

De kunst van het onderwijzen

Over de schoolpedagogiek van Jan Ligthart

*J.M. Praamsma
1995*

In het jaar 1885 wordt de 26-jarige Gerard Jan Ligthart door het gemeentebestuur van Den Haag benoemd tot hoofd van de openbare school aan de Tullingshstraat. De school staat in een arme volkswijk in Den Haag en Ligthart moet met beperkte middelen het onderwijs verzorgen. Veel kinderen zijn maar een paar jaar op school voordat ze aan het werk gaan en Ligthart vindt dat ze in die korte tijd iets mee moeten krijgen waar ze ook na die tijd nog wat aan hebben. De gangbare onderwijsmethoden kunnen dat echter niet bieden. Zo komt Ligthart er toe samen met de onderwijzers en onderwijzeressen van zijn school eigen onderwijs te ontwikkelen. Zo wordt *'Het volle leven'* geboren als leergang voor het zaakonderwijs.

De pedagogiek van Ligthart verwerft al snel bekendheid buiten zijn eigen school. Ligthart wordt een bekend en gevierd onderwijsvernieuwer. Zijn inzet: het kind, dat in korte tijd toch iets mee moet krijgen voor het later leven.

Werken met lust

Kinderen moeten leren met plezier en het is de kunst van het onderwijzen om het leren tot een lust te maken. Dat is het centrale uitgangspunt van Ligtharts onderwijsopvatting. Niet door dwang moeten kinderen tot leren worden gebracht, maar de onderwijzer moet de belangstelling van kinderen weten wekken.

In zijn Jeugdherinneringen beschrijft Ligthart welk effect de visie van de onderwijzer op dit punt kan hebben. Aan de school die hij als kind zelf ooit bezocht bewaart hij geen goede herinneringen: "Onze meester was, zeg ik niet streng of stipt of veeleischend, hij was hard. En nog niet eens hard als staal of steen, want dan hadden er nog vonken kunnen uitspringen, maar hard als een verdroogd stuk leer (...) staal en steen kunnen niet alleen vonken schieten, ze kunnen ook stukspringen. Ze wagen in de strijd hun eigen bestaan. Maar hardheid, die tevens taai is ... het is de slavenzweep van Legree uit de Negerhut" (1922, p. 22). Later ging Ligthart naar een andere school, met een andere onderwijzer, die volgens hem het vak wel verstond. Ligthart vertelt van zijn kennismaking met de nieuwe meester. "Meester (...) had mijn hart gewonnen, en voor goed. 'Mooie namen!'

Zoo had hij ons verwelkomd. Hij, een gewone meester. Als hij smalend gezegd had: 'Gekke namen!' - dat had ik eer begrepen. Want meesters waardeerden nooit, waren uit hun aard niet vriendelijk, gromden en veroordeelden" (1922, p. 198-199).

Dwang is volgens Ligthart niet geschikt voor het onderwijs. Het maakt alleen het slechte in de mens wakker. "Verdruk ze maar, opdat ze beter tegen de verdrukking ingroeien. 't Is ook een opvatting, en die groei tegen de verdrukking in, ja, dat was waarheid. We groeiden o.a. ook heel sterk in list en bedriegerij" (1922, p. 25). En dat geldt niet alleen voor de tijd dat ze op school zitten. "Het scheldwoord, dat we in zijn jeugd als opvoedingsmiddel een leerling naar 't hoofd werpen, hoort hij nog in zijn grijsheid. En dat vergeten wij wel eens" (1922, p. 203). Nee, wie kinderen wil onderwijzen, moet volgens Ligthart niet de dwang als uitgangspunt kiezen, maar moet proberen de belangstelling en de goede gezindheid in het kind wakker roepen. Dat was dan ook het uitgangspunt van Ligtharts onderwijsconcept.

