

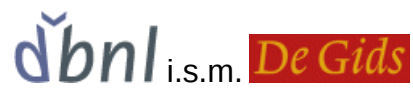
De Gids. Jaargang 66

bron

De Gids. Jaargang 66. P.N. van Kampen & zoon, Amsterdam 1902

Zie voor verantwoording: http://www.dbnl.org/tekst/_gid001190201_01/colofon.php

© 2010 dbnl



Het recht van de phantasie, en de opleiding van den onderwijzer.

I.

Wij kunnen ons allerlei personen en dingen voorstellen, die wij hebben gezien, - herinneren ons de stem van familieleden en vrienden.

Maar wij kunnen ons ook voorstellen, wat wij nooit hebben waargenomen. Hoe duidelijk staat ons b.v. Sneeuwwitje voor den geest, - dat koningskind, zoo wit als sneeuw en zoo rood als bloed!

Toch, al is de voorstelling van Sneeuwwitje niet ontstaan door directe waarneming, - de *leden* van die voorstelling hebben wij wèl door waarneming gevormd. Sneeuwwitje hebben we nooit gezien; maar we kunnen ons wel een meisje voorstellen, ook wel een blanke tint, roode wangen, een witte jurk, - en door samenvoeging van deze en andere voorstellingen krijgen wij een voorstelling van Sneeuwwitje. Indirect is zij dus door waarneming ontstaan.

Deze werkzaamheid: uit voorstellingen door willekeurige combinaties nieuwe te vormen, heet verbeelding of phantasie, en haar product heet phantasiebeeld. Ook het *kunnen* verrichten van die werkzaamheid, het vermogen daartoe, wordt wel verbeelding of phantasie genoemd.

De verbeelding werkt nu nog verschillend.

A deelt b.v. een geestigen zet mee aan B.

In 't gunstige geval, dat wij willen aannemen, roept B nu in zijn eigen ziel, onder leiding van A, door middel van A's woorden, de voorstellingen wakker, die in A's ziel bewust waren, en voegt ze samen tot dezelfde combinaties, als die A had gevormd.

B is dus door zijn verbeelding in staat gesteld, om onder A's leiding den geestigen zet van A te begrijpen.

Maar in A's ziel zijn de voorstellingen en de combinaties daarvan, bewust geworden zónder leiding, - 'van zelf', als bij ingeving, bij intuïtie, zooals we wel zeggen.

B heeft de phantasie van A nagevolgd, en daartoe had hij ook zelf verbeelding noodig; maar A heeft vrij gephantaseerd.

De verbeelding, zooals ze bij B heeft gewerkt, kunnen we *navolgende verbeelding* noemen, - die van A *vrije verbeelding*, of - met een herinnering aan 't woord 'intuïtie' - *intuïtieve verbeelding*.

Ook de navolgende verbeelding schept uit bestaande voorstellingen nieuwe.

Maar de intuïtieve verbeelding is de scheppende verbeelding, de phantasie bij uitnemendheid.

Er zal wel geen normaal mensch zijn, wien het verbeelden, zelfs het intuïtief verbeelden, volkomen vreemd is; wanneer wij in het dagelijksch leven van iemand zeggen: 'hij heeft geen voorstellingsvermogen', dan bedoelen we meestal, dat hij weinig navolgende verbeelding heeft; zeggen we: 'hij heeft geen phantasie', dan meenen we in den regel, dat hij weinig intuïtieve verbeelding bezit.

De verbeelding is een heerlijke gave.

Door haar kunnen wij aanschouwen, wat wij nooit aanschouwden, - leven in een wereld, waarin wij niet leven. Hoe arm zou de taal zijn, als niet de verbeelding ziel gaf aan de woorden! Hoe gering was onze kennis, als niet de verbeelding onzen voorstellingsschat, en daarmee onze stof tot denken, vertien-, verhonderdvoudigde!

Hoe onbeduidend zou de omgang tusschen de menschen zijn, hoeveel minder nog dan nu zouden zij elkaar begrijpen en weldoen, als niet de verbeelding den een deed leven in en voor den ander! De gave van het medegevoel, waardoor we lijden en genieten met en om anderen, zou ons zijn ontzegd, als niet de phantasie ons deed inleven in hun smart en hun vreugde.

Het is de verbeelding, die ons steeds opnieuw doet streven naar een doel, ons voor oogen stelt de nooit aanschouwde toekomst; - de verbeelding, die ons idealen schept, waarheen

wij opzien en waarnaar we streven; zij is het, die ons over vervlogen illusies troost met nieuwe toekomstbeelden, - die ons in een wereld van nuchterheid en stille vijandige machten staande houdt, doordat zij in ons een betere, reinere wereld schept.

Menigeen vindt de kracht tot voortdurend slaven en zwoegen en lijden alleen in 't vertrouwen op een toekomstigen heilstaat op aarde of in den hemel, dien de verbeelding hem voor oogen stelt. 't Is de verbeelding, die tot troost over al de rampen en plagen van 't arme menschenkind, onder in Pandora's doos *de hoop* heeft gelegd. Zonder de phantasie zou 't leven dor zijn.

En in al die gevallen is de intuïtieve verbeelding de meeste. Zij is het, die op het zieleleven van den mensch den stempel van zijn *oorspronkelijkheid* drukt. De navolgende verbeelding doet hem den weg van anderen gaan, met de intuïtieve breekt hij zich eigen banen.

Daar is een meisje, dat och zoo graag een pop zou hebben, maar de verjaardag is nog ver. Geen nood! Ze kan er een maken. Ze neemt een knikker, een lapje en een draad; de knikker komt in 't lapje, de draad wordt onder den knikker om 't lapje gewonden, - en nu is er immers al een pop met een hoofd, een hals en rokken; - meer heeft een pop niet noodig.

En niet alleen is 't nu een pop, - de phantasie van het meisje maakt er een levend kind van; zij neemt haar kindje in den arm, en als gij ze op straat tegenkomt, dan hebt ge maar te zien naar het ernstig-lieve gezichtje, waarmee ze haar poppekindje toespreekt, om te weten, wat een trotsche, teedere moeder ze zich voelt. En van alles weet zij er mee te doen: het kind moet slapen, eten, leeren; het kind is stout (poppen kunnen zoo heerlijk stout zijn), moet in den hoek staan, al valt haar dit bij gemis van beenen wel wat moeilijk, belooft beterschap en wordt afgezoend; ze gaat naar school en leert versjes, kortom, doet alles, wat een pop in haar kortstondig leven verplicht is te doen, - en al dit leven en werken dankt zij aan de phantasie van haar kindmoeder.

Zonder phantasie geen echt kind. Het is de verbeelding, die aan 't kinderleven zijn geur, zijn aroma geeft.

Wij ouderen, wij frisschen ons nog op aan de leuke, vaak rake invallen van een kind, - amuseeren ons met zijn ernstig spel. -

Zonder intuïtieve verbeelding geen groot denker.

De luchtige phantasie ijlt vooruit en wijst een vermoedelijke waarheid aan, en dan tracht het voorzichtige denken een keten te schakelen tusschen het uitgangspunt en die waarheid. De phantasie schept dus het vermoeden, - het denken contrôleert, brengt zekerheid. De phantasie geeft den inval, het denken onderzoekt dien, om òf den inval te verwerpen, òf hem te verheffen tot een denkbeeld.

De man van de wetenschap, die dat intuïtieve vermogen mist, kan in zijn ziel schatten opstapelen, die door anderen zijn gedolven, hij kan achter die anderen aan denken; maar uit die schatten schept hij geen nieuwe door andere combinaties; hij is de groote compiler, die verblindt en verbluft met zijn mooie citaten, maar bij wien we vruchteloos zoeken naar oorspronkelijke denkbeelden.

Laten deze geleerde en die denker hetzelfde boek bestudeeren: welk een verschil in den invloed, dien zij er van ondervinden! De geleerde neemt het geheel in zich op, na het begrepen te hebben; hij legt het in zijn ziel neer op den overigen stapel van kennis, - alles op de plaats, waar het behoort; maar het brengt niet meer beweging in zijn ziel dan noodig is, om het te begrijpen.

Wanneer de denker het boek leest, gaat hij misschien wel eens stukken voorbij, die hij niet in zich opneemt; maar dan komt hij aan een denkbeeld, dat hem treft, en het brengt in zijn ziel een beweging, die de voorstellingen verbindt tot nooit gekende combinaties; nieuwe phantasiebeelden worden in hem geboren, die voeren tot nieuwe gedachtenreeksen, nieuwe waarheden; - en als hij het boek uit heeft, dan is misschien het een en ander hem voorbijgegaan, dan heeft hij 't wellicht minder goed opgenomen dan de geleerde, - maar het boek is hem aanleiding geweest tot nieuw, oorspronkelijk denken; - bij dit boek heeft hij gansche boeken van wijsheid gedacht.

Eén denkbeeld, van een ander overgenomen, kan in den intuïtieven geest gansche reeksen van eigen denkbeelden doen ontstaan.

De organisator ziet in zijn verbeelding het werk, dat hij tot stand wil brengen;forsch en scherp belijnd staat het vóór hem; - verbeelding en denken samen wijzen hem den weg, en dan stuurt een krachtige, vaste wil hem voort naar het doel.

Zonder intuïtieve verbeelding geen organiseerend vermogen, geen initiatief.

Zonder haar geen ontdekkingen en uitvindingen, dan die men dankt aan het toeval.

De tooneelspeler behoeft bij andere gaven een groote mate van navolgende verbeelding, om zich geheel in te leven in den persoon, dien hij moet voorstellen, en verder voldoende intuïtieve verbeelding, om de middelen te ontdekken en toe te passen, waardoor hij het karakter, waarin hij zich heeft ingeleefd, kan uitbeelden voor 't publiek. Maar de oorspronkelijke tooneelschrijver heeft vóór alle dingen een groote mate van intuïtieve verbeelding noodig.

In 't algemeen: een weergevend kunstenaar moet bij andere gaven voldoende intuïtieve verbeelding en veel navolgende verbeelding bezitten; maar een scheppend kunstenaar van beteekenis wordt men niet zonder veel intuïtie.

Met zeer veel navolgende en voldoende intuïtieve verbeelding kan men een talent worden; het talent heeft altijd de aanraking van het Genie ondervonden; het talent is altijd in meerdere of mindere mate geniaal, - maar het genie is de hoog intuïtieve geest, waarin voortdurend rijk enforsch de gedachten en gevoelens opborrelen uit onbekende diepte, om in breede, stoute stroomen naar buiten te bruisen. En naast deze genieën, gelauwerd door tijdgenooten of nageslacht, staan de genieën van de kleine daden; *genieën*, al dragen ze niet dien naam: die stille weldoeners, die altijd bij intuïtie vinden het juiste woord, - de troostende, bemoedigende daad.

II.

Kan de verbeelding worden geoefend?

Tot op zekere hoogte en in zekeren zin: *ja*.

Tot op zekere hoogte; want natuurlijk wordt ook de verbeelding voor een goed deel bepaald door den aanleg: een middelmatige aanleg zal ook met nog zooveel oefening geen genie worden.

Maar toch - de verbeelding kan in zekeren zin worden geoefend.

Wij zien, dat onze verbeelding rijker wordt, naarmate onze voorstellingsschat zich uitbreidt en wij er meer phantasiebeelden uit vormen, - dat dan in 't bijzonder de intuïtie toeneemt, naarmate vaker op haar een beroep wordt gedaan. (Een kind b.v., dat bij zijn spelen altijd geleid wordt, altijd ' bezig wordt gehouden', zooals men dat noemt, kan niet alleen spelen: het weet niets te bedenken, vraagt altijd aan een ander, wat het moet doen.)

Geheel hiermee in overeenstemming is het, dat iemand heel intuïtief kan zijn op een terrein, waarop hij vaak tot oorspronkelijk denken en handelen wordt geroepen, en op een ander gebied nauwelijks in staat, met zijn verbeelding een ander mensch te volgen. -

Wanneer dan de verbeelding zoo'n heerlijke gave is en door oefening ontwikkeld kan worden, welnu, dan moeten wij de kinderen in 't verbeelden oefenen. Vooral ook in 't intuïtief verbeelden, dat aan 't kind zijn oorspronkelijkheid geeft. De intuïtieve verbeelding is het, die het kind in zijn bijzondere neigingen en geschiktheid aan zich zelf en aan ons openbaart, - die ons zijn belangstelling leert kennen en ons zijn neigingen verklaart, - die ons bij de bijzondere opvoeding van dit bepaalde kind kan leiden. De intuïtieve verbeelding is het, die het kind kan voeren tot oorspronkelijk denken, gevoelen, willen, handelen, - tot het eigen initiatief, - zij kan het maken tot een persoonlijkheid: - een mensch als anderen, maar toch een mensch op zich zelf, kiezend en bewandelend zijn eigen weg.

De verbeelding willen wij oefenen. Maar daarbij moet iets in 't oog worden gehouden. Het oefenen van de verbeelding levert een gevaar op.

Vaak wil men het kind door de taal een voorstelling doen vormen, waarvan de elementen niet aanwezig zijn; men spreekt over een leeuw - en het kind heeft niet of weet niet het materiaal, waaruit het in zijn ziel een voorstelling van den leeuw kan opbouwen. Dan vergeet men, dat de ziel niet iets uit niets kan scheppen, - dat zij alleen kan scheppen, als zij weet uit welke bouwstoffen, en als zij zich de aanwezigheid van die bouwstoffen bewust is.

Dikwijls doet de verbeelding ons beelden vormen, die we niet herkennen als phantasiebeelden, zoodat we voor waarneming houden, wat phantasiebeeld is.

We verbeelden ons b.v. te zijn, wat we niet zijn; in den rook uit den schoorsteen ziet het kind Sint-Niklaas; de bijgeloovige meent spoken te zien. Niet zelden stelt een verhitte verbeelding iemand denkbeeldige personen en gevaren voor oogen en vergalt zoo zijn leven met noodelooze vrees.

In al die gevallen is de *verbeelding inbeelding*.

Ook kan de verbeelding een onreine voorstellingswereld scheppen, die de moreele persoonlijkheid verderft.

Die gevaren moeten zooveel mogelijk worden vermeden, en dit is bij een normaal kind onder niet te ongunstige omstandigheden in vrij hooge mate mogelijk.

De verbeelding vormt immers nieuwe voorstellingen uit bestaande. Laten wij dan zooveel mogelijk beheerschen dat, waaruit zij haar beelden vormt, de waarnemingen. Door nauwkeurige waarneming moeten goede en solide bouwstoffen worden gevormd; het denken moet ze onderzoeken, vergelijken, schiften en ordenen; geef dan aanleiding tot verbeelden vooral op het terrein van de beste en meest solide bouwstoffen, en stel daarbij voortdurend de phantasiebeelden onder de contrôle van waarneming en denken. Waak over wat en hoe de kinderen zien en hooren, vooral over wat ze hooren spreken en over hun lectuur! Waak over hun verbeelding!

Voor 't recht van de verbeelding, op bovenbedoelde wijze zooveel nodig geleid en gebreideld, wil ik opkomen; bovenal voor de ontwikkeling van de intuïtieve verbeelding, van 't eigen initiatief, van de *oorspronkelijkheid*.

III.

Komt de verbeelding bij ons onderwijs tot haar recht? Neen, lang niet, al valt een streven naar verbetering en hier en daar een frissche stroom dankbaar te waardeeren.

Er wordt een plaat voor de klasse gehangen. Verlangend, benieuwd zien alle kinderoogen er naar, en - nauwelijks hangt de plaat, of er klinkt gelach door de klas en verwarde stemmen roepen: 'Een poes! Kijk, hij gooit het schoteltje om! Al de melk er uit!'

Maar de onderwijzeres gebiedt stilte; de ideaalhouding wordt aangenomen; - het is aanschouwingsles.

‘Wat zie je daar op de plaat?’

‘Een poes.’

‘Kom, een mooi zinnetje.’

‘Ik zie een poes op de plaat.’

‘Kom jij die poes eens aanwijzen.’

Het kind komt en wijst den omtrek van de kat: kop, romp, staart, pooten, - en de anderen kijken met Argusoogen, of er misschien een pluimpje haar wordt overgeslagen, dat welbeschouwd ook nog bij de kat hoort.

Nu wordt de kleur van de kat besproken, de deelen aangewezen; de antwoorden natuurlijk in ‘mooie zinnen’: de aanschouwingsles moet immers ook een spreekoefening zijn.

De aandacht gaat verflauwen. Sommigen kijken nog met zoete, doffe oogen en de handjes mooi op tafel. Anderen doen proeven op een vlieg, die over de bank loopt, of trekken hun voorbuurvrouw aan 't haar.

De onderwijzeres moet verbieden, wordt wat prikkelbaar; maar de aanschouwingsles gaat haar weg en komt op het oogenblik, dat de juffrouw behaagt, aan wat voor de kinderen het hoofdmoment is: het omgooien van het schoteltje. Dat feit wekt nu geen belangstelling meer: het vindt de meeste kinderen in den dut of aan 't spelen, - en de enkelen, wier ziel het toch bereikt, waren er al zóó lang op voorbereid, dat het geen indruk meer maakt.

Waarom moest die kat nu zoo uitvoerig besproken worden?

De kinderen kennen allemaal een kat: in dien kop hebben ze de oogen als kolen vuur zien gloeien, in dien staart hebben ze, vrees ik, wel eens geknepen; en ze weten al lang, dat de kat vier pooten heeft.

Neen, het was hier om het *moment* te doen; en de belangstelling, de vreugde van de kinderen bewees, dat van dit moment moest worden uitgegaan, dat dit het centrum van de bespreking moest zijn. De plaat moest de kinderen het feit doen phantaseeren, oorzaken en gevolgen doen verbeelden, als 't ware een geschiedenis doen doorleven, een stoot geven in de kinderziel.

Dit is 't juist, wat de kinderen zoo aantrekt in een plaat: dat ze niet alleen doet waarnemen, maar dat ze leidt tot *verbeelden*.

Maar de bovenbedoelde onderwijzeres vond, dat de aanschouwingsles zoo in elkaar moest zitten en zich geleidelijk ontwikkelen, en of de kinderen al op hun manier protesteerden door onoplettendheid, zij volgde haar weg.

En zoo doen velen. Zij vinden, dat de kinderen het onderwijs maar moeten nemen, zooals zij het klaar maken. Maar dat doen de kinderen niet: wat hun niet bevalt, - dat nemen ze eenvoudig niet.

Een van de mooiste dingen, die Fröbel zei, was: 'De kinderen zijn mijn leermeesters geweest.'

Werkelijk, wie zich wil vormen tot den leermeester van een kind, moet beginnen, met het kind tot zijn leermeester te maken. In de eerste plaats bestudeeren, waarin het kind belangstelt. Niet dat hij alles moet doen, waarin het kind belangstelt, maar zeker moet hij in 't algemeen niet iets onderwijzen, waarvoor hij geen belangstelling kan wekken. Hij moet onderwijzen wat het kind belangwekkend en hij zelf noodig en nuttig vindt. Niemand kan een kind leiden, die zich niet wil laten leiden door het kind.

In ons allen steekt nog in meerdere of mindere mate het kind. Laten wij als opvoeders leeren van ons zelf als groote kinderen. Wij groote kinderen houden, net als de kleine, ook nog veel van prentjes kijken, platen zien.

De plaat met het onderschrift 'de ledige stoel' is zeker allen bekend.

Om een tafel staan stoelen. Een er van, op den voorgrond, is onbezet. Aan de tafel zit een man treurig te kijken naar dien stoel. Achter hem staat een jonge vrouw met den arm om hem heen. Verder nog een paar personen, ook de dienstbode, die meewarig den man en de jonge vrouw beschouwen.

'De ledige stoel,' zegt het onderschrift. Och, wij hebben het niet noodig, om te begrijpen, dat die ledige plaats aan tafel het centrum van ons verbeelden moet zijn.

De plaat geeft maar één moment. Door waarneming doet zij bij ons maar enkele voorstellingen ontstaan, maar die voorstellingen zijn zóó gekozen en zóó helder gemaakt, dat zij zich meester maken van onze verbeelding, dat zij een stoot geven in onze ziel, dat zij ons een gansche geschiedenis doen doorleven, die ons grijpt in 't gemoed.

‘De ledige stoel.’ Is dat dan wat bijzonders, dat er een plaats leeg is aan tafel? En wanneer we dan die diep bedroefde uitdrukking zien op 't gelaat van den man bij de beschouwing van dien stoel, dan weten we: het moet iets héél bijzonders zijn. En onze verbeelding vult aan, wat ons niet wordt meegedeeld, en we vragen geen oogenblik, of de verbeelding het ook mis kan hebben: ze heeft het niet mis, dat weten we zeker.

