al die ontelbare geleidingen, waarin ons volk onderverdeeld is, en die tot nu alleen in onze waarlijk democratische vervoermiddelen als tram en autobus elkanders nabijheid „verdragen“, de gelegenheid geven tot ons werk te komen „binnen hun eigen groepje“. Wij erkennen evenzeer, dat onder de vele reeds bestaande organisaties, die zich op eenigerlei wijze met ons werk al bezighouden, de regenboogschakeering van doelstelling en levensbeschouwing weinig minder variatie biedt. En is het niet een grondbeginsel van de nieuwere Duitsche richting, dat wij dit niet alleen moeten eerbiedigen, doch

juist dan enkel kans hebben iets werkelijk te bereiken, wanneer wij uitgaan van de eigen levensbeschouwing der cursisten en daarop verder voortbouwen? Als wij denken aan de stichting van plaatselijke „*Ontwikkelingsraden*”, dan is het om allereerst alle deze organisaties bijeen te brengen in zoodanig verband, dat wij gemeenschappelijk van elkander weten, wat elk doet. Dat wij een overzicht krijgen van wat gebeurt en van de groepen, die nog niet aangeraakt en bewerkt zijn, om dan geleidelijk tot den opbouw en uitbreiding te komen; waarbij de Volks-huizen de taak op zich zullen moeten nemen, om de voorbereidende cursussen te geven, en ten slot in elke gemeente de bestaande of nog te stichten V. U. tot den *werkelijken gemeenschappelijken bovenbouw* van heel het werk te maken. Wat gelukt is met *Armenraden*, op het toch ook wel heel doornig terrein van de Armenzorg — zou dat inderdaad niet lukken ten aanzien van ons werk? Mits voor iedereen *het werk* en niet de eigen parochie de hoofdzak is! Men was op het Congres in Den Haag toch vermoedelijk wat al te angstvallig!

IV. De Bovenbouw.

Maar die V. U.'s als werkelijk *gemeenschappelijke bovenbouw*! Hier raken wij het onderwerp, dat ten Congresse als een zijspuit van het vraagstuk der *zelfwerkzaamheid* het grootste deel van de aandacht der Congresbezoekers trok: *Democratic of Autocratie* in het bestuur der V. U.'s, en dat onder deze groote woorden bijkans bedolven werd. Onze V. U.'s zijn gesticht — en dat kon niet anders — deels door belangstellenden in het werk der kennisverspreiding, deels onder invloed van Nuts-departementen. — De „cursisten” moesten nog gezocht worden en er kon geen sprake zijn, in die dagen, van een opbouw van *onderop*. — Het zijn stichtingen van gemeenschapszin en offervaardigheid ten bate van „de algemeene ontwikkeling” en het bestuur is er een van bovenaf, van deskundigen en inzichtigen. Maar als nu de ontwikkeling van het werk er toe leidt, dat die *Ontwikkelingsraden* gesticht worden, zal toch zeker ernstig te overwegen zijn — opdat de V. U.'s inderdaad de bekroning ervan uitmaken mogen — dezen invloed te geven op hun werk en ze te doen dragen door een breede basis van belangstellenden.

In Engeland heeft de groote W(orkers) E(ducational) A(ssociation) dezen vorm: het bestuur wordt gekozen uit vertegenwoordigers van 60 aangesloten vakvereenigingen, en het werkt samen met de Universiteiten op dezen voet, dat de aangesloten vakvereenigingen de cursisten en hun ontwikkelingswensen aanbrengen en de Universiteiten zorgen voor de leerkrachten, terwijl de Staat een bijslag levert in de kosten voor elk cursist, die zich voor een driejarigen „tutorial class” verbindt.

hoe durf jullie daar onverschillig langs gaan zonder dankbaar gebruik te maken van de gelegenheid!"

Zij willen wel danken, als zij voelen dat men hun veel geeft uit innerlijken aandrang; maar niet komen waar van hen „dankbaarheid” voor het gebodene verwacht wordt. Zoowel de heer Corn. v. d. Sluys, terzelfde vergadering, als de Heer A. H. Gerhard op het Haagsch Congres, hebben gewezen op hun kenmerkende ervaring, dat de toeloop veel grooter en het verloop veel kleiner was toen zij een cursus, eerst voor de V. U. gegeven, later herhaalden, op verzoek eener arbeidersorganisatie! Dáár voelden de arbeiders zich „thuis”; zooals de Rotterd. metaalbewerkers zich „thuis” voelden in hun eigen cursus, die de Rotterd. V. U. voor hen samenstelde; zooals de Huisvrouwen zich meer „thuis” voelen in haar eigen vereeniging. De gewone Nederlandsche huisvrouw, de Nederl. arbeider, de Nederl. kleine burger, de Nederlandsche boer hebben, veelal, nog niet het levensgemak en de rustige zelfzekerheid verworven die bijv. de Engelsche arbeider en de Deensche en Zwitsersche boer bezitten. Zij voelen zich nog „klein” tegenover de andere standen en klassen; klein en verlegen, en zij willen zich niet aldus voelen, maar komen, hoezeer zij zich „menschelijk” de gelijken, zoo niet de meerderen achten, niet gemakkelijk heen over deze erfenis van eeuwenlange kleinachting. Het werk, dat wij beoogen, zal er op uit moeten zijn, deze kunstmatige schotten en scheidingen tusschen onze volksdeelen te doen verdwijnen, en ze te vervangen door een cultureele groepeerings, die, de waarachtige „Samurai” bovenplaatsend, de trappen anders samenstelt. Doch dit is „toekomstmuziek” en in ons werk zijn wij realisten, die uitgaan van wat is, om te komen tot wat worden moet.

Wij aanvaarden dus: de schotten, groepjes, clubjes tot in de fijnste schakeeringen. Wij erkennen dat een „Rozenstrater” een anderen „levensstijl” heeft dan een Palmgrachter; een metselaar dan een typograaf; een kleine winkelier dan een kantoorfistker; een rijksambtenaar dan een Gemeentewerkman; een „Mevrouw” dan haar fruihandelaar of modiste. En wij willen voorshands niet anders doen, dan al die „stijlen”, groepjes, richtingen, al die ontelbare geleidingen, waarin ons volk onderverdeeld is, en die tot nu alleen in onze jaarlijk democratische vervoermiddelen als tram en autobus elkanders nabijheid „verdragen”, de gelegenheid geven tot ons werk te komen „binnen hun eigen groepje”. Wij erkennen evenzeer, dat onder de vele reeds bestaande organisaties, die zich op eenigerlei wijze met ons werk al bezighouden, de regenboogschakeering van doelstelling en levensbeschouwing weinig minder variatie biedt. En is het niet een grondbeginsel van de nieuwere Duitsche richting, dat wij dit niet alleen moeten verbieden, doch

juist dan enkel kans hebben iets werkelijk te bereiken. wanneer wij uitgaan van de eigen levensbeschouwing der cursisten en daarop verder voortbouwen? Als wij denken aan de stichting van plaatselijke „*Ontwikkelingsraden*“, dan is het om allereerst alle deze organisaties bijeen te brengen in zoodanig verband, dat wij gemeenschappelijk van elkander weten, wat elk doet. Dat wij een overzicht krijgen van wat gebeurt en van de groepen, die nog niet aangeraakt en bewerkt zijn, om dan geleidelijk tot den opbouw en uitbreiding te komen; waarbij de Volkshuizen de taak op zich zullen moeten nemen, om de voorbereidende cursussen te geven, en ten slot in elke gemeente de bestaande of nog te stichten V. U. tot den *werkelijken gemeenschappelijken bovenbouw* van heel het werk te maken. Wat gelukt is met *Armenraden*, op het toch ook wel heel doornig terrein van de Armenzorg — zou dat inderdaad niet lukken ten aanzien van ons werk? Mits voor iedereen *het werk* en niet de eigen parochie de hoofdzaak is! Men was op het Congres in Den Haag toch vermoedelijk wat al te angstvallig!

* * *

IV. De Bovenbouw.

Maar die V. U.'s als werkelijk *gemeenschappelijke boornbouw*! Hier raken wij het onderwerp, dat ten Congresse als een zijspuit van het vraagstuk der *zelfwerkzaamheid* het grootste deel van de aandacht der Congresbezoekers trok: *Democratie of Autocratie* in het bestuur der V. U.'s, en dat onder deze groote woorden bijkans bedolven werd. Onze V. U.'s zijn gesticht — en dat kon niet anders — deels door belangstellenden in het werk der kennisverspreiding, deels onder invloed van Nuts-departementen. — De „cursisten“ moesten nog gezocht worden en er kon geen sprake zijn, in die dagen, van een opbouw van *onderop*. — Het zijn stichtingen van gemeenschapszin en offervaardigheid ten bate van „de algemeene ontwikkeling“ en het bestuur is er een van bovenaf, van deskundigen en inzichtigen. Maar als nu de ontwikkeling van het werk er toe leidt, dat die *Ontwikkelingsraden* gesticht worden, zal toch zeker ernstig te overwegen zijn — opdat de V. U.'s inderdaad de bekroning ervan uitmaken mogen — dezen invloed te geven op hun werk en ze te doen dragen door een breede basis van belangstellenden.

In Engeland heeft de groote W(orkers) E(ducational) A(ssociation) dezen vorm: het bestuur wordt gekozen uit vertegenwoordigers van 60 aangesloten vakvereenigingen, en het werkt samen met de Universiteiten op dezen voet, dat de aangesloten vakvereenigingen de cursisten en hun ontwikkelingswensen aanbrengen en de Universiteiten zorgen voor de leerkrachten, terwijl de Staat een bijslag levert in de kosten voor elk cursist, die zich voor een driejarigen „tutorial class“ verbindt.

De Volkshochschule te Leipzig heeft thans dezen organisatorischen opbouw: De voor een jaar ingeschreven cursisten worden tevens beschouwd als leden van den *Volkshochschulverein*. Zij kiezen een uitvoerende commissie van 11 leden, waarvan 4 hen vertegenwoordigen in de ledenvergadering der Volkshochschule, en weer 2 daarvan hetzelfde doen in het Bestuur der Volkshochschule, waarin ook de leeraren vertegenwoordigd zijn. De voorbeelden worden vermeld als — voorbeelden. ¹⁾ De wijze waarop ten onzent die *Ontwikkelingsraden* tot stand zullen komen en den invloed, dien men hun weer zal kunnen toekennen in het Bestuur der plaatselijke V.U., zal wel verschillen van stad tot stad. Maar het zal zeker niet onmogelijk blijken, de leiding onzer V.U.'s aldus te „democratiseeren“, dat de vakverenigingen, de cursisten-leden, de Besturen der verenigingen die het voorbereidend werk doen en in den Ontwikkelingsraad vertegenwoordigd zijn, een stem in het kapittel krijgen en — wat de hoofdzaak is — in de V. U. niet langer een ietwat hooghartige „bovenafsche“ instelling voelen, maar een waaraan zij zelf deel hebben; die hun werk voltooit en er de kroon op zet en waar zij dus zelf belang bij hebben, haar zooveel bloed te doen toevloeien, dat zij werkelijk de sterke *veste weze van de wordende cultuur*.

* *

Is dat nu meer dan een „mooie rhetorische uitdrukking?“

Is het werkelijk denkbaar dat wij, in onzen tijd van versplintering en verdeeldheid, temidden van en boven het jagende, vernietigende, oppervlakkige leven, een „veste van wordende cultuur“, d.i. van *verdieping, beënnuing, innerlijke voornaamheid, geestelijke ruimte, schoonheidsbeleving, onderling begrip en waardering en menselijke sympathie* zouden kunnen stichten? In zijn vermelde, opmerkelijke voordracht heeft Fritz Kaphan het kultuurideaal ontwikkeld van een synthese van Universalisme en Nationalisme; van Individualisme en Socialisme, d.w.z. van eenling en gemeenschap; eenlingen die de kern en de stevigheid vormen van het gemeenschappelijke, daar de bewuste dragers van zijn en door de gemeenschap als zoodanig geëerbiedigd en gewaardeerd worden. — Niemand, die zich rekenschap heeft gegeven van het wezen en het streven van dezen tijd, zal kunnen ontkennen, dat deze omschrijving weergeeft wat we moeten trachten te bereiken, willen we onze moderne cultuur, onze moderne maatschappij, ons Europa, redden van den ondergang!

¹⁾ In den Beheerraad van de V. H. te Breslau — aldus Mann, p. 118 — zijn vereenigd: vertegenwoordigers der deelnemers, het college van docenten, van de vakverenigingen, van de Gemeentelijke autoriteiten en van de Universiteit.

Kunnen nu evenwel instellingen als onze V. U.'s deze cultuur helpen vormen en kweeken? — Op dit oogenblik, zeker, is er van zulke doelbewuste richting nog weinig sprake. — Zijn zij meer distributie-
orgaan van wat elders gewerkt en gedacht wordt — („sproeisters” noemt Dr. Bonebakker hen) — dan dat zij zelf zouden denken, vereenigen, binden. Zijn zij er ook niet nog veel te eenzijdig intellectua-
listisch toe; niet berekend op „*mensch*” — laat staan „*cultuurvorming*”? Zullen zij, om dit fastend te kunnen aanvangen, niet ook zich moeten
ontdoen van, laten wij het maar bij zijn naam noemen, „liberalistische eenzijdigheid” — en zich mede openstellen voor het willen en denken van hen die uitgaan van eigen dogmatismen? — Zelf zullen zij nooit
dogmatisch mogen worden; ook vooral niet in „neutralen” zin: de „Neutraliteit”, die de diepere doelstelling vreest, heeft immers haar
eigen dogma evenzeer! — Maar als zij werkelijk cultuur willen helpen vormen, zullen zij ook het dogmatische van anderen niet moeten „dienen”;
doch wel vrijelijk in zich laten uitstroomen; het niet afwijzen, doch zichzelf ten toets laten worden in haar hooge vrijheidslucht van syn-
thetische cultuur. — Zooals de leiding onze Wereldbibliotheek (het mag wel even gezegd worden?) met onbevangenheid is blijven openstaan
voor elke openbaring van overwogen inzicht en gefundeerde levens-
overtuiging.

* * *

Er is dan echter meer te doen dan de „verbreiding en bekendmaking” van die inzichten en overtuigingen. In de ideale Volksuniversiteit moet niet alleen door docenten worden *gegeven*, maar bovenal van de
deelnemende cursisten *ontvangen*.

Hun „zelfwerkzaamheid” moet niet alleen bestaan in *zelfstandig ver-
werken*, maar ook in *meescheppend denken en uiten*.

„Het werkwoord „scheppen” (het suggestieve boekje van Lindemann draagt telkens steenen bij tot ons betoog) — is al lang beschouwd
als het uitsluitend voorrecht van hen, die zichzelf artiesten noemen. Het leven zelf moet een der scheppende kunsten zijn, wil niet zijn
eindindruk verveling worden”. De vorming van volwassenen moet hen tot dit meescheppen van leven brengen, zooals Socrates zijn leerlin-
gen tot de mee-vorming van de wijsheid bracht. („Kennis op zichzelf is, volgens Bushido, geen einddoel, alleen een hulpmiddel tot de ver-
verving van wijsheid”).

En wat zij aandragen, moet dóórwerken en dóórdringen tot in de leidende kern, die daar ten slot de samenvatting van moet geven en verwerken.

In die kern zullen dan moeten vereenigd zijn, wie de Japanners met hun „Samurai” aanduiden: de hoogsten, de sterksten, de wijsen,

de meest evenwichtigen; niet enkel als „geesten” maar ook als karakters; persoonlijkheden, gelijk ons volk pas zoo juist in Prof. Lorentz betreurd heeft. Men zal moeten hopen, dat dezen die taak van „Cultuurvormers” in dit midden niet zullen beschouwen als te gering. Zal inderdaad het groote werk der „vorming van volwassenen” — het belangrijkste voor de toekomst van ons volk dat te verrichten valt, verre uitgaande boven de politieke bemoeiingen in stad of land! — geschieden zooals dat geschieden moet, dan zullen toch onze aller-eerste mannen en vrouwen tot de leiding — in den hier aangegeven zin — zich bereid moeten verklaren. Zij zullen, door de plaats die zij innemen in ons geestelijk en cultureel leven en niet minder door hun persoonlijkheid, vertrouwen wekken in de onbevangenheid en wijdsichtigheid van hun leiding; in hun vermogen om te overzien, saam te vatten, te verwerken; in hun staan boven groep of dogma, klasse of partij. De werkelijk wijzen zien niet neer op de eenvoudigen; achten hun natuurlijk verstand en inzicht niet gering; begrijpen wat zij noodig hebben en kunnen geven. En indien een synthese, in den aangegeven zin, onder leiding verbreid kan worden, die leiding zal de hunne zijn.