Om zijn standpunt te verduidelijken vertelt Ligthart het verhaal van een moeder, die wanneer haar kind naar bed moest zei: "'Kom, nu gaan we ons eens lekkertjes uitkleeden en dan lekkertjes naar bed'". Maar het kind van de vrouw hield helemaal niet van uitkleden en naar bed gaan. "Maar als moeder dat zoo zei, dan was het net, of er over het uitkleden en naar bed gaan een zekere bekoring kwam, of het vriendelijk licht, dat den heelen avond het spel beschenen had, wat draaide en zijn schijnsel wierp om den stoel waar 't kind zich ontkleedde". De moeder in het verhaal heeft Ligtharts sympathie: " (...) ik geloof dat ik haar begrijp. Ze wilde zoo graag, dat het kind lekkertjes ging slapen, ze vond het voor 't kind zoo goed als het, zonder conflict, in die zachte stemming het spel verving door de nachtrust. Ze wist echter wel, dat zoo'n overgang voor 't kind te moeilijk is, en om het nu daarbij te helpen, kwam ze het kind met háár stemming tegemoet. Wat heilzaam is voor 't kind, maar door jeugdige kracht nog niet spontaan en zonder bijstand ontwikkeld kon worden, kwam nu te voorschijn - en toch *in* het kind - door moeders wijze, liefdevolle, steunende inwerking. Deze riep iets in het kind wakker" (1922, p. 237/238). De stemming van de opvoeder moet dus iets wekken in het kind, waardoor wat in eerste instantie niet aantrekkelijk leek bij nader inzien toch de belangstelling krijgt. Ligthart waarschuwt daarbij meteen dat het hem niet gaat om een vorm van misleiding. "Neen, dat is geen bedriegen. Met leugens heeft men nooit succes (...) Deze methode van 'beduvel ze maar' bedoelt het goede in kind en mensch op te roepen dat er in aanleg aanwezig is en daarmee overwinnen het kwaad dat dreigt of heerscht" (1922, p. 239).

Zoals het is met het naar bed gaan, is het volgens Ligthart ook met het leren. Het

leren moet kinderen een lust worden. Hij schrijft over de leerstof: "De leerlingen moeten er geestelijk van groeien en ze moeten 't lekker vinden. Niet aan één, aan *beide* voorwaarden moet worden voldaan" (1924, p. 93). Met genoeg denkt Ligthart in zijn *Jeugdherinneringen* terug aan die laatste meester uit zijn eigen schooltijd, hoe die meester de rekensommen voor de leerlingen tot een persoonlijke uitdaging wist te maken. "Hij heeft de kunst verstaan, mij te doen *werken*, en werken met lust (...) Heerlijke werkuren. Ze deden me al vroeg ervaren, waar een stuk reine levensvreugde te vinden is. Bijstand tegen verzoeking. Troost in smart" (1922, p. 204/218).

Het verschil tussen leren onder dwang en leren met lust wordt nog eens verduidelijkt in de manier waarop Ligthart het woord *zelfwerkzaamheid* naast het woord *werkzaamheid* plaatst. Daarbij maakt hij gebruik van het beeld van slaven die onder dwang moeten werken op een katoenplantage. "De slaven in de katoenplantages werden door de zweep tot werkzaamheid verplicht. Levende machines, zo liepen ze tussen de struiken door en plukten het witte pluus uit de opengebarsten vruchten. Maar terwijl de handen plukten, vervloekte het hart, en 's avonds brachten ze als oogst van hun werkzaamheid een mand vol pluus, doch als vrucht hunner zelfwerkzaamheid een hart vol haat. Zelfwerkzaamheid vordert de medewerking van de wil" (1914, p. 773).

Wil er van het onderwijs een positieve werking uitgaan op het kind, dan mag het onderwijzen volgens Ligthart geen zaak zijn van dwang en onderdrukking, maar het moet gericht zijn op het wekken van de belangstelling van het kind. Van de onderwijzer vraagt dat, dat hij zich niet opstelt tegenover de leerlingen, als andersdenkende, anderswillende, eisende persoonlijkheid. Dan mist de 'samenvloeiing', de 'samenstemming', die voorwaarde is voor de 'samenverheffing'. "Wat in de eerste plaats vereischt wordt, 't is dat we ons gelijk maken met de anderen, dat we in hun sfeer komen, om ze dan daaruit mee te nemen. En dat we dit doen niet uit principe, maar uit instinct, uit hartedrang, uit een gevoel van gelijkheid, zij het gedeeltelijke gelijkheid (...) Gij moogt, gij móét zelfs als opvoeder de meerdere zijn, doch de meerdere in gradueel en geenszins in essentieel opzicht, een meerdere, wien niets menselijks vreemd is (...) Zich geven is: de gelijkheid doen uitkomen om vandaar uit, gemeenschappelijk stijgende, den zwakkere op te voeren" (1926, p. 26/27).