Die leege stoel moet de plaats zijn, waar kort geleden nog de echtgenoot en moeder zat. En nu is ze heengegaan, om nooit weer te keeren. Die leege plaats aan tafel, - in haar stomheid spreekt ze van leegte in 't gemoed, in 't leven van dien man. En die jonge vrouw, - dat moet de dochter zijn, een troostende engel in zijn leed.

Meer dan een uitgewerkt verhaal had kunnen doen, spreekt die plaat tot ons, doordat dit eene moment op ons werkt als een krachtige suggestie, ons grijpt in de ziel, - doordat zij veel aan onze verbeelding overlaat, nadat zij de verbeelding *aanleiding* en *richting* heeft gegeven. Juist doordat ons niet alles wordt meegedeeld, maar ons veel te raden wordt gelaten, waarvoor ons de bouwstoffen en de prikkel zijn gegeven, - juist doordat wij 't belangrijkste zelf vinden, - juist dáárdor maakt de plaat zooveel indruk.

Stel u nu eens voor, dat een van ons, groote kinderen, die plaat eens niet heelemaal begreep...., dat er nu een kwam, om ons te helpen...., dat hij het deed op deze manier. Kom, wij willen eerst de tafel aanwijzen en daarbij kijken, hoeveel pooten die heeft. Nu de menschen. Hoeveel zijn er? Nu de stoelen.... Op dit punt zouden we zeker al ongeduldig worden en geheel bedorven zijn voor den door den schilder bedoelden indruk.

Meent men, dat dit heel wat anders is voor ons volwassenen dan voor de kinderen? Neen, het is niet wat anders. Wij leeren de kinderen honderd dingen, die ze al lang weten of anders morgen zullen weten zonder onze hulp; wij zeuren over allerlei toevalligheden, over onbeduidendheden, en vergeten het centrum, waaraan al het andere dienstbaar moet worden gemaakt, waarop al het andere zijn licht moet uitstralen. Wij rafelen te veel uit, werken te weinig suggestief. Als de belangstelling al zonder ons toedoen is gewekt en de

kinderen zelf het centrum hebben gevonden, zelfs dan nog willen wij vaak ons niet door hen laten leren, geen gebruik maken van die warmte; - wij willen te veel onzen eigen weg volgen, of liever den weg, dien anderen vóór ons zijn opgegaan en dien wij nu ook al te gedwee, al te volgzaam, al te werktuiglijk bewandelen.

Bij 't aanschouwingsonderwijs worden platen gebruikt om verschillende redenen, o.a. omdat de kinderen een plaat moeten leren zien.

Platen leren zien. Wat bedoelt men er mee? In den regel wordt er mee bedoeld: de kinderen moeten perspectiefisch leren zien; leren, uit hetgeen ze waarnemen, te besluiten tot den vorm, den afstand en de betrekkelijke grootte van de afgebeelde voorwerpen. Dit is het werk van de verbeelding. Maar dit mag bij 't behandelen van een plaat, die een tafereel voorstelt, niet het eenige zijn.

De plaat moet spreken tot de verbeelding, zij moet in de ziel van de kinderen vormen die phantasiebeelden, waaraan de kunstenaar op de plaat een vorm heeft willen geven; de plaat moet leven, beweging in de ziel van de kinderen brengen, en voor zoo ver mogelijk, door de phantasie werken op het gemoed.

Zóó behandeld, kunnen geschikte platen veel bijdragen tot het verrijken en versterken van de verbeelding, tot de ontwikkeling van 't schoonheidsgevoel (voorbereiding tot kunstgenot) en tot de zedelijke vorming.

Geeft een plaat aanleiding tot gevoel van humor, - ook die bijdrage tot verhooging van de levensvreugde zal welkom zijn.

Hoe goed velen begrijpen den grooten invloed, die kan uitgaan van een goed getroffen plaat, blijkt b.v. uit verschillende platen in dienst van de bestrijding van het drankmisbruik. Denk b.v. aan de plaat met het onderschrift: 'Ach vader, niet meer!' En aan die, voorstellende het mooi gekleede kind van den tapper, met het onderschrift: 'Dat is van jou geld!'

Waarom laten we niet méér de platen spreken tot de kinderen, die immers voor suggestie zoo vatbaar zijn?

Maar welke platen zijn daarvoor geschikt?

Gezegd moet worden, dat er in dit opzicht voor 't aan-

schouwingsonderwijs nog weinig is gedaan, - hoeveel goeds er ook is geleverd voor 't aanbrengen van *kennis*. Er is bij de meeste platen voor de kleinen te weinig rekening gehouden met wat de kinderen graag zien; zij zijn vaak te nuchter, spreken te weinig tot verbeelding en gemoed, zijn te weinig suggestief, te weinig kunstgewrochten¹⁾.

Ten aanzien van de kinderlectuur zijn wij een beter tijdperk ingetreden, waarin men tracht, boeken te schrijven, die voor kinderen begrijpelijk en die in hun soort kunstwerken zijn.

't Is te hopen, dat paedagogische kunstenaars zich geroepen mogen voelen, om ook voor onze 'aanschouwingsplaten' een betere toekomst voor te bereiden.

En dan dienen die 'kunstbeschouwingen' te worden voortgezet tot in de hoogste klasse.

Reproducties van verschillende goede schilderijen zouden daarvoor dienst kunnen doen. Bij gebrek aan beter kunnen mooie platen uit illustraties al goede diensten bewijzen.

Zegt men misschien, dat met zoo'n kunstbeschouwing geen les te vullen is? Maar wat doet dat er toe? Dan maar minder dan een les. De lessenrooster is er voor het onderwijs, - niet omgekeerd. En al verdient het afkeuring, zonder goede redenen van den rooster af te wijken, - het rekken van een les om den rooster is toch al te dwaas.

Ook kan men in het lokaal telkens een enkele, mooie, tot de kinderen sprekende plaat aan den wand hangen en na eenigen tijd haar plaats door een andere doen innemen. Eenige woorden ter toelichting zullen misschien vaak voldoende zijn, om haar zooveel mogelijk den gewenschten invloed te verzekeren.

Geeft de behandeling van een plaat met de kinderen vaak veel te weinig werk aan hun verbeelding, - nog veel meer geldt dat in den regel voor de beschouwing van een voorwerp.

In 'le Voile', het tooneelstuk van Georges Rodenbach, wordt aanschouwelijk gemaakt de uitspraak: De liefde heeft behoefte aan een geheim.

Ook wanneer we deze uitspraak zeer algemeen opvatten, ligt er een kern van waarheid in.

1) Uit Duitschland zijn eenige mooie platen tot ons gekomen, b.v. van Pfeiffer. Voor aardrijkskunde en geschiedenis worden tegenwoordig al mooie platen in den handel gebracht.

Alleen dan zullen wij belangstellend streven, als er een belangwekkend geheim voor ons te ontsluiëren is; er is dan iets voor ons te raden, te phantaseeren: we verbeelden ons, hoe dat geheimzinnige er uit zal zien zonder sluier; we streven er naar, het van den sluier te ontdoen, - en is dit gelukt, dan moet een nieuw geheim opnieuw prikkelen tot ontdekken!

Hoe weinig wordt dit vaak bij 't onderwijs in 't oog gevat en gehouden!

Er wordt b.v. een appel behandeld. Meestal gaat het nu zóó.

Welke kleur heeft deze appel? Welken vorm? Wijs eens, hoe groot hij is. Is hij glad of stroef? Dat moeten de kinderen voelen en zien. Houd hem eens tegen de wang. Hoe is hij? De appel is koud.

Ja, werkelijk, dat hoort er ook bij: de appel is koud.

Dan is er ook wat aan te *hooren*: de rammelende pitjes. En te *ruiken*: de appel wordt onder de neuzen gehouden.

Nu de deelen. Vervolgens wordt de appel geschild. Over de schil wordt gesproken. Ook over het vruchtvleesch. De appel wordt doorgesneden, en 't klokhuis krijgt een beurt. Er wordt gewezen op al die hokjes, op die harde wanden. En de kinderen zien de pitjes: de kleur van binnen en van buiten.

En als de onderwijzer van feestelijke momenten houdt, dan zal hij ten slotte den appel in kleine stukjes snijden en elk kind een stukje laten opeten.

Dan is de les afgelopen. En de onderwijzer meent waarschijnlijk, dat hij 't er heel aardig heeft afgebracht. Naar alle regelen van de zielkunde heeft hij de kinderen een naar zijn meening vrij volledige voorstelling doen vormen door alle zinnen: zij hebben gezien, gehoord, gevoeld, geroken, geproefd. Wat wil men meer!

Wij willen meer en anders.

Zou één kind na zoo'n les over een appel met grooter belangstelling naar een appel gaan kijken? Zou één kind met een anderen blik dan straks een appel bezien? Welneen immers.

Want de onderwijzer heeft het kind van den appel geleerd, wat het al wist of wat het anders in de practijk van 't appelen eten gauw genoeg zou leeren. Maar hij heeft de kinderen

niet doen voelen het mysterie van den appel, geen belangstelling gewekt voor een geheim, dat prikkelt tot ontsluiting. De onderwijzer meent, dat de voorstelling al aardig volledig is gevormd, - en hij heeft niet eens gevraagd: ‘Waar komt de appel vandaan? Hoe komt hij aan den boom?’ En niet gevraagd, wat eigenlijk die pitjes zijn. En dat is juist het nieuwe, het belangwekkend Mysterie.

Hoe komt de appel aan den boom?

Ja, dat weten ze niet. Nu, als 't weer voorjaar wordt, dan zullen we den appelboom eens bekijken. Als je er wat bijzonders aan ziet, dan moet je 't zeggen. Daar is de verbeelding al aan 't werk. Wat bijzonders? Wat kan dat zijn!

En 't volgend voorjaar wordt de appelboom bekeken, en dan wordt er een bloem beschouwd, ook een, die al vrucht heeft gezet, maar zijn blaadjes nog niet geheel verloren. En ja, daar zit het appeltje, zoo'n aardig klein appeltje, en 't is gekomen uit de bloem! Hoe kan dat nu? Daar kunnen ze niet bij. Het is een nieuw mysterie, dat belangstelling wekt. Later zullen ze er meer van leeren, wordt hun gezegd; zoo is al de belangstelling daar voor 't later onderwijs; en de kinderen zullen al vast wat beter letten op de vruchten, die aan de boomen komen, vooral als de onderwijzer zich niet tot deze ééne vrucht bepaalt.

En dan die pitjes! Er zullen misschien kinderen zijn, die weten, dat uit het kleine pitje een boom, een appelboom kan groeien. En die 't niet weten, zal en moet het vervullen met verbazing. Kan uit zoo'n klein pitje een groote boom groeien? Welk een mysterie! En een tipje daarvan zal de onderwijzer trachten op te lichten, door appelpitjes te zaaien in een bloempot en de verwachting te spannen voor wat er zal komen.

Zegt men, dat menig geheim niet te ontsluiten *is* voor de kinderen? O, dat is waar. Trouwens - tal van geheimenissen zijn dat ook voor ons niet. En eigenlijk: het verklaren van een mysterie beteekent alleen: het terugbrengen van dit mysterie tot een vroeger.

Toch heeft het zijn waarde, verwondering, vaak *bewondering* voor allerlei mysteriën te gevoelen; en daarenboven: het *streven* naar ontdekking heeft groote waarde, ook al wordt het niet met volledig succes bekroond.

Wie geen belangwekkende mysteriën voor de kinderen weet te stellen, - mysteriën, die zich meester maken van de verbeelding, kan geen belangstellend streven wekken, geen beweging brengen in de kinderzielen.

En 't is een feit, dat menig onderwijzer dat tenminste bij zijn aanschouwingsonderwijs niet doet.

In navolging van verschillende schrijvers van methodieken deelen zij hun stof altijd gelijk in.

Zij zetten b.v. een bloemgieter voor de klas. De kinderen zien, en dadelijk rijst voor hun geest een heerlijk visioen van 't begieten van bloemen, en ze stellen zich een les van vreugde voor.

Helaas! Zij hebben gerekend buiten de methodiek, denken niet aan den rijstebrijberg, waar ze zich door moeten eten, eer ze in 't Luilekkerland komen, - *als* zij er komen.

Er moet natuurlijk eerst worden gesproken over kleur, vorm, grootte; er moet worden getikt tegen den gieter en de kinderen moeten vertellen, dat ze geluid hooren. Natuurlijk moeten ze voelen, of de gieter koud of warm is. Uitvoerig moeten de deelen worden besproken. En eindelijk - als ze heel zoet zijn geweest (maar eigenlijk zijn ze dat meestal niet), dan mogen ze eens gieten.

Dit juist had het begin moeten zijn. Een verrukkelijk begin. En dan de vraag: hoe komt het, dat de gieter zoo mooi kan gieten? Ziedaar weer een mysterie. Natuurlijk komt nu de behandeling van de deelen. De kinderen moeten zien, welken dienst elk van die deelen verricht; hoe 't zal zijn, als dit of dat deel er eens niet is. Zoo beschouwen ze de zaken in haar natuurlijk verband en groepeeren ze om dat ééne heerlijke visioen, dat telkens even werkelijkheid wordt: om het gieten zelf.

Zoo komen ze er toe, ook buiten de school zich rekenschap te vragen van den dienst van allerlei deelen; zoo leeren ze de wezenlijke en de toevallige kenmerken onderscheiden en dus ook het grooter of kleiner belang van die kenmerken. Zoo leeren ze *denkend* waarnemen.

Over het aanschouwingsonderwijs zou nog veel te zeggen zijn, vooral ook over de keuze van de leerstof; maar dit zou liggen buiten het verband, waarin ik hier dit onderwijs beschouw. Ik heb het vrij uitvoerig behandeld, omdat het schoolsche, het bij manier van spreken *verbeeldinglooze*, dat

zoo vaak het onderwijs kenmerkt, bij dit vak zijn toppunt bereikt.

Het is geen wonder, dat de kinderen, na eenige malen in hun verwachtingen van een aanschouwingsles teleurgesteld te zijn, zich langzamerhand er niet veel meer van voorstellen. En ook geen wonder, dat menig onderwijzer, die geen beteren weg dan den sleurweg weet, dit vak enkel onderwijst, omdat het moet, en zich tracht te schikken in zijn lot als een geduldig slachtoffer, maar dan toch als een slachtoffer.

Alleen dan, als het onderwijs spreekt tot de verbeelding, zal voortdurend belangstelling te wekken zijn, zullen de kinderen komen tot aandachtig waarnemen, tot vrij, onbevangen denken, zal in hun ziel een beweging ontstaan, die ook na het onderwijs nog voortduurt.

IV.

Een vak, dat sterk tot de verbeelding kan spreken, is het vertellen, dat in de hoogere klassen vooral in het onderwijs in de vaderlandsche geschiedenis en natuurlijke historie zijn voortzetting vindt.

Er wordt over dit vak: over de wijze van vertellen en over de stof, al zóóveel gesproken en geschreven, dat ik er hier niet over behoef uit te weiden.

Toch een opmerking over beide.

Hoewel het vertellen door de logische opeenvolging van de gebeurtenissen ook aanleiding geeft tot denken, is het toch bij uitnemendheid het vak van de verbeelding.

Het denken leidt uit het bijzondere het algemeene, uit het concrete het abstracte af. Maar de verbeelding bemoeit zich vooral met het bijzondere. 'De man had maar twee centen op zak,' spreekt meer tot de verbeelding dan 'hij had maar weinig op zak.'

Wie dus wil spreken tot de verbeelding, - wie zóó wil vertellen, dat de kinderen personen en gebeurtenissen als 't ware vóór zich zien, - wie, zooals men dat noemt, aanschouwelijk, plastisch wil zijn, - die heeft behoefte aan treffende, typeerende bijzonderheden.

Eerst moet hij de personen en gebeurtenissen helder en scherp voor zijn eigen geest hebben en dan ze scherp afteekenen voor de kleinen.

Spreekt hij over Ukje, dat kleine jongetje, dan moet hij zeggen, *hoe* klein dat jongetje was; wijzen, hoe hoog hij maar boven den grond kwam; de kinderen zorgen dan wel, dat ze die grootte verdeelen over hoofd en romp, en sommige wijzen al, hoe klein toch wel zijn hoofdje was.

En als later de onderwijzer vertelt, dat Ukje de kamer binnenkwam, dan gaan onwillekeurig zijn oogen naar de deur, en de blikken van de kinderen volgen de zijne, en de vertellende onderwijzer, en de kinderen onder zijn leiding zien de deur opengaan en Ukje binnenkomen, en al die oogen kijken Ukje na en ze zien alle heel *laag*, want ze zien Ukje precies zoo klein als hij hun is voorgesteld.

Hoe sterk het bijzondere spreekt tot de kinderen, zien we vooral, als er eens een bijzonderheid veranderd wordt. Wanneer gij Ukje b.v. een rood mutsje hebt opgezet en een oogenblik daarna spreekt van 't blauwe mutsje, dan komt er protest van de kinderen en ze voelen zich teleurgesteld, omdat gij de betoovering hebt verbroken, het vertrouwen in uw zeker en precies weten geschokt.

Nu een opmerking over den inhoud.

We zijn (tenminste voorloopig) den tijd te boven, dat er een verwoede strijd werd gevoerd over de questie, of er aan de kinderen sprookjes zouden worden verteld. Wanneer wij voelen, welk een geur van poëzie wij nu nog inademen bij de herinnering aan verschillende mooie sprookjes uit onze kindsheid, - wanneer ook nu nog een mooi, poëtisch sprookje ons kan maken tot naïeve, gelukkige kinderen, - neen, dan willen wij *zulke* sprookjes voor onze kleinen niet missen. Maar we zullen ze niet enkel voeden met sprookjes. Zij moeten ook leven met kinderen en menschen en dieren uit hun eigen werkelijkheidsleven.

Laat men daarbij oppassen, dat de vertelsels geen wateren-melkverhalen worden, geen verhaaltjes vol zoetigheid. Er moeten ook menschen en kinderen in voorkomen, waar *merg* in zit. Menschen en kinderen met moed: met lichamelijken en met zedelijken moed.

Tweeërlei moed, die meer verband met elkaar houdt dan men oppervlakkig wel eens meent. Die lichamelijke moed moet zich natuurlijk niet uiten in wreedheid, ruwheid, zooals in het doodslaan van zwakkeren, maar b.v. in het helpen

van zwakken; niet in roekeloze avonturen, maar in het onversaagd strijden tegen gevaren, die men onder de oogen moet zien.

En dan moet in 't schoolleven in voorkomende gevallen worden verwezen naar dat moedige kind uit de vertelling: - dat kind is, als er goed is verteld, voor de kinderen een levend kind geworden, dat op de andere levende kinderen drie dingen voor heeft: 1o. zij kennen het kind alleen in deze eene mooie daad, waarop dus het volle licht valt; 2o. zij hebben deze daad als mooi leeren beschouwen; 3o. het kind uit de vertelling maakt geen aanspraak op eenig ding, dat de wezenlijke kinderen voor zich wenschen: het wekt geen naijver, geen jaloezie, omdat het niet meedoet in de levensconcurrentie.

Waarom moet de vertelling vooral voor den zedelijken moed bewondering en zucht tot navolging wekken? Omdat moed een van de eerste eigenschappen van een *persoonlijkheid* is.

Zedelijke moed sluit in: zich zelf durven zijn, - durven wat men plicht vindt, ook wanneer men daarvan voor zich zelf nadeelige gevolgen verwacht.

Willen wij een kind brengen tot intuïtief verbeelden, tot vrij denken en eigen initiatief ook op zedelijk gebied, dan moeten wij kweeken den moed, om zich zelf te zijn, den moed, om goed te doen.

Het schoolleven geeft bijzonder veel gelegenheid tot het oefenen in moed, maar dus ook evenveel gelegenheid tot lafhartigheid.

Kinderen zijn natuurlijk niet sterk in 't goede. Buitengewoon gevoelig zijn ze voor de toejuiching en afkeuring van hun schoolmakers, - en o, die schoolmakers kunnen zoo wreed zijn.

In een kindermaatschappij, die niet geleid wordt door een vaste, verstandige, liefdevolle hand, spelen leedvermaak en jaloezie een groote rol, en menig goed, maar nog teer initiatief wordt daaronder verstikt. Valsche schaamte, afhankelijkheid van de publieke opinie doet een kind vaak anders handelen, dan het wel zou willen. Het is de taak van den onderwijzer, om die publieke opinie langzamerhand te verheffen, maar ook, om het zwakke initiatief te steunen en te leiden ook

tegen die publieke opinie in; - om de kinderen te leeren, dat er iets hoogers is dan de goedkeuring van anderen.