V. Zelfwerkzaamheid en Dogmatisme.

Maar keeren wij, voorloopig, nog terug van dit „ideaal” tot werkelijkheid en praktijk. Wij hebben gerept van „zelfwerkzaamheid” — van het besef, dat verdieping en niet oppervlakkigheid van kennis-verbreiding het doel moet blijven. Zoo zal het dienstig zijn, hier nader bij stil te staan, en na te gaan, welke middelen en vormen men vond om die te bereiken.

Het zijn er in hoofdzak twee: het ééne is er een van methode: het andere een van tijd en afzondering. Beide zijn berekend op het werken in kleinen kring; bij de voordrachten en cursussen voor een groot aantal personen is de kans op geen van beide: „zelfwerkzaamheid” en „verdieping” groot, al was het alleen maar al omdat het „persoonlijk contact” tusschen den gever van de voordracht of den cursus en zijn toehoorders — afgezien van „persoonlijk magnetisme” dat sommige kunnen uitstralen, — uitteraard zwak blijft.

Maar men kent, ook ten onzent, de z.g. „werkcurssussen”; de nieuwere Deutsche richting gaat geheel naar de „Arbeitsgemeinschaft” en het „Arbeiterheim”. In Denemarken zijn de Volkshoogeschoolen, waar de jonge mannen vijf, de jonge vrouwen drie maanden plagen te blijven, al instellingen van eerbiedwaardigen ouderdom (immers gesticht door bisschop Grundtvig 1783—1872). In Engeland kent men vooral de

„tutorial classes“, die een drie-jarigen cursus hebben, met nog voorbereidende en aanvullende eenjarige; bijeen dus zelfs vijf jaar.

Hier wordt trouwens niet meer of minder beoogd dan tot een wetenschappelijke vorming te brengen, die met een kandidaat in een der wetenschappen gelijk staat. Het spreekt van zelf, dat de deelnemer daaraan moet gebracht worden tot „zelfstudie“, al is dit dan ook een ideaal dat het gros der „hoogeschool-studenten“ zelf nergens ter wereld bereikt.

Herhalen wij nog eens, dat voor ons doel: „de vorming van volwassenen“ *zelfwerkzaamheid* beteekent, „het actief, scheppend, oordeelend aandeel nemen van de cursisten in het te behandelen onderwerp“. In Engeland tracht men dit in hoofdzaak te bereiken door de voordracht van den cursusleider te beperken tot de eerste helft van den avond en de tweede te benutten ter onderlinge bediscussieering van de voordracht. Zelfs is die discussie een eisch van het Ministerie van Onderwijs ter verkrijging van een subsidie. In de Duitse *Arbeitsgemeinschaft* stelt de cursusleider een algemeen schema op, als leidraad voor hetgeen hij met den cursus zoekt te bereiken, doch houdt geen eigenlijke voordracht. Met medewerking van zijn cursisten, puttend uit aller ervaring en inzicht, wordt de weg tot het doel gemeenschappelijk gezocht. ¹⁾

Twee aardige voorbeelden van „zelfwerkzaamheid“, een uit ons land, een uit Leipzig, mogen ten voorbeeld strekken.

In het jongste verslag van de Woodbrokers-vereeniging te Barchem komt het relaas voor van een daar gehouden cursus over Prof. Dr. H. T. de Graafs boek „Om het hoogste Goed“. Alle deelnemers moesten het boek vooraf gelezen hebben; de cursusleider begon daarna met het geven van een algemeen overzicht van 's auteurs gedachten-gang. Elk hoofdstuk werd dan afzonderlijk behandeld, waarbij de deelnemers om beurten geroepen konden worden, leiding te geven bij de bespreking ervan. Den cursusleider verbleef de kiesche taak, door vragen uit te lokken en vast te stellen, wat men van het gelezene begrepen had en het onbegrepen te verhelderen. Hier waren

¹⁾ Een schema van een A. G. der Leipziger Volkshochschule: *Geschichte der sittlichen menschlichen Entwicklung* (Ethik) deel III:

Grenzen von Mittelalter und Neuzeit. Was heisst „modern“? Das wieder erweckte klassische Griechenland. Die Kunst der sogenannten „Renaissance“. Der Humanismus. Entdeckungen und Erfindungen. Das moderne Weltbild.

Een zelfz. zoo'n schema verwerpt Mann. Küssner betoogt de wenschelijkheid, dat men los zou komen van de stilzwijgende veronderstelling, alsof het bij de zelfontwikkeling ging om de behandeling van een bepaalde stof. (95).

menschen bijeen, wien het er werkelijk om te doen was, zich in dit boek te „verdiepen” en er voor zichzelf en gemeenschappelijk het licht uit te halen, dat het op hun levensweg kon werpen.

In Leipzig bracht ik het vorig jaar een, zij het kort, bezoek aan een der daar gevestigde *Arbeiterheime*. Ik vond er een groepje jongens en meisjes tusschen de 18 en 25, die daar drie maanden bijeen waren om zich te bekwamen tot propagandisten voor de arbeidersbeweging. Heel belangwekkend was wat de leider mij liet zien en vertelde van zijn werkwijze: elk deelnemer moest in korte schematische voorstellingen het gelezene samenvatten en aldus toonen wat zij er van hadden opgenomen en verwerkt. En het trof me, hoe ieder dit op zijn eigen wijs gedaan had, zoodat de schema's elke zweem van de aangeleerde schablone misten. Toen ik opmerkte dat hij dus blijkbaar de „Dalton-methode” volgde, keek hij mij zeer verbaasd aan: hij deed het instinctief, zonder ervan te weten.

Wat een voortreffelijk leider deze jongeren in hem hadden, kwam vooral uit in wat hij vertelde van zijn gaan met hen naar buiten; in een „Heim”, bij bosschen gelegen, niet ver van een station. Hier had hij aanleiding gevonden, hun aan steeds gedaver gewende ooren te wijzen op de natuurgeluiden en hen er toe te brengen die uit te drukken in woorden, ter verrijking ook van hun taalbesef en taalvermogen. Ook het stationnetje gaf aanleiding en tot geluidstudies en tot economische bespiegeling over de rol van den spoorweg; van een station; de betekenis van het verkeer. Ook hier moesten de deelnemers in het kort opschrijven, wat zij ervan wisten en dachten. En in menig opzicht was dat frisch en raak.

* * *

Is een „Arbeiterheim”, als te Leipzig, in de stad zelf gevestigd, dan verwacht men van de deelnemers dat zij, blijvend bij hun dagtaak, een vol jaar komen inwonen. De buitengelegene, als te Dreissigacker (onder leiding van *Weitsch*) en te Comburg (bij Stuttgart, onder die van *Küssner*) werken per trimester.¹⁾ Overdag gaan de eersten aan hun dagelijksche taak in fabriek of werkplaats; de avonden zijn, na een eenvoudig gemeenschappelijk maal, bestemd voor den arbeid aan de vorming der deelnemers, onder leiding van het hoofd van het Heim. Meestal loopen twee cursussen tegelijk: de eene meer wetenschappelijk, de ander in kunsthandwerk. Samen leggen zij meest beslag op drie avonden; de overige worden bestemd voor gemeenschappelijke lectuur,

¹⁾ Omtrent dat te Comburg vind ik vermeld, dat dit gevestigd is in een oud barokslot. Men betaalt voor een verblijf van 3½ maand, kost en inwoning inbegrepen, f 150.—, of 1.50 per dag.

besprekingen, uitgangen, alles met een cultureelen ondergrond. — „Im Volkshochschulheim“ — zegt het program van Leipzig — „soll sich ein Kreis von 7 bis 10 jungen Arbeitern und Angestellten mit einem geistig geschulten Lehrer zu einem Jahre gemeinsamen Lebens zusammenfinden. Der Kreis führt einen gemeinsamen Haushalt mit gemeinsamer Wirtschaftskasse, in die jeder einen Teil seines Lohnes einzahlt. Drei Abende der Woche sind planmässig geleiteter Bildungsarbeit im Sinne der Volkshochschule gewidmet. *Die wichtigste und schwerste Selbsterziehungsarbeit soll aber im gemeinsamen Leben liegen, das dem Einzelnen die Werte zeigt, ihm aber auch die Opfer tragen lehrt, die gemeinsame Lebensordnung mit sich bringt.* Am Unterricht können auch Aussenschüler teilnehmen“.

Onder de vakken die beoefend worden, vond ik vermeld: Gesellschaftswissenschaft; volkswirtschaftliche, politische und kulturelle Fragen; Einführung in die Deutsche Dichtung. — Ter afwisseling Werkunterricht: (Teekenen, linoleum-snee, etsen, enz.).



De vraag, die voor de hand lag ten aanzien van de keus der onderwerpen, die dan toch *alle* deelnemers moest aantlokken, deed ik bij mijn ontmoeting met den leider van het Volksunterricht Prof. Hermberg. En zijn antwoord bracht een der geschilpunten naar voren, dat ook op het Haagsche Congres behandeld was: breng gelijkgezinden samen en de moeilijkheid is opgelost. Voor de meeste socialistischgezinde arbeiders hebben de sociale of (en) politieke vakken en onderwerpen de meeste aantrekkingskracht. En zelfs ging Prof. Hermberg zóó ver van te beweren, dat deze onderwerpen voor deze arbeiders alleen konden behandeld worden door gelijkgezinde leeraars: de mogelijkheid van een objectief overzicht der Staathuishoudkundige theorieën en stelsels werd evenzeer van de hand gewezen als de wenselijkheid. En in deze dogmatische en exclusieve doelstelling van de vorming van volwassenen staan — behoeft het nog te worden verklaard? — de kerkelijke groepen op geen ander standpunt dan de socialistische. Onbestreden is dit standpunt allerminst. Niet alleen door vrijzinnigen, die zulk een „gerichte“ vorming de mindere achten van de ondogmatische, die geen partij-menschen, doch alleen menschen vormen willen. In Deutschland staan de mannen van de Freie Bühnenverein en den Hohenrodter Bund — hoewel meest zelf socialistisch — op het standpunt dat de „Volksbildner“ geen richting of partij mag dienen. Rosenstock verwerpt nadrukkelijk de „Weltanschauungsgemeinschaften“.¹⁾ — En men

¹⁾ *Weltansch.* (Hoofdst. „Die Flagge mit den Fussnoten“) verdedigt het „onpropagandistische“, „neutrale“ (niet in den zin van „zonder overtuiging“) der Volksbildung.

is, met een der spreeksters op het Haagsch Congres, geneigd de vraag te stellen, of niet die „gewichtigste en zwaarste taak der zelfvoeding in het zich leeren voegen in een gemeenschappelijken levensgang” — welke de Leipziger V.H. voor de bewoners van haar Heime aanduidt, — niet nog tot betere toets wordt, wanneer niet, als bij de Deensche V. H., alle inwonende leerlingen Lutherisch, of, als in die Leipziger A. H. allen socialistisch zijn, maar van geschakeerde levensbeschouwing.¹⁾ Natuurlijk zou het wat gevaarlijk voor de goede orde zijn, indien men overtuigde atheïsten en dito Roomsche-Katholieken onder één dak trachtte te brengen, doch men kan zulke uitersten vermijden en dan hopen dat juist de omgang met andersdenkenden tot wederzijdsche levensverruiming en verdraagzaamheid zou kunnen voeren.

Men kan de volslagen juistheid van deze redeneering beamen en tóch toegeven dat, gegeven de geestesgesteldheid van zeer sterk-dogmatisch-overtuigde groepen, men best zal doen deze instelling op bepaalde overtuigingsdoeleinden te eerbiedigen. Als menschen liever samenkomen met gelijkgezinden en eer groeps- en klassenmenschen dan eenvoudig „menschen” willen vormen, zal men verstandig doen het feit te aanvaarden met de overweging, dat het beter is ieders belangstelling te bevredigen op zijn wijs, dan ze af te schrikken; nog daar gelaten de vraag of de nieuwere Duitsche „individualiseerende” richting gelijk heeft in haar reeds vermelde bewering, dat men alleen een werkelijke ontwikkeling kan opbouwen op den grondslag van de eigen levensbeschouwing der volwassenen. Het is diezelfde overweging die de voorstanders der Openbare Leeszalen en Bibliotheken er toe gebracht heeft, de Katholieke en Christelijke Leeszalen naast de algemeene of neutrale te aanvaarden. Ook wie dit „levensbeschouwings-standpunt” te beëngend vindt, mag daarbij doen gelden, dat eenmaal verlevendigde belangstelling in weten en cultuur, in lectuur en boeken, vanzelf ook de intelligenties wekt en dat men tot zelfwerkzaamheid geprikkelde intelligenties niet met een „tot hiertoe en niet verder” van zelf-doordenken kan afhouden. Zij, die zich tot ideaal stellen: *menschen* te vormen en niet maar „groeps-” of „klasse”-menschen, kunnen gerust zijn. De ontwikkelingsgang gaat vanzelf hun richting uit.

¹⁾ Mann: Wij wenschen in de V. H. den verschillenden richtingen een plaats voor gemeenschappelijken omgang te bezorgen. — Weitsch: De geestelijke omgang met niets dan gelijkgezinden bevordert geestelijke inteelt. — Küssner: Het ligt in het wezen van alle cultuur, dat zij zich niet laat overheerschen door een politieke organisatie zonder zelf schade te lijden. Want die zoekt niet altijd den mensch en de Waarheid om hun zelfs wil, zooals de vorming het doen moet.

VI. De Velen of de Weinigen.

Moet de „vorming van volwassenen” gericht zijn op de velen of op de weinigen? Moet zij tevreden zijn met de élite en met haar werking op enkele groepen (arbeiders; burgers?) of naar allen haar licht uitstralen?

„Vorming van volwassenen” — de uitspraak is van den voormaligen liberalen minister van Onderwijs Viscount Haldane of Cloan — „wordt natuurlijk niet voor één klasse gevraagd; is voor *alle* noodzakelijk”. Picht en von Erdberg daarentegen willen niet hooren van „Massenbildung.” Is hier niet, als zoo vaak, een zekere spraakverwarring in het spel?; er zijn immers ook veel *moderne* „Torens van Babel”! — De lezer, die zich onze inleidende beschouwing herinnert, begrijpt hoe noodzakelijk het is, den kring der *belangstellenden* zoo wijd mogelijk uit te breiden, omdat alleen bij algemeene geestelijke gretigheid de toekomst van onze democratische cultuur verzekerd te achten is. Maar wij denken er niet langer aan, onzen „sproeier” op de massa te richten. Heel scherpzinnig heeft Kaphan de menschen, naar hun psychologische gesteldheid, verdeeld in drie groepen: Voor de *één*e is de kleinere club der „Arbeitsgemeinschaft” aangewezen: het zijn de menschen die slechts tot geestesverheldering komen door gedachtenwisseling met anderen. Voor de tweede groep is het boek, thuis gelezen, het noodige en nuttige: het zijn de menschen die de stille aandacht der zelfverzonkenheid verlangen en behoeven. Voor de derde, eindelijk, is de tooneelvertooning het hulpmiddel tot zelfontplooiing: het zijn de menschen, die slechts in gezelschap van vele anderen onder den indruk van wat zij hooren en zien aan zichzelf onttrokken worden.

Natuurlijk, hij erkent het zelf, zijn er veel schakeeringen en dubbelgangers; voor velen zullen én de Arbeitsgemeinschaft, én het rustig gelezen boek én de tooneelvoorstelling — laat ik er bijvoegen ook de „luistercursus” — om beurten behoeften voldoen en bekoring brengen. Maar zijn analyse der groepen wijst op het eerste noodige: wij moeten differentieeren en ons rekenschap ervan geven, wat en wie wij willen en kunnen bereiken met onze verscheidenheid van hulpmiddelen. En als we dat doen, en het met verstand toepassen — de toepassing komt trouwens wel van zelf door het publiek — loopen we geen gevaar bij het zoeken naar de „velen” te vergeten, dat het ons om de individuen zelf te doen blijft. De Clubs, de Heime, zullen uitteraard alleen bezocht worden door hen, die al „belangstellend” zijn, worstelen met hun problemen; gedreven worden door een eigen doel. *Weitsch* geeft een opsomming van 360 vragen door mannelijke en 241 door vrouwelijke deelnemers in zijn Heim te Dreissigacker gesteld!