Ligthart klaagt in zijn vele geschriften regelmatig over het zo menigmaal ontbreken van die gezonde sfeer tussen de onderwijzer en zijn leerlingen: "Van hartelijke, goedgezinde vreugdevolle samenwerking tusschen meester en leerling is ook nu nog lang niet overal sprake, en schrijver dezes ziet zijn pleiten daarvoor zelfs van paedagogische zijde menigmaal bestreden als zoetsappige paedagogiek.

Op hun donder moeten ze hebben. Gedwongen moeten ze worden. Tusschen meester en leerling bestaat een 'natuurlijke' - lees: onnatuurlijke - 'antagonie'" (1922, p. 203).

Nu waren de aandacht voor activiteit en belangstelling van het kind en de afkeer van dwang en onderdrukking geen onbekende thema's in de vernieuwings- of reformpedagogiek van die dagen. Opmerkelijk is echter dat Ligthart het wekken van de belangstelling koppelt aan het *leren*. De onderwijzer moet bij het kind de belangstelling voor de *leerstof* wekken. Dat was minder gebruikelijk in het reformpedagogisch gedachtengoed, waarin niet in de eerste plaats het *wekken*, maar het *volgen* van de (verwachte) belangstelling centraal stond.

Voor Ligthart draait er het om dat kinderen iets opsteken op school waar ze ook later nog wat aan hebben. Voor veel kinderen op zijn school is het lager onderwijs immers eindonderwijs. Er moet op school weldegelijk iets geleerd worden, maar dat moet dan wel goed gebeuren!

Het gaat Ligthart dus nadrukkelijk niet om het uitbannen van de leerstof uit het onderwijs. Integendeel, "(...) wie trouw gevolgd heeft, wat door dien hardnekkigen pleiter verdedigd en bestreden is, die weet wel, dat het nooit ging tegen het leeren, maar tegen de vervloekte kunst om het leeren tot een ellende te maken, tot een hersenkwelling en zenuwvernieling. Leeren moet een vreugde zijn, en het kan een vreugde zijn (...) Kinderen leeren graag, naar de mate hunner capaciteit. Maar de school houdt geen rekening met die capaciteit en maakt zoo den zin tot tegenzin (...) Hoe meer kinderen leeren en werken, des te beter. Mits lust de drijfveer en vreugde de vrucht is" (1922, p. 226/227)

Levenswil en bewustzijn

De onderwijzer moet dus de belangstelling van het kind zien te wekken, hij moet het hart van de leerling aanspreken. Het klinkt zo mooi, maar zo eenvoudig ligt dat niet. Wat moeten we ons daarbij voorstellen, hoe ging dat in zijn werk? In zijn opstel 'Over bepalingen van middel' uit 1907 beschrijft Ligthart zijn visie op mens en kind. Ligthart begint dat verhaal - zoals de titel al aangeeft - met een algemene beschouwing over middelen, om die vervolgens toe te spitsen op het middel in de opvoeding. "Een middel heet middel omdat het zich bevindt *midden* tusschen de werker en z'n werk" (1926, p. 2/3). Een hamer is een middel. Een broodmes is een middel. En een pak slaag en een pen enzovoorts. Maar de handen die het broodmes hanteren zijn ook middel, en de spieren die de handen beheersen, en de zenuwen die de spieren oproepen, en de hersenen die de zenuwen commanderen. "Langs een rij van middelen klimmen we op tot den gebieders, die geen middel is (...) Het geheele lichaam in al zijn verschillende onderdelen is een

samenstel van middelen waarvan *ik* zich bedient" (1926, p. 4).

Zo komt Ligthart uit bij het 'ik' achter al die middelen. Maar gelijk constateert hij dat het 'ik' niet van die middelen is los te denken. " (...) waar is die ik, die alleen geen middel zou zijn? Kunnen we hem afzonderen, zoodat enkel de middelen overblijven? Of kunnen we deze een voor een verwijderen, zoodat alleen dat ik overblijft? Waar woont die ik? Wat is hij? Hoe openbaart hij zich? Kan hij zónder middelen bestaan? Kan hij dóén, zonder middel? (1926, p. 4). Die ikheid, die de verborgen heerser is achter alle middelen, is volgens Ligthart van groot belang voor de opvoeding: " (...) tot die ikheid moeten we doordringen wanneer onze opvoeding waarlijk een stijging der persoonlijkheid zal bewerken" (1926, p. 6). Het wekken van de belangstelling is voor hem het aanspreken van dat centrale ik.