Gebeurt dat? Gebeurt dat in 't algemeen?

Als de onderwijzeres pas iets verboden heeft en een ondeugend kind doet het toch, dan roept soms een ander kind verontwaardigd: 'En juffrouw, nu doet zij het tòch!' Als nu die onderwijzeres zegt: 'Foei, wat is 't leelijk van je, om zoo te klikken!' en daarmee dat kind aan de publieke verachting overgeeft, dan heeft zij meegepraat met de publieke opinie in de klas, dan kan zij hebben bijgedragen, om het ontwakend rechtsgevoel van het kind te verstikken, in plaats van het te zuiveren en tot beter uiting te leiden.

Wanneer een onderwijzer in zijn onwetendheid een onhandige, te bruuske openhartige uiting eenvoudig een brutaliteit noemt, die hij dan ook onder een sterke afkeuring tracht te smoren, dan moet hij niet meenen, dat hij de kinderen opvoedt tot zedelijken moed, tot krachtig goed initiatief.

Als wij zien, hoe vaak een van ons toegeeft aan een oogenblikkelijk misnoegen tegen een kind, zonder eerst eens te onderzoeken, of aan dit misnoegen misschien ook egoïsme ten grondslag ligt, - hoe vaak we bij 't beoordeelen van een kind niet veel verder doordringen dan tot het uiterlijk van zijn daden, - hoezeer we vaak zelf gevangen zitten in allerlei conventies en hoe weinig vrij we dus staan in ons denken, oordeelen en handelen, - dan begrijpen we, hoe licht klassikale opvoeding kan leiden tot klassikale lafhartigheid.

Zeker moet dit ook gedeeltelijk op rekening worden gesteld van al te groote klassen, al te gebrekkige onderwijstoestanden; maar stellig ook voor een groot deel op rekening van de persoonlijkheid van den onderwijzer, al is het vaak niet aan den persoon van den onderwijzer te *wijten*.

Nog iets over het vertellen.

Waarom laat men het na de eerste leerjaren achterwege? Ook de oudere kinderen houden er zooveel van, en er zijn zooveel mooie verhalen, die bij de kleinen misplaatst zijn en waarvan de ouders zoo niet *alles* begrijpen, dan toch veel kunnen genieten. Denk b.v. aan verschillende sprookjes van Andersen; ik noem hier alleen dat heerlijke sprookje 'de nachtegaal.'

't Is waar: die kinderen kunnen ze zelf wel lezen; maar dat is niet hetzelfde: als de onderwijzer een goed, smaakvol en dramatisch verteller of voorlezer is, dan heeft het levende woord een macht, die het boek, door 't kind zelf gelezen, mist.

Ook voor de vaderlandsche geschiedenis geldt, dat tot de verbeelding moet worden gesproken door 't *bijzondere*.

Een beschrijving van 't leven der Batavieren in 't algemeen spreekt veel minder tot de verbeelding dan een schildering en liefst een geschiedenis van een bepaald Batavierengezin.

Voor hoe weinig kinderen wordt Willem van Oranje ooit een levend wezen, en meer: voor hoe weinig onderwijzers staat hij als een levende persoonlijkheid, als zij het ondernemen, de kinderen over hem te spreken!

Wij moeten, voor zoo ver het aanschouwelijke betreft, een les nemen aan historische romans, en aan dramatische poëzie of proza. Menigeeen heeft zijn belangstelling voor de geschiedenis niet te danken aan de school, maar aan historische romans. Waardoor komt dat? Doordat een goede historische roman zijn personen voor ons ontwikkelt, voor ons doet leven. De auteur heeft ze eerst voor zich zelf doen leven, zij het dan niet altijd precies het leven van de geschiedenis, - en daarna heeft hij ze doen leven in ons.

De treurige vermaardheid van Maria Stuart zou minder groot zijn zonder het drama, waarin Schiller haar heeft vereeuwigd.

En wie dit werk heeft gelezen en in zich heeft laten doorwerken, - die heeft (zelfs indien hij beter weet) groote moeite, om zich Maria Stuart, Elizabeth, Leicester ooit weer anders voor te stellen dan zooals Schiller ze in hem heeft doen leven.

Dat alles is voor den onderwijzer een les.

Door tal van pakkende bijzonderheden, door aanschouwelijke schildering moeten de personen uit de historie gaan leven voor de kinderen, moeten de kinderen toestanden voor zich zien. Zal de vaderlandsche geschiedenis iets meer geven dan dorre kennis, die geen beweging, geen leven brengt in de ziel, dan moet de geschiedenis werkelijk zijn *een* geschiedenis, of een reeks van geschiedenissen, die zich meester maken van de verbeelding.

Spreek tot de verbeelding door 't *bijzondere*! Dat geldt voor alle onderwijs! Ook voor dat, waarbij regels of wetten moeten worden gevonden en daarna toegepast.

Niet maar, omdat alleen het bijzondere 'aanschouwelijk' kan zijn, maar ook omdat het daardoor zich beter in 't geheugen vastzet. Een bijzondere voorstelling blijft meestal beter in 't geheugen dan een algemeene.

Velen van ons zijn menigen taalregel vergeten, dien ze indertijd onder leiding van hun onderwijzer hebben afgeleid uit voorbeelden, - dien ze hebben van buiten geleerd, zooals b.v. Terwey hem had geformuleerd, - maar ze herinneren zich verschillende pakkende voorbeelden, die ze niet eens opzettelijk hadden geleerd, en waaruit ze nu den regel terugvinden. En menige natuurwet zou ons voorgoed ontgaan, als geen interessante proeven ze hadden toegelicht.

Daarom moet ieder onderwijzer zich zelf steeds weer zeggen: 'Let op uw voorbeelden!' Bedenk die niet alleen met het oog op het algemeene, waartoe ze aanleiding moeten geven, - maar maak ze op zich zelf aanschouwelijk, treffend!

Eén passend en pakkend voorbeeld doet voor 't onthouden meer goed dan vele, die wel passend zijn, maar zich niet vasthaken in de ziel.

Een onderwijzer, die de gave heeft, om gemakkelijk pakkende voorbeelden te bedenken, en daarbij - natuurlijk - het evenwicht tusschen waarnemen, denken en verbeelden bewaart, zal zijn onderwijs vrij wat meer doen beklifven dan een, die wel volgens alle regelen van de zielkunde de formeele leertrappen beklimt, maar zijn voorbeelden, zijn aanschouwings- en verbeeldingsmateriaal niet *pakkend* maakt.

V.

De drie besproken vakken geven vooral aanleiding tot navolgend (hoewel toch ook tot intuïtief) verbeelden. Ik zal hier niet over andere leervakken spreken, die dit verbeelden bevorderen; maar liever behandelen vakken, die vooral aanleiding geven tot het intuïtief verbeelden en in verband daarmee tot het initiatief.

Wat leerde Fröbel van de kinderen, zijn leermeesters?

Dit: dat zij *schepingsdrang* hebben, d.i. den drang, om

met hun ziel te verbeelden en met hun handen het verbeelde uit te beelden. En hij begreep, dat hij dien drang moest eerbiedigen en bevredigen, maar hem tevens dienstbaar maken aan zijn ideaal van opvoeding.

Hij wilde dus aan dien scheppingsdrang aanleiding, materiaal en zooveel noodig leiding geven. En zoo schonk hij ons zijn speelgaven.

Hoe weinig is de geest van Fröbel nog doorgedrongen in ons onderwijs! In de bewaarscholen en sommige huisgezinnen zijn zijn speelgaven ingevoerd; of ze overal worden gebruikt niet door slaafsche volgelingen, maar naar zijn geest van vrij denken, weet ik niet.

Maar aan ons lager onderwijs is helaas! Fröbel bijna vreemd gebleven; den handenarbeid (slöjd) heeft het nog niet eens van hem.

Komt het, doordat ons bewaarschoolwezen nog staat buiten de sfeer, door de overheid beschermd? Komt het, doordat op het onderwijs van kleine kinderen nog altijd wordt neergezien door velen? Komt het, doordat nu eenmaal door velen wordt geminacht alle werk, dat uitsluitend of bijna uitsluitend vrouwenwerk is? Hoe het zij, een feit is het, dat de geest van Fröbel (ik zeg niet: zijn speelgaven, maar zijn geest) maar op weinig plaatsen den drempel tusschen het voorbereidend en het lager onderwijs heeft kunnen overschrijden.

Het klassikaal onderwijs heeft bij groote voordelen ontegenzeggelijk ook nadeelen voor de individualiteit van de leerlingen. Dit nadeel behoeft naar mijn meening, tenminste als de klassen niet al te veel kinderen bevatten, niet zoo groot te zijn als het veelal is.

Wij geven te weinig aanleiding tot eigen initiatief, ja zelfs te weinig gelegenheid; wij trachten te veel naar gelijkmaking, nivelleeren te veel.

Mogelijk zijn wij al te beducht voor storing van de orde en hechten wij meer aan de hoeveelheid kennis dan aan wezenlijken geestelijken groei.

Wij trekken te precies de lijnen, waarlangs de kinderen moeten worden geleid.

In onze nieuwere paedagogieken vinden wij bij de bespreking van den leergang steeds den eisch: splits de moeilijkheden; laat de kinderen niet meer dan één moeilijkheid

tegelijk overwinnen. Dit teekent eenigszins, wat ik zei over de weinige aanleiding tot intuïtief verbeelden, tot eigen initiatief.

Want volgens die leerboeken moet het dus zóó gaan.

De onderwijzer splitst de moeilijkheden, daarna leidt hij de kinderen, om ze één voor één te overwinnen; laat ik aannemen, dat hij aan 't eind den geheelen weg overziet... Dan is 't klaar.

Maar dit is niet genoeg.

De kinderen moeten niet alleen leeren, de moeilijkheden te overwinnen, die hun door den onderwijzer worden gewezen, neen, zij moeten zelf zooveel mogelijk leeren vinden, waar de moeilijkheden zitten. Wij hebben ze immers te vormen tot zelfstandige menschen, die, eer ze iets beginnen, de moeilijkheden zien; zij hebben later geen leidsman, die hun aanwijst, waar ze vooral op hebben te letten. De opvoeding moet hen daartoe voorbereiden, door ze van 't begin af er aan te gewennen, zooveel mogelijk niet maar de door ons gestelde problemen op te lossen, maar ook de problemen zelf te stellen. Dit geldt niet enkel voor rekenkunstige vraagstukken, voor ‘sommen.’ Wie het probleem goed heeft gesteld, is vaak maar een schrede meer van een goede oplossing af.

Gij geeft b.v. een dictée en tracht zooveel mogelijk fouten te voorkomen. Daartoe hebt gij eerst de voorbereiding gehouden (zoo noodig), en nu komt er toch wel eens een woord, dat moeilijkheid kàn opleveren. Bij de kleinen dicteert ge b.v.: ‘de kers is rood.’ De *d* van *rood* is een moeilijkheid. Nu kan men b.v. wel zeggen: ‘Vertel mij eens, welke de laatste letter van *rood* is;’ dan stelt men het probleem en laat het de kinderen oplossen.

Maar men kan ook zeggen: ‘Kinderen, daar is een moeilijk woordje in dien zin; jullie moet er zelf maar op letten.’ Vertrouwt men het met die weinige hulp niet, dan kan er worden gezegd: ‘Zeg mij eens, welk woordje een beetje moeilijk is.’ Zoo mogelijk, moeten de kinderen het met die hulp goed doen. Anders kan men nog vragen: ‘Wat zouden we gemakkelijk fout kunnen doen?’

Geef de kinderen niet alleen een doel, waarnaar ze moeten streven, maar leer ze zooveel mogelijk zelf het doel bepalen.

De nieuwere paedagogiek stelt al den eisch: breng de

kinderen tot zeif waarnemen, tot zelf denken, zelf doen. Maar er moet nog iets bij: *zelfverzinnen*. En een van de eischen, aan 't methodisch onderwijs te stellen, behoort te zijn: Geef zooveel mogelijk aanleiding tot en ruimte aan het initiatief!

VI.

Nu iets over enkele leervakken. Eerst het teekenen.

Het is al verscheiden jaren geleden, dat ik onderwijzeres was in de voorbereidingsklasse van de Rijksleerschool te Middelburg, een klasse van $\pm$ 50 kinderen van 3, 4 en 5 jaar. Bij veel, wat ik verkeerd deed, herinner ik mij ook iets, wat mij nu nog goed lijkt en wat zeker door verschillende onderwijzers wordt gedaan.

In de teekenlessen moesten de kinderen eerst teekenen, wat ik nuttig voor hen vond, maar daarna (dit was, meen ik, het goede) mochten ze een poosje vrij teekenen.

Dat was een heerlijkheid. Kinderen, die bij 't gewone onderwijs suf zaten te kijken, waren nu één leven al leven. Ze zetten zich aan 't werk en zonder opkijken zaten ze door te teekenen. Met hulp van een kweekeling keek ik al de leien na. Dan bleek het, dat sommigen al bitter weinig konden bedenken: altijd het traditioneele huisje met pannendak met twee rookende schoorsteenen, met doorzichtige muren, een paar ramen, enz.; of een meisje met rokken en twee harken voor handen.

Anderen zetten in 't geheel geen griffel op de lei. Dan moest er eerst een aanleiding worden gegeven. We noemden allerlei mensen, dieren en dingen, die het kind van nabij moest kennen, en waarin het wellicht belangstelde. Na 't noemen van één van die dingen kwam er dan wel eens een helder lachje op 't gezicht: 'Ja, dat wil ik doen,' en dan werd de griffel op de lei gezet.

Met sommige kinderen konden we niets aanvangen; geen lijn konden ze trekken, niets, hoe gebrekkig ook, nateekenen.

Maar anderen hadden heele geschiedenissen op de lei. En als er een van ons kwam kijken, dan hadden ze een lang verhaal. 'Dit is een paard en wagen. Ik zit op den bok. Dat ben ik. En het paard wil eerst niet loopen, en nu sla

ik het met de zweep en nu gaat het hard draven.' En men ziet het paard draven, o zoo heerlijk!

Natuurlijk staat dat alles er heel gebrekkig, maar er is toch een phantasiebeeld gevormd en 't kind heeft het zoo goed mogelijk uitgebeeld. En het werkte met een vuur, als mijn onderwijs maar zelden kon ontsteken.

Bij het bouwen ging het ook zoo.

De speelgave van Fröbel, bestaande in een doosje met acht gelijke kuben, is bekend. Eerst werd naar aanleiding daarvan klassikaal onderwijs gegeven: er valt met die acht onnoozele blokjes ook buiten het rekenonderwijs heel wat te leeren. Maar het laatste kwartier was gewijd aan 'vrij bouwen.' Dat was weer een vreugde voor de meesten.

Voor sommige kinderen bleven die blokjes doode dingen: *blokjes*, niets meer. Andere hadden eens een klein stootje nodig, een aanleiding, en dan begonnen ze, en dan wekte het eene beeld het andere. Maar er waren er ook, die zonder eenige hulp allerlei van die blokken maakten: soms waren het bouwsteen voor een huis, een toren, een brug; dan menschen, dan paarden; vaak soldaten, ook wel stelden de acht blokken, met kleine tusschenruimten achter elkaar, een lijkstaatsie voor, en 't kind lichtte dit toe met het vrolijkste gezicht.

Had er een kunststuk af, dan ging hij mooi zitten, en, eerbiedig kijkend naar 't gewrocht van zijn handen, wachtte hij geduldig, tot een van ons het zou hebben gezien. Een kleine aanwijzing was vaak voldoende, om hem een verbetering te doen aanbrengen. Ook werd gedurig opgewekt, om iets nog eens beter te bekijken en dan nog eens te bouwen. Was 't werk nagezien, dan werd het ook kalm verstoord en door iets nieuws vervangen.

Straks werd gesproken over de leien, waarop de kinderen teekenden. Tegenwoordig is de lei in discrediet, uitgezonderd bij hen, die schrijfboeken te duur vinden. De lei wordt veroordeeld op hygiënische en paedagogische gronden, waartegen naar mijn meening niet veel is in te brengen. En toch - tenzij men een kladschrift tot de vrije beschikking van de kinderen wil stellen - zou zoo'n lei als iets extra's er bij geen reden van bestaan hebben?

'Wat er staat, dat staat er,' zoo spreekt men tot aan-

beveling van het schrijfboek; ‘de kinderen leeren er nauwkeurigheid door, en men kan zien, of zij ook vooruitgaan.’

Dat is waar; maar is er ook niet iets te zeggen voor het voorbijgaande? Niet iets te zeggen voor die probeerseltjes, die een niet helder phantasiebeeld weergeven en die juist door deze zinnelijke voorstelling het beeld verhelderen en tot nieuwe beelden aanleiding geven? Mogen die probeerseltjes niet verdwijnen evenals de toren van blokken, nadat zij voor de ziel van het kind hun dienst hebben gedaan?

Hoeveel kladjes maakt vaak een bouwkundige niet, eer hij aan het eigenlijke ontwerp begint, - kladjes, voor een ander vaak raadselen, maar die hij nodig heeft, om zijn phantasiebeeld helder te vormen, en het te vervormen, tot hij het goed vindt!

De lei zou behouden kunnen blijven voor eigen liefhebberij, voor eigen initiatief, b.v. vóór schooltijd, als 't onderwijs nog niet begonnen is, of als een kind het werk af heeft en moet wachten.

En van het teekenen gesproken, - waarom laat men in de school de kleine kinderen zoo weinig *kleuren*! Zij zijn er dol op, en 't is een feit, dat ze kleuren eerder zien dan vormen, doordat ze de vormen door verschil in kleur, in tint waarnemen.

De handenarbeid, de slöjd, is uit Fröbel's geest. Tenminste - als die niet steeds wordt een werktuiglijk nabootsen stukje voor stukje van een voorwerp, dat in klei of karton voor de klasse staat. Wanneer hij werkelijk wordt een dwang tot goed, *denkend* waarnemen en een contrôle daarop. En vooral - wanneer hij ook voedsel geeft aan de verbeelding, aanleiding tot initiatief, ruimte voor de oorspronkelijkheid, - wanneer we niet altijd den weg afbakenen, waarlangs het kind zich moet bewegen, - maar het ook, zooveel nodig onder leiding, zijn eigen weg laten vinden en bewandelen.

Handenarbeid, goed onderwezen, kan zeer veel nut hebben als middel, om de kinderen te gewennen aan nauwkeurig en denkend zien, om ze te brengen tot handig en nauwkeurig werken; hij kan uitstekend meewerken aan de lichamelijke opvoeding; hij kan verschillende leervakken steunen. Maar een niet minder groot nut is het, wanneer hij een

nieuw veld opent voor de phantasie, wanneer hij de kinderen aanleiding geeft, om ook buiten de school allerlei dingen te bekijken, allerlei te verzinnen en te maken.

Want de grootste triomf van het onderwijs is niet, dat het de kinderen brengt tot zekere mate van kennen en kunnen, al is dit ook bepaald noodig en zeer nuttig, - maar dat het hun een stoot geeft, - dat het in hun ziel een beweging brengt, waardoor ze zelf steeds tot het vormen van nieuwe beelden, tot waarnemen, phantaseeren en denken, en tot willen en handelen komen. De grootste triomf van het onderwijs is, dat het krachtig en goed *nawerkt*.

Daarom moet ook het onderwijs in handenarbeid - in de school al - zoo spoedig mogelijk leiden en gelegenheid geven tot initiatief, - en van dit initiatief moet de onderwijzer notitie nemen, om er gebruik van te maken voor zijn verder onderwijs, en om de kinderen te leeren kennen, - niet maar in hun ijver, nauwkeurigheid en handigheid, - maar vooral ook in hun intuïtief verbeelden.

Ze kunnen nu en dan 'vrij werken'.

Ook de leesles, een geleerd versje geeft gedurig aanleiding tot het maken van een teekening ter illustratie of tot een stukje handenarbeid.

Een jongetje had uit zich zelf een scheepje van klei gemaakt, waarvan de romp den vorm van een klomp had en dat naar zijn zeggen voorstelde: 'Mijn vaders klomp is mijn scheepje', een pas geleerd liedje.

Een leeslesje over 't maken van een sneeuwstoeltje gaf aanleiding tot een heerlijke slöjdes, waarin de (zeer verschillende!) phantasiebeelden van dat stoeltje werkelijkheid werden.