* * *

Twee hulpmiddelen van groote beteekenis heeft Kaphan vermeld, die ons beide nog kortelings moeten bezighouden: het *boek* en de *kunst*. Want ruimer dan hij het deed, zullen wij zeker niet vergeten, ook de muziek — en waar mogelijk de schilderkunst — er bij te betrekken. En waarom zouden we de *film* vergeten, als die ons helpen kan?

De lezer zal begrijpen, dat ik voor mij aan het *Boek* — persoonlijk of eerst in clubs gelezen — een zeer groote rol toeken in het werk voor volwassenen: in de toespraak, die ik in het najaar van 1927 mocht houden ter opening van de Volksuniversiteit te Eindhoven, ¹⁾ heb ik over de bijzondere waarde van het boek voor de zelfstudie nog eens uitgeweid. Wij denken er niet meer aan, in zgn. „populaire” geschriften een moeilijk onderwerp te „vulgariseeren”. Maar wij verliezen allermint uit het oog, dat het wenschelijk blijft, voor den zelfontwikkelaar werken beschikbaar te houden die onderscheiden graden van inspanning vorderen. Wie er genoeg van heeft, door onze musea te dwalen of te hollen zonder eenig besef van wat hij er zoeken komt, en nu ook wel het vermogen om schilderkunst werkelijk te genieten in zich wil aankweeken, kan voor zijn lectuur een volgorde nemen als Wiggers-v. IJsselstein: *Schilderijen zien*; J. W. Steenhoff: *Schilderkunst der 19e en 20e eeuw*, om te eindigen met Prof. A. Vermeylen's *Geschiedenis van Schilderkunst en Pluistiek*. Doch de echte waarde die deze boeken — en soortgelijke — voor ons doel kunnen hebben, zullen velen er stellig pas uit peuren, als men hun in de gelegenheid stelt, ze met anderen onder leiding te lezen en meteen telkens weer door Museumbezoek het gelezene te versterken en door het inzicht tot „genieten” te komen.

Hier passen tweeërlei opmerkingen.

Ten eerste, dat wij onze Volwassenen tot de Kunst willen brengen niet om hen tot meepraters er over te maken, maar tot meegenieters. En dat dus „kunstverklaring” en „kunsthistorie” geen ander doel voor ons kunnen hebben dan hen te doen begrijpen, dat in elke werkelijke kunstopenbaring het tijdelijke en het eeuwige ligt, en welk genot, d. i. bevrijding, verruiming, verdieping, ontroering de kunst ons geven kan, als wij door het tijdelijke heen tot het eeuwige ervan weten doorte dringen. Wie ook verder de technische en culturele waarden van den ontwikkelingssgang der Kunsten wil leeren kennen, zal toch altijd moeten beginnen met de ontwikkeling van zijn vermogen: zich aan haar over te geven.

De tweede opmerking geldt den cursusleiders, over wie wij (trouwens

¹⁾ „Het Boek en de Zelfstudie.” *IFil* en *IFeg*, Maart en April 1928 — vgl. ook mijn vroegere voordrachten: „Waarom lezen we boeken?” en „Hoe lezen we boeken best” (herdrukt in *Studies en Lezingen* 1909).

nog wel nader zullen moeten spreken. Hier moge iets gezegd worden over hun verhouding tot de boeken over hun onderwerp. Het treft mij, hoe zelden cursussen worden aangekondigd, die beoogen het gemeenschappelijk lezen van een boek, zooals het straks aangehaalde Barchemsche voorbeeld. Is hierbij, zou ik willen vragen, niet al te zeer hetzelfde individualisme en behoefte tot persoonlijk „schitteren” in het spel, dat heel ons onderwijs bederft door de eindeloosheid van telkens nieuwe leerboeken? — Het leiden van zoo’n cursus die niets beoogt dan een belangrijk boek tot het persoonlijk geestelijk eigendom van de cursisten te brengen, is een taak van den „dienstknecht in het huis”. Is men zich wel bewust er van, dat „dienen” de *eerste* plicht is van het leiderschap?

* * *

Naast dit gemeenschappelijk lezen van één boek, is er bovendien een belangrijke taak te volbrengen in verband met onze Openbare Leesalen en Bibliotheken, en wel, de cursisten wegwijz te maken in de daar bijeengegaarde schatten.

Buitenlandsche Bibliotheken zoo goed als Musea — (ik denk aan de rondgangen, door de directie v.h. Britsch Museum georganiseerd) ondernemen zulke inwijdingstaken zelfstandig en de door Walter Hofmann te Dresden-Plauen aangevangen „individualiseerende” gebruiksmethode van de bibliotheekschatten heeft een eigen betekenis gekregen.

Ten onzent heeft Prof. Dr. Martin, in zijn dubbele hoedanigheid van directeur v. h. Mauritshuis en bestuurslid der Haagsche V. U. herhaaldelijk verband gebracht tusschen beide instellingen door zulke cursussen plus rondgangen. Doch er is nog geen sprake van, dat onze V. U.’s regelmatig en gezet werk cursussen organiseren in samenwerking met de Openbare Leesalen, met geen ander doel dan de daar bijeengebrachte cultuurschatten nader tot het publiek te brengen en dit er wegwijz onder te maken. (Zie naschrift op slot-pagina.) Het is al heel veel, als er samenwerking ontstaat tusschen cursusleider en O.L. in dezen zin, dat de eerste regelmatig bij zijn uitgegeven overzichten wijst op de daar over zijn onderwerp verkrijgbare werken en de O.L. bijzonderlijk voor dat doel aanschaff, wat haar, naar het deskundig oordeel van den cursusleider, ontbreekt. Volksuniversiteit en Openbare Leesaal staan al te veel „naast” en „los” van elkander; een voorbeeld van onze chaotische werkwijze.

* * *

Over „tooneelkunst” en „muziek” in verband tot de V.U.’s zijn, op het Haagsche Congres, zekere bittere uitingen gehoord van de zijde van reeds lang bestaande „co-operatieve” verenigingen van bezoekers,

die klaagden over het treden der V.U.'s op het reeds door hen beploegde gebied. — De vragen, die hier vóór alles te stellen vallen, zijn: „wie volbrengt het werk best“? en: „hoever kunnen beide instellingen tot overleg en samenwerking komen?“ — Blijkt het dat de V.U. — als krachtiger organisatie — haar leden betere en hoogere kunstuitingen kan brengen, dan behoeft het geen betoog, dat het te gronde gaan van de pioniers-vereeniging het aangewezen is, tenzij zij kans ziet, iets eigens en bizonders te brengen. Nog gelukkiger echter lijkt het, als beide tot samenwerking kunnen komen en zij langs dien weg mogelijk maken, wat geen van beide op eigen houtje vermocht te bereiken.

Het is vooral ten opzichte van *tooneelvoorstellingen* dat zulk een samenwerking in ons land zich opdringt. Niemand die volgt hoe onze Tooneeldirecties plegen te werken — of gedwongen zijn te werken — zal kunnen beweren dat, in het algemeen, ons tooneel (gelijk onze orkesten) als een cultuur-instelling gelden mag. Waardelooze „trekstukken“ omnevelen de enkele voorstellingen van cultureele en artistieke waarde. Voor het werk ten behoeve der volwassenen ligt er stellig in den Schouwburg een belangrijk veld van effectieven arbeid: wie kennis heeft genomen van hetgeen op dit stuk in Duitschland gebeurt: door de over heel het land verspreide Volksbühnevereine; door middel van de Wanderbühnen, van overheidswege gesubsidieerd; daarnaast door de op religieuze grondslagen meest door middel van liefhebbers werkende Deutsche Volksspielkunstverbände, zal moeten erkennen, dat hier een werkzaamheid te bestudeeren valt van zeer wijde strekking, waarbij wij Kaplan's straks aangehaalde analyse der schouwburg-bezoekers niet zullen vergeten. In Engeland wordt — getuige het rapport der Staatscommissie over *The Stage and Adult Education* — vooral veel bereikt door middel van het liefhebberijtooneel, dat ook in Vlaanderen (waar het rondtrekkend Vlaamsche Volkstooneel de laatste 10 jaren een cultuurtaak van sterke beteekenis vervult) in het zgn. „Patronaatstooneel“ een merkwaardige vernieuwing ondergaat.

In ons land nu zijn het voornamelijk de Haagsche en Rotterdamse Volksuniversiteiten, die de laatste jaren hun leden allerlei tooneelvoorstellingen geboden hebben, terwijl Het Nut v. h. Algemeen een klein rondreizend tooneelgezelschap onderhoudt en naar de kleinere plaatsen uitsuurt, waar onze toch zeer reisgrefte tooneelgezelschappen niet kunnen komen. Maar onze beide V.U.'s — zoo goed als onze Amsterdamsche Afdeling der W.B.-Ver; de Haagsche Ver. Kunst aan Allen, het Instituut voor Arbeidersontwikkeling, zijn — evenals de Gemeentelijke Commissies, die in Amsterdam en den Haag de „volksvoorstellingen“ bezorgen — geheel afhankelijk van wat de directies

kunnen of willen doen, en bij gemis aan samenwerking kunnen zij geenerlei invloed oefenen op het repertoire. Wat toch noodig is. Terecht wijst *Weitsch* er immers op, dat wat van deze instellingen uitgaat, ook „Ausdruck ihres Wesens“ zijn moet.

Kon men tot samenwerking komen, deze organisaties zouden meer kunnen bereiken voor ons doel, vooral daar de beide Gemeenten met hun ruime subsidies een invloed van betekenis op de keus van stukken en het gehalte der bezetting zouden kunnen oefenen; een invloed, waarvan thans wel al te weinig blijkt.

Bij die keus van stukken zal men vooral niet alleen op het artistieke en ook weer niet op een „tendenz“ mogen letten. Het zal altijd werk moeten zijn, waaruit de innerlijke worsteling van den schrijver met de wereldproblemen spreekt; van sterken adem, ruime visie, machtige stuwung en diepe ontroering, zoodat de toeschouwers er door worden gerukt uit hun eigen enghed en zelfbeslotenheid en tijdelijk gaan meeleven met het kosmisch gebeuren.

* * *

Zoo weinig is in het algemeen ons liefhebberij-tooneel van betekenis, en zoo huiverig is men — en in dit verband terecht — bij ons voor „geliefhebber“, dat men allicht geneigd zal zijn de schouders op te halen voor het denkbeeld, dat juist voor de vorming van volwassenen veel goeds is te bereiken door middel van voorstellingen van dilettanten. Doch hier minder voor de toeschouwers dan voor de uitvoerenden. En dat dus als onderdeel van het werk der V.U.'s het „instudeeren“ van tooneelwerken onder leiding geenszins onbelangrijk geacht mag worden.

Voorbeelden voor wat in die richting als „opvoedkundig“ is na te streven, heeft men bij den arbeid met jongeren hier te lande in Rotterdam gegeven, waar onder leiding van Ds. C. Fetter Ibsens *Peer Gynt* en in het Clubhuis „De Arend“ het oude volksspel van *Dr. Faustus* ten tooneele zijn gebracht. Vooral dit laatste wees de juiste richting aan, vermits men en de costuums en de tooneelinrichting geheel als arbeid der uitvoerende jeugd liet vervaardigen. Doch indien onze V.U.'s zich hierop gingen toeleggen, zouden zij zeker het voorbeeld van het volkshuis te Bath (Engeland) moeten volgen, dat deelneming aan de voorstelling zelve afhankelijk stelde van het vooraf volgen van een cursus in taaluitspraak en voordracht. Het is toch van groot belang, dat onze tooneelliefhebbers begrijpen hoezeer ook zij, evengoed als de leden van koren, een voorafgaande scholing behoeven. Met die deelneming in het vooruitzicht zal de „werk“-cursus zeker te gretiger gevolgd worden. De waarde voor de deelnemers aan deze uitvoeringen

vinden wij treffend geteekend in uitspraken van Engelsche zijde: door het zich inleven in geheel andere personen, toestanden, verhoudingen voelt men zich geestelijk opgefrischt en verruimd; de „ontlading” of katharsis, waarin Aristoteles de gunstige werking der tragoedien op de toeschouwers zag; de „overdracht” die de Freudiaansche methode zoekt te bereiken tot genezing van zielekwalen, zien wij hier plaats vinden bij de deelnemers, die erdoor onttrokken worden aan den druk der klemmende levensverenging door hun bestaan van alledag. En zoo bij de keus van stukken ook gelet wordt op „voornaamheid”, waarvan een *wijding* uitgaat (waarbij dit woord geenszins in louter religieusen zin bedoeld is) kan het meewerken aan die vertooning tevens de beteekenis erlangen van een verhooging van levensplan en verdieping tot zelfinkeer, die in het hedendaagsche bestaan van velen te zeer ontbreken.

En al wat kan strekken tot deze „Levensverrijking, Levensverruiming, Levensverdieping” door schilderkunst, muziek of film is den werkers aan de V. v. V. vanzelfsprekend even welkom hulpmiddel.

VII. De vorming van Leiders.

Toen men uit Londen ons uitnoodigde een Nederlandsche groep te vormen van *The Worlds Association of Adult Education* bleek een der eerste programmapunten: de onderlinge uitwisseling tot studiereizen van „teachers in A.E.” En nadat wij ons rekenschap ervan gegeven hadden, wat men daaronder verstond: „iemand die zich geheel aan de vorming van volwassenen wijdt”, moesten wij bekennen dat in ons dōdr-examend Vaderland dit bizondere genus toch nog niet bestaat.

Inderdaad, wij hebben ten onzent wel een klein getal cursusgevers, die nu al jaren meeloopen en regelmatig dit zelfs aan meer dan één V. U. doen. Maar het wordt toch geen stelselmatig beoefend en op paedagogiek en psychologisch inzicht gegrond levenswerk, zooals er trouwens bij ons geen sprake is van den Engelschen „student”, die zich voor 3 jaren verplicht een cursus te volgen. Onze bezoekers der cursussen mogen voor een zeker percentage trouwe klanten zijn; zij blijven volkomen vrij in de keuze der cursussen die zij van jaar tot jaar willen volgen. En wij zijn er immers nog niet aan toe, een werkplan van eenige jaren op te stellen — zooals *Weitsch* er een ontworpen heeft — waaraan een toehoorder zich gezet omhoog kan werken. De cursusgever weet niet dan vagelijk tegenover wie hij zal komen te staan, en zijn grootste moeilijkheid blijft — ik weet het bij onder-vinding — den grondslag van ontwikkeling en kennis zijner hoorders te peilen, waarop hij bouwen kan. Ook de groote verscheidenheid onder zijn toehoorders maakt dit uiterst bezwaarlijk. Utrecht en Rotter-

dam verstrekken aan de docenten opgaven van naam, beroep en genoten onderwijs der deelnemers. Naar den indruk der secretariaten oefent de kennisneming van deze gegevens echter weinig invloed op de sprekers en hun wijze van uiteenzetting; ook niet op hen, die uit het hoofd spreken. „Instelling” op de psychologie en ontwikkeling der hoorders blijkt voor de meerderheid onzer docenten een te moeilijk vraagstuk. Dat deze gegevens gewoonlijk pas ongeveer een week vóór den aanvang van een cursus kunnen worden verstrekt, maakt het voor de docenten wel heel moeilijk zich „in te stellen”. Ik herinner mij, uit het eerste jaar van de Haagsche V.U., een teekenende ervaring: Annie Salomons zou een cursus geven over de letterkundige beweging der tachtigers. De zaal was boordevol; misschien wel een kleine 600 ingeschrevenen, meest meisjes en jonge vrouwen. Ter inleiding ving de sprekerster aan, heel juist op zichzelf, met de vóortachtigers: Bosboom-Toussaint, Potgieter, de Genestet, ten Kate, Emants. — Maar als ik rondkeek door de zaal moest ik mij telkens afvragen: zijn de namen van deze auteurs en de titels van hun werk iets meer dan klanken voor de 90% van deze luisterende schare? — Kan de kenschets van hun werk (noodzakelijk kort in dezen tijd van een uur vóór de pauze) dezen luistervinken dus werkelijk iets zeggen? — Moet men niet maar beginnen met aan te nemen, dat zij van niets weten? En dus 2, 3 avonden aan die voorgangers en hun werk wijden, en het zóó kenschetsen, dat later de karakteristiek der Tachtigers scherp voor hen op kan rijzen? Of wel, hun vooraf een boekje doen lezen, waarin die noodzakelijke vóórkennis wordt bijgebracht. — Ik weet — ook alweer uit eigen ervaring — dat deze methode den voordracht- of cursusgever aan het gevaar blootstelt, door het klein percentage „wetenden” voor „oppervlakkig” te worden gescholden.¹⁾ Maar wij moeten werken voor de niet-wetenden. En wij moeten vooral er voor waken dat op ons, docenten, niet toepasselijk worden de regels van de Genestet:

„Gij prediker daar in de lucht,
Hebt gij dan geen woordje voor mij?”