Hoe het leren in verband kan worden gebracht met het wekken van de belangstelling wordt duidelijk als Ligthart in een nadere beschouwing over de aard van de ikheid daarin twee elementen onderscheidt: levenswil aan de ene kant en zelfbesef of bewustzijn aan de andere. Beide horen bij elkaar als twee zijden van een medaille. "Zonder een eigen, autochtoon, als uit de diepte van het zelfbestaan opborrelend willen, kunnen we ons geen ikheid denken, toch evenmin zonder besef van eigen bestaan. Het eerste is het actieve, het laatste het schouwende element" (1926, p. 6).

De levenswil is wat Ligthart noemt een autochtoon streven, uit zichzelf voortgekomen. Ligthart illustreert dit door te beschrijven hoe een pasgeboren kind uit zichzelf de moederborst zoekt. "Die drang is dus primair, het actieve element van zijn nog in de windselen liggende persoonlijkheid" (1926, p. 9). Deze drang gaat niet alleen uit naar voeding, beweging of voortplanting, maar ook naar weten en naar zedelijk doen. "De aandacht richt zich op hetgeen de zintuigen waarnemen. En de zedelijke eigenschappen uit zich in de verhouding tot de omringende wereld van mensen, dieren en dingen. Een fysiek, een verstandelijk, een zedelijk streven borrelt uit onbekende diepte op" (1926, p. 9).

Het zelfbesef of bewustzijn daarentegen is 'weten': "Weten wat er is en gebeurt, weten wat we zelf doen, weten wat er in ons omgaat. Meer niet dan weten. 't Is of er in ons geestelijk leven een vijver is, waarin een groot aantal verschijnselen van buiten- en binnenwereld weerkaatst wordt" (1926, p. 7).

Hoewel levenswil en bewustzijn volgens Ligthart nauw samenhangen is het bewustzijn volgens hem wel steeds secundair aan de levenswil. De levenswil is actief, het bewustzijn passief. Het bewustzijn is slechts de spiegeling van wat er voortkomt uit de levenswil. Ligthart: "Die weerspiegeling is levensloos, gelijk alle weerkaatsing. Hoe fel de vlammen van een brandend huis mogen flikkeren in de

watervlakte van de naastgelegen gracht, ze zullen daar geen hitte veroorzaken. Het spiegelbeeld heeft slechts de schijn van het leven (...) Het leven zelf is actie. En die actie noemden we hierboven: geopenbaarden levenswil" (1926, p. 8). "Het streven was autochtoon, uit zichzelf voortgekomen, de kennis was product van dien oorspronkelijken levenswil (...) Het kind *is* inschikkelijk of bazig, openbaart dat in den omgang met anderen, en komt dan pas vroeger of later tot het besef van zijn aard. Soms ook nooit" (1926, p. 9).

Volgens Ligthart wordt ons doen en laten niet in de eerste plaats gestuurd door het bewustzijn maar door de levenswil. "Van oudsher heet het hart de springbron des levens en niet alleen des fysieken maar ook des geestelijken levens. Uit het hart des menschen komt alle gerechtigheid en ongerechtigheid voort. Niet het hoofd is de bron der grootsche daden en zelfs niet der grootsche gedachten: Les grande pensées viennent du coeur. In deze uitspraak is alzoo ook uitgedrukt, hoe niet het wikkende en wegende hoofd, hoe niet de klare bewustheid onze levenskrachten oproept, maar omgekeerd deze laatste het aanzijn geven aan de gedachtenwereld, die zich in den loop van ons leven vormt" (1926, p. 10). Ligthart vervolgt dat 'redeneren' dan ook meestal niet meer is dan het uitwisselen van wensen die als waarheden worden aangeboden. "Heet ook niet de wensch de vader van de gedachte?" (1926, p. 11). Hij vergelijkt daarbij op beeldende wijze de sprekers in het parlementair debat met vuurspuwende bergen: "(...) Daarbinnen gloeien de hartstochten en blaken de driften, en daarboven stijgt de rookzuil der redeneering, de donkere verstandstaal van den laaienden levenswil" (1926, p. 11).