Het onderwijs moet, zoo mogelijk, meer *aanleiding geven* dan *leiden*.

Zou ook het *huiswerk*, dat aan vele scholen gegeven wordt, niet vaak dienstbaar zijn te maken aan het brengen tot eigen initiatief?

Moet dat nu altijd juist *klassikaal opgegeven* werk zijn, dat door alle kinderen wordt gemaakt? Kan het niet voor den een zijn een verhaal van een gebeurtenis, die het juist zelf heeft beleefd en waarin het sterk heeft geleefd, - voor een ander een teekening? Natuurlijk heeft men moeilijkheid

met kinderen, die in 't een of ander ten achteren zijn, en ook heeft men vaak te stellen met de voorbereiding voor hoogere inrichtingen van onderwijs.

De arme schoolkinderen staan in veel achter bij de rijkere, ook doordat voor hen vaak ten onrechte de onderwijstoestanden veel gebrekkiger zijn; maar als de onderwijzer geschikt is en veel toewijding heeft, dan hebben ze één ding voor: dat de onderwijzer vrijer kan zijn in de opvatting van zijn taak en daardoor niet meer dan volstrekt noodig is behoeft te offeren aan 't leeren van lessen, zoodat hij, voor zoo ver de (meest veel te groote) klassen het toelaten, meer ruimte kan laten aan de oorspronkelijkheid.

Ten aanzien van het spel in de lagere school is het haast, of Fröbel en andere paedagogen niet hebben geleefd.

De opvoedende waarde van het vrije spel onder toezicht en zooveel noodig onder leiding is niet licht te overschatten, en daarom moet het niet maar plaats hebben in verloren oogenblikken als een zich vertreden, maar op tijden, in het leerplan uitgetrokken.

Dit spel wordt zoo ruim mogelijk opgevat; het werken in den schooltuin: spitten en zaaien, het graven van goten, waar het water door moet loopen, - dit alles kan er ook onder worden gerekend, al bedoelt het spel in den regel iets anders.

Op de gymnastiek, hoe nuttig voor 't overige, heeft het vrije spel voor, dat het ruimte geeft aan 't eigen initiatief, dat daardoor de kinderen veel meer belangstellen, zich veel meer inspannen.

De kinderen stellen zelf een doel vast; overleggen, hoe dat te bereiken; geven zich en elkaar een taak; maken samengaande en strijdige belangen. Ook voor de hoogere klassen van de lagere school is dit spel onder toezicht en leiding van groot gewicht.

En wat geeft dit spel een gelegenheid aan den onderwijzer, om de kinderen te leeren kennen als individu, ook in moreel opzicht!

VII

Maar als bij de kinderen de phantasie, in 't bijzonder de intuïtieve verbeelding, moet worden ontwikkeld, en zooveel

mogelijk geleid tot eigen initiatief, dient dan niet vooral bij den *onderwijzer* die phantasie, dat initiatief in hooge mate ontwikkeld te zijn?

Als de onderwijzer goed zal werken, dan moet hij zich eerst helder voor oogen stellen, wat hij wil, - den weg zien, die er heen kan leiden: - hij moet, ook al is hij geen hoofd van een school, organiseerend talent hebben; en we weten; dit talent rust op intuïtieve verbeelding.

Om een plaat te bespreken, zooals ik dat beschreef, moet de onderwijzer haar eerst zelf hebben begrepen; d.w.z. hij moet zijn gedrongen in de ziel van den teekenaar of den schilder; hij moet niet maar hebben waargenomen, wat er op die plaat staat, - die waarneming moet hem hebben getroffen. En als dat gebeurd is, dan moet hij - als bij intuïtie - weten, op welke wijze hij moet handelen, om ook de kinderzielen een overeenkomstige beweging, een overeenkomstig gevoel te wekken. Evenzoo bij de vertelling.

Zal hij de juiste platen en vertellingen weten te kiezen, dan moet hij zelf de kunst, die er in ligt, kunnen verstaan, en zich zóó goed in de kinderen kunnen inleven, dat hij begrijpt, welke hij voor hen verstaanbaar en genietbaar kan maken.

Om b.v. bij het vrije teekenen het kind te kunnen leiden, moet hij snel uit het gebrekkig product en de gebrekkige kinderlijke uitlegging kunnen besluiten tot de phantasiebeelden, waaruit die teekening geboren werd, en hij moet weten, op welke wijze dat phantasiebeeld, zoo noodig, kan worden verbeterd en de teekening er beter mee in overeenstemming is te brengen.

Hij moet de kinderen kunnen volgen in hun invallen, die invallen contrôleeren en ze, waar noodig, kunnen wijzigen en gebruiken.

Bij kinderen, wien het aan intuïtieve verbeelding ontbreekt, moet hij trachten die phantasiebeelden te doen ontstaan, die de meeste kans hebben op hun belangstelling en op de voor de productie noodige helderheid en duidelijkheid.

Maakt het kind werk of geeft het antwoorden, die getuigen van een verkeerden gedachtengang, dan is 't niet genoeg voor hem te weten, dat het fout is, en het tevens te verbeteren, - neen, hij moet weten, waar de fout zit en hoe het

kind er toe is gekomen, om dan het kind te leeren, zich zelf te verbeteren.

Als hij zich voorbereidt tot het behandelen van nieuwe leerstof, - hij heeft te zien, waar - niet enkel voor hem, maar ook voor de kinderen - de moeilijkheden zitten, en de wijze te kennen, waarop hij de kinderen kan brengen tot het ontdekken en tot het overwinnen van die moeilijkheden.

Is iets de kinderen niet duidelijk, - vlug moet hij een juist, concreet voorbeeld tot zijn dienst hebben, dat *pakt* in de kinderziel.

Zijn vragen aan de kinderen moeten zijn als *haken*, die juist dat uit hun ziel ophalen, wat hen tot een juist antwoord kan brengen. Maar dan moet hij weten, hoe en waar hij die haken moet slaan.

De kinderen worden ook in de school *opgevoed*. De onderwijzer moet hen brengen tot zekere kinderidealen, die hen langzamerhand tot hooger idealen zullen voeren. Maar dan moet het groote ideaal van de opvoeding hem steeds helder voor oogen staan en hij moet begrijpen, welke kinderidealen hij daaraan dienstbaar kan maken en hoe hij die kan wekken.

Hij moet de kinderen brengen tot medegevoel, tot weerzijdsche hulpvaardigheid. Maar dan moet hij ze leeren, zich te verplaatsen in den toestand van anderen, zich het gevoel van die anderen te verbeelden. En dan is 't in de eerste plaats noodig, dat hij zelf zich dat kan verbeelden, en in de tweede plaats, dat hij de juiste middelen weet te vinden, om ook de kinderen daartoe te brengen.

Voor dat alles moet hij veel navolgende en veel intuïtieve verbeelding bezitten.

Veel intuïtie is noodig voor den *paedagogischen tact*.

Wat is toch die onontbeerlijke, zoo geheimzinnig lijkende tact? Ik zou er deze bepaling voor willen geven.

Paedagogische tact is de geschiktheid, om steeds op een gegeven oogenblik juist dat te spreken of te doen, dat te zwijgen of te laten, waardoor men op het kind den op dat oogenblik beoogden goeden invloed uitoefent.

Wat er al zoo voor noodig is, kan ik hier niet alles bespreken. Maar bovenaan staat: verbeelding, intuïtie in den dienst van liefde voor het kind.

De onderwijzer moet zich verbeelden den zielstoestand van

het kind en de oorzaken daarvan; zich verbeelden, wat het kind ziet in hem, hoort in zijn woorden, voelt in zijn daden. Hij moet kennen de kracht van zijn eigen spreken en - van zijn zwijgen, van zijn doen en - van zijn laten, de kracht van zijn blikken, van zijn gelaatsuitdrukking. En dan moet hij weten, wat hij uit den overvloed, waaruit een keus kan worden gedaan, behoort te kiezen, om aan het kind juist dien stoot te geven, die zal voeren tot de door hem bedoelde beweging in de goede richting. En - dat geheele veld moet hij overzien, de middelen kiezen en toepassen *in korten tijd*: - *bij intuïtie*.

Mislukt het - en wien mislukt het nooit! - dan kan hij wel schelden op dat akelige kind, waar hij niets mee kan beginnen; maar dat is feitelijk niets dan een bekentenis van eigen onmacht in dit geval. Het eenige is: te zoeken, waarin men heeft gefaald. In liefde voor het kind? In kennis van het kind en van de omstandigheden? In kennis van zich zelf? In zelf beheersching?

Zoo moet ieder mislukt, maar ook ieder gelukt moment in de opvoeding zooveel mogelijk leiden tot beter of nog beter in de toekomst, tot verhooging van den paedagogischen tact.

I. KOOISTRA.

(*Slot volgt.*)

Het recht van de phantasie, en de opleiding van den onderwijzer.¹⁾

VIII.

Wanneer dan de taak van den onderwijzer omvat, wat in het voorgaande werd geschetst, dan mag worden gezegd, dat de onderwijzer moet zijn iemand van veel intuïtief verbeelden en initiatief, geboren uit veel degelijk kennen en kunnen, in 't bijzonder uit kennis van het kind, - uit warm gevoel, uit krachtig en vast willen; - dan mag worden gezegd, dat hij in zijn vak moet zijn een kunstenaar, een scheppend kunstenaar, wiens kunstgewrochten zich door de wereld verspreiden in den vorm van denkbeelden, gevoelens, woorden, handelingen, waarvan men de herkomst vaak niet weet.

Zijn kunstgewrochten zijn *zielsbewegingen* of beter nog: *aanleidingen* tot zielsbewegingen, - die meest ongeschikt zijn voor expositie op tentoonstellingen, maar die toch in de wereld voortarbeiden als zijn werk.

Welke waarborgen voor zijn geschiktheid moet dan een onderwijzer wel niet geven!

Welke waarborgen *vraagt* men van hem?

Jongelui van tenminste achttienjarigen leeftijd worden tot het geven van lager onderwijs bekwaam verklaard op grond van het zoogenaamde 'onderwijzersexamen', dat voor elken candidaat in twee dagen ($\pm$ 12 uren) afloopt, van welke één dag is gewijd aan 't maken van schriftelijk werk en één aan het teekenen en het mondeling onderzoek.

1) Zie *De Gids* van Augustus.

Die jongens en meisjes komen van allerlei inrichtingen: van verschillende soorten van kweekscholen, van allerlei normaallessen, van hogere burgerscholen, uit de zoogenaamde ‘examenklassen’ van scholen voor uitgebreid lager onderwijs, - verscheiden ook zijn door privaattlessen voor 't examen ‘klaar gemaakt.’

En dat allegaartje van jongens en meisjes wordt nu geëxamineerd door allerlei examinatoren: onderwijzers bij 't middelbaar onderwijs, onderwijzers aan kweekscholen en normaallessen, hoofden van openbare en bijzondere scholen, ook - maar zelden - klasse-onderwijzers, - in den regel menschen, die van deze kandidaten eenige hebben opgeleid en nu niet hun eigen leerlingen examineeren, maar die van hun collega's van vaak heel andere en niet zelden scherp concurrerende inrichtingen.

Deze examinatoren, voor één geheele of gedeeltelijke examenperiode van verschillende inrichtingen, uit verschillende plaatsen geroepen tot examineeren, hebben gewoonlijk weinig of geen voeling met elkaar. Ieder examineert op zijn manier, legt den nadruk op het eenvoudige of op het meer geleerde, naar 't hem goeddunkt; en komt er het volgend jaar of zelfs, wat vaak geschiedt, in den loop van dezelfde examenperiode, een ander examinerator, dan doet die 't weer anders.

Er is geen sprake van een draad, een leidende gedachte, die door het ‘onderwijzersexamen’ loopt. Het is eigenlijk niet één examen, maar een tiental examens, die geheel los naast elkaar staan, - en de candidaat wordt ten slotte beoordeeld, niet naar een beeld, dat de gezamenlijke examinatoren zich van hem hebben gevormd, maar naar de verschillende cijfers, waarmee hij bij de onderscheiden examentjes meer of minder juist is getaxeerd; - en welke cijfers hij daarbij krijgt, - dat hangt voor een deel af van de omstandigheid, welken examinerator hij toevallig treft.

Op den dag van 't schriftelijk examen wordt werk gemaakt over rekenen, Nederlandsche taal, aardrijkskunde en paedagogiek. Ten hoogste zeven uur voor alles te zamen. Veel te weinig tijd voor een tamelijke hoeveelheid behoorlijk werk.

't Is ondoenlijk, werk te vinden, dat geschikt is, om (nog wel in zoo korten tijd) recht te doen weervaren aan al die

verschillende individuen, van allerlei inrichtingen samengestroomd. - Welke ruimte is hier voor de oorspronkelijkheid van de kandidaten!

Op den dag van 't mondeling examen wordt gevraagd over alle vakken van 't lager onderwijs en over paedagogiek. Er is $\pm$ een half uur, soms minder, voor elk vak; van het behoorlijk doorloopen van zoo'n vak kan dus in de verste verte geen sprake zijn, - en zoo hangt dus weer veel af van het toeval en moet het examen oppervlakkig worden.

Daarbij - de examiner staat vreemd tegenover den candidaat: hij weet niet, wat en hoe de examinandus heeft geleerd, welke opvattingen aan zijn inrichting worden gehuldigd, kan en mag er geen rekening mee houden; - voor hem zit een candidaat, vaak zenuwachtig na maanden examenstudie, zenuwachtig in de bewustheid, dat alles afhangt van deze weinige uren, ja, dat een enkel uur beslissend voor hem kan zijn; een candidaat, niet gewend aan de wijze van vragen en zich uitdrukken, vaak niet doorgedrongen in de opvattingen van den examiner.

Hoe kan in den regel een candidaat, gezonden van den eenen examiner naar den anderen, zich hier laten gaan, zich geven! Ook wanneer de examiner is bekwaam en human, moet hij zelf beseffen, hoe licht zijn oordeel faalt. Hoe moet het dan wel gaan bij de mindere examinatoren, die er helaas ook zijn!

Krijgt de candidaat ten slotte de 'akte van bekwaamheid als onderwijzer', dan wordt hij dus voor het onderwijzersambt bekwaam verklaard op grond van een examen, ten gevolge waarvan men zich een weinig te vertrouwen oordeel heeft gevormd over zijn kennis, terwijl men niets weet van zijn gemoedsleven en zijn karakter, niets van zijn liefde voor kinderen en voor zijn taak, niets van zijn omgang met kinderen, niets van zijn geschiktheid, om onderwijs te geven, niets van zijn organiseerend vermogen.

En op grond van zoo'n onderzoek gaat de achttienjarige gediplomeerde, desnoods zonder ooit een kind te hebben gezien, de school binnen als onderwijzer van de jeugd, als opvoeder van het volk der toekomst.

O echte onderwijzer, o scheppend kunstenaar, wat hebt gij gemeen met het onderwijzersexamen!

IX.

Maar wij hebben niet enkel te letten op het zoogenaamde onderwijzersexamen, doch ook op de opleiding. Indien er maar waarborgen zijn voor een goede *opleiding*!

Nu zijn er allereerst kandidaten, die geen eigenlijke door de wet genoemde opleiding hebben gehad, b.v. die, na een inrichting zooals een Hoogere Burgerschool of een school voor uitgebreid lager onderwijs te hebben verlaten, nog wat privaattlessen hebben ontvangen, of die alleen door privaattlessen klaar zijn gemaakt.

Verder waren er op 31 Dec. 1899¹⁾:

7 rijkskweekscholen, waaronder maar één voor onderwijzeressen;

98 rijksnormaallessen;

3 gemeentekweekscholen;

21 bijzondere kweekscholen;

163 gemeentelijke en bijzondere normaallessen;

98 hoofden van scholen met 187 kweekelingen.

Al deze opleidingen worden door het Rijk bekostigd of gesubsidiëerd.

De leerlingen van de rijkskweekscholen worden na een vrij zwaar vergelijkend examen toegelaten, voor gebouwen en leermiddelen wordt behoorlijk zorg gedragen, het personeel voldoende gesalarieerd, zoodat hier, behoudens hetgeen straks zal worden gezegd, de toestand gunstig kan worden genoemd.

Naast deze 7 inrichtingen heeft het Rijk 98 normaallessen ‘opgericht.’

Dit zijn, zooals de naam al aanduidt, geen scholen, maar lessen. De onderwijzers zijn in den regel hoofden van scholen of klasse-onderwijzers, die in hun ‘vrijen tijd’ de kweekelingen opleiden, - op uren, dat andere kinderen vrij zijn: vóór of na de gewone schooluren. De kweekelingen ontvangen de kruimkens, die afvallen van den disch der schoolkinderen. Is de quantiteit van deze kruimels niet bijzonder groot, ook de qualiteit laat vaak te wenschen over, - niet alleen, doordat de hoofdtak van de onderwijzers elders ligt en eigenlijk

1) Deze gegevens ontleen ik aan het regeeringsverslag over 1899.

al een geheel mensch vraagt, - maar ook doordat men voor de keus van deze (vrij karig beloonde) onderwijzers bijna geheel beperkt is tot hen, die toevallig in of nabij de plaats, waar de normaallessen zijn gevestigd, als onderwijzer werkzaam zijn.

Hoewel ongetwijfeld ook rijksnormaallessen wel betrekkelijk goede resultaten kunnen opleveren, wanneer een leerling een zeer gunstigen aanleg heeft en wanneer onder de onderwijzers toevallig personen voorkomen van groote bekwaamheid, veel toewijding en genoegzame kracht voor (meestal) tweeërlei taak, is het toch duidelijk, dat de rijksnormaallessen in 't algemeen geheel onvoldoende moeten worden geacht.

Wat de gemeentekweekscholen betreft, - men mag aannemen, dat een gemeente, die zich veroorlooft, zelf kweekelingen te doen opleiden, dit doet om goed personeel te krijgen en daarvoor dan ook het noodige over heeft.

De 21 bijzondere kweekscholen genieten rijkssubsidie. Zij hebben zekere verplichtingen; maar waarborgen, dat de leerlingen behoorlijk ontwikkeld op school komen, dat personen van voldoende bekwaamheid het onderwijs geven, worden door het Rijk niet geëischt.

Wanneer men bedenkt, dat ook voor het geven van onderwijs aan een kweekschool geen hogere bevoegdheid wordt geëischt dan de onderwijzersakte, die zelfs voor 't onderwijs aan de lagere school bijna niets beteekent, dan zal men toestemmen, dat vooral eenige waarborg voor het personeel van de kweekschool, voor het Rijk geen overdaad zou zijn.

Er bestaan ongetwijfeld betrekkelijk zeer goede bijzondere kweekscholen, maar de mogelijkheid van het ontstaan en bestaan van slechte zoodanige inrichtingen is volstrekt niet uitgesloten.

Met de gemeentelijke en vooral de bijzondere normaallessen (te zamen maar even 163 in getal) is het veel erger gesteld.

Een onderwijzer, die graag wat bijverdienste heeft bij zijn meest kleine bezoldiging, kan zich met een paar andere, die in 't zelfde geval verkeerren, vereenigen, om normaallessen te geven. Als dan de kandidaten na tenminste twee jaar maar 'klaar' zijn voor 't examen en slagen, dan wordt door het Rijk voor elk van die kandidaten een som (b.v. f 300)

uitgekeerd. Ja, de onderwijzer kan 't ook wel alléén doen en krijgt dan de (iets kleinere) belooning ook alleen. Al kan ook hier een hoogstaande persoonlijkheid bij een uitstekenden leerling veel verrichten, - waarborgen voor een behoorlijke opleiding bestaan hier niet. Ieder begrijpt, dat één mensch in den regel niet bij machte is, om een onderwijzer zijn geheele wetenschappelijke en paedagogische opleiding te geven, allerm minst, waar dit voor hem maar een bijzaakje kan zijn.

Of nu die geslaagde kandidaten na een jaar misschien wat anders zijn begonnen, omdat zij, bij den ongecontrôleerden toevloed van onderwijzend personeel, in concurrentie met beter opgeleiden geen betrekking kunnen krijgen, - dat doet er niet toe: het Rijk geeft voor de geslaagde kandidaten het eerlijk verdiende geld, - ook voor de onderwijzers, die het niet nodig heeft en niet kan gebruiken.

Ofschoon de onderwijzers in 't algemeen geenszins onverschillig kunnen zijn voor bijverdienste, wekt toch dit zoogenaamde 'premiestelsel', gericht op het klaarmaken van examenmateriaal, in de onderwijzerswereld algemeen afkeuring.