¹⁾ Jaren geleden gaf ik in Middelburg een lezing over Shaw. Ik ging daarbij uit van mijn veronderstelling, dat men zijn stukken niet zou kennen, en ik dus eerst den inhoud moest vertellen, om ze pas daarna te kenschetsen: de methode, die ik ook heb gevolgd in mijn *Geschiedenis van het Drama*.

In *Het Vaderland* gaf Alb. Plasschaert, die in Veere woonde, een vernietigend verslag van mijn „oppervlakkige” lezing. Ik meen nog altijd, dat voor 95% van mijn publiek ik de juiste methode gevolgd heb. Mijn voordracht over Ibsen in den Rotterd. kunstkring in 1903, waarbij ik verondersteld had dat mijn publiek gemeenzaam genoeg was met den inhoud der stukken, om mijn kenschets en toespelingen te kunnen volgen, had mij voldoende geleerd, hoe gevaarlijk die veronderstelling was ook tegenover een „zeer ontwikkeld” publiek.

Is dat uitheemsche geleerden-woord: *docent* niet op zichzelf al ongelukkig? Wijst het niet op een afstand tusschen den wijsheid- en kennisuitdeeler en zijn aan zijn voeten zittend publiek? Zou *cursusleider* niet veeleer het juiste woord geweest zijn, om dadelijk aan te wijzen, dat er een *gemeenschappelijke* onderzoekingstocht ondernomen ging worden, waarbij als leider optreedt wie eenigermate den weg kent? — Zou dit niet veeleer het besef gewekt hebben, dat men niet een „geleerdheidstaak” maar een *sociale*-paedagogische taak vervullen kwam? — Prof. Molengraaff heeft het op het Haagsche Congres heel duidelijk gezegd: „wij hebben menschen noodig, bezielde met toewijding, menschen, die door en door voelen, dat zij staan voor de taak, om den menschen tot wie zij spreken, het leven rijker te maken”. En daarom moeten wij kieskeurig zijn in de keuze van degenen die wij uitnoodigen. —

Menschen met hart voor hun toehoorders, die — gelijk de heer Frans Vink (docent in muziekgeschiedenis te Rotterdam) — waardeeren als er een „vriendschappelijke verhouding” ontstaat tusschen leider en cursist en die zelf van hun cursussen leeren; „die niet alleen willen geven, maar ook deemoedig ontvangen”, zooals een ander hoogleraar (Prof. Dr. Haitsma) het op hetzelfde congres voortreffelijk omschreef; — menschen, natuurlijk, die hun onderwerp zoo geheel beheerschen, dat zij den vorm kunnen vinden (en er zich allermint voor schamen) waarin het voor hun toehoorders bevattelijk wordt. Ook doordat zij zich rekenschap ervan geven, dat de begrippen, die het volk aan bepaalde woorden verbindt, niet dezelfde zijn van het „wetenschappelijk” denken.¹⁾ — Menschen, die niet denken aan een schittersucces als redenaar (zooals Román Rolland in zijn schets van de Parijsche Volksuniversiteit ze te pronk heeft gesteld²⁾) maar die weten te „dienen” in een groot en heel moeilijk en moeizaam werk. Leiders, die beseffen dat zij een aantal weetgierigen voor zich zien, die zij zullen afschrikken zoo zij hun het bergbestijgen ongewende lichamen al te moeilijk maken, en die, zelf warm aangedaan door hun liefde tot het hoogere, hen heel geleidelijk zoeken mee op te voeren tot den top, vanwaar ook zij eenmaal heel dien opbouw van het samengestelde berglandschap kunnen overzien.

Maar kunnen wij hen ook tot dit werk opleiden? Het denkbeeld is geopperd op het Haagsch Congres door den heer Hovens Greve, secretaris van het Nut van het Algemeen; een man dus ook van een uitnemend praktische werkwijze, die ten volle staat in het dienende

¹⁾ Mann, t. a. p. — Ik wees op dit verschijnsel ook in mijn voordracht: *Hoe lezen we boeken heel?*

²⁾ Jean Christophe.

leven ten bate van het algemeen. Ook ik zelf heb de vraag al te berde gebracht in onze Nederlandsche studiec commissie, doch meer omdat ik er de noodzakelijkheid van in-, dan den weg er toe open zag. In zekeren zin gebeurt er al een, laat ik het noemen, negatieve schifting, zoowel door de cursisten als door de Besturen der V.U. Wie geen slag heeft, zijn (haar) hoorders te boeien, tot hun innerlijk te spreken, hun belangstelling gaande te maken, zal al heel spoedig den cursus zien verlopen en een volgend jaar zullen de inschrijvingen zo magager zijn, dat de cursus niet verder doorgaat. Doch dit is een „rough-and-ready method”, gegrond op het „nothing succeeds like success”, die noch waarborgt dat de cursisten krijgen wat hun toekomt, noch dat er geen krachten als cursusleider verloren gaan, wier verlies voor het werk van beteekenis is: Hoeveel tooneelspelers hebben niet jaren moeten worstelen, vóór zij de kunst leerden, contact te krijgen met hun publiek?

* * *

Doch hoe zal men de juiste methode leeren en wie zal dat doen?

Rosenstock heeft in zijn opstel „Die Ausbildung des Volksbildners” ¹⁾ het denkbeeld uitgewerkt, om 4 docenten, elk beoefenaars van een bepaald vak, een aantal weken te vereenigen, om onder elkander naar den weg te zoeken, hoe hun kennis te verspreiden. Ieder vakman heeft dan ten aanzien van zijn eigen vak telkens drie leeken tegenover zich, om te toetsen of zijn uiteenzettingen voor die leeken verstaanbaar zijn. De fout van het denkbeeld lijkt mij toe te liggen in het feit, dat die drie anderen dan toch in elk geval wetenschappelijk geschoolde menschen zijn, en niet de ongeschoolden voor wie de cursussen ten slot bestemd zijn.

Men zal dus een anderen weg hebben te volgen. Maar ik moet erkennen dat in ons land, waar het al zoo moeilijk is, deskundigen er toe te brengen zich bij het schrijven van boeken aan een bepaald schema te houden en aan hun lezers te denken — al wordt dit de laatste tien jaren beter — ik evenmin zou weten, wie hier als „vormers” zouden moeten optreden, noch hoe zij het zouden moeten aanleggen. Misschien zal de eenige methode blijken: degenen, die zich tot „Volksbildner” of „Leider van volwassenen” willen vormen, — indien hun geheele persoonlijkheid hen daartoe geschikt doet lijken — in staat te stellen op te treden als leiders van kleinere ontwikkelingsclubs, of een driemaandelijksch verblijf in een *Arbeiterheim*, een *tutorial class* mee te maken, waar zij in onmiddellijk contact met de deelnemers komen, en vanuit en door dit contact hun weg met hen samen hebben

¹⁾ Zie zijn bundel.

te zoeken. Hebben zij dat drie jaar, naar het oordeel van de leiders der V. U., met goed succes gedaan, dan kunnen zij aan meer omvangrijke taken gezet worden. Door die leiders in hun proeffaren regelmatig, onder leiding van den secretaris der V. U. tot onderlinge gedachtewisseling te brengen, ¹⁾ zullen en zijzelf en de secretaris ontdekkingen kunnen doen omtrent de beste „paedagogische” werkwijzen met volwassen cursisten.

Ideale leiders zouden, onmiskenbaar, kunnen voortkomen uit den volkskring zelven, indien zij althans, bij hun „hooger-klimmen” het contact met hun afkomst niet verloren en wel wijder inzicht, doch geen geestelijken hoogmoed verkregen hebben. Te Holybrook House, Reading, Engeland, wordt een bijzondere zomerschool gehouden voor de vorming van leiders (teachers). Maar hoe men daar te werk gaat, is mij onbekend.

* * *

De vraag is geopperd, en zal zeker ernstige overweging verdienen, of niet ook voor de „leiding” zelf van onze Volksuniversiteiten een meer systematische opleiding en wetenschappelijke organisatie noodig is. Wie een Overzicht raadpleegt van de programs onzer groote V. U.'s ziet daar een heirleger van onderwerpen op de gretige bezoekers losgelaten, niet anders gedifferentieerd dan naar de vakken en onderverdeeld in louter twee groepen: de A's en B's, d.w.z. voor bezoekers met geen ander dan L. O. en bezoekers met meer voorbereidend, middelbaar of Hooger Onderwijs. Men vraagt zich dan wel eens af, of ook hier *minder* niet *meer* zou wezen? Of het niet wenschelijk zou zijn, een zeer gezette studie te beginnen van de verschillende „disciplinen” of „leergangen”; deze te splitsen in opstijgende reeksen, zoodat, wie bijv. neiging voelt om zich in natuurwetenschappelijke richting te ontwikkelen, het eene jaar cursus I voor zich aangewezen ziet; het andere jaar cursus II en zoo verder, in stijgende lijn? En datzelfde voor de andere groepen van vakken?²⁾ Hier ligt voor de Centrale Vereeniging van Volksuniversiteiten een taak te wachten, waarbij zij dan door deskundigen en vakmensen, samen met reeds in de praktijk der Vorming van Volwassenen dooroefenden, die geacht kunnen worden de geestelijke bagage en de behoeften der bezoekers te kennen, voor elken tak van Wetenschap zulk een algemeen schema zouden moeten opmaken; niet als voorschrift, maar als leidraad voor de V. U.'s in de verschillende steden. En van de bestuurders en dagelijksche leiders

¹⁾ Over zulke samenkomsten, zie Mann (pag. 119).

²⁾ Een ontwerp voor zulk een program gaf *W'eitach*, opgebouwd op de problemen, hem te Dreisigacker voorgelegd.

— of leidsters — der V.U. zou men dan mogen verwachten, dat zijzelf niet nalaten, zich grondig rekenschap te geven van de vraagstukken: sociaal, psychologisch en wetenschappelijk, die de leiding van hun instelling met zich brengt.

Natuurlijk zal daarom die leiding altijd soepel moeten blijven; gevoelig voor de golvingen en stroomingen van den tijd. Maar boven dat tijdelijke zal het algemeene richtsnoer voor het werk moeten gesteld worden. Andermaal mag ik hier wellicht herinneren, hoe wij, als leiders onzer W. B. te werk zijn gegaan en gaan met onze *Encyclopaedie in Monografien*. In overleg met Prof. G. Heymans hebben wij eerst een groot algemeen schema opgesteld. De invulling en uitvoering moest zoowel afhankelijk blijven van de mogelijkheid, geschikte bewerkers voor een onderwerp te vinden, als van de in den loop der jaren zich voordoende vraagstukken. Maar telkens houden wij toch het oog op het algemeene schema; en op de algemeene strekking van de reeks: geen *Handboeken van Wetenschap*, maar *Inwijdingen tot de Problemen der Wetenschappen*. Het is uiteraard moeilijk genoeg, aan dit algemeene program vast te houden. Ik beweer volstrekt niet, dat wij dit altijd hebben kunnen doen. Maar het bezit van zulk een algemeen program is ons toch tot een grooten steun geweest. En ik kan niet nalaten te meenen, dat ook voor onze V.U.'s zulk een algemeene leidraad hoogst noodzakelijk, zoo niet onontbeerlijk is. Vooral in den geest, als hierboven aangeduid.

VIII. Slotbeschouwing.

Hoe meer men zich inwerkt in vraagstukken, die met de vorming van volwassenen samenhangen, hoe meer wij komen tot de erkenning, dat wij in ons land nog wel *zeer aan het begin staan* van den arbeid! Dat de principieel-pedagogische vragen eenzijdig nauwelijks zijn aangesneden en onder ons volk, ondanks den oogenschijnlijken bloei van Volksuniversiteiten, Ons Huizen, Instituut van Arbeidersontwikkeling, Openbare Leeszalen en onze W.B., nog maar een klein getal menschen bereikt worden en vooral van heel weinig lust blijkt, zich aan gezette zelfontwikkeling te wijden. Wat vooral treft, is dat er wel velerlei en van vele kanten beproefd wordt, maar dat ieder zijn eigen gangetje daarbij gaat. En dat onze gemeentelijke en ministerieele departementen van onderwijs zich nauwelijks bewust blijken, dat hier een wijd arbeidsveld braak ligt, dat zonder hun werkdadigen steun niet wel te ontginnen valt.¹⁾

Wat vooreerst zal moeten gebeuren, lijkt mij toe te zijn het bijeen-

¹⁾ Art. 148² der Deutsche Rijksgrondwet verplicht Staat, Landen en Gemeenten, de Volkshochschulen te steunen.

brengen in verband van wat nu geheel op zichzelfstaand chaotisch werkt: plaatselijk door *Ontwikkelingsraden*; landelijk door de stichting van een *Centraal Bureau*; beide instellingen met geen ander aanvankelijk doel dan: terreinverkennen; verzamelen van kennis omtrent hetgeen gebeurt; opwekkingen verspreiden tot samenwerking — waar die mogelijk schijnt — en vooral tot het aanvullen van de leemten in de bestaande werkwijzen. Zullen onze V.U.'s kunnen worden de bovenbouw, die zij bestemd zijn te wezen, dan moeten allereerst de tusschenliggende schakels, die tusschen hen en de opgroeiende jeugd al bestaan en werken, zoodanig met haar verbonden worden, dat zij dezen V.U.'s steeds nieuwe toevoer van belangstellenden verzekeren. Dan moeten over heel het stadsgebied en omgeving, waar zij werken, de vangarmen systematisch zijn uitgezet, en moet daarbij vooral niet vergeten worden, dat er instellingen noodig zijn, die voor allen, die geen middelbaar onderwijs genoten, de grondslagen van elementair historische en natuurwetenschappelijke kennis leggen, waarzonder het volgen van cursussen aan een V.U. moet blijven als het bouwen op wegzakkend veen: ik heb al aangeduid, dat ik hier de taak zie voor onze Volkshuizen. En die V.U.'s zelve zullen dan nog tot gheele nieuwe werkwijzen en taakopvattingen moeten komen.

Bij dit alles zal het *Centraal Bureau* het middelpunt moeten worden van heel het werk in den lande. Van al wat hier en in andere landen gebeurt moet het op de hoogte blijven en den werkers op de hoogte brengen: een tijdschrift als dit (*Volksontwikkeling*, door het Nut v. h. Algemeen uitgegeven), kan in samenwerking met dat Bureau tot een ruimer taak groeien. Van dat Bureau zullen de jaarlijksche landelijke samensprekingen moeten uitgaan van telkens een zich opdringend vraagpunt en het zal, door zijn voorafgaande voorbereiding en leiding moeten zorgen, dat de besprekingen minder babylonisch-verwarrend worden dan op dat eerste Haagsche Congres, waar ieder naast den ander heen sprak en een onderwerp als „zelfwerkzaamheid”, (toch het grondidee van Pestalozzi's Opvoedkunde!) behandeld kon worden, zonder dat men zelfs het vraagstuk in zijn wezenskern ook maar even benaderde! En natuurlijk zal het de taak van dat bureau worden te trachten, de uitkomsten der samensprekingen te helpen omzetten tot daden; of een volgend maal — indien dat noodig blijkt — tot meerdere klaarheid te brengen.

* * *

Niet als utopie, maar als visie van een mogelijke en wenschelijke toekomst moge hier ten slot de voorstelling worden geschetst van wat zoo'n brandpunt der wordende volkscultuur, als de V.U., zou kunnen en moeten zijn, wanneer zij werkelijk in elke plaats van voldoende omvang de „bovenbouw” zou worden van het werk der „Vorming van Volwassenen” en gedragen zijn door allen, die zich aan dat werk in den kring van die groote centra wijden.

Het zal een complex zijn van Gebouwen, gelijk ons Haagsche Binnenhof. En het zal op zijn poorten den omgekeerden zin kunnen dragen van Dante's Hel:

„Gij, die hier binnentreedt hernieuw Uw hoop
Op voller, rijker, ruimer, dieper Leven”.