Ligthart verzet zich hiermee tegen de - in zijn tijd gangbare - gedachte dat 'de zinnen de poorten der ziel zijn' en dat niets in de ziel aanwezig kan zijn of het moet door die poorten binnengekomen zijn. Daarbij zou het bewustzijn primair zijn aan de levenswil en de opvoeding zou zich moeten richten op het vullen van het bewustzijn met de juiste voorstellingen. De voorstellingen die in het bewustzijn huizen zouden dan een aangenaam dan wel onaangenaam 'gevoel' verwekken, welk gevoel een kracht op zou roepen en die kracht zou dan de kracht van de 'wil' zijn. "De *wil* kwam dus als *tweede gevolg*, het *gevoel* als *eerste gevolg*, en de voorstelling was de wegbereidster, de veroorzaakster" (1926, p. 18/19). Ligthart verhaalt hoe deze voorstelling van zaken, hem in het zielkunde-onderwijs voor het onderwijzersexamen voorgehouden, streed met zijn eigen ervaring: "En ondanks de voorstellingen, die mijn ziel van jongs af aan bevolkt hadden, was daar iets, dat - onafhankelijk van die voorstellingen - naar ontplooiing, naar uitgroei, naar verlossing hunkerde, een *wil naar uitleving*, een krachtig geestelijk element, dat zich gebonden voelde in onwetendheid, in onmacht, en dat smachtte naar een bevrijding uit de banden van niet-begrijpen en niet-vermogen" (1926, p. 20)

Deze levenswil is voor Ligthart uitgangspunt, ook bij het leren. "Deze

levenswil is de stuwkracht en bepaalt tevens de richting van ons uitgroeien. Hij doet ons zoeken naar voedsel voor lichaam en geest en ziel. Wat hem bevredigt, geeft een gevoel van voldoening en welbehagen; wat voor hem betekenis heeft, wordt met bijzondere belangstelling waargenomen". En dan volgt de belangrijke conclusie: "En zoo is de wil niet het gevolg van een voorstelling, maar omgekeerd is de voorstelling en heel het geestelijk bezit gevolg van een hongerenden levenswil" (1926, p.20/21).

De levenswil is het aangrijppingspunt voor onderwijs en opvoeding, niet het bewustzijn. Opvoeden is "het kind leiden in het uitleven van zijn levenswil, en helpen in de klare bewustmaking daarvan. (1926, p. 17). Het gaat er om "den levenswil dier kinderen in de goede richting te helpen leiden (...) Zijn kracht en bedoelingen te leren onderscheiden, zijn uitleven te volgen en te leiden, dat is de voornaamste taak der opvoeding" (1926, p. 13-14/20-21).

Het primaat dat Ligthart legt bij de levenswil zou de suggestie kunnen wekken dat hij het verwerven van leerstof afwijst. Het tegendeel is echter waar. Het feit dat Ligthart aan het bewustzijn een secundaire rol toekent wil nog niet zeggen dat het bewustzijn voor hem onbelangrijk is. Waar het hem om gaat is dat, wil de leerling zich de leerstof werkelijk eigen maken, in het verwerven van de leerstof de levenswil gemoeid moet zijn.

Ligthart wil zelfs niet zeggen dat het verkeerd zou zijn kinderen "toe te rusten met kennis en wijsheid, aler het door eigen uitleven die kennis en wijsheid zelfstandig verwerft; het kind een besef van plichten aan te brengen, aler het die plichten als vruchten van eigen zielsontwikkeling zelf heeft zien rijpen; het kind in één woord, te verrijken met de schatten der intellectuele en moreele overwinningen der menschheid, aler het die zelf zou kunnen produceeren of ook maar waardeeren (...) We behoeven niet, en we mogen zelfs niet het bewustzijn der kinderen dermate ontzien, dat alleen hun eigen uitlevend willen er zich op projecteren zou. Mits we - en dit is de groote voorwaarde, waaronder onze beslaglegging waarlijk een deel der opvoeding heeten mag - mits we maar niet in die beslaglegging *de* opvoeding zien (...) Wanneer we hem daarbij kennis en wijsheid aanbrenge, die ver zijn jaren vooruit is, dan kunnen we dit beschouwen als een tegemoetkomen aan zijn ontwikkeling: Zoodra die kennis en wijsheid door eigen arbeid en leven zijn waarlijk bezit zullen worden, zal de geboorte er van vergemakkelijkt worden, doordien de vorm reeds gereed lag. Bewustwording wordt dan verhaast door het samenvallen der ervaring met de voorhanden formulering" (1926, p. 17/18). Het gaat er om dat leren geen geheugenvulling wordt, maar dat kinderen zich de leerstof uiteindelijk werkelijk eigen maken, doordat hun belangstelling wordt gewekt, doordat hun levenswil toch in het leren is betrokken.