Tegenover eenige honderden kandidaten, in wier opleiding de Staat behoorlijke waarborgen voor hun geschiktheid zou kunnen vinden, staan dus *duizenden*, wier opleiding die waarborgen niet geeft. De groote meerderheid van de onderwijzers heeft niet eens gehad, wat men geeft aan ieder hogere burgerscholer, in de grootere plaatsen steeds meer ook aan den toekomstigen ambachtsman: - een *school*, met eigen personeel.

En nu is het ongeluk, dat de inrichtingen, die binnen de perken van den leertijd goed konden zijn, voor een groot deel bedorven worden door het onderwijzersexamen, dat geen onderwijzersexamen is.

Want ook de leerlingen van de goede opleidingsinrichtingen kunnen niet in de school komen zonder 'de akte van bekwaamheid', die voor de bekwaamheid zoo weinig bewijst. En wanneer nu het examen zich niet richt naar de kweekscholen, dan blijft de kweekscholen niets over, dan zich te richten naar het examen.

Elke opleidingsinrichting werkt in de eerste plaats in de richting van 't zoogenaamde onderwijzersexamen.

De beste opleidingsinrichtingen doen het beter dan de mindere, zij doen er nog wat bij, - maar ook zij hebben te werken op 't examen. De onderwijzers aan die scholen hebben dus hun leerlingen zóó voor te bereiden, dat die zooveel mogelijk kunnen voldoen aan de eischen van hun collega's, aan wie toevallig dezen keer het examineeren wordt opgedragen. Wat wordt er nu van de oorspronkelijkheid, de eigen opvattingen van deze onderwijzers?

Zij moeten zorgen, dat hun leerlingen op 't examen, dat immers een praat-examen is, heel wat kennis (vooral woordenkennis) over alle vakken van 't lager onderwijs en de paedagogiek ter beschikking hebben; het is dus noodig, die kennis er in te brengen, vaak met herhalen op een wijze, die een verstandig onderwijzer daar zeker niet voor zou kiezen.

Van een echt degelijke verwerking kan op die manier geen sprake zijn. Te minder, omdat de leerlingen geoefend moeten worden in 't maken van veel werk in weinig tijd, ten einde dit op 't examen ook te kunnen.

Ook de beste inrichtingen worden door 't examen gedwongen tot oppervlakkigheid, - een oppervlakkigheid te grooter, naarmate de exameneischen worden opgedreven.

En om toch zoo degelijk mogelijk te zijn en de leerlingen tevens nog iets mee te geven van wat niet op 't examen wordt gevraagd, maar onontbeerlijker is dan heel wat examenballast, wordt er veel te veel onderwezen en veel te veel geleerd.

Hoe dichter de kweekelingen komen aan 't eind van hun opleidingstijd, d.i. bij hun optreden in de school, des te meer nadert ook het examen, des te scherper wordt de lijn, waarlangs naar 't examen wordt gestuurd, - des te sterker de druk, die de leerlingen langs die lijn voortstuwt: hoe dichter de kandidaten bij de school en het schoolkind komen, des te minder wordt bij hun opleiding aan school en schoolkind gedacht.

En bij die opleiding voor 't onderwijzersexamen komt dan nog die voor 't examen in de vrije- en ordeoefeningen der gymnastiek.

Welke ruimte en welke aanleiding worden er bij zoo'n opleiding gegeven aan de verbeelding, aan de ontwikkeling van de oorspronkelijkheid, van 't initiatief!

En alsof die ruimte nog te groot is bij de noodzakelijkheid van twee examens, heeft men aan de vrouwelijke kweekelingen nog het examen in de nuttige handwerken opgelegd, zoodat zij tot schade van haar jonge gezondheid en van haar ontwikkeling den zoogenaamden vrijen tijd en een deel van den studietijd moeten vullen met het knippen en naaien van kleedingstukken naar precies voorgeschreven model, met het inzetten van stukjes naar de regelen der kunst, met het maken van ontelbare brei-, maas-, stop- en naaisteken in kousen, borstrokken, naailappen, enz.

Dit handwerkenexamen is feitelijk verplicht voor de onderwijzeressen, omdat zij door vele gemeentebesturen, die aan de onderwijzeressen bij de gewone dagtaak het onderwijs in de handwerken opdragen, niet voor vol worden aangezien en dus niet benoemd, als zij de akte voor de handwerken niet hebben.

En zoo moeten dus onze jonge meisjes in den tijd, dat de jongens zich bezig houden met slöjd of tenminste iets kunnen doen voor liefhebberij en ontspanning, voorovergebogen zitten turen op de handwerken.

Het is een parodie op de lessen in de gezondheidsleer.

En wat winnen ze er mee, als ze die akte voor de handwerken hebben veroverd? Vaak niets anders dan dat ze nu, als onderwijzeres, in den tijd, dat haar mannelijke collega's zich ontspannen of studeeren, de handwerken moeten *onderwijzen*, niet zelden, zonder er iets voor te ontvangen.

Het feitelijk verplichte handwerkenexamen (tenminste zonder verlenging van den leertijd) vind ik een ramp, die hoe eer hoe beter behoort te worden afgewend, - omdat van het lichaam veel te veel wordt gevergd, en de geest voortdurend aan banden gelegd.

Zoolang de nuttige handwerken een verplicht leervak zijn in de lagere school, en in den regel onderwezen worden door de gewone onderwijzeressen, die zich daarvoor dus moeten bekwamen, is een extra-leertijd hiervoor een m.i. gebiedende eisch.

Laat eens een vreemde met gezonde begrippen omtrent onderwijs en kinderen, vrij van conventie, onvoorbereid en onbevangen een van onze opleidingsinrichtingen, een van de beste kweekscholen bezoeken. Laat hij eens alle lessen bij-

wonen, voorloopig die in de paedagogiek uitgezonderd.

Zou hij raden, dat hier onderwijzers, opvoeders, worden gevormd? Of zou hij misschien denken, dat hier enkel een noodzakelijke *grondslag* wordt gelegd voor de eigenlijke opleiding tot allerlei beroepen: posterijen, telegrafie, handel, industrie, onderwijs? Zou hij dus niet meenen, dat de eigenlijke opleiding tot onderwijzer later nog moet komen?

Als men hem dan zegt, dat dit niet een voorbereiding, maar de wezenlijke, eenige opleiding voor 't onderwijs en dat dit nog wel de *beste* opleiding is, - dat deze jongens en meisjes dadelijk na 't verlaten van de school zelf zullen optreden als opvoeders van de jeugd, dan zal hij dat ongelooflijk vinden en zeggen: 'Dat is immers onmogelijk. Ik heb niets gemerkt van opleiding voor 't onderwijs. Daar moet nog iets anders zijn. Breng mij eens in de hoogste klasse, het mooiste leerjaar van uw school, - de klasse, waaruit gij uw leerlingen met een hoopvol hart zult uitzenden in de scholen, in de maatschappij, opdat zij daar zullen verbreiden de warmte en het licht, door u gewekt.'

En wij openen hem de deur, die hem de klasse ontsluit, door hem beschouwd als 't heilige der heiligen van de kweekschool, de klasse, die hij met zekeren eerbied binnentreedt. En wij laten hem luisteren en zien, ook als de kweekelingen thuis aan 't werk zijn.

Hij woont bij onze repetities voor 't examen: vaak geen denkend, vergelijkend, verdiepend herhalen, maar het herkauwen van de leerstof van vier jaren; hij is getuige van het haasten en jachten, om klaar te komen voor 't examen, - van de teleurstelling bij onderwijzers en leerlingen, als zooveel er nog niet goed in zit; - van de prikkelbaarheid daardoor vaak aan weerszijden; - hij merkt op, hoeveel 'stomper' verschillende leerlingen hier zijn dan in de andere klassen; - hoe bij 't maken van proefwerk de pennen vlug over 't papier gaan, om toch maar in den bepaalden tijd veel werk af te krijgen, zooals op 't examen zal worden geëischt; - hoeveel minder de kwaliteit van 't werk is dan in vroegere klassen; - hoe, als het examen nadert, de leerlingen thuis nu dit, dan dat boek aangrijpen, om zich toch maar al die geleerdheid goed in te prenten en toch geen kans zien, om dat alles te bevatten; - hoe de meisjes bovendien zitten

te peuteren aan allerlei handwerken, die bij al het andere de zenuwachtigheid nog verhoogden....

En hij is verontwaardigd.

‘Wat! Moeten die zenuwachtige jonge mensen van heden de krachtige, frissche jonge onderwijzers worden van morgen? Zijn dat de mensen, die kind zullen zijn met de kinderen, die de kinderen zullen brengen tot nauwkeurig waarnemen en degelijk denken, - tot een rijk leven van verbeelden, gevoelen en handelen? En ik zag bijna niets van eigen onderzoek, van frissche, vrije verbeelding, van oorspronkelijkheid, van eigen initiatief. Ik zag volgelingen, geen toekomstige voorgangers.....

En doet ge nu niets, om voor te bereiden dien heerlijken, onmisbaren paedagogischen tact, dat onontbeerlijke onderwijstalent?’

Gelukkig - iets is er toch aan te wijzen, wat onmiddellijk verband houdt met den toekomstigen werkkring van den onderwijzer: er wordt les gegeven in paedagogiek, en aan sommige inrichtingen (tenminste aan de rijks- en gemeentekweekscholen) ontvangen de kweekelingen aan de leerschool, wat men ‘practische opleiding’ noemt, een wel zeer gewichtig deel van de opleiding, maar dat niet voldoende tot zijn recht kan komen, doordat het bekneeld zit tusschen de voorbereiding tot drie examens, waar het bijna geheel buiten staat.

Onze bezoeker woont de lessen in opvoedkunde bij. Aan 't eind: ‘Ja, ziet ge, dat was nu wel opvoedkunde, maar - wàs 't eigenlijk wel *opvoedkunde*? Ik hoorde wel over het kind, over de kinderen, - maar lang niet genoeg. Ik had veel meer willen hooren over den aard, over de belangstelling, over de neigingen van kinderen, en over de middelen om die te begrijpen, te gebruiken en te leiden, - veel meer over de ontwikkeling van de kinderziel, veel meer over kindergebreken en de oorzaken en middelen ter verbetering; veel meer over de maatschappelijke en huiselijke omstandigheden en haar invloed op de ontwikkeling van de kinderen; veel meer over honderden dingen, waarop de onderwijzer heeft te letten. Waarom hebt ge daarvan niet meer behandeld?’

‘Er was geen tijd voor.’

‘Geen tijd. Neen, zeker, ge hadt voor dit gewichtige vak lang geen uren genoeg.

Maar toch - laat ik het eerlijk zeggen: waarom behandelt ge dan vrij uitvoerig en natuurlijk toch oppervlakkig verschillende lees-, schrijf- en rekenmethodes? Die leeren ze immers later wel uit de handleidingen. Wat doet het er nu voor hen toe, of de eene mijnheer die vakken een beetje anders onderwijst dan de andere? Als gij ze de *beginselen*, waarop de methodes berusten, maar goed leert begrijpen, dan is dat genoeg.

En wat zonde van al den tijd, die besteed wordt aan 't behandelen van allerlei wetsartikelen! Als ge tijd in overvloed hadt, ja, dan! Maar waar zooveel noodzakelijks achterwege moet blijven, daar noem ik de niet strikt noodige methode- en wetskennis eenvoudig *ballast*. Hoe hebt ge dááaraan den kostbaren tijd kunnen verspillen!’

En zwijgend wijzen wij op het gebiedende examenprogramma.

Daar stuift hij op.

‘Hoe is 't mogelijk! Heeft men u ook dat voorgeschreven? Laat men dan ook niet spreken van opleidingsinrichtingen voor het onderwijs. Inrichtingen voor examendressuur zijn het, anders niet.’

Nu, daarin ligt voor *de beste inrichtingen* wel eenige overdrijving, maar toch is ook voor haar zijn uitspraak voor een groot deel waar.

Waar is het, dat het dresseeren voor een zoogenaamd onderwijzersexamen als het onze met nog twee examens er bij, alle afgenomen door vreemde examinatoren, zonder dat rekening wordt gehouden met de opvattingen en de beoordeelingen van de opleiders, *de dood is voor de oorspronkelijkheid*, - en dat die toestanden dus het meest te betreuren zijn voor de beste inrichtingen en de oorspronkelijkste geesten.

Aan de kweekschool te Apeldoorn hebben wij ten gevolge van bijzondere omstandigheden, die hier niet ter zake doen, eenmaal het voorrecht gehad, de leerlingen nog enkele maanden aan de school te houden, nadat de examens voor onderwijzeres en gymnastiek waren afgelegd.

Toen was er bijna geen examendruk. Het onderwijs kon dus ook vrijer worden opgevat.

Zoo konden b.v. bij het teekenonderwijs eigen ontwerpen worden gemaakt. De lessen in slöjd aan de Leerschool in

verband met het teekenonderwijs aan de Kweekschool wekten op tot allerlei proeven van handenarbeid. Aan de praktische opleiding door de Leerschool konden de kweekelingen meer tijd en gedachten wijden, zonder de vrees, dat die werden ontstolen aan het examen.

En bij dat alles bleef gelegenheid (en vooral ook het vrije gevoel) voor liefhebberijen, waartoe het onderwijs aanleiding gaf.

Op Sint-Nicolaasavond ontvingen wij (het onderwijzend personeel) ieder een verrassing, betrekking hebbende op ons onderwijsvak.

Zoo was er in klei een getrouwe, gekleurde nabootsing van een rivier met dijken en uiterwaarden, waarin grazende koeien, ook in klei, - welke nabootsing nu nog als leermiddel wordt gebruikt.

Verder een voorstelling van een oud tooneelstuk.

Het geheele tooneel bestond uit een houten kistje, verdeeld in hemel, aarde en hel, elk met zijn bevolking, voorgesteld door allerlei verschillend gekleede poppetjes.

Voor de geschiedenis een eigen gemaakt boekje, handelende over den Franschen tijd, voorzien van eigen geteekende illustraties. De meisjes hadden het boek zelf ingebonden en een passende bandversiering aangebracht; voor de opvoedkunde was er ook een geïllustreerd boekje, waarin humoristisch de geschiedenis van de eerste levensjaren van een kind was behandeld.

In één woord: er waren allerlei verschillende verrassingen, door de leerlingen zelf bedacht en uitgevoerd. Toen ik ze zag, en hoorde, hoeveel moeite het had gekost, om dat alles bij elkaar te krijgen, hoe de arbeid was verdeeld naar neiging en talent; toen ik mij voorstelde, met hoeveel ijver en opgewektheid hier was gewerkt, hoeveel ervaringen hierbij waren opgedaan, hoe het eene idee het andere had gewekt, toen werd bij mij het gevoel weer zoo sterk: ‘Wat zou onze opleiding veel beter kunnen zijn, als ze minder doceerde, maar meer aanleiding gaf en gelegenheid liet tot het ontplooiën van de oorspronkelijkheid! De opleiding zou misschien schijnbaar gemakkelijker, maar inderdaad veel moeilijker zijn dan nu; maar zij zou èn met de natuur van de leerlingen èn met haar toekomstige taak als onderwijzeres veel meer rekening houden; zij zou daarvoor grooter belangstelling wekken

en de leerlingen bij vrijer ontwikkeling meer richting geven.

De examenopleiding doet schade èn aan de opleiders èn aan de kandidaten èn aan de schoolkinderen.

Is het examen afgeloopen, dan staat het afscheid vóór ons.

Het examen nam tot dusver zóó de gedachten in beslag, dat aan het naderend heengaan bijna niet werd gedacht. Maar nu is het er dadelijk.

Morgen zullen deze jonge mensen weg zijn en geen andere band zal ze meer aan ons binden, dan die van vriendschappelijke herinnering. Onze taak is afgedaan....

Zij zullen solliciteeren, komen in de school, in de maatschappij, in het jonge, frissche en - *vrije*, maar ook *harde* leven. En we bedenken, hoe weinig ze zijn voorbereid op 't leven, dat hen wacht, - hoeveel we nog zouden willen zeggen en diep prenten in hun gemoed, hoeveel woorden van aansporing en waarschuwing we nog hebben te spreken.

Maar - het afscheid is daar, nieuwe leerlingen staan gereed, om de plaatsen in te nemen. Nog eenige korte lessen, nog een hartelijk vaarwel.... onze plichten en onze rechten zijn geëindigd. En ons beklemd gevoel na het afscheid is nog iets anders dan weemoed over het voorbijgegane, - het geldt ook de toekomst.

X.

En wisten we nu maar, dat er voor deze jonge mensen nog een overgangstijd was: een tijd, waarin hun taak nog niet de volle zwaarte had, waarin ze eenigszins stonden onder de leiding van een, die tot leiden geschikt en gerechtigd was!

Maar het stelsellooze in de opleiding heerscht ook bij de benoemingen.

De pas beginnenden worden, nu bijna alles afhangt van vraag en aanbod, meestal daar benoemd, waar meer ervarenen niet wenschen te zijn.

In kleine dorpen, in de armenscholen van de steden.

In kleine dorpen, waar de onderwijzer vaak weinig gelegenheid vindt, om zijn studie voort te zetten, weinig omgaat met zijn gelijken en meerderen in ontwikkeling, beschaving en karakter, - waar hij in de school vaak twee à drie klassen geheel voor zijn rekening krijgt.

Vooraf ook dit laatste is een groot bezwaar. Want hij krijgt werk, dat zelfs een ervaren bezwaarlijk *goed* kan doen, hij moet dus schipperen, stelt zich niet geheel verantwoordelijk voor zijn taak, schuift de schuld wat van zich af, wanneer het niet goed gaat: dat ligt immers aan de gebrekkige inrichting van de school. Hij gewent zich licht aan het niet goed doen van zijn werk, en er is groote kans, dat hij voor 't geven van goed onderwijs bedorven wordt.

Of hij komt in een 'armenschool' in de stad, in een te groote klasse met 'lastige' kinderen. Al weer in een meest te moeilijke betrekking, tot schade van de arme kinderen, en licht tot schade van hem zelf.

De zwaarste onderwijzersbetrokkingen worden meestal op de jongste schouders gelegd. En voor menig jong onderwijzer, die vol illusies de school binnentreedt, is dan ook het begin een teleurstelling; want hij voelt, hoeveel moeilijkheden er zijn, die hij niet kan overwinnen. Hoe hooger eischen hij zich zelf heeft leeren stellen, des te grooter de teleurstelling, nu hij ziet, hoe ver hij beneden die eischen blijft, en niet ziet, hoe hij er aan zal voldoen.

Gelukkig, als hij dan een vriendelijk, verstandig leider vindt, die hem niet zijn idealen ontnemt, doch hem steunt en bemoedigt. Maar menigeen vindt zoo'n leider niet en moet alleen zijn weg gaan.

't Is meest grof werk in 't begin: als de jonge onderwijzer op de eene of andere manier orde houdt en dragelijk de leerstof behandelt, dan mag men van geluk spreken.

Het gevaar is dan, dat hij zich tevreden gaat stellen met grof werk, dat hij geen ideaal meer boven zich ziet.

En dit gevaar wordt verergerd, doordat hij, om een niet al te karig bezoldigde betrekking te verwerven, lang blijft in de periode van examendressuur.

In den tijd, dat hij, nauwelijks onderwijzer, alle krachten, alle gedachten aan zijn werk in de school zou moeten wijden, komt ook al weer de gedachte aan verder komen. De hoofdakke moet worden gehaald, en hij moet er voor werken, als het vroeger geleerde nog versch in 't geheugen zit. Want ook het hoofdonderwijzersexamen is geen eigenlijk examen voor het onderwijs, ook geen 'voortzettingen'-examen, - het is voornamelijk een herhaling van het vroe-

gere, - voornamelijk een wat verbreed onderwijzersexamen.

Wat doet het Rijk, om de onderwijzers voor dat examen op te leiden?.... *Niets*.

Volgens de wet op het L.O. moet aan 't hoofd van een school iemand staan in 't bezit van de 'hoofdakte', moeten aan een groot aantal scholen buitendien een bepaald getal onderwijzers in 't bezit van de hoofdakte verbonden zijn.... Maar geen enkele opleidingscursus wordt door het Rijk bekostigd. De onderwijzers moeten zelf maar zien, hoe ze van hun klein traktementje (vaak niet meer dan 500 à 550 gld.) het onderwijs en de boeken betalen.

En hoevelen kunnen in of nabij hun woonplaats dat onderwijs niet eens vinden! Is hun eerste opleiding dan een (betrekkelijk) goede kweekschoolopleiding geweest, dan gaat het nog wel. Maar voor de meesten, die geen goede opleiding hebben gehad, is de studie voor de hoofdakte bij de tijd- en krachtroovende dagtaak een arbeid van belang.