Het zal een gebouwen-complex zijn, waarin men, uit het massale en eenvoudigste ervaren, geleidelijk kan opgroeien naar het persoonlijke, diepere, bezonkene, gedifferentieerde voor de weinigen. Er zal de groote Hal zijn voor de uitvoering van Muziek, het vertoonen van Tooneel en Film; het Museum, ingericht niet voor de kunstkenner, maar voor de bezoekers; de Leeszaal en Openbare Bibliotheek; de groote zaal voor Voordrachten. De hal voor Lichamelijke ontwikkeling en rythmische gymnastiek.

En achter den hof, waaromheen deze „massale” gelegenheden gegroepeerd zijn, volgt de hof der Bezinning en Verdieping, met zijn vele clubvertrekken; zijn woningen voor wie zich langer, in verband met anderen, aan hun vorming willen wijden. In deze vertrekken zullen de groepen, die bijeen willen blijven *op den grondslag hunner bepaalde levensbeschouwing*, zoo goed hun onderkomen moeten vinden als zij, die in volkomen geestesvrijheid willen bouwen aan de nieuwe cultuur; gelijk in onze moderne ziekenverplegingen elk patiënt zich kan laten behandelen door zijn eigen arts. Er zal geen bevoogding zijn van de eene richting over de andere; wel: onderling wisselen van ervaring en inzicht, zoodat alles ter toets komt, het overgeleverde als het wordende, en uit de veelheid van inzicht de synthese geleidelijk zal kunnen groeien.

En in de grootere steden zullen de filialen, gelijk thans alleen de Bibliotheken die kennen, van de moeder-Universiteit zich straalsgewijs verbreiden en trachten de velen te omvatten, die te ver weg wonen van het Centrum, om daar regelmatig heen te trekken. Ook die filialen echter zullen het karakter van ruime veelzijdigheid dragen en gelegenheid geven tot persoonlijke differentiatie van het werk.

Het zullen ook de „Ons Huizen” zijn voor de meer eenvoudigen. Over de „leiding” hebben wij al gesproken. En de geldmiddelen? Tenzij een of meer onzer geldmagnaten op Amerikaanse wijze het tot stand komen van zulk een complex mogelijk maakt, zal dit overgelaten moeten worden aan den gemeenschapszin der gemeente-burgerven, waarbij als een idealistische verwachting de samenwerking uit alle kringen met het officieele Gemeentebestuur zou mogen worden vooropgesteld: de arbeiders hun werkkraft en kunde, de overige burgers hun offers aan geld brengend. Zooals in de Middeleeuwen de kathedralen gebouwd werden en nog in onze dagen voorbeelden van zulken gemeenschapszin voor culturele doeleinden (ik denk aan het Amsterdamsche Concertgebouw en Orkest en het Rotterdamsche Raadhuis) gelukkig geenszins ontbreken. Het complex zou immers ook geleidelijk, zeg in tien jaren, voltooid kunnen worden en het geraamde bedrag

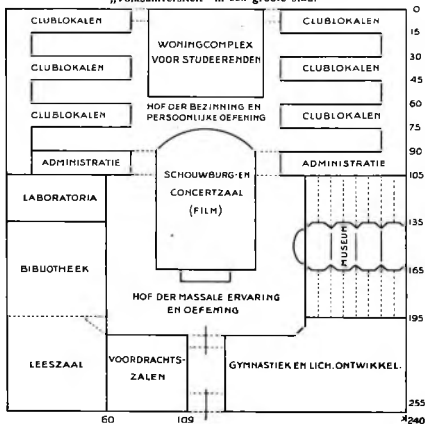
voor zulk een grootsch geheel dus ook geleidelijk geofferd.¹⁾ Natuurlijk zouden Provincie en Rijk in de exploitatie-kosten moeten bijdragen.

In onze steden, met hun toenemende jacht naar „efficiency“ en oppervlakkig levensgenot, zal zoo'n waarachtige Volksuniversiteit staan als de Oase van Bewustwording, Zelfverdieping, geestelijke Verruiming en Schoonheidsbeleving, waar de werkende menschen tot innerlijk-levende menschen kunnen groeien.

Naschrift tijdens de correctie: De Haagsche V. U. kondigt voor het a.s. Winterseizoen zulk een Inwijdingswerkcursus tot de *Openbare Leenzaal* aan, te geven door den directeur daarvan, dr. H. E. Greve.

¹⁾ Die raming is f 10 miljoen; Den Haag denkt er over 3 tot 5 miljoen te besteden aan een enkel museum! Voor Amsterdam zou hier een prachtige bestemming gevonden kunnen worden voor het z.g.n. IJscub-terrein waar Het Concertgebouw en Gemeente-museum reeds aan liggen. Door deze gebouwen met het complex te verbinden en het Concertgebouw om te bouwen tot een moderne theater- en concertzaal, zou men tot een uitnemende en betrekkelijk goedkoopte oplossing kunnen komen.

Schema voor een „vrijstaand“ Gebouwen-Complex eener „Volksuniversiteit“ in een groote stad.



Paedagogische Zwerftochten

door IDA HEIJERMANS.

III.

Ook dit heb ik gezien op mijne zwerftochten.

Het was 's morgens nog geen tien uur. Ik was op een tentoonstelling, waar in aquaria wonderen van visschen te zien waren en planten en nog van allerlei ander merkwaardigs.

Met mij waren er klassen van schoolkinderen, elf- en twaalfjarigen naar schatting, met het schoolgeleide. Er waren er, die aandachtig keken en met algeheele belangstelling luisterden naar al het merkwaardige, dat iemand, die veel wist van het visschenleven, de wijze van den bouw der nesten, de zorg voor de eieren had te vertellen.

Maar er waren ook kinderen, die verveeld rondsletterden en in de vreemde omgeving, bij al die wonderen, snoepten, nootjes aten en overal de schillen vallen lieten. Hongerig of moe konden die kinderen, die 's morgens, toen het nog geen tien uur was, de wandeling van school naar het tentoonstellingszaaltje alleen achter den rug hadden, niet zijn. Ze snoepten, pelden de nootjes, lieten de schillen vallen, en zij waren als klasse uit met hun onderwijzers en onderwijzeressen.

Niet allen deden het, maar zij waren geen zeldzame raven in dat schoolgezelschap.

* * *

Op een vliegveld was ik een anderen stralenden zomerdag, waar er de wonderen van techniek te zien waren der vliegmachines. Een daalde. Een ander liep zwaar en log over het veld. Toen rees zij. Toen was zij niets dan een groote sierlijke vogel. In de loodsen waren machines, die bezichtigd konden worden; al het vernuftige van bouw en inrichting.

Een klasse was er met onderwijzers en onderwijzeres.

Van ver waren zij gekomen, van een dorpje ergens in een uithoek van het land.

De kinderen hadden misschien wat veel gezien, waren wellicht wat verbijsterd door al het drukke, het rumoer van de groote steden. De meesten hingen wat rond.

Toen leurde er vlak bij hen een jongen met allerlei chocolade-genietingen.

Sommigen kochten. Anderen niet. De klasse-gemeenschap bestond niet. Wie geld had, smulde. Wie het niet bezat keek toe. Een dikke

jongen met rood gezicht en vlas-haar genoot van een heel groot stuk chocola. Hij hapte er gulzig in, als was het brood. Hij deed het niet stiekum. De groote menschen, die begeleidden, zagen toe. Er was toch tucht onder het troepje, want toen het sluitje klonk van den herder, die zijn schaapjes bijeen riep, waren allen in een paar oogeblikken present. Ze stapten op, ordelijk, twee aan twee. Ze leken toen een geheel. Straks, bij nieuwe genietingen, zouden zij weer uiteenvallen, zij kinderen van één dorp, één school, op één en hetzelfde schoolreisje. Wie geleidden schenen het heel gewoon te vinden, dat ieder snoepte en schrokte op zichzelf, er niemand was, die voor versnaperingen zorgde, waarin allen hun deel hadden.

* * *

Een nieuwe school mocht ik bekijken in een stadswijk, waar niet de rijksten wonen, maar ook niet zij, die er oeconomisch het allerellendigst aan toe zijn. Keurig waren de lokalen. Zij straalden van frissche nieuwhed. Van allerlei was er om het voor de kinderen behagelijk te maken.

Op nieuwe geverfde tafeltjes stonden bloempotjes.... maar de meeste zonder bakjes om water op te vangen, dat de planten begieten moest. Op de vensterbanken ook potjes zonder iets eronder, dat tegen water beschermen moest. Ook stonden er hier en daar bloemen en planten te verdorren, omdat ze niet gelaafd werden.

Een paar ruiten waren ingegooid.

„Die baldadige kinderen. Het is verschrikkelijk in deze buurt”, klaagde een van de onderwijzeressen.

Het was ook verschrikkelijk. Toen ik buiten kwam, zag ik hoe kinderen de nieuwe verf, waar die maar onder hun bereik was, bekrasten, stopverf, die nog niet geheel gedroogd was, lospeuterden uit ramen, die laag waren, opdat de kleintjes, welke de school bevolken zouden, naar buiten kijken konden.

Pratende vrouwen vlak in de buurt verhinderden niet.

De baldadige kinderen konden krassen, peuteren, ruiten stukgooien onder het oog der volwassenen, de school vernielen, waar zij zelf misschien leerlingen zouden worden.

* * *

Wie echter had in al die jongeren gemeenschapszin gekweekt, eerbied voor aller eigendom? Wie wekte in hen het gevoel van saamhoorigheid? Wie opende hun oogen voor de wonderen der wereld?

Die geleiders, welke morsen lieten met notenschillen en met kauwende kinderen trekken langs al het wondere der aquaria?

Die opvoeders, uit wier kringen de jongeren kwamen, die ik waarnam op een jeugdconcert en onder de muziek elkander zakjes vol lekkers doorgaven en zich telkens den mond volstopten?

Die dorps-schoolmensen uit het oostelijk deel van ons land, die naar zich toefloten kinderen, die niets hadden om te versnoepen en andere, welke met volle chocola-monden aan kwamen hollen, met aangebeten stukken lekkers nog in de hand?

Die onderwijzessen, welke over baldadige kinderen klaagden en zelf het voorbeeld geven van gemis aan eerbied voor de eigendommen der gemeenschap, daar zij schoolmeubelen en schoolomgeving niet beschermden tegen bedervend water?

Er is nog heel veel te doen, voor alle opvoeders zóó opvoeden, dat in kinderen gewoonten bestreden worden die tot giftig onkruid kunnen opgroeien, voor al het mogelijke gedaan is om hen tot menschen te vormen met eerbied voor het schoone — de drang tot bezig zijn niet meer in vernielzucht ontaardt.

Er is nog een Herculeswerk te verrichten voor het schoongebezemd is in Augiasstallen, waar al het vuil der eeuwen ligt, door verwaarloozing en zonderlinge opvattingen, opgehoopt.

Doch velen zijn aan den opruimingsarbeid. Het was iets heerlijks te ervaren, toen ik zooveel anders zag, toen ook kinderen en jongeren uit waren of feest vierden.

Ik was de gast in „*De Arend*” te Rotterdam, twee avonden, toen het jaarfeest gevierd werd.

De gymnastiek-uitvoering der *Rotterdamsche Vereeniging voor ontwikkeling en ontspanning der Vrouwelijke Jeugd* woonde ik bij.

Het lentefeest van *Ons Huis* heeft mij, ook in de stad, waar ik woon, een paar avonden en middagen tot toeschouwster gehad.

Het *Zonnewendefeest* der Rotterdamsche A. J. C. heb ik bijgewoond.

Over feestvieringen heb ik het dus nu, over genietende kinderen en jongeren. Alleen over Rotterdamsche jeugd, het is waar. Maar en het goede, en het verkeerde zijn algemeene verschijnselen. Ziektesymptomen, die overal waar te nemen zijn, konden gedemonstreerd worden aan de kinderen, die ik zoo gulzig en rommel-strooiend snoepen zag onder het oog van hun onderwijzers, aan de vernielende kleuters.

De genezende kracht zag ik werken in al de feesten, die ik bijwoonde.

Op het feest der A. J. C. hoorde ik een lied zingen, waarin het refrein telkens terugkeerde, dat de mensch goed is. Naar een paar jongeren keek ik, die achteloos in het koor meezongen. Neen, met die uitdrukking van passief-zijn op hun gezichten begrepen zij de betekenis der woorden niet. De mensch *is* niet goed. Hij kan er alleen

het gansche leven naar streven om iets van het goede in zichzelf te verwezenlijken. De opvoeder, die met jongeren, zich naar het kompas van het goede in den mensch richt, heeft hen op te roepen tot het wieden van onkruid in eigen ziel, moet de mogelijkheden scheppen, waarin gedijen kan alles wat individu en maatschappij krachtig maakt, naar eigen aard zich ontwikkelen kan.

Wat er dan ontluiken gaat, de feesten, die ik bijwoonde, toonden het.

Ik zag vertooningen en uitvoeringen, waar zij, die eraan deelnamen, allen zonder uitzondering behoorden tot de kringen, waar er geen erfdeel is aan cultureele beschaving en de oeconomische omstandigheden niet tot de allergunstigste behooren.

De Rotterdamsche Vereeniging voor Ontwikkeling en Ontspanning der Vrouwelijke jeugd werkt alleen onder de fabrieksbevolking.

De Arend, wij weten het allen, trekt de jongens tot zich, over wie Dr. van Wijk nu juist niet zich steeds in den allergunstigsten zin heeft uitgelaten.

Het lentefeest van het Rotterdamsche *Ons Huis*, directrice Mej. Eschausier, was de kroon op het gebouw van den jaarlijkschen arbeid onder kinderen, grootere jongens en meisjes uit de zeer eenvoudige kringen.

De A. J. C. is het leger der arbeidersjeugd, die onder de roode vlag optrekt, bezield wordt door de idealen der S. D. A. P.

Welk een rijke oogst heb ik daar al die feestvierenden zien binnen halen, vruchten heb ik zien plukken van kostelijk voedzame of lavende beteekenis voor hen, die gelooven, niet dat de mensch goed is, maar dat hij veel mogelijkheden van groei en beloften van alzijdige ontwikkeling in zich draagt!

Wie de fabrieksmeisjes allerlei ingewikkelde gymnastische oefeningen zag uitvoeren en door ervaring of van hooren zeggen wist hoe ruw die kinderen zijn kunnen — hoe zouden er ook vijgen te lezen zijn van den distel der verwaarloozing, aan welks voet maar al te veel van de fabrieksmeisjes opgroeien — wie ook wist hoe moeilijk zij in niet-verplichte avondlessen te krijgen en te houden soms zijn — wie het gillend lachen heeft gehoord op oogenblikken, dat in of onder ernstigen arbeid zoo afschuwelijk kan zijn — wie van dat alles vertellen kan en de opvoeding dien avond zag, toen een paar honderd meisjes in groepen, of gezamenlijk werkten, kan niet anders dan getuigen, dat zij toonden dat ook zij meer vermogen, waar het zelfbeheersching en wilskracht betreft, als er een snaar in haar geraakt wordt, naar welker trillingen zij luisteren kunnen en willen.

Zonder „lawaaï“ en met algeheele overgave werden op commando de oefeningen verricht, de vaardigheid getoond, waarvoor zij toch

uren van spaarzamen tijd hadden moeten geven om behendig te kunnen worden, als zij het reeds waren.

Geboeid volgde ik alles. Ook in die jonge meisjes, slachtoffers maar al te vaak van dwingende oeconomische omstandigheden, eentonigen arbeid, met een schijntje van opvoeding, was materiaal aan volkskracht verborgen. Het was gelijk smeulend vuur, onder asch bedolven, tot er mensen kwamen, die het tot vlammen wisten aan te blazen. Voorwaar, het zien werken van die meisjes, die te presteeren wisten wat zij deden, het vermochten onder tegenwerkende omstandigheden, bewijst hoeveel er verloren gaat aan beschaving in de massa, die door niets en niemand meer bereikt wordt na de lagere school met haar luttele jaren van ontoereikende vorming.

Ook de opvoering van *De Arend* en het lentefeest van *Ons Huis* hamerden op hetzelfde aambeeld van geloof in het kunnen van den mensch.

Die fabrieksmeisjes worden betrekkelijk nog maar kort in cultureelen arbeid betrokken.