Formalisme

De problemen ontstaan volgens Ligthart pas wanneer het leren niets meer te maken heeft met het leiden van de levenswil maar alleen nog met het vullen van het bewustzijn. Toch treft Ligthart zulk memoriseeronderwijs in zijn tijd meer dan genoeg aan. "Onze gehele school, lagere en hogere, zit vol van pakhuiskennis. Kisten en balen vol worden geladen en overgeladen. Dat goedje leeft niet, 't is alles netjes ingepakt ter verzending. (1924, p. 112). Bij de zedelijke opvoeding is het al niet anders: "kinderen wat opleggen en inprenten, wat beschavingsplichten, wat fatsoensmanieren, wat zedelijke voorschriften" (1926, p. 14)

Ligthart noemt deze aanpak de 'vernismethode'. "Velen houden zich verantwoord met het houden van lessen en preeken, het opleggen van voorschriften en plichten. Ze beschrijven het verstandsvlak hunner kinderen, alsof het een wassen tafeltje was. Doch al wat ze zeggen, gaat buiten het hart om. En ze laten dat hart maar stilletjes voortleven, zonder contact met het volgeschreven bewustzijn" (1926, p. 17) "(...) wanneer er van buitenaf beslag wordt gelegd op het bewustzijn, terwijl het innerlijk leven onberoerd blijft. Dan is er een uiterlijk schijntje van leven. Dan is er een gedachtenspel, totaal vreemd aan het spel der neigingen. Dan is er een levenskomedie, maskeerend de levensrealiteit. Dan is er wat een valsche beschaving van een mensch maakt" (1926, p. 13). "Op het bewustzijn wordt beslag gelegd niet door uit eigen willen opborrelende meeningen of door eigen ervaring ontstane gedachten, maar door het 'leeren', het opdringend en opdwingend leeren der volwassenen" (1926, p. 17).

Ligthart ziet niets in dit formalistische onderwijs. "Is 't niet monsterachtig dwaas, dat we jaar op jaar voortgaan, de kinderen te plagen met een memoriseerdwang, die de belangstelling verdrijft, den leerlust doodt, de ontwikkeling tegenhoudt, den tijd, den heerlijken speeltijd roof, en die blijkens de ervaring, opgedaan door bijna alle ouderen, zoo volmaakt overbodig is?" (1926, p. 51).

Zo spot hij met de neiging van schoolmeesters om kinderen massa's feiten uit het hoofd te laten leren: "Weer over de boekdrukkunst. O, ze is een zegen voor de menschheid. Maar de schoolmeesterij heeft er een vloek van gemaakt (...) Wat doen die schoolmeesters nu? Die zeggen: omdat het zoo gemakkelijk is, die kennis in een boekje bewaren, laten wij ze jullie uit het hoofd leeren. Je hebt ze nooit nodig in je leven, maar dat hindert niet. *Als* je ze nodig hadt, zou je ze vanzelf onthouden, precies als bijvoorbeeld de straatnamen uit je woonplaats. Maar omdat je ze nooit nodig hebt, en daardoor vergeet, laten wij je die dingen zoo vaak repeteeren, dat ze er niet meer uit kunnen" (1926, p. 34/35). Van dergelijk onderwijs zullen kinderen nooit iets zinnigs leren: "'Kent gij het land?' vraagt Pfarrer Schneller op het titelblad van zijn voortreffelijke werkje. 'Wij kennen alleen stippen en strepen en namen', zeggen de kinderen" (1922, p. 216).

De studie-methoden op de kweekscholen werkten al op dezelfde wijze en legden volgens Ligthart de basis voor deze manier van onderwijzen: "Die studiemethode bestond hierin, dat men de lesjes woordelijk uit het hoofd leerde en ze daarna opzei voor den leermeester. 'Men kende dan al of niet zijn les'. Daarmee was 't uit. Leeren was memoriseren (...) Ik heb een opleiding gehad bijna uitsluitend van