Menigee brengt dien arbeid niet ten einde, waagt zich niet aan 't hoofdonderwijzersexamen, - en van degenen, die het wel afleggen, worden ieder jaar bijna 60 % afgewezen!

Onder het altijd studeeren voor de hoofdakte en het ieder jaar 'probeeren' krijgen sommige onderwijzers grijze haren van ouderdom.

Wie vroeger een goede opleiding hebben gehad, moeten toch hard pompen, om hetgeen ze hebben geleerd, nu ook weer voor 't hoofdonderwijzersexamen klaar te hebben.

Dit examen wordt weer door een heel andere commissie afgenomen dan het vroegere onderwijzersexamen.

In ons examensysteem zou het zoo natuurlijk zijn, als nu bekend werd verondersteld, wat bij 't onderwijzersexamen al is gevraagd. Men zou hoofdzakelijk hygiëne en paedagogiek kunnen vragen en verder van verschillende vakken een uitbreiding, b.v. eenige hoofdstukken van rekenkunde, van aardrijkskunde, van natuurkennis, ook algemeene geschiedenis, Nederlandsche letterkunde.

Maar nu doet men 't heele onderwijzersexamen nog eens over, - zoodat voor de kandidaten de boodschap in de eerste plaats weer is: *repeteeren*, het geestdoodend repetereen, terwijl de commissies voor de hoofdakte niet ver en vooral niet diep genoeg kunnen gaan, omdat de kandidaten zoovéél

vakken hebben en voor 't meerendeel slecht zijn opgeleid, - zoodat met name ook de eischen voor de paedagogiek in de gegeven omstandigheden veel te bescheiden moeten blijven.

En op grond van dit examen kan worden verkregen de hoogste bevoegdheid bij het lager onderwijs: de akte van bekwaamheid als *hoofd-onderwijzer*, hoewel van eenige bekwaamheid noch als onderwijzer noch als hoofd iets is gebleken.

Hebben de onderwijzers genoeg gewerkt voor de hoofdakke, dan komt bij velen (en 't zijn gewoonlijk de besten) de studie voor de vreemde talen (*examenstudie* natuurlijk) of voor een middelbare akte of voor vergelijkende examens.

Tusschen al die studie door een vaak gerechtvaardigd streven naar verbetering van positie door sollicitaties, adressen zenden, enz.

En als de tijd van examens doen voorbij is, och, dan heeft men al zoo lang onderwijs gegeven, men heeft al zooveel routine; dan is vaak de eerste jeugdige gloed voorbij, - en niet zelden wordt de verbeelding beheerscht door de gedachte aan geldzorgen en andere huiselijke beslommeringen.

Is 't wonder, dat bij velen het onderwijs grof werk blijft hun leven lang, - dat menig onderwijzer nooit in zijn vak een kunstenaar wordt, maar steeds een gewoon - niet eens altijd goed - ambachtsman blijft?

XI.

Hoe komen we nu aan beter onderwijzers? Natuurlijk in de eerste plaats door beter opleiding.

Velen eischen voor den onderwijzer een academische opleiding. Nu, zeker heeft een vorming op zoo breeden grondslag, heeft de omgang met wetenschappelijke menschen, die voor andere vakken worden opgeleid, veel voor.

Maar terwijl aan den eenen kant zoo'n toestand nog in geen tijden te verwachten is met het oog op het groote aantal benoodigde onderwijzers en op de, met de opleiding gelijken tred houdende, salariëering, schijnt mij ook een academische opleiding, zooals die tegenwoordig is, minder geschikt voor de onderwijzers *in 't algemeen*. Wel dienen er naar mijn meening aan de academies leerstoelen voor de paedagogiek te zijn (zooals ook al in verschillende steden van Duitschland), zoodat knappe en belangstellende onder-

wijzers daar verder kunnen werken; wel schijnt mij academische vorming (nà de onderwijzersopleiding) hoogst gewenscht voor de onderwijzers aan de kweekscholen, die èn wetenschappelijk èn paedagogisch hoog moeten staan.

De lagere school heeft in 't algemeen geen geleerden noodig, maar zedelijk hoogstaande, verstandige mensen, - goed algemeen ontwikkeld en beschaafd, vol liefde voor het onderwijs en het schoolkind, mensen van onderwijstalent en paedagogischen tact.

Om zulke mensen te vormen, is als regel een academische opleiding in haar tegenwoordigen vorm noch noodig noch voldoende.

Mij schijnt voorloopig het best: een verbeterde kweekschoolopleiding.

Om daartoe te komen, is zeker noodig: *afschaffing van het thans bestaande onderwijzersexamen* met de examens voor de vrije- en ordeoefeningen en de nuttige handwerken, voor alle inrichtingen, die - onder behoorlijk toezicht van rijkswege - geacht kunnen worden, de geschiktheid van haar eigen leerlingen te kunnen beoordeelen.

Er zijn er nog, die deze examens een noodzakelijk kwaad noemen.

Een kwaad zijn ze; uit het voorgaande is dit voldoende gebleken. Een groot en ernstig kwaad.

Wie dit goed inziet, kan niet ophouden te vragen, of dit kwaad werkelijk noodzakelijk is en of het noodzakelijk moet blijven.

En nu zijn er blijkens het voorgaande een aantal inrichtingen, die geschikt kunnen zijn, om haar leerlingen tot goede onderwijzers op te leiden: die alleen leerlingen van voldoende aanleg en voldoende ontwikkeling toelaten, die behoorlijk zijn ingericht, een goed leerplan hebben (ook voor de practische opleiding) en dit uitvoeren, die een voldoende aantal goede onderwijzers bezitten.

Alle inrichtingen, die aan het Rijk deze waarborgen van geschiktheid geven, kunnen in staat worden geacht, om (laat het zijn onder toezicht) de geschiktheid van haar leerlingen te beoordeelen; kunnen de onderwijzers hun leerlingen goed opleiden, dan kunnen zij ze ook beoordeelen; - zij kunnen het alléén.

Voor die inrichtingen is het staatsexamen een niet nood-

zakelijk, dus een onder geen beding geoorloofd kwaad. Voor haar mag het niet blijven voortbestaan.

Maar zij zijn weinig talrijk: het is de treurige waarheid. Moet dan dus voor al de opleidingen, voor welker geschiktheid geen voldoende waarborgen bestaan, het examenkwaad noodzakelijk blijven?

De noodzakelijkheid van dit kwaad ligt in de onvoldoende waarborgen van de opleiding. Maar geen examen ter wereld kan de resultaten van een onvoldoende inrichting goed maken.

Deze toestand kan en mag niet blijven.

Duizenden guldens worden jaarlijks door het Rijk uitgegeven voor opleidingen met onvoldoende waarborgen, en ook weer duizenden guldens voor de *examens*, die een groot deel van de zoodanig opgeleiden uit de school moeten weren en die meteen de goede inrichtingen vleugellam slaan.

Is het geen zonderlinge toestand, dat het Rijk tal van opleidingen bekostigt of steunt, die het zelf zóó weinig betrouwbaar vindt, dat het weer staatsexamens noodig heeft, om zooveel mogelijk de te weinig wetende kandidaten te weren?

Is het eigenlijk wel overeen te brengen met het prestige van het Rijk en is het te verantwoorden tegenover de kweekelingen, dat zoovelen, door of met hulp van het Rijk *onvoldoende* opgeleid, òf tusschentijds verongelukken òf ten slotte door een Rijksexamencommissie uit de school worden geweerd?

En wat bewijst dan nog het *slagen* bij 't examen! Hoeveel ongeschikten komen er door!

En lang niet altijd doen bij een sollicitatie die ongeschikten onder voor beteren. Niet alleen de gewone protectie en de gewone vergissingen spelen hier een rol. Een groot aantal hoofden van scholen zijn verbonden juist aan de in 't algemeen mindere opleidingsinrichtingen (rijks-, gemeenteen particuliere normaallessen, privaatopleiding); zij hebben bij 't bestaan daarvan, en dus bij 't slagen van de leerlingen in de practijk, belang. Komt er nu een vacature aan hun school en hebben zij dus omtrent de sollicitanten advies te geven, dan is er licht strijd tusschen de belangen van het onderwijs, die de benoeming van den meest geschikte eischen, en de andere belangen van het hoofd, die wel den min geschikte ten goede kunnen komen. Hoewel bij zoo'n strijd ongetwij-

feld menig hoofd de overwinning verzekert aan de belangen van zijn school, - dat gebeurt niet altijd.... En zoo worden ook wel minder geschikte onderwijzers bevoorrecht boven geschiktere.

De tegenwoordige onderwijzersexamens zijn blijkens het voorgaande een *kwaad*, dat niet noodzakelijk is voor een aantal inrichtingen, niet noodzakelijk mag blijven voor éénige, door de wet erkende inrichting.

De waarborgen voor de geschiktheid van de onderwijzers kunnen enkel worden gevonden in *de opleidingsinrichtingen*.

Voor het bestaan van goede, voor het weren van niet voldoende inrichtingen heeft de Regeering dus zorg te dragen.

Waar het onderwijs een voorwerp 'van de aanhoudende zorg der Regeering' is, daar dient in de eerste plaats voor een goede opleiding van de onderwijzers zorg te worden gedragen. Te meer, nu aan de kinderen de *plicht* tot het ontvangen van onderwijs is opgelegd, - hetzij dat is openbaar, bijzonder of huisonderwijs.

Naar mijn meening zou het op deze wijze kunnen geschieden.

Zooveel mogelijk in overeenstemming met de bestaande behoefte aan openbare en bijzondere onderwijzers en onderwijzeressen behooren in of nabij alle grootere plaatsen kweekscholen te worden opgericht, door het Rijk geheel of ten deele bekostigd. Die kweekscholen dienen de vroeger besproken waarborgen voor de kwaliteit van de theoretische en praktische opleiding te geven.

Zooveel noodig kunnen aan dichtbij wonende leerlingen de reiskosten worden vergoed en aan verderaf wonende een toelage voor huisvesting verstrekt.

In de toekomst zal wel een verschuiving van 't begin van den leertijd aan de kweekscholen naar den zeventienjarigen leeftijd nodig zijn. Dat zal voor hebben, dat dan een Hoogere Burgerschool met vijfjaren cursus kan zijn doorloopen, - dat de beroepskeus is verschoven (wat vooral van belang is voor een vak, dat zooveel *roeping* vereischt), - dat de toekomstige onderwijzers langer samenblijven met andere groepen van studeerende jongelui. Maar m.i. zou voorloopig al veel worden gewonnen, als de minimumleeftijd van toelating op den

15- in plaats van den 14-jarigen leeftijd werd gesteld. (Op den 15-jarigen leeftijd kan een Hoogere Burgerschool met driejarigen cursus doorloopen zijn.)

Een der middelen, waardoor het Rijk op de inrichtingen toeziet, kan zijn een *school*-examen als slot van de (behoudens den leertijd voor de handwerken) vierjarige opleiding. Dit theoretisch en praktisch examen, af te nemen door het personeel van de school ten overstaan van Rijksgecommitteerden, behoort degelijk te zijn, dus ook voldoende tijd te geven voor het te leveren werk. Het kan, wat de inrichting betreft, in hoofdzaak een verbeterde editie zijn van het gymnasiaal eindexamen.

In verschillende landen (zooals Frankrijk, Duitschland, Zweden, Finland) bestaat trouwens ook voor de kweekscholen al een eindexamen.¹⁾

Van het eindexamen mag voor de beoordeeling van de kandidaten niet alles, zelfs niet het meeste afhangen. Wat de candidaat gedurende de afgeloopen vier jaren heeft getoond te zijn (blijkende vooral ook uit de ontvangen rapporten en uit de notulen van de docentenvergaderingen), niet het minst zijn gebleken geschiktheid als mensch en als onderwijzer, moeten veel gewicht in de schaal leggen.

Aan de kweekscholen dienen opleidingscursussen van b.v. twee jaren te worden verbonden voor hen, die het diploma van een kweekschool al hebben verworven. Deze ‘candidaat-onderwijzers’ gaan in de praktijk. Niet alle betrekkingen mogen voor hen openstaan. Er moet voor hen een overgangstijdperk zijn, waarin zij onder behoorlijke leiding, maar toch zooveel mogelijk zelfstandig, in een niet te moeilijke klasse werken en waarin zij blijven onder de hoede van de kweekschool.

Hun dagtaak (ook die van de onderwijzeressen natuurlijk)

1) Over de onderwijzersexamens en het bovenbedoelde eindexamen heb ik uitvoeriger geschreven in *het Schoolblad* van 16 November en 23 November 1900 en van 12 Februari 1901.

Lezenswaard in dit verband is ook een artikel van Dr. A. van Berkum over ‘de eindexamens op de Deutsche gymnasia’ in den eersten jaargang van het ‘Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding.’ Het Deutsche reglementeeren wenschen wij natuurlijk niet. Maar dat het eindexamen in Duitschland *degelijk* wordt opgevat, blijkt uit het artikel van Dr. Van Berkum duidelijk.

dient beperkt te worden, b.v. tot een halven dag, opdat zij verder kunnen studeeren.

Dit zal geen bezwaar ondervinden, als men overeenkomstig het oordeel van verschillende medici de schooluren van de lagere klassen eenigszins beperkt en de jonge onderwijzers vooral daar laat werken: dit werken bij jongere kinderen zal aan hun paedagogischen tact en aan de levendigheid van hun onderwijs zeer ten goede komen. Ook kunnen er uren vrij komen, als het hoofd van de school geen klasse heeft, of een onderwijzer zonder bepaalde klasse met de leiding van de ‘candidaten’ is belast.

(Meerdere staatsbemoeiing zal zeker noodig zijn, om in de benoemingen van onderwijzers eenig stelsel te krijgen.)

Het verdere onderwijs aan de opleidingscursussen, welke aan de kweekscholen verbonden moeten zijn, kan dus voortdurend grijpen in den practischen arbeid van de onderwijzers, kan aan dezen arbeid steun ontleenen en steun geven. Ook dit onderwijs moet naar mijn meening zoowel van algemeen wetenschappelijken als van paedagogischen aard zijn. Na een eindexamen wordt aan de kandidaten een diploma uitgereikt, dat voor het lager onderwijs volledige bevoegdheid verleent. Zoo vervalt dan voor hen het tegenwoordige hoofdonderwijzersexamen. Hoogst waarschijnlijk zullen ook de examens voor de vreemde talen (lager onderwijs) kunnen vervallen, terwijl, als eenmaal de voorbereidende studie voor de kweekscholen eenigszins gelijk zal zijn, ook het toelatingsexamen zoo niet voor allen afgeschaft, dan toch beperkt zal kunnen worden.

Maar zal dat alles geen handen vol geld kosten? Ik zou willen zeggen, dat de massa's geld, die op 't oogenblik worden uitgegeven ook voor ongeschikte en overbodige onderwijskrachten, en ook voor al die examens, ten slotte duurder komen dan meer geld voor bruikbare, geschikte krachten.

Verbetering van de opleiding zal zeker geld kosten, maar zal ook aan den anderen kant tot bezuiniging leiden, doordat mag worden verwacht, dat bij verbetering van opleiding minder onderwijzers zullen verongelukken, terwijl men ook zooveel mogelijk zorg kan dragen, dat niet meer onderwijzers worden opgeleid, dan er geplaatst kunnen worden. Goedkoop is ook hier duurkoop.

In elk geval: het geldt hier een dringende noodzakelijkheid. Sedert bijna 25 jaar is er in de opleiding van de onderwijzers in 't algemeen weinig vooruitgang gekomen. Wel achteruitgang (het premiestelsel!) Thans is de kwestie van de opleiding een der meest brandende onderwijs-vraagstukken geworden.

De eisch, straks gesteld voor de opleiding van den onderwijzer, is toch waarlijk bescheiden genoeg.

Wij vragen niet, wat wordt gegeven aan dokter, advocaat, predikant, ingenieur: na een voorbereidingsschool een academie of polytechnicum. En toch vinden wij het ambt van den onderwijzer niet minder moeilijk of gewichtig. Wat wij vragen, wat wij om den wille van het kind en van den onderwijzer *moeten* vragen, dat is een *school*, met eigen, goed personeel, - dat is een school, waar aan de onderwijzers een voldoende theoretische en praktische opleiding wordt gegeven.

Minder kan het niet.

Te betreuren is het, dat aan dezen eisch nog niet is voldaan; dat men bij den partijstrijd om het schoolkind, jaren lang in onze volksvertegenwoordiging gevoerd, niet de handen heeft ineengeslagen tot deze daad *voor* het kind: het behoorlijk opleiden van zijn onderwijzers, niet als uitzondering, maar als regel, dat men in regeeringsverslagen en kamerdebatten over de onderwijzers heeft geklaagd, zonder te komen tot de ernstige vraag en een daadwerkelijk antwoord op die vraag: 'Als die klachten rechtmatig zijn, hoe verbeteren wij dan?'

Moge in dezen toestand spoedig de zoo noodige verbetering worden gebracht! Moge er weldra in Nederland geen kind meer zijn, dat zijn verplicht onderwijs niet ontvangt van een voor zijn taak behoorlijk voorbereid onderwijzer!

XII.

En als er dan kweekscholen zijn met *schoolexamens* aan het eind, zal dan de opleiding veel veranderen?

Naar mijn meening zal dit op den duur een zeer grooten, gunstigen invloed hebben, zoo groot als wij op het oogenblik nauwelijks kunnen gissen.

Maar niet in eens.

Wij onderwijzers zijn allen menschen, die een aantal jaren van ons leven aan examenstudie en mogelijk aan examen-*opleiding* hebben gedaan. Wij zijn allen min of meer van ‘examen-stof’ gemaakt. Daar komen we zoo gemakkelijk niet van los.

Eigenlijk zit niet alleen ons lager, maar ook ons middelbaar onderwijs voor een groot deel vast aan de staatsexamens voor 't onderwijs.

Men zou b.v. zeggen, dat middelbare meisjesscholen een toonbeeld konden zijn van heerlijke, vrije ontwikkeling, omdat ze niet opleiden voor een staatsexamen, voor eenig beroep of voor een andere inrichting. Maar de leeraressen hebben zooveel voor examens gestudeerd, eerst voor 't onderwijzeres-examen, toen voor vreemde talen, daarna voor een akte middelbaar onderwijs; zij zijn zelf te veel aan examendressuur gewend, om altijd zich daarvan los te maken.

Het is een feit, dat sommige middelbare meisjesscholen er zekere eer in stellen, als verschillende van haar leerlingen al spoedig na 't verlaten van de school ‘klaar’ zijn voor 't onderwijzeresexamen. Wat ik voor *die* scholen in 't geheel geen eer vind.

Ja, wij zullen ons moeilijk kunnen losmaken van examenstudie en examenopleiding. Eerst langzamerhand zal ons onderwijs zich er aan kunnen ontworstelen.

Als er maar eerst wordt voldaan aan de voorwaarden voor voldoende opleiding (waaronder dan ook behoort: zooveel mogelijk vrijheid, met een bekwaam en tactvol toezicht, om misbruik van die vrijheid te voorkomen), dan zullen eerst recht, omtrent de methode van opleiding, de groote problemen worden onderzocht en behandeld, die nu in ons land, zoo al gesteld (wat mij niet bekend is), dan toch zeker niet grondig besproken zijn.

Omtrent die verbeterde opleiding in de naaste toekomst, zooals zij mij voor den geest zweeft, geef ik hier eenige gedachten.

Allereerst zal men veel meer moeten doen voor de *opvoeding* van den toekomstigen onderwijzer.

De onderwijzers komen voor 't meerendeel voort òf uit onderwijzersgezinnen òf uit kringen, die in maatschappelijke positie en meestal in verstandelijke ontwikkeling daar bene-

den staan. Het onderwijzersambt, dat in 't algemeen slecht wordt bezoldigd en niet beschouwd als een eereambt (zooals wel vaak een betrekking bij 't schooltoezicht), is weinig begeerd in de hoogere kringen van de samenleving.

Zoo vormen de onderwijzers een stand van menschen, die in ontwikkeling meestal staan boven hun familieleden, en voor wie de kringen van niet-onderwijzers, waarin zij hun gelijken en meerderen in verstandelijke ontwikkeling zouden vinden, meestal zijn gesloten.

Velen achten den onderwijzer (tenzij hij bij 't onderwijs een hoogere positie inneemt), - den man, aan wien zij hun grootsten schat ter opvoeding geven, niet hoog genoeg, om met hem om te gaan, hoewel zij alleen al in 't belang van hun kinderen dien omgang moesten wenschen, ten einde den onderwijzer te leeren kennen, wellicht van hem te leeren en hem waarschijnlijk verder te helpen vormen.

Onder deze omstandigheden ligt het voor de hand, dat de onderwijzers, willen zij intellectueelen omgang, dien vaak alleen kunnen vinden bij hun collega's. Dientengevolge worden onderwijzers licht eenzijdig en weten zij zich vaak in den omgang met beschaafde niet-onderwijzers moeilijk te bewegen.

Het is dringend noodig, dat de onderwijzers zooveel mogelijk komen uit *alle* kringen van de samenleving. Dan kunnen zij heel wat van elkaar leeren; dan zullen zij niet meer buiten de overige maatschappij staan - zooals thans zoo vaak tot schade van de jeugd -; dan zal hun blik, hun belangstelling zich verruimen; dan zullen zij het kind, behoorende aan de maatschappij, beter kunnen begrijpen en leiden.

Laat men de positie (vooral de vooruitzichten) van den onderwijzer verbeteren, - en uit *alle* kringen zal men de beste onderwijskrachten kunnen kiezen, het onderwijs zal door de onderwijzers meer in aanzien komen en omgekeerd, - en er zal voor 't onderwijs meer worden gedaan dan wat men nu al zooveel vindt, terwijl het veel te weinig *is*.

Intusschen - zoolang we zoo ver niet zijn, moet toch ook de opleiding al zooveel mogelijk zorgen voor de *opvoeding* in den ruimsten zin.

Leerlingen, die bij anderen worden gehuisvest, moeten er komen onder de leiding van menschen, die werkelijk tot *leiden* geschikt zijn, - menschen dus, die moreel en ver-

standelijk daar hoog genoeg voor staan. De kweekelingen moeten in die gezinnen dus niet alleen lichamelijk goed worden verzorgd, doch ook *opgevoed*. Daarvoor dient dan natuurlijk een behoorlijke vergoeding te worden gegeven.

Zooveel mogelijk behoort er buiten de schooluren ook omgang te zijn tusschen de kweekelingen en hun onderwijzers. Voor en na de lessen is er meestal wel wat tijd.

De eene onderwijzer doet een wandeltocht met leerlingen. Een ander heeft ze op een avond bij zich, bespreekt dan allerlei punten met hen, buiten het eigenlijke onderwijs liggende, of laat b.v. platen zien, leest iets moois voor, of laat musiceeren, enz.

Er dient elken dag tijd te zijn, om de leerlingen iets moois voor te lezen of te vertellen, dat bepaald op hun zedelijke en aesthetische vorming is gericht.

Nu en dan kan een avond worden georganiseerd, waarop de leerlingen voor het geheele onderwijzend personeel iets moois voordragen: muziek, een stuk proza of poëzie, een tooneelstuk.

Dergelijke avonden acht ik van zeer groot belang. De kweekelingen leeren zich vrij bewegen; zij hebben aanleiding tot initiatief, vooral, wanneer het voor de voordrachten misschien benodigde (decoratief, platen, costumes) en zooveel mogelijk de voordrachten zelf door hen zijn bijeengebracht en wellicht gemaakt, - in den regel onder het toezicht en zooveel nodig onder de goede leiding van een der onderwijzers; - een goede voordracht zal den kweekeling later bij zijn onderwijs zeer te pas komen; de onderwijzers zien de leerlingen nog eens anders dan die zich vertoonen in hun eigen lessen, - en vooral ook: de kweekelingen leeren gedurig iets doen, zoo goed als 't maar eenigszins mogelijk is: in de puntjes. (Natuurlijk moet worden gewaakt tegen overdrijving en tegen ongezone prikkeling van de eerezucht.)

Trouwens: het zou uitstekend zijn, als de onderwijzers aan kweekscholen meer dan nu nota namen van wat de kweekelingen in andere vakken leeren en praesteeën: dit zou meer eenheid, en beter waardeering van de leerlingen geven; ook zou het bij de onderwijzers een voorbehoedmiddel tegen de eenzijdigheid kunnen zijn, waartoe specialisatie van de vakken zoo licht leidt.

Aan verschillende kweekscholen doet men wel iets als

hierboven is geschetst, maar het moet altijd weinig blijven, omdat de tijd daarvoor wordt onttrokken aan den vrijen tijd en aan de eigenlijke opleiding (d.i. wat men thans ten onrechte als *de* opleiding beschouwt).

Men smokkelt als 't ware in kleine hoeveelheden binnen, wat men ruiterlijk in grooter massa moest binnenhalen, omdat het een belangrijk deel van de opleiding zou moeten zijn.

Op de zedelijke vorming kan de godsdienstige opvoeding van grooten invloed zijn.

Aan verschillende bijzondere kweekscholen is die verbonden aan het gewone onderwijs; bij de openbare is de godsdienstige opvoeding overgelaten aan de gezinnen en godsdienstleeraren, al staat ook in de openbare scholen natuurlijk de zedelijke opvoeding op den bodem der Christelijke moraal.

Velen onder ons, die zich de uren van het in hun jeugd ontvangen godsdienstonderwijs herinneren, weten bij ondervinding, van welken gezegenden invloed *goed* godsdienst-onderwijs kan zijn voor het gemoedsleven en de karakter-vorming.

Maar ik meen toch, dat toekomstige onderwijzers nog iets noodig hebben, wat zij vaak bij 't gewone godsdienst-onderwijs niet vinden.

In art. 33 van de wet op het lager onderwijs wordt aan de onderwijzers van openbare lagere scholen verboden, iets te doen, te leeren of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden.

Hoe zal hij echter dien eerbied hebben, wanneer hij van de godsdienstige begrippen van andersdenkenden in zijn maatschappij niets weet!

Waar hij die begrippen in 't geheel niet kent en geen eerbied voor die begrippen bij hem is gekweekt, daar kan hij 't wel brengen tot de neutraliteit, die hem bewaart voor het branden van zijn vingers, - maar niet tot die hoogere onpartijdigheid, waardoor hij, ook als hij voor zich zelf een standpunt heeft gekozen, zich kan stellen op het standpunt van andersdenkenden in zijn omgeving, kan voelen, wat hen moet kwetsen.

Tot die onpartijdigheid hebben in onze samenleving weinigen het gebracht. Wat weet in 't algemeen een Protestant

van wat een Katholiek heilig is, en omgekeerd; - wat begrijpt een orthodox Protestant van een modernen en omgekeerd; wat weten Christenen en Joden van elkaars godsdienst? Welken eerbied voelen zij er voor?

Onze onderwijzers weten vaak nog meer van den godsdienst van de oude Egyptenaren, Grieken, Romeinen en Germanen dan van dien van hun naasten buurman; niets weten zij gewoonlijk van wat hun leerlingen als heilig leeren erkennen.

Een onderwijzer in 't algemeen, een openbaar onderwijzer in 't bijzonder moet op de hoogte worden gesteld met de voornaamste godsdienstvormen in zijn omgeving, - moet leeren, wat de goede, eerlijke belijders van die godsdiensten heilig is, - moet die overtuigingen leeren eerbiedigen.

Voor al ook het eigenlijk onderwijs aan de kweekscholen zal veel meer opvoedend moeten zijn en veel meer berekend op den toekomstigen werkring van den onderwijzer.

Het grootste onderscheid met nu zal meer moeten liggen in de *methode* dan in de *stof*, hoewel ook in deze, waarbij meer voeling moet worden gehouden met de lagere school en het praktische leven.

Ik herinner hierbij aan de vergelijking (zie bladz. 251) van de wijze, waarop een boek wordt bestudeerd door den geleerde 'zonder phantasie' en door den intuïtieven denker. In kleiner afmetingen is in het gunstigste geval de examenstudie van den tegenwoordigen tijd in hoofdzaak gelijk aan dat studeeren van dien geleerde, terwijl de studie van onze kweekelingen moet zijn, zij het ook in bescheiden afmetingen, die van den intuïtieven denker.

Op 't examen wordt gevraagd, wat de kandidaten *weten*, vaak wat zij niet weten. Zoo richt zich hun opleiding op het verkrijgen van veel kennis in veel te weinig tijd; wanneer zij (in het gunstigste geval) zich die werkelijk eigen maken, dan ontstaat daarbij in hun ziel toch in den regel geen andere beweging, dan die noodig is, om de kennis te begrijpen. Op die wijze verzamelen ze een groote hoeveelheid kennis, die voor een goed deel *dood* is, weinig bijdraagt tot den geestelijken groei, en vervliegt, zonder te hebben geleid tot oorspronkelijk denken en gevoelen.

Zal de opleiding iets beteekenen voor het vormen van de kweekelingen tot menschen en onderwijzers, dan moet zij hun zóó leeren werken, dat de kennis beweging brengt in de ziel, dat zij zelf wordt een levende en levenwekkende kracht, die niet gemakkelijk vervliegt, en indien zij gedeeltelijk verdwijnt, toch het aanzijn heeft gegeven aan denkbeelden en gemoedsbewegingen, die zelf tot levende krachten zijn geworden.

Maar dan hebben we noodig een andere methode dan die we thans volgen; dan hebben we noodig *tijd*, om de kennis te doen inwerken op de persoonlijkheid van de kweekelingen en zooveel mogelijk te doen uitwerken naar buiten.

Tijd: in de eerste plaats tot nauwkeurig waarnemen (ook in figuurlijken zin), tot *onderzoekend* waarnemen, - gericht, door de phantasie, die het doel en vaak het vermoeden schept, - geleid door het denken, dat verband zoekt en ordent.

De toekomstige onderwijzer moet als 't ware worden 'gevoed' met aanschouwelijkheid, èn voor? 't welslagen van het door hem ontvangen onderwijs èn ter voorbereiding tot de methode van de lagere school.

Het weinig aanschouwelijke, het vaak - bij wijze van spreken - *verbeeldinglooze* van ons lager onderwijs vindt zijn verklaring grootendeels in dit zelfde gebrek (maar in veel hooger mate) van de tegenwoordige opleiding.

't Is werkelijk, of de regelen van de opvoedkunde niet meer gelden, zoodra achter de kinderen de lagere school zich gesloten heeft. In de lessen over opvoedkunde voel ik mij herhaaldelijk gedrongen te zeggen: 'Wat ik je nu leer, passen wij aan onze school niet toe; we kunnen niet om 't examen.' En toch zouden die lessen eerst dan genoeg tot haar recht komen, wanneer de kweekelingen ook aan de *kweekschool* werden gevoed met de praktijk van die lessen en aldus ook doordrongen van de mogelijkheid en den plicht der toepassing.

Het is dikwijls stuitend, een mooi vak als opvoedkunde te onderwijzen, - een vak, dat misschien meer dan eenig ander kan werken op de vorming van gemoed en karakter, - en in de toepassing zoo zeer te kort te moeten schieten, - niet enkel door eigen menschelijke onvolmaaktheid (wat al erg genoeg zou zijn), maar ook door examendwang.

Wij leeren de kweekelingen, dat altijd het algemeene moet worden opgebouwd uit het bijzondere, het abstracte uit het

concrete, - dat de grondslag van alle kennis moet worden gelegd zoo mogelijk door directe waarneming, anders door indirecte, door de verbeelding; geldt dit niet voor de kweekelingen?

Ook bij hen moeten waarneming en verbeelding schering en inslag zijn.

Ons onderwijs aan de kweekelingen is meestal veel te redeneerderig.¹⁾

Men zal misschien zeggen: 'Als dat zoo is, wordt er dan eigenlijk al niet te veel aan de verbeelding overgelaten?'

Zeker, men laat haar te veel over; maar het is juist te veel, omdat zij het haar opgegeven werk niet kan doen, - hetzij omdat men haar niet prikkelt tot werken of haar geen tijd geeft, - hetzij omdat zij over het benodigde aanschouwingsmateriaal niet beschikt; - m.a.w. men is niet aanschouwelijk; men zegt woorden, die voor de leerlingen niet leven, - geen ziel ontleenen aan waarneming en phantasie.

Wij redeneeren te veel, en dit stelt ons vaak in staat, om allerlei dingen te onderwijzen, die we zelf niet genoeg meester zijn.

'..... Wo Begriffe fehlen,
Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.'

Iemand b.v., die weinig van opvoedkunde en opvoeding verstaat, kan toch met een leerboek als hulpmiddel met succes examenpaedagogiek onderwijzen, - aan toekomstige onderwijzers vertellen, hoe 't moet: - in 't algemeen, in abstracto namelijk, - zooals dat in den regel bij onze tegenwoordige opleiding gaat en wel moet gaan; - maar moet men aankomen met concrete gevallen, aan de practijk ontleend; moet men zich dus zelf eerst helder, juist en duidelijk de practijk voor den geest roepen, om daarna de kinderen en het hun te geven onderwijs te doen leven voor de kweekelingen,

1) *Noot bij 't nazien van de drukproeven.*

Een merkwaardige illustratie op wat ik hierboven had geschreven, levert het proefschrift, waarop onlangs de heer N.J.A. Francken promoveerde tot doctor in de geneeskunde, welk proefschrift was getiteld: 'Over eenige veranderingen, die het waarnemen der leerlingen ondergaat, tijdens hun verblijf aan de scholen voor middelbaar, voorbereidend hooger en voortgezet lager onderwijs.' Daar een uitvoerig uittreksel uit dit proefschrift is verschenen o.a. in 'Belang en Recht' en in 'het Schoolblad', bepaal ik mij er toe, daarheen alle belangstellenden te verwijzen, die het geschrift niet in zijn geheel kunnen lezen.

dan schieten natuurlijk de redeneerders te kort: hun onder wijs kan bruikbaar zijn voor 't examen, niet voor de lagere school, - zij vormen praters, geen levenwekkende onderwijzers.

Voor alle vakken te laten zien, hoe men aan dien eisch der aanschouwelijkheid kan voldoen, ligt niet in mijn bedoeling. Alleen enkele voorbeelden ter toelichting.

De wiskunde is een prachtig vak, dat, goed onderwezen, dwingt tot scherp logisch redeneeren. Maar het inzicht in de getallen, dat een onderwijzer noodig heeft, dat geeft zij bij de gewone manier van onderricht niet.

Het is een feit, dat onze oudere leerlingen, die vrij wat aan rekenkunde hebben gedaan, soms allerlei eenvoudige dingen niet dadelijk kunnen vinden, die ze vóór het slikken van deze rekenkunde heel gemakkelijk wisten, - en soms onzin vertellen, dien ze eenige jaren geleden niet hadden gezegd, - eenvoudig, omdat ze nu minder dan toen de getallen vóór zich trachten te zien, omdat ze meer vastzitten aan (wel eens wat dooreengehaalde) formuleeringen, meer redeneeren, zich minder *verbeelden*, omdat ze te abstract zijn geworden.

Bij 't onderwijs in de physica zien we dit ook weer. De leerlingen hebben b.v. de slingerwetten geleerd, nadat ze ook verschillende slingers in beweging hebben gezien. Een van die wetten is, zooals men weet: De slingertijden van slingers van verschillende lengte zijn recht evenredig met de vierkantswortels uit de lengten. Nu gebeurt het licht, dat de leerlingen later niet weten, of het *recht* of *omgekeerd* evenredig is. Dan trachten ze zich de formule voor den geest te halen. Lukt dit niet geheel, dan pogen ze zich te herinneren, waar zij ook weer in 't boek stond, en ze trachten zich de geschreven woorden voor te stellen. En er zijn maar enkelen, die uit zich zelf zich twee verschillende slingers in beweging verbeelden en daardoor tot de conclusie komen, dat 'omgekeerd evenredig' een onmogelijkheid is.

Bij de veelheid van leerstof wordt ook bij dit vak te weinig nauwgezet, te weinig *onderzoekend* waargenomen, wordt er te weinig een beroep gedaan op de verbeelding.

Eenige jaren geleden onderwees ik aan de kweekschool voor onderwijzeressen te Groningen de wiskundige vakken.

Toen ik daarna hoofd van de Leerschool werd, had ik

gelegenheid om te zien, hoe mijn leerlingen de verkregen kennis toepasten in de praktijk.

En ik zag, hoe ze wel wisten te praten, vrij logisch te redeneeren, maar vaak niet in staat waren, om de kinderen inzicht in de getallen te doen verkrijgen. Zij hadden het zelf niet voldoende. Zij waren niet *gevoed* met aanschouwelijkheid.

Toen ik later aan de kweekschool te Apeldoorn kwam, dachten we dat gebrek te verhelpen: de abstracte redeneering zou komen *na* de concrete voorstelling. Wij namen ook leermiddelen van de lagere school, en zooveel mogelijk moesten nu de bewerkingen en de stellingen concreet worden gezien, eer ze abstract werden beredeneerd en bewezen. Zooveel mogelijk eerst inzien, daarna bewijzen. Niet het denken naar den achtergrond geschoven, maar aanschouwing en verbeelding van den achtergrond *gehaald*, evenwicht gebracht tusschen deze drie zielewerkingen.

Op deze wijze vorderden we niet zoo spoedig, maar toch vlug genoeg. Theoretische vraagstukken werden ook opgelost, maar waren geen hoofdzaak, zij dienden enkel ter verwerking en ter bevestiging van 't geleerde.

Helaas, hernieuwde kennisname van de richting van het onderwijsexamen deed ons tot het oude terugkeeren. Daar toch werd de nadruk op andere dingen gelegd. De aanschouwelijkheid moest grootendeels aan den kant worden gezet, en 't was weer als van ouds: in hoofdzaak *redeneeren*.

Het taalonderwijs moet veel meer werken op de verbeelding. De taal moet *spreken*.

Doordringen moet het tot de leerlingen, dat de taal niet de vertegenwoordigster is van zekere werkelijkheid, maar van wat de ziel er van maakt, dat dus twee personen hetzelfde feit verschillend verhalen, omdat ze 't zich verschillend voorstellen.

Ze zullen dan begrijpen, dat b.v. de zinnen: 'de hond bijt den jongen' en 'de jongen wordt door den hond gebeten', wel dezelfde werkelijkheid vertegenwoordigen, maar die werkelijkheid verschillend voorgesteld: dat in 't eene geval de voorstelling *de hond* op den voorgrond treedt, die den jongen bijt (nare hond!) en in 't andere *de jongen*, die gebeten wordt (arme jongen!).¹⁾

1) Zie hieromtrent de handleiding bij 'Onze Taal' van Den Hertog en Lohr.

Beeldspraak zal voor de leerlingen gaan leven, doordat ze zich trachten te verplaatsen in de voorstelling van hem, die ze gebruikt. Dan zullen ze ook zelf niet slag op slag dwaze beelden gebruiken, omdat ze niet napraten, maar zich rekenschap geven van 't geen in hen leeft en daarvoor de juiste woorden zoeken: ze zullen niet uit mooidoenerij de zon *dagvorstin* noemen, als ze zich haar enkel voorstellen als gloeiende schijf en ze zich niet verbeelden met vorstelijke macht, in vorstelijke glorie; ze zullen, als ze zich maar helder en duidelijk de dingen verbeelden, niet telkens van die *lamme* woorden gebruiken (*doen, maken*), waarin 'sich jeder sein Viertel' kan vinden.

Als ze zich maar rekenschap geven van wat er in hen leeft, niet tevreden zijn met het vage, onvolledige, wanneer ze moeite en tijd nemen, om daarvoor te vinden de woorden, die 'het doen', dan zal hun taal langzamerhand, zonder ander streven naar mooidoen, dan de welluidendheid eischt, eenvoudig goed worden; zij zullen een eigen 'stijl' krijgen, doordat ze de juiste uitdrukking kiezen voor hun eigen zieleleven, en die stijl zal mooier en oorspronkelijker zijn, naarmate hun zieleleven het is.¹⁾

Bij de leeslessen moet niet maar worden gevraagd: 'Wat beteekent dat?' M.a.w.: 'Aan welke werkelijkheid beantwoordt dit?' De leerlingen moeten verstaan, hoe de schrijver heeft gedacht en gevoeld.

De kinderen lazten van een locomotief voor een trein. In 't lesje stond, dat het paard (de locomotief) hijgde en dat het nu water zou krijgen. Toen werd gevraagd: 'Wie wordt met dat paard bedoeld?' 'De locomotief.' 'Waarom noemt de schrijver hem een paard?' 'Omdat hij de wagens trekt net als een paard.' En daarmee uit. Maar is dat nu *begrijpen*? Is nu de locomotief voor hen geworden, wat hij was voor den schrijver: een levend paard, dorstig, hijgend, smachtend naar water?