Langer werkt Dr. van Wijk met zijn jongens en welke resultaten heeft hij reeds bereikt met zijn staf. Zij voerden een oud volksstuk op: *De historie van Doctor Johannes Faustus*. Wellicht heeft menigeen als ik zich niet tevreden gevoeld met de moraal van het stuk, waarin de duivel eigenlijk machtiger is dan God en met onbarmhartigheid de straf voltrokken wordt aan Faustus, en daardoor meer dan ooit het werk van Goethe bewonderd, die zijn falenden, zoekenden mensch door de liefde redden doet, — dit doet niets af van het feit, dat Dr. van Wijk met zijn jongens iets heel bizonders heeft bereikt, in mindere mate met de meisjes, die echter niet de vaste klanten van *De Arend* zijn. Natuurlijk speelden en spraken sommigen als onhandige dilettanten, doch het geheel was zoo verzorgd, getuigde van zoo innigen ernst bij de leiding, de spelers en de speelsters, dat het naïeve in het spel juist door het onbeholpene van enkelen een bekoring meer werd voor dengeen, wien het om de proef, het gedurfde te doen was. Een paar der spelers reikten boven het gewone uit: de jonge man die voor *Faustus* speelde en de knaap, welke *Hans Worst* voorstelde, al het rakkerachtige van legendarische persoonlijkheden als Tijn Uilenpiegel in zijn rol typeerde.

Wat Dr. van Wijk met zijn jongens in deze voorstelling bereikt heeft, welke lagen van volkskracht hij aanboorde, het bleek vooral den tweeden avond, toen er gemusiceerd werd en gymnastische vertooningen gegeven. Als hadden zij in *Faustus* niets gepresteerd, gaven dezelfde, welke in het stuk hadden meegespeeld, allerlei weer ten beste zonder zichtbare vermoeidheid. De acteurs, die 24 uur tevoren

de beroemde doctor en *Hans Worst* waren geweest, lieten zien wat zij aan rekstok en brug vermochten. Weer mocht ik van strijkinstrumentenmuziek genieten, ten gehoor gebracht door *Arend*-jongens, en van hun a Capella-zang. En, heel eenvoudige knapen waren het allen, geplaatst in heel nederige betrekkingen.

Laten wij toch niet maar steeds beweren, dat er met de jongens en meisjes uit de allereenvoudigste kringen niets te bereiken is. Dr. van Wijk bewijst door zijn uitvoeringen wat kan, wat mogelijk is.

Ook *Ons Huis*, waarvan ik veel vertooningen zag en er reeds in *De Stroom* over schreef. Daarom nu er slechts een enkel woord over, dat in den gang van mijn betoog niet gemist kan worden. Het was iets ontroerends de natuurlijke gratie, den heerlijken ernst van de kleine jongens en meisjes te zien, die mee deden. Het groeide voor den toeschouwer tot een machtige verheffing, toen het resultaat aanschouwd werd, dat bereikt is met het „keurkorps”, waarmee de leidsters reeds enkele jaren werkten. Weer waren de speelsters heel eenvoudige jonge meisjes, maar het spel van Asschepoets, alleen gedanst op de muziek, was een lust voor het oog door de prachtige bewegingen, de buitengewoon mooie mimiek.

Het laatst, den 22en Juni, heb ik gezien het *Zonnewendefeest* der A. J. C.

Er zullen natuurlijk menschen zijn, die vinden, dat ook op dat feest hier en daar wat te hoog gegrepen werd, wat te veel de toon van propaganda klonk, alles te lang duurde. Wie zoo redeneeren hebben, van hun standpunt gezien, gelijk.

Doch welk een schitterend voorbeeld van bezieling en zuivere volkskracht werd er gegeven. Den heelen langen avond werd er slechts gespeeld of gekeken. Geen gelegenheid om iets te koopen op het terrein. En toch bij al die honderden jongens en meisjes geen kinderlijk gesnoep, geen gemors. Het was een bijenkorf bij het begin, vol druk gedoe van kinderen. Toen: één slag op de gong en de honderden jonge monden verstomden. Een hoorbare, zelf gewilde stilte — een eigen vrije gehoorzaamheid aan noodzakelijke tucht.

Al het bijkomstige verdween voor mij in die machtige stilte.

Het leek mij of niet alles van het opgevoerde even gelukkig was. Maar al was er niets anders gegeven dan de voordracht van het spreekkoor en het dansen rond den meiboom, dan nog was er een wonder in die jonge menschen gewrocht. Want ontroerend spraken die jongens en meisjes, als werden aller stemmen tot slechts een paar afzonderlijke, van smart, geloof, overwinning. Bezieling en idealen werkten er in die jongens en meisjes, gaven zeldzame bekoring aan de jonge dansers en danseressen.

En, het kan niet genoeg herhaald worden; ook zij waren zonen en dochters uit de massa der eenvoudige werkers.

De velden liggen braak in de jeugd om ons heen. Als er echter de ploegen van begrijpende leiding en helpend geloof doorgaan, schiet overal het zaaisel in de voren op.

De mensch is niet goed. Integendeel. Hij gaat ten gronde, wanneer hij aan verwaarloozing en onkunde ten prooi wordt gelaten. Maar daar, waar het onkruid in hem zorgvuldig wordt gewied, kan hij zich leeren beheerschen, met al zijn jeugd zich vrijwillig en met vreugde onderwerpen aan tucht, zich wenden naar het schoone, het lichaam het voertuig doen zijn van den geest.

* * *

Toen ik aan het verzamelen van indrukkenmateriaal was en midden onder het in woorden brengen ervan, las ik beschouwingen van de heeren J. C. Wirtz Czn. en P. A. Diels, die beiden mijn *Zwerfstochten* in hun artikelen betrekken. De heer Wirtz deed het in de April-aflevering van het *Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs*, de heer Diels in de Juli-aflevering van *Paedagogische Studien*.

Slechts iets mijnerzijds naar aanleiding van het geschrevene der heeren, omdat *Volksontwikkeling* niet bestemd is voor een breed opgezet debat.

Het zij mij daarom vergund het voornamelijk te hebben over dat-geen waar het volgens mij om gaat. De heer Wirtz vergist zich wanneer hij schrijft, dat pas na 1916 het „Montessorianisme” — het woord is van den geachten schrijver — in ons land in ruimen kring bekend is geworden. Haar invloed dagteekent van jaren voor dien tijd.

De heer Diels meent, dat ik de nabootsing van een kamerzitting in de Haagsche *Vrije School* in een klasse der lagere school zag. Het waren jongens en meisjes van 16 en 17 jaar, die ik toen waarnam, leerlingen dus, die naar de universiteit wilden gaan.

Doch dat heeft met de beginselen, waarvan mijn betoogen uitgingen, bitter weinig te maken.

Al ben ik geen door-dik-en-dun volgeling van Montessori, wat ik heb doen uitkomen in mijn beschouwingen, de eerlijkheid gebiedt toch te erkennen, dat zonder haar er nooit zoo scherp en dringend in onzen tijd op opvoedingsgebied de vraag zou gesteld zijn: Wachter, wat is er van den nacht?

Maar de heer Wirtz schrijft ook dit: „Daar is allereerst het feit, dat in de Montessori-scholen, die zij bezocht, de kinderen stil voortgingen met hun werk en geen nota namen van de bezoekers. Is dat een gevolg van het Montessoristelsel? ’k Twijfel daaraan en schreef

dit eenvoudig toe aan het veelvuldig bezoek.... 'k Ben geweest in de school van Jan Ligthart, in de kleuterscholen te Utrecht, in een doofstommen-instituut, in een school van achterlijken, in een blindeninstituut, altemaal inrichtingen, waar veel bezoekers kwamen, en overal trof mij hetzelfde feit: de leerlingen werkten rustig door en letten weinig of niet op het bezoek."

Niet echter komt volgens mij, dat niet letten op het bezoek door het veelvuldige ervan, maar door het verzonken zijn in den arbeid, wat, wie verschillende soorten scholen zag, gelijk ik het voorrecht hebben mocht, opmerken kan in alle inrichtingen van onderwijs, waar de kinderen individueel aan den arbeid zijn en in dat werk tot zelfverwezenlijking kunnen komen.

Ik ervoer het in alle goede Montessori-scholen, in alle wijs-geleide gedaltoniseerde klassen, bij al de zwakzinnigen, al de gebrekkigen naar lichaam en geest, die in de school van „binnen-uit" aangegrepen worden.

Ook bij onzen Jan Ligthart, die voor ander onderwijs streed en door de groote massa der onderwijzers in zijn leven zóó verloochend en aangevallen werd.

Ik heb hem eens hooren spreken, meer dan twintig jaar zoovast geleden en om aan zijn beschouwing kracht bij te zetten, had hij in de conferentie-zaal van de tentoonstelling een groep leerlingen meegebracht, door hem aan den arbeid gezet. Hij sprak over hen, voor het talrijke auditorium in de vreemde omgeving.

„Och", zei hij, „ik kan gerust over hen spreken. Zij letten toch niet op mij, zoo verdiept als zij in hun werk zijn."

En wij allen zagen en ervoeren hoe rustig die kinderen werkten, zonder eenige belangstelling voor spreker, publiek, de gansch vreemde omgeving. Het werk hield hen gevangen, zooals het allen doet, die op en in iets zich geheel concentreeren en dan niets hooren of zien van hetgeen wat anders hun belangstelling toch heeft of trekt, of hen hinderlijk afleidt van bezigheden.

In de scholen, waar nog tweërlei soort onderwijs gegeven werd terwille van het experiment of de langzame veranderingen, kon ik waarnemen hoe bij het klassikale onderwijs onmiddellijk de aandacht bij het bezoek verslapte en in de lokalen, waar elk kind aan eigen gekozen arbeid bezig was, er slechts belangstelling voor het werk was. En beide soorten leerlingen in dezelfde school waren toch aan „veelvuldig" bezoek gewend!

Hoe arbeid, die aan verlangen en begaafdheid van den leerling zelf beantwoordt, hem daarop zich concentreeren doet, ik ervoer het ook in een Rotterdamsche Ambachtsschool voor jongens van 12 tot

15 jaar ongeveer, waar bezoek nu juist niet tot de dagelijkse ge-
neuchten der leerlingen behoort en zeker twee oudere dames niet
tot de gewone verschijningen gerekend worden. Maar de jongens
beschouwden ons als „lucht“. Zij hamerden, schilderden, smeedden,
teekenden erop los, alsof wij er niet waren. Er was slechts de kostelijke
arbeid voor hen.

Behoorde die ook tot de „randgebieden“, waaraan ik volgens den
heer Diels „lyrische ontboezemingen“ wijdde, over „resultaten van het
onderwijs die we al tot vervelens toe hebben geslikt?“

Wat zijn „randgebieden“? waag ik zonder eenige lyrische bezieling
te vragen?

Al datgeen wat niet speciaal tot de zoogenaamde „centra van het
onderwijs“ volgens de rand-gebieden-ontdekkers behoort? Zijn gram-
matica, rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur alleen
het hart van het opvoedingsgebied? Moeten daaraan rasechte opvoe-
ders bij voorkeur hun liefde verpanden en die van kind en jongeren
winnen?

Het toeval bracht mij onlangs in een leeg schoollokaal, waar op
het bord lange reeksen van jaartallen uit de vaderlandsche geschiedenis
stonden, die gediend hadden of dienen moesten voor het memorceren
van feiten door elf- en twaalf-jarige kinderen van de gewone volks-
school. Geschiedenis nu is mijn lievelingsvak, waar ik jarenlang in heb
les gegeven. En zeker de helft der jaartallen waren potjes-latijn voor me!

Laten de leerlingen dan maar liever in de „randgebieden“ dwalen,
waar zoo machtig veel is, dat wat in hen wekt, of aan hun individualiteit
beantwoordt, hen zoo boeit, dat zij erin verzonken raken, er zich in
dompelen als in koel water op een warmen dag.

Voorwaar, het kost mij moeite om niet weer „lyrisch“ te worden
met de herinneringen aan al die geconcentreerd werkende kinderen
en dat wat zij maakten, de tegenstelling met het beeld van dat leege
koude schoollokaal met al die jaartallen-dorheid, die tot niets diende
en tot niets leiden zal dan tot bodemlooze diepte van vergeten.

Massa-Lessen over Plant en Dier op Frankendael te Amsterdam.

Het doel van de Centrale Vereeniging voor School- en Werktuinen
en Boomplantdagen in Nederland is in de Statuten als volgt
neergelegd:

„De Vereeniging stelt zich ten doel de belangstelling van ons

„volk voor natuur en bodemcultuur op te wekken door bevordering van . . .” enz.

De voornaamste middelen om tot dat doel te geraken liggen reeds vermeld in den naam der Vereeniging, n.l. propaganda maken om te komen tot het inrichten van school- en werktuinen en het organiseren van Boomplantdagen.

In 1927 maakte het Dag. Bestuur der Vereeniging een plan om ook nog op andere wijze de belangstelling voor de natuur bij het jonge Volk van ons land op te wekken. Het organiseerde, daarbij gesteund door het Gemeentebestuur, zoogenaamde Massa-lessen over plant en dier. De belangstelling was, zoowel bij onderwijzend personeel en kinderen als bij de pers, zeer groot. Ook in den Gemeenteraad werden er zeer waardeerende woorden over gesproken. Van zelf sprekend was 't dus, dat we in 1928, wederom met instemming en medewerking van het Gemeentebestuur, de massa-lessen organiseerden.

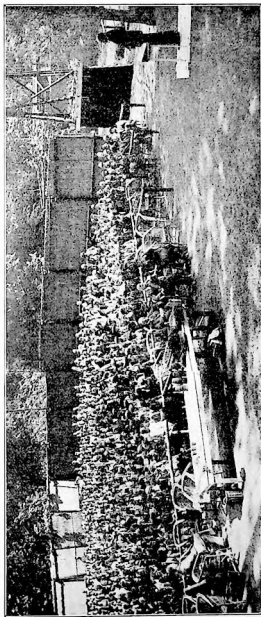
Graag willen we iets van dit onderdeel van ons werk vertellen. Het Bestuur van de Centrale Vereeniging toch zou zoo gaarne zien, dat ook in andere gemeenten dit voorbeeld werd gevolgd. Vooraf willen we zeggen, dat men bij dergelijk werk nooit onmiddellijk tastbaar resultaat moet verwachten. De invloed daarvan moet en zal langzaam inwerken, het resultaat zal eerst in den loop der jaren merkbaar zijn. Men moet in de waarde van dergelijk opvoedend werk vertrouwen hebben, men moet in deze „geloovig” zijn en dan houdt men ook vol. Aan alle openbare- en bijzondere scholen werd een uitnoodiging gezonden om met de 6e leerjaren aan de massa-lessen deel te nemen; eveneens ontvingen een uitnoodiging de scholen voor voortgezet lageronderwijs en U.L.O.scholen.

In die circulaire werd medegedeeld, dat de bedoeling der massa-lessen was om op een bijzondere manier bij de kinderen de belangstelling voor de natuur wakker te roepen, hun een denkbeeld te geven van de groote moeite en zorg, welke er noodig zijn om het plantmateriaal voor de stadsplantsoenen te verkrijgen, hen te doordringen van het groote belang van de plantsoenen en parken voor onze stad en van den plicht van ieder om de natuur te beschermen.

Het bijzondere bestond dan in den tocht van de klasse naar Frankendaal, de mooie omgeving daar, de samenkomst met een duizend makkers tegelijk in het Openlucht-théater, met zijn prachtige achtergrond, de voordracht door een niet gewonen „meester”, de wandeling door den tuin, enz.

De les werd als volgt ingericht:

Na een welkomstwoord door een der organisators werden door een groep kinderen van een school, waarvan de onderwijzer of onder-



Massa-Leszen over Plant en Dier op Frankendaal te Amsterdam.

wijzeres zich daartoe vrijwillig beschikbaar had gesteld, eenige eenvoudige liederen gezongen, welke op de natuur betrekking hadden. Reeds dadelijk was de algemeene aandacht opvallend. Daarna hield een bekende persoonlijkheid, in de eerste les was het de Wethouder voor het Onderwijs, in de volgende bekende mannen op opvoedkundig, natuur-historisch of maatschappelijk gebied, een causerie van plm. 15 min., waarin op pakkende wijze de waarde van plant en dier voor het leven der menschen werd geschetst en gewezen werd op den plicht om het zwakke en weerlooze, doch zoo schoone, te beschermen. Daarna volgde door een der leiders van de massa-lessen een korte uiteenzetting over onderdeelen van het werk op de Stadskwekerij (zaaien, verpotten, stekken, enten) als voorbereiding van de wandeling door den tuin. Op de wandeling kon natuurlijk met zoo'n groot aantal niet de aandacht op onderdeelen gevestigd worden. Dat was ook de bedoeling niet. Wel moesten ze een indruk krijgen van het vele mooie en belangwekkende. In de circulaire was er op aangedrongen, dat de klassen later, na schriftelijke aanvraag, nog eens afzonderlijk een bezoek aan den tuin zouden brengen, om dan onder deskundig geleide rustig de bijzonderheden te bestudeeren. Ook het vorig jaar zijn na de massa-lessen vele aanvragen binnen gekomen. Aan het eind van de wandeling werd als herinnering aan elke klas een pot met bloemen uitgereikt, een geschriftje van de Vereeniging tot Bescherming van Vogels en voor elk kind een mooi uitgevoerde bladwijzer met toepas-selijke illustraties en onderschriften.

Ook dit jaar was de belangstelling weer groot: 248 klassen met 6300 kinderen van 191 openbare scholen en 42 klassen met 900 kinderen van 24 bijzondere scholen namen aan de lessen deel. Ook de pers wijdde haar aandacht aan deze poging om op bijzondere manier de jeugd liefde tot de natuur bij te brengen en daarmee tegelijk te kweken beschermers van de beplantingen in onze mooie stad. Wij moeten — we zeiden het reeds — in de waarde van dit werk gelooven. Wij hebben er dan ook vertrouwen in, dat in de toekomst zal blijken, dat dit werk niet vergeefs zal zijn geweest.

Ten slotte hoopt het Bestuur der Centrale Vereeniging voor School- en Werktuinen in Nederland, dat dit verslagje tot gevolg zal hebben, dat ook in andere gemeenten een proef met massa-lessen over plant en dier genomen zal worden.

Secretariaat:
C. Krusemanstraat 37.

Het Dagelijksch Bestuur,
J. R. KONING, Voorzitter.
W. B. NOTEBOOM, Secretaris.

De school volgens dr. Rudolf Steiner

door P. L. VAN ECK Jr.

II.

Noch even 'n algemene opmerking vooraf. Wat vrijwel alle hervormers op pedagogies gebied kenmerkt, valt ook bij Dr. Steiner en z'n volgelingen waar te nemen: overschatting van de invloed der opvoeding. Men meent de ganse maatschappij te zullen hervormen, als men de opvoeding hervormt. 't Is 'n gevolg van de iedee dat, wie 't kind heeft, ook de toekomst heeft. Zeer zeker is dit niet voor 100% onjuist — 'n stukje waarheid zit er wel in — maar 't is toch stellig meer onjuist dan juist. De geschiedenis van de „ziel der mensheid" bewijst dit ten duidelijkste; want als 't waar was, waren we vuuraanbidders en totemvereerders gebleven. Maar, zoals gezegd, ook de antroposofen zien in hun pedagogiek 'n panacee voor de geestelijke noden en kwalen waaraan de mensheid lijdende is. Overigens is zulk 'n overschatting niet schadelijk; integendeel, zonder 'n zeker profetisme zou geen enkele hervormingspoging ooit enig resultaat opleveren.

De antroposofen dan zijn van mening dat de sociale vragen van heden alleen zijn oplossen door de opvoeding. Hierbij moet echter niet vergeten worden dat dit slechts mogelijk is, als de sociale beginselen waarnaar men zich met 'n vernieuwde opvoeding zou willen richten, eveneens hun oorsprong vinden in de vernieuwing van dezelfde bron waaraan onderwijs en opvoeding zijn ontsprongen. En deze vernieuwing is alleen mogelijk bij 'n „volkomen geestelijke vernieuwing."

De antroposofie geeft feitelijk geen onderwijsmethode, maar schept alleen de voorwaarde tot 'n waarlijk geestelijke opvoeding. En die voorwaarde is: wezenlijke *menskennis*. Hoe men, hierdoor tot opvoeder gevormd, z'n onderwijs wil inrichten, blijft aan de persoonlijkheid van elk onderwijzer overgelaten. Toch zal natuurlijk de *geest* waarin 't onderwijs gegeven wordt, bij allen gelijk zijn, doordat de antroposofische vorming 'n bepaald inzicht geeft in de wezenlijke behoeften van de mens als zodanig: wat deze voor z'n ontwikkeling nodig heeft, en op welke wijze hij die deelachtig moet worden.

Men wendt zich af van de tegenwoordige wetenschap, die alleen spreekt tot 't intellect, maar waarmee 't gevoel geen weg weet; die de mensen groot heeft gemaakt in 't beheersen van de dode techniek, maar waaruit zich nooit de levende kunst van opvoeden kan ontwikkelen. En daarom, zegt dr. Steiner, zoeken we naar 'n wetenschap, „die nicht bloss Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber

ist, und die in dem Augenblick, wo sie als *IPissen* in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft ontwikkelt, als *Liebe* in ihr zu leven, um als *werktätiges IPollen*, als in Seelenwärme getauchte Arbeit auströmen zu können".

't Komt me voor dat dit ernstige overweging verdient. Alleen betwijfel ik, of men nu juist antroposoof zou moeten zijn, om deze dingen zo te zien, 't Komt me voor, dat deze klanken niet geheel nieuw genoemd kunnen worden, ja, dat ze met name in onze tijd, zoon beestje in de lucht zitten — al hebben ze prakties noch niet zo veel uitgewerkt, zodat 't volstrekt niet overbodig genoemd mag worden, ze noch eens en noch eens te doen horen.

't Zelfde is, dunkt me 't geval, als dr. Steiner zegt dat 't toch eigenlijk dwaasheid is, om de vraag te stellen, of we bij de opvoeding meer 't algemeen menselijke dan wel 't toekomstig beroep in 't oog moeten vatten. 't Beroep toch is niet maar iets, dat als 'n uiterlik de mens is aangehangen. Die vraag is dan ook geen vraag: „Denn richtig angesehen, ist schliesslich doch beides ein und dasselbe!“ Vanuit dit gezichtspunt wordt dan aan de onderwijzers de eis gesteld, van 'n intuïtief aanvoelen van wat de komende generatie zal behoeven. „Da muss in uns ein prophetisch wirkendes *Zusammengewachsensein* leben mit der *kommenden* Entwicklung der Menschheit.“ Daarom moet 'n levende pedagogiek en didaktiek ernaar streven, dat door de onderwijzerswereld stromen kan „was man wissen kann über den werdenden Menschen, wie ein seelisch-geistiges Lebensblut, das, ohne erst Wissen zu sein, *Kunst* wird.“

Deze onderwijs- en opvoedingskunst kan slechts dan de vereiste inwerking op de kinderziel hebben, als de ziel van de onderwijzer daarmee „durch ein unterbewusster geheimnisvoller Band“, één is. Dat nu is alleen mogelijk, als de onderwijzer 't kind *verstaat*. Daartoe moet hij tot 't kind in 'n levende, intuïtieve betrekking staan. Teniet gedaan wordt deze door de uiterlike methoden van de „eksperimentele psychologie.“ Deze is voor de onderwijzer niet geheel onnut. We weten echter, welk nut men er vooral uit meent te trekken — en dit nu bewijst „dass wir den unmittelbaren Seelenweg von Mensch zu Mensch verloren haben.“ De ware opvoeders en onderwijzers moeten niet door uiterlike middelen, maar innerlik, 't menselijke zoeken te naderen. „Wir müssen den ganzen Menschen in uns entwickeln, dann wird dieser ganze Mensch verwandt sein mit dem, was wir erzieherisch-künstlerisch an dem Kinde heranzugestalten haben“.

Ziehier enkele belangrijke punten uit — wat men zou kunnen noemen — de algemene theorie van de antroposofiese pedagogiek. Hoe wordt deze nu omgezet in de praktijk?

In de eerste plaats dient te worden opgemerkt, dat 't (noch) niet mogelijk is, om geheel volgens de antroposofische inzichten en opvattingen te onderwijzen. Volgens deze toch heeft men de kinderen alleen opteleiden voor 't leven, en niet voor eksamens. Maar... die worden nu eenmaal door de tegenwoordige maatschappij geeëist! Daarom heeft dan ook b.v. de „Vrije School” in den Haag na de 11e of 12e klas de gelegenheid opengesteld voor leerlingen die daartoe de bekwaamheid hebben, zich in een jaar voortebereiden voor eindexamen h.b.s. of voor 't staatsexamen.

Dr. Steiner onderscheidt drie hoofdperioden in de kinderlike ontwikkeling. De eerste, die buiten de school valt, loopt tot de tandewisseling. Dit is 't tijdperk van de opbouw van 't lichaam. De tweede duurt van de tandewisseling tot aan de geslachtsrijpheid. Dit tijdperk „brengt den wil, die tevoren alleen aan het lichaam bouwde, in een gevoelsfeer, waardoor het kind een in de schoonheid levend wezen wordt”. De geest vraagt dan niet „naar abstracte, theoretische kennisvermeerdering, maar uitsluitend naar een schoone en kunstzinnige behandeling van alles, wat in de school geleerd moet worden”. In de derde periode, van de geslachtsrijpheid tot de voltooiing van de individualiteit, ontwaakt 't hele zieleleven, 't denken gaat „over zijn logische en abstracte vermogens beschikken”, de idealen en levensproblemen komen op. „Het kind vraagt eerst op dezen leeftijd een oplossing van zijn problemen op een wetenschappelijke wijze, d.w.z. zóó, dat zijn denken daarin een hoofdrol vervult.”

GEDURENDE DE TWED E, ZOEVEN AANGEDUIDE PERIODE, DAT IS DUS ONGEVEER DE TIJD VAN DE 8-JARIGE GRONDSCHOOL, STAAT IN OVEREENSTEMMING MET DE KINDERLIKE BEHOEF TEN VAN DIT TIJDPERK, DE KUNST ALS MIDDELPUNT VAN ALLE ONDERWIJS; BETER NOCH: ALLE ONDERWIJS WORDT DOOR 'N KUNSTELEMENT DOORTROKKEN. DIT ELEMENT IS MUZIEKAAL-RITMIES EN BEELDEND.

OPGEWEKT EN VERHOOGD WORDT 'T BEELDEND VERMOGEN DER KINDEREN DOOR DE „EURHYTHMIE”. DIT IS DAN OOK EEN VAN DE VAKKEN (NAAST GYMNASTIEK) VAN DE „VRIJE SCHOOL”.

IN DE EURHYTHMIESE BEWEGINGEN VERMOGEN DE KINDEREN HUN HELE ZIELELEVEN TOT UITDRUKKING TE BRENGEN. EN VOOR VERSCHILLENDE VAKKEN IS DE EURHYTHMIE VAN INVLOED. „WIJ HEBBEN IN DE EURHYTHMIE VOOR ONS ZICHTBAAR GEWORDEN KLANK, HETZIJ TAAL IN DE WOORD-EURHYTHMIE, HETZIJ MUZIEK IN DE TOON-EURHYTHMIE. HIERDOOR IS DE EURHYTHMIE VAN GROOTE STEUN VOOR HET TAAL- EN MUZIEKONDERWIJS. HET LOOPEN VAN VORMEN, WAT EEN BELANGRIJK ELEMENT IS VAN HET EURHYTHMIE-ONDERWIJS, GEEFT DE KINDEREN EEN RUIMTEBEGRIJP EN HIER IS DE EURHYTHMIE EEN STEUN VOOR HET REKEN-, MEETKUNDE- EN TEKENONDERWIJS.”

EEN VAN DE EERSTE BEZIGHEDEN IS TEKENEN EN SCHILDEREN; WAARBIJ

vooral de zin voor lijnen en vormen (in verband met de eurhythmie) en voor kleuren tot ontwikkeling gebracht wordt. Van 't tekenen en schilderen komen de leerlingen tot 't schrijven. Er wordt hierbij zoveel mogelijk getracht „het kind in een levende verbinding te brengen met de „leerstof“; i.e. de lettervormen. „Er wordt b.v. een verhaal verteld van een beer, en uit het beeld van den overeind zittenden beer wordt de letter B ontwikkeld. Deze wordt dan geschilderd of geteekend“. (Zoals men ziet: v. Wulfen redivivus!)

Ik kan hier niet van alle leervakken iets meedelen; daarom alleen noch de volgende grepen. 't Onderwijs in de aardrijkskunde begint in de 4e klas, als „Heimatkunde“. Geschiedenis meent men eerst te kunnen geven, tenminste als samenhangend geheel, „wanneer een sterk interesse voor de buitenwereld in het kind ontwaakt.“ Dit onderwijs begint daarom, als 't kind 12 jaar is, dus in de 6e klas. Men begint met de geschiedenis van de Grieken en de Romeinen, en van de middeleeuwen. De vaderlandse geschiedenis wordt niet afzonderlijk onderwezen, maar valt in 't kader van de algemene. 'n Vraag: Waarom hier niet aan de omgeving aangeknoopt, en bij de aardrijkskunde wel? Uitgaande van de wetenschap, dat jonge kinderen 't gemakkelijkst vreemde talen kunnen leren — d.w.z. spreken en verstaan — begint in de 1e klas 't onderwijs in twee vreemde talen, terwijl er in de 3e klas noch een bijkomt. Alles alleen sprekenderwijs. In de 4e klas begint 't schrijven en de grammatika van de vreemde talen. De oude talen worden onderwezen vanaf de 5e klas. Natuurlijk wordt aan handwerken en handenarbeid de nodige tijd besteed.

't Onderwijs in de hoofdvakken; nederlands, rekenen en meetkunde, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurlijke historie, en natuurkunde wordt periodiek gegeven. D.w.z. gedurende 3 tot 4 weken wordt tijdens de twee morgenuren eenzelfde vak onderwezen. Dit is, tengevolge van 't zich concentreren gedurende geruime tijd op een zoon vak, bevorderlijk aan de voortgang van 't onderwijs daarin.

Bij deze korte aanduidingen wil ik 't hier laten. Maar tenslotte komt 't aan op de *geest* van 't onderwijs. En om hiervan enig denkbeeld te geven, laat ik noch volgen 'n „Lehrprobe“ uit de Waldorfschule over de *regelmatige vijfhoek*. Hij is zeer verkort weergegeven; en ik laat 'm maar onvertaald ¹⁾. 't Is alleen jammer dat er niet bijstaat, in welke klas dit onderwijs werd gegeven.

„Anschliessend an die Rezitation der Arianszene aus Goethes Faust wird ein Rückblick über Fausts vergangenes Leben gegeben. Ursache aller Verirrungen ist Mephisto. Faust war eingeschlafen, indes die

¹⁾ Ontleend aan de *Beilage zur IPurtemb. Lehrerzeitung* 28 Okt. 1926.

kinderen van 3—6 jaar. Voor de leerlingen die met hun 14e jaar de Ratten auf Mephistos Befehl das Pentagramm zernagen. (Das Pentagramm entsteht durch Einzeichnen der Diagonalen in das Fünfeck.) Von diesem Augenblick an hat der Böse Zutritt in der Seele Fausts und zerstört hier die Kräfte, die Goethe in Wilhelm Meister die drei Ehrfurchten genannt hat, das Verehren dessen, was unter uns, um uns und über uns ist. In der weiteren Verarbeitung dieser Gedanken lässt die Unterweisung erkennen, wie symbolisch die Füße des Menschen durch die beiden unteren Ecken des Pentagramms, die Hände durch die beiden mittleren Ecken und das Haupt durch die Spitze des Pentagramms dargestellt sind. Dann wird eine Beziehung zu Parsival hergestellt, und die drei Ratschläge, die diesem von Herzeleide gegeben („Gehe über keine dunkle Furt! Grüsse jedermann! Will dir eine edle Frau Ring und Hand bieten, so liebe sie! Nimm die Lehren eines Greises dankbar auf!“), werden mit den besprochenen drei Ehrfurchten in Zusammenhang gebracht. Zum Schluss folgen eine Vergleichung von Kreis und Dreieck, das die Grundform aller Vier- und Vielecke ist („Kreis ist Bewegung“, „Dreieck ist Stellung“), ein Hinweis einerseits auf die Formen der Bewegung und Rundung (Kreis), andererseits des Fixen, Strengen, Eckigen (Dreieck), Betrachtung des Himmels (Fixsterne — Konstellation; Planeten — Bewegung), praktische Geometrie: Dreieck und Architektur (Mineralien, Fixsterne, Knochenbau des Menschen), Kreis und Plastik (Pflanzen, Planeten, *Bewegung* des Menschen). „Im Menschen lebt Geometrie, und er handelt oft unbewusst nach ihren Gesetzen“.