Ook bij de oudere leerlingen moet worden *gedramatiseerd*, opdat zij zich inleven in het denken en gevoelen van een schrijver.

Hoe vaak ziet men bij 't overbrengen van poëzie in proza die poëzie verhaspelen, dat het haast een gevoel van pijn

1) Het 'Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers' van J.H. van den Bosch is nog altijd actueel.

geeft! 'In eigen woorden' moet de poëzie worden weergegeven; de beeldspraak van den dichter mag niet worden gebruikt. Op die wijze zullen de kweekelingen wel ongeveer zich een eigen voorstelling vormen van de werkelijkheid, die den dichter inspireerde, maar zij zien ze niet met zijn oogen, voelen ze niet door zijn ziel. En dit moeten ze ook leeren: voor zoo ver mogelijk de werkelijkheid zien, zooals zijn ziel ze weerkaatst.

Wanneer we bij 't leesonderwijs trachten, de leerlingen in te leiden in 't zieleleven van den schrijver, dan zullen onze mooiste letterkundige producten niet meer voor hen zijn enkel verzamelingen van moeilijke woorden en uitdrukkingen; maar zij zullen meewerken aan de ontwikkeling van hun aesthetischen zin en hun gemoed. Dan zullen Vondel, da Costa, Potgieter iets anders voor hen worden dan examendichters en -schrijvers, uitkomst voor de examinatoren en schrik voor de candidaten.

En ook het eenvoudig mooie, dat niet behoeft te worden 'verklaard' (zich dus niet leent voor examens en examenstudie), maar onmiddellijk grijpt in de ziel, zal hen bekoren, omdat het vindt een voor het schoone open gemoed.

Bij het onderwijs in physica moet meer nadruk worden gelegd op het doen van eenvoudige proeven en onderzoekingen door de leerlingen zelf.

Botaniseeren, werken in een tuintje, het nagaan van 't leven van verschillende dieren moeten het onderwijs in natuurlijke historie vruchtbaar en aantrekkelijk maken. En laat ook dit onderwijs weer niet enkel zijn gericht op het weten, maar vooral ook op veredelend genot, op ontroering, bewondering.

Bij de physica dienen ook toepassingen op het dagelijksch leven en op verschillende bedrijven te worden behandeld. De aardrijkskunde kan hier steunen. In de schoolwandelingen en schoolreisjes ontmoeten die vakken elkaar (en de personen die ze onderwijzen).

Maar niet alleen aanschouwelijker moet het onderwijs worden, - vooral moet het meer aanleiding geven tot doorwerken in de diepte van de ziel en tot initiatief en handelen.

Laten de leerlingen zelf eenvoudige rekenkundige vraag-

stukken leeren bedenken (niet maar oplossen); helder inzicht geeft hun dat in 't verband tusschen de gegevens.

Laten de leerlingen niet altijd een bepaald aan allen opgegeven opstel maken; kies gedurig voor verschillende leerlingen verschillende onderwerpen naar hun onderscheiden aanleg; zij moeten ook zelf wat leeren kiezen: zoo ontdekken zij zich zelf en ontdekt de onderwijzer hen.

Wordt naar aanleiding van een les een opstel gegeven, laten de leerlingen daarbij dan zooveel mogelijk te verwerken, te zoeken, te onderzoeken vinden; de onderwijzer is daar, om zoo noodig wat te helpen en boeken of andere hulpmiddelen aan te wijzen.

Een plaat kan ook stof leveren voor een opstel.

Natuurlijk moet voor goed werk *veel* tijd worden gegeven. De waarde voor de karaktervorming van het leveren van echt goed werk is *niet te overschatten*: daardoor wordt de onderwijzer niet alleen gebracht tot de grootst mogelijke zelfkennis en zelfontwikkeling, maar ook worden in hem gekweekt dat gevoel van verantwoordelijkheid en die innige toewijding, die geen examen ter wereld vermag te wekken, maar die alleen door een *opvoedende opleiding* (helaas, dat dit geen pléonasme is!) kunnen worden tot een alles doordringende kracht in zijn persoonlijkheid.

Zooals 't nu gaat: dat op één avond een opstel moet worden gemaakt en zelfs nog lessen geleerd, kan er nooit iets van beteekenis worden geleverd; het kan in den regel geen werk zijn, dat in de diepte is geboren en uit de diepte opgeweld. De gunstige ontwikkeling en openbaring van de oorspronkelijkheid vordert *tijd*.

De teekenles vooral moet platen en zoo mogelijk schilderijen leeren zien in den door mij aangegeven zin, en voor eigen aesthetische vorming en voor het later onderwijs; met het taalonderwijs (opstellen) moet het hierin samenwerken.

Meer dan nu kan geschieden, moet zij de leerlingen in staat trachten te stellen, om hun later onderwijs op eenvoudige wijs te illustreeren. De teekenles moet dus en de aesthetische vorming van de kweekelingen beoogen en hen opleiden voor 't onderwijzen van het teekenen, en het illustreeren van hun ander onderwijs.

De handenarbeid zal veel aanleiding moeten geven tot

initiatief, ook tot het zelf maken (en zoo mogelijk zelf bedenken) van een eenvoudig leermiddel voor de lagere school: de kweekeling moet leeren, met weinig middelen veel te doen. En ook verder komt het onderwijs in handenarbeid in verbinding met andere vakken, vooral ook het teekenen, en kan het door zijn nabootsing de aanschouwelijkheid van andere vakken zeer verhoogen. De onderwijzer in handenarbeid dient dus te zijn een degelijk, alzijdig (ook aesthetisch) ontwikkeld mensch.

Hier opent zich een verschietsel van samenwerking tusschen de verschillende vakken, aan de kweekschool onderwezen. Wat kan daarvan terecht komen, nu de kweekelingen worden opgeleid voor een examen, waar ieder examinerende zit te vragen op zijn manier, zonder dat door het geheel een leidende gedachte loopt, - nu ieder onderwijzer aan de kweekschool zijn leerlingen klaar moet maken voor een afzonderlijk, los examentje!

En toch moet er samenwerking zijn; toch moeten alle onderwijzers van de kweekschool - bij alle verschil van hun vakken - samenwerken in één hoofdrichting, om de leerlingen te vormen tot mensch en tot onderwijzer. Er moet door de gansche opleiding een sterke draad loopen, die bij geen enkel vak mag worden losgelaten.

Tot nog toe werd niet gesproken over de muzikale opleiding, terwijl ook die moet leiden tot verfijning en veredeling van de persoonlijkheid der kweekelingen, en hen in staat stellen, om dit later bij hun leerlingen in toepassing te brengen.

Op 't examen is het voldoende, als de candidaten wat over de noten weten te *praten*. Het doel van de *opleiding* moet natuurlijk iets anders zijn.

De kweekelingen moeten hun stem leeren vormen (ademhaling en toonvorming zullen dus van veel belang zijn), hun muzikaal gehoor en gevoel ontwikkelen, zooveel mogelijk ook door 't bespelen van een instrument, en theoretisch en practisch den weg vinden en bewandelen, om later ook de jonge kinderstemmen te vormen en door het zangonderwijs mede te werken aan het ontwikkelen van hun gemoed.

De kweekelingen moeten later hun leerlingen leiden tot

het ontdekken en overwinnen van de moeilijkheden, die zich bij het werk voordoen. Het spreekt van zelf, dat zij het dan eerst zelf moeten leeren in hun eigen werk. In hun werk moeten zij de knopen en de mijlpalen leeren ontdekken; zij moeten de knopen leeren ontwarren en van mijlpaal tot mijlpaal gaan, - en ook daartoe dient het onderwijs aan de kweekschool ze zooveel mogelijk te brengen. Dat zal ook hun opleiding tot zelfstandig werken zeer bevorderen; zoodat ook hierin de opleiding tot mensch samenwerkt met die voor onderwijzer.

En wanneer ze zoo in hun eigen werk komen tot het ontdekken en overwinnen van moeilijkheden, dan moeten zij ook nog leeren, door mededeeling, vraag en opgaaf de *kinderen* daartoe te brengen.

Men zal zeggen: dat moet de aan de kweekschool verbonden leerschool doen, waar de kweekelingen voor de practijk worden ingeleid. Maar dat is het juist: de leerschool kan het niet alléén.

Als jonge kweekelingen naar de leerschool gaan met hun beetje dan verworven kennis van opvoedkunde, worden hun daar in strijd met alle paedagogische voorschriften bijna alle moeilijkheden tegelijk voorgezet. Op den eersten dag zijn daar de moeilijkheden ongeveer dezelfde als op den laatsten: zich zelf de leerstof geheel eigen maken; ze doen doordringen in en inwerken op de kinderen door mededeeling en vraag; de omgang met de kinderen; vooral ook het bemeesteren en vasthouden van de aandacht.

Voor de meesten is dat in 't begin veel te veel, en daardoor profiteeren ze te weinig. En voor 't onderwyzend personeel van de leerschool is 't niet mogelijk, om, bij al het ander werk, met de noodige grondigheid de verschillende moeilijkheden met de kweekelingen te bespreken.

Zoo krijgt men licht al te grof werk.

De kweekschool moet ook hier voorbereiden, de moeilijkheden verdeelen.

Laat gedurig een kweekeling een bepaald hoofdstuk behandelen met zijn eigen klasgenooten, na zooveel nodig hierbij te zijn geleid door den betrokken onderwijzer.

Hij heeft nu vóór zich leerlingen, tot wie hij niet behoeft af te dalen, wier ontwikkelingstrap hij kent, wier aandacht

hij vrij gemakkelijk boeit; hij heeft geen prestige te handhaven, zoodat veilig de les nu en dan door den onderwijzer kan worden afgebroken, om te verbeteren, te critiseeren, te doen critiseeren door de medeleerlingen, wenken te geven; hij staat onder de leiding van den onderwijzer, met wiens hulp hij zijn kennis heeft gevormd, in wiens geest hij kan vragen en meedeelen; - en ook de medeleerlingen profiteeren van deze practische les, en ja, ook de onderwijzer zelf: voor hem kan de les van zijn kweekeling een toetssteen zijn voor zijn eigen onderwijs.... Later komt dan de leerschool daarbij.

Laat de kweekelingen aan hun medeleerlingen ook eens een sprookje vertellen (waarbij natuurlijk ook op den inhoud moet worden gelet) in door hen zelf gekozen woorden, zoo mooi als ze kunnen. Laat hen eens een geschiedenisles geven. Zij moeten leeren spreken, voordragen, de woorden als 't ware *toedienen*, leeren schilderen, acteerden zooveel noodig. De kweekschool moet dit voorbereiden.

Ieder, die wel eens anderen iets duidelijk heeft moeten maken, weet, hoeveel helderder het daardoor hem zelf is geworden; ieder, die wel eens een ander heeft ontroerd door een verhaal, door een schildering, weet, hoe zijn woorden ook hem zelf hebben aangegrepen. En dus ook hier: vorm den onderwijzer, en gij vormt meteen den mensch!

Wij moeten breken met het systeem, dat de kweekelingen altijd heele dagen les hebben en daarna heele avonden opgegeven lessen leeren en opgegeven werk maken.

In verband met de opleiding van de kweekelingen tot meer zelfstandigheid, en met den tijd, dien zij voor eigen werk noodig hebben, moet het aantal eigenlijke lessen vooral in de hogere klassen worden beperkt. Een deel van de tegenwoordige schooldagen kan worden gebruikt, om de kweekelingen in de school onder toezicht en zooveel noodig onderleiding, een deel van hun werk te laten doen, vooral werk, waarvoor zij op school beter gelegenheid vinden (proeven doen b.v.).

En in alle klassen moet de noodige tijd worden gelaten voor liefhebberij, het ontwikkelen wellicht van een of ander talent en voor ontspanning (vooral ook door het spel in de buitenlucht).

Tot die liefhebberij, het ontwikkelen van dat talent moet

zooveel mogelijk en geoorloofd het onderwijs aanleiding geven, terwijl de onderwijzer er ook notitie van behoort te nemen en waar noodig en mogelijk bijstaat met goeden raad.

XIII.

Maar zullen wij op die manier aan de kweekschool niet minder 'afhandelen' dan nu? Voor de meeste examenvakken moet die vraag bevestigend worden beantwoord, als tenminste dan ook enkel de examen kennis wordt bedoeld.

Maar bewijst dat niet, dat we tegenwoordig aan het onderwijs veel te veel oppervlakte geven ten koste van de diepte?

Wie, die ziet en zelf heeft ondervonden, hoe spoedig een zeer groot deel van die examen kennis vervliegt, hoe weinig de kweekelingen vaak *ontwikkeld* worden door al die kennis, begrijpt niet, dat wij een verkeerden weg bewandelen?

Wie het jammer vindt, dat de *oppervlakte* van de kennis der meeste examenvakken wat kleiner zal worden, laat die zich er mee troosten, dat op de eigenlijke kweekschoolopleiding nog een voortzettingscursus van twee jaren moet volgen.

En vooral dit.

In den jongen onderwijzer is op de bovenbeschreven wijze een stevige grondslag van kennen en kunnen gelegd; hij heeft groote belangstelling voor den verderen bouw en weet, hoe hij 't gebouw moet optrekken of tenminste kan *leeren* optrekken.

Hij heeft niet alleen wat geleerd, maar hij heeft gewonnen aan innerlijke groeikracht; zijn gansche persoonlijkheid heeft zich ontwikkeld en is vol van den drang tot verder ontwikkeling; - hij is wat geworden en draagt de belofte in zich, van meer te zullen zijn in de toekomst.

En daarbij zijn de algemeen wetenschappelijke en de paedagogische vorming geworden tot één geheel, - heeft ieder vak hem gevoed met onderwijskracht. -

Het meest doet dit natuurlijk de eigenlijke vakopleiding aan de kweekschool, toegepast aan de leerschool. Aan deze vakopleiding moet veel tijd worden gegeven.

In de eerste plaats valt daaronder de gezondheidsleer, die niet enkel de *schoolhygiëne* moet omvatten. En 't spreekt van zelf, dat de gezondheidsleer ook zooveel mogelijk aan de kweekschool moet worden *toegepast!*

Verder moet de toekomstige onderwijzer iets kennen van het

samenstel van de maatschappij, maatschappelijke toestanden en verhoudingen. Want in de maatschappij moet hij leven en werken, uit die maatschappij krijgt hij zijn leerlingen, ook voor die maatschappij voedt hij ze op.

En dan komt de eigenlijke opvoedkunde.

Door den straks ten tooneele gevoerde bezoeker van de kweekschool is al in hoofdzaak aangegeven, wat daarvan moet worden behandeld.

Hier alleen nog dit.

Zeker moet de opvoedkunde een psychologischen grondslag hebben; maar zij mag zich niet verliezen in allerlei ‘philosofische’ beschouwingen, zooals wel gebeurt. Steeds moet zij uitgaan van de kweekelingen zelf, van het kind en de kinderen, om tot het kind te kunnen weerkeeren.

In de theoretische paedagogieklessen moeten in figuurlijken zin altijd de kinderen als aanschouwingsobjecten tegenwoordig zijn: steeds moeten onderwijzer en kweekelingen in hun verbeelding de kinderen vóór zich hebben. Ook deze lessen moeten de kweekelingen zooveel mogelijk brengen tot zuiver, nauwkeurig opmerken en onderscheiden.

Met de andere vakken aan de kweekschool en met de practische opleiding aan de leerschool moet dit onderwijs steeds verband houden; het aan de kweekschool geleerde moet vooral ook aan de leerschool practisch worden toegelicht en toegepast, - terwijl de concrete gevallen bij de theoretische opvoedkundelessen vooral ook worden ontleend aan wat de leerlingen in hun practijk hebben opgemerkt of kunnen opmerken: zoo worden theorie en practijk hoe langer hoe meer een twee-eenheid.

De opvoeding is vooral niet minder een zaak van 't gemoed dan van 't verstand; daarom moet er vooral van de opvoedkundelessen niet enkel licht, maar ook warmte uitstralen. De toekomstige onderwijzer moet zien het mooie, het hooge, maar daardoor te meer *verantwoordelijke* van zijn taak; moet begrijpen, hoe die taak van hem als mensch en als staatsburger opofferingen eischt, al worden die door geen wet ter wereld hem voorgeschreven; - hij moet belangstelling voelen voor de kinderen, die hem brengt tot het willen kennen en daardoor tot het liefhebben van de kinderen. Hij moet leeren, een tipje van den sluier op te lichten van dat

mysterie, een kinderziel, en de begeerte moet worden gewekt voor verder ontdekken.

Hij moet leeren, hoe zoo'n kind te ontwikkelen, steeds rekening houdende met den aanleg, - hoe ook door het onderwijs het goede sterk te maken, hoe zooveel mogelijk het kwade te verzwakken, vooral door het goede, - hoe bepaalde karaktergebreken te behandelen.

Maar daarvoor moet hij zooveel mogelijk ook kennen de machten, die buiten zijn eigenlijk gebied, de school, op het kind inwerken, - niet enkel de maatschappij, maar vooral het huisgezin. Die invloed van het huisgezin moet door de school nu eens worden versterkt, dan weer voor een deel onschadelijk gemaakt, - en in elk geval zooveel mogelijk gekend, opdat in het kind kan worden verklaard, wat anders tot schade van het kind een raadsel zou zijn.

De kweekelingen moeten weten, op welke wijze de onderwijzer, zonder zijn bevoegdheid te overschrijden, met de huisgezinnen kan en moet samenwerken, en hoe hij op de gezinnen zelf menigmaal een goeden invloed kan uitoefenen en ook er zelf een goeden invloed van ondervinden. Ook daarin (met name in huisbezoek) is eenige praktische opleiding noodig en mogelijk.

Uit de geschiedenis van de opvoeding moeten enkele van de grootste paedagogen voor hen belangwekkende persoonlijkheden worden, - zoodat de kweekelingen niet maar eenige jaartallen, feiten en namen leeren, - maar *menschen* voor zich zien, van wier arbeid ze graag kennis willen nemen.

Wanneer zoo de kweekschoolopleiding is één aaneensluitend geheel, gericht op het afleveren van menschen-onderwijzers, wier opvoeding tot mensch en tot onderwijzer is ineengegroeid, - tot menschen-onderwijzers, niet kunstmatig uitgerekt ten koste van innerlijke kracht, - maar van een natuurlijken, gezonden wasdom en vol van kracht en drang tot verder groeien, - met de gave om te onderscheiden, wat dien groei kan dienen, dan zal zij worden een zegen voor school en maatschappij.

XIV.

In steeds wijder kringen van de maatschappij ontwaakt

tegenwoordig de belangstelling voor dat groote volksbelang: de opvoeding van het kind, van het volk der toekomst, - met name voor het onderwijs. En ieder begrijpt, dat verbetering van het onderwijs niet enkel kan voortvloeien uit beter inrichting van de scholen, beter regeling van het onderwijs, verkleining van de klassen (van hoeveel gewicht dat ook is), maar vooral uit verhooging van het peil der onderwijzers.

Het ontbreekt de onderwijzers, in 't bijzonder de openbare (die, aan den weg timmerende, veel bekijks hebben), niet aan critiek, vooral afbrekende. Wanneer die critiek voor een deel juist is, - wat helpt ze dan toch, als er niet tevens wordt opgebouwd!

Kunnen ook in het algemeen de personen van de onderwijzers het helpen, dat de onderwijzer vaak zoo ver staat beneden de eischen, die gesteld moeten worden aan een opvoeder van de jeugd? Is 't niet veeleer te waardeeren, dat zooveel onderwijzers zelfs uit geringe middelen de leemten in hun opleiding zooveel mogelijk trachten aan te vullen en dat verscheiden onderwijzers het tot een respectabele hoogte brengen?

Laat men niet enkel afbreken, maar vooral ook opbouwen!

Geef den onderwijzer een goede opleiding, zooals ik die in breede trekken heb pogen te schetsen (of beter misschien); schaf het verstarrende examensysteem af; open hem het vooruitzicht op een goede positie overeenkomstig zijn ambt; ontsluit hem zooveel mogelijk alle kringen, opdat hij zijn opvoeding kan voortzetten; schenk hem het vertrouwen en de waardeering, die den onderwijzer toekomen.... Laten intusschen de onderwijzers in krachtig streven naar beter toestanden, aan het tegenwoordige geslacht van kinderen, dat op die betere toestanden niet kan wachten, een zoo goed mogelijke opvoeding geven en daarbij zich zelf meer vormen voor hun taak.

Zoo zullen de onderwijzers zich verheffen, - en met hen het onderwijs.

Niet schimpen, - maar pogen te begrijpen, - en vooral - *verbeteren*!

I. KOOISTRA.