Men zal van deze „Lehrprobe“ zeker niet zeggen dat die „intellektualisties“ is! Wel zouden de opmerking kunnen maken, dat er meer sprake is van 'n driehoek dan van 'n vijfhoek. En 't geheel doet toch wel — hoe zal ik 't uitdrukken — enigzins... antroposofies aan.

Met 't hier meegedeelde over de „Vrije School“ van Dr. Steiner meen ik voldoende gegeven te hebben voor 't wekken van belangstelling voor 'n poging tot hervorming van opvoeding en onderwijs die — hoe men er tenslotte ook over moge oordelen — 'n ernstige belangstelling toch zeer zeker verdient.

Laat ik tenslotte noch enkele cijfers geven omtrent de tegenwoordige stand van zaken.

De Waldorfschule begon in 1919 met 252 leerlingen, verdeeld over 8 klassen. Nu telt de school 1100 leerlingen, verdeeld over 12 klassen, die bijna alle uit 2 of 3 parallelafdelingen bestaan. In 1925 zijn er 'n voorbereidingsklasse voor 't abiturienteneksamen, en 'n klas voor zeer achterlijke kinderen bijgekomen; en in 1926 'n kindergarten voor

1) Naar mijn telling zijn er hier vier!

school verlaten worden avondkurzussen gehouden. 't Aantal leraren bedraagt 58.

De volgende zuster-instellingen van de Waldorfschule kunnen noch vermeld worden.

De Freie Goetheschule werd in 1922 te Hamburg-Wandsbek opgericht met 9 kinderen en 2 leerkrachten. Nu telt deze 8 klassen met 260 kinderen en 11 leraren.

In Essen kwam eveneens in 1922 'n dergelijke school, met 15 leerlingen, verdeeld over 2 klassen. Nu zijn daar 264 leerlingen, in 10 klassen, en met 16 leraren.

In Zwitserland bestaat sinds 1921 'n Fortbildungsschule in Steiner's geest in Dornach; voorts sinds 1926 in Baselland en Zürich gewone Vrije Scholen.

De Vrije School in Den Haag werd in 1923 opgericht, met 9 kinderen onder 2 leerkrachten. Nu zijn er 235 kinderen, verdeeld over 10 klassen (1—11; de 4e klas ontbreekt), met 24 leerkrachten.

Engeland heeft twee scholen, waarin volgens Dr. Steiner's beginselen wordt onderwezen, een in Kings Langley in Hertshire sinds 1921, en een in Streatham, 'n zuidelijke voorstad van Londen, sinds 1925. Tot deze scholen worden echter alleen kinderen toegelaten, die 't volle schoolgeld betalen: 't zijn dus standenschoolen.

In 1926 werd in Boedapest 'n school opgericht met 12 leerlingen; deze heeft er nu 30, onder 5 leerkrachten.

Oslo heeft er ook een sinds 1926, die begon met 12 leerlingen, en er nu 54 heeft, onder 9 leerkrachten.

Literatuur. Voor dit artikel stonden me de volgende geschriften ten dienste:

Waldorf-Nachrichten I, nr. 19: Waldorfschule-Sondernummer. (1 Okt. 1919.)

Soziale Zukunft I, nr. 5—7: Erziehungskunst. (1920.)

Dr. Rudolf Steiner. *Drei Vorträge über Volkspädagogik.* (1919.)

Die Freie Waldorfschule Jhrg. 1926-'27 nr. 2. 5. 6.

Zur Pädagogik Rudolf Steiners I, nr. 4. (Febr. 1928.)

Beilage zur Württembergischen Lehrerzeitung 1926, nr. 9:

Fr. Hartlieb, *Die Freie Waldorfschule in Stuttgart.*

De Vrije School. (Over de Vr. Sch. in den Haag; met illustr.)

Ostara. Tijdschr. voor de paedagogie van Rudolf Steiner I, nr. 4. (Mrt. 1928.)

Natuurlijk vindt men in deze geschriften verdere literatuurverwijzingen. Amsterdam, Mei 1928.

Rectificatie.

In het artikel van Prof. Kohnstamm betreffende „De aansluiting M. O. en L. O. en het Toelatingsexamen”, is een schrijffout binnengeslopen op pag. 319. Daar staat:

„Aan de H. B. S. met 5-jarigen cursus is sedert de afschaffing van het examen, het aantal zittenblijvers met ruim 25 % toegenomen. (Periode '14-'19 21,2 %; periode '21-'26 29,1 %).”

De aandachtige lezer zal gemerkt hebben, dat „ruim 25 %” moet zijn „ruim 30 %”.

Persoverzicht.

Beroepskeuze-voorlichting.

In 't Junie-nummer van *Vragen des Tijds* schrijft mej. Anna Polak over 't „Toernemend gevaar op het terrein der beroepskeuze-voorlichting”. Na als 'n heuglijk feit te hebben gekonstateerd, dat de betekenis van de voorlichting bij beroepskeuze tegenwoordig in alle lagen van de bevolking wordt erkend, toont schr. de keerzijde van de medaille. En dat is 't gevaar dat er gelegen is in „het invoeren van de psycho-technische methode”, bij deze voorlichting.

Schr. meent, dat in de laatste tijd dit gevaar is toegenomen, en vindt daarin aanleiding, haar waarschuwend stem in deze nochmals te laten horen. (Ze deed dit ook in 1921 in 't zelfde tijdschrift). Schr. acht de psycho-technische methode uitstekend „voor personeel-selectie en keuring voor één bepaald technisch beroep”; maar af te keuren bij 't verschaffen van voorlichting bij beroepskeuze. Ze wijst op de omslachtigheid en op de „schijn van wetenschappelijkheid”, waardoor de noodzakelijkheid „der kennis van de eindeloze menigte details betreffende beroepsvorming en beroepsuitoefening” over 't hoofd wordt gezien. Herinnerd wordt aan de veranderlijkheid van allerlei eigenschappen gedurende de puberteitsjaren; terwijl 't onderzoek toch voornamelijk in 't 13e of 14e levensjaar plaats vindt. Voorts noemt schr. 'n groot

deel van de beroepen onanalyseerbaar; terwijl andere vaak 'n wisselend aspekt vertonen, maar niettemin door de psycho-techniek als onveranderlijke grootheden worden beschouwd. De schr. geeft van een-en-ander voorbeelden; en noemt daarna de enkele technische beroepen „die vrijwel geïsoleerd worden uitgeoefend”, waarvoor 't psycho-technisch onderzoek — maar dan boven de puberteitsleeftijd — geëigend zou zijn. Bij verreweg 't grootste deel hangt slagen of niet-slagen in 't beroep echter van omgeving en omstandigheden af.

Nu is in de laatste jaren de houding van de psycho-technici t.o.v. de beroepskeuze-voorlichting gewijzigd. 't Test-onderzoek heeft niet meer ten doel 't vak of de vakken aan te wijzen waarvoor 'n persoon geschikt is; maar alleen om, in aanvulling van andere gegevens, de aanleg wat nauwkeuriger te bepalen. En nu ziet de schr. 't toenemende gevaar juist in deze bescheiden rol, die 't test-onderzoek in deze is gaan spelen. Immers, nu zullen er zijn die hun tegenstand gaan opgeven. „Met het gevolg, dat tijd en aandacht van de leiders [van voorlichting-bureaus] worden opgevoerd door iets dat in 't mooiste geval overbodig is en bovendien nog tot verkeerde conclusiën kan voeren; worden afgenomen van hetgeen voor hen alpha en omega behoort te zijn; de kennis van het beroepsveld.” De ervaren raadgever geeft

door z'n intuïtieve menschenkennis betrouwbaarder raad, doordat hij ook rekening houdt met neiging en omstandigheden; want 't test-onderzoek bepaalt slechts de aanleg *in abstracto*. En 't gaat er juist om, om 'n gegeven aanleg „*in verband met neiging en omstandigheden*,” 't meest tot z'n recht te doen komen. Uitvoerig licht schr. een-en-ander toe; en wijst herhaaldelijk, vooral ook op grond van haar ervaring, op de overbodigheid (schadelijkheid) van 't psycho-technies onderzoek.

En eveneens laat schr. haar eigen ervaring spreken, als ze 't (tweede) gevaar bespreekt, dat op 't terrein van de beroepskeuze-voorlichting dreigt. Dit is 't streven naar 'n „centraal overheids-bureau, dat tot taak zal krijgen het verzamelen en over de plaatselijke bureaux distribueeren van gegevens omtrent de verschillende beroepen.” Ze zou 't toe-

juichen, als zoo'n buro zich ging bezighouden met „de samenstelling en kostelooze verzending aan de scholen, van Beroepskeuze-Leidraden voor *jongens*, zoals ons Bureau ze voor *meisjes* bewerkt.” „Maar centralisatie der gegevens betreffende beroepsvorming en beroepsuitoefening, zou naar onze overtuiging de *persoonlijke* beroepskeuze-voorlichting *te gronde* richten.” De raadgevers in deze kunnen en mogen zich nooit tevreden stellen met dood materiaal: „Het beroepsveld in zijn geheel, elk beroep afzonderlijk, moet voor hen *leven*.”

Ten slotte waarschuwt de schr. dan noch eens tegen 't psycho-technies onderzoek: 'n „mode”, die volgens haar vermoedelijk over één of twee geslachten zal hebben uitgediend; maar die intusschen veel — zij 't ook onaantoonbaar — kwaad zal hebben gesticht.

v. E.



Inhoudsopgave van den negenden Jaargang.

VERHANDELINGEN EN BESCHOUWINGEN.

	Bladz.
Het 4e Internationale Congres van de „Ligue pour l'Education Nouvelle”, door C. Philippi—Siewertsz van Reesema . . .	1
Het probleem van „het Fransch op de L. S.”, door Drs. F. C. Dominicus	10
Naar Nieuwē Wegen, door A. J. Straatman	33
Wat de Rijpere Jeugd van ons verwacht, door L. Bodaan . .	43
Schoolexamen—Staatsexamen, door Dr. W. F. de Groot . .	49
Het Indische Kweekschoolplan, door L. C. T. Bigot . . .	61
School- of Staatsexamen (Kweekscholen), door L. C. T. Bigot	65
De Paedagogische beteekenis van het landbouw-huishoudonder- wijs, door Gr. G. Smit	71
In de voetstappen van Horace Mann, Antioch College, door Ida Heijermans	75
Opvoedend Jeugdwerk? door Hermien van der Heide . . .	81
Rapport van de commissie, door het Hoofdbestuur der Mij. tot Nut van 't Algemeen benoemd, ter bestudeering van het vraagstuk der wederinvoering van het Fransch op de Lagere School.	97
Naar 'n nieuw schoolmuseum, door Adam Haagenbeek . . .	121
Consultatiebureaux voor moeilijke kinderen I en II, door Mr. E. C. Lekkerkerker	129, 161
Het Museum voor het Buitengewoon onderwijs, door Dr. A. van Voorthuijsen	138
Een volksuniversiteit in den groei	142
Ervaringen met het Onderwijs voor de Rijpere Jeugd en Vol- wassenen in de gemeente Lonneker, door T. van den Blink	151
Paedagogische zwerftochten I, II en III, door Ida Heijermans	166, 219, 387
Op de grenzen van Lager- en Middelbaar onderwijs, door K. J. Riemens	177
Naar een nieuw schoolmuseum, door A. J. Straatman . . .	185
Een grillige bezuinigingscommissie en een zonderling plan, door L. C. T. Bigot	190
Bladvulling, door J. H. Gr.	195
De neutraliteit van de openbare school in Engeland, door Mr. Philip J. Idenburg	197
De „Rotterdamsche Vereen. voor Ontwikkeling en Ontspan- ning der Vrouwelijke Jeugd”, door Dr. E. Kleerekooper .	226

Naar aanleiding van het 10-jarig bestaan van „De Vonk”	231
Scholenbouw te Amsterdam (met 21 afbeeldingen), door J. C. van Wijk	237
Onderwijsorganisatie en Scholenbouw te Rotterdam (met 17 afbeeldingen), door P. Pera en H. G. C. Kreiken	264
Scholenbouw te 's-Gravenhage (met 20 afbeeldingen), door Prof. Mr. G. A. van Poelje	290
De aansluiting M.O. en het Toelatingsexamen, door Prof. Ph. Kohnstamm	319
De voorgestelde Opheffing van de Hoogere Burgerschool met Driejarigen Cursus, door G. van Veen	327
De school volgens Dr. Rudolf Steiner I en II, door P. L. van Eck Jr.	346, 399
De Vorming van Volwassenen, door L. Simons	351
Massa-lessen over Plant en Dier op Frankendael te Amsterdam	395
Rectificatie	405

FEITEN EN POGINGEN.

Beveiliging van de schooljeugd tegen verkeersgevaaren	29
Vervolgonderwijs. Het voorbeeld van Lonneker	30
Onderwijsopleiding, door L. C. T. Bigot	93
De Nieuwe Kinderleeszaal van het Dept. Amsterdam der Mij. tot Nut van het Algemeen	95
Gesol met het vervolgonderwijs, door J. H. Gr.	124
Een voorbeeld van samenwerking voor goede jeugdlectuur, door Ida H.	125
De centrale instelling voor kinderverzorging en opvoeding te Rotterdam, door Ida H.	126
Een openluchtschool voor gezonde kinderen te Liverpool, door Ida H.	126

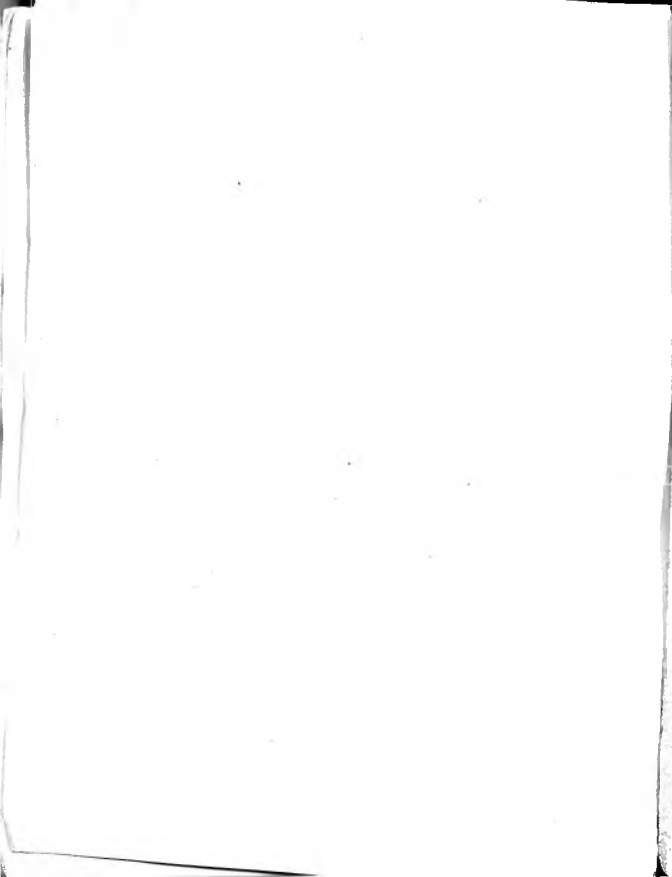
BOEKBESPREKING.

J. Riemens-Reurslag. Tot geluk geboren. Opvoeding van het kind van de geboorte tot den schoolleeftijd, door G. B. Immink-Cost Budde	31
Dr. Siegfried Kawerau. Denkschrift über die deutschen Ge- schichts- und Lesebücher vor allem Seit, door Ph. K.	127
Ben B. Lindsey en W. Evans. Opstandige Jeugd, door J. H. Gr.	196
De aansluiting van lager- en voortgezet onderwijs. Verslag van de commissie van onderzoek en advies benoemd door B. en W. van 's-Gravenhage, door Ph. K.	350

PERSOVERZICHT.

Beroepskeuze-voorlichting, door v. E.	405
---------------------------------------	-----





INHOUD VAN AFLEVERING 11-12.

	Bladz.
De Vorming van Volwassenen, door L. Simons	351
Paedagogische Zwerftochten III, door Ida Heijermans . . .	387
Massa-Lessen over Plant en Dier op Frankendael te Amsterdam	396
De school volgens Dr. Rudolf Steiner II, door P. L. van Eck Jr.	399
Rectificatie	405
Persoverzicht.	
Beroepskeuze-voorlichting, door v. E.	405



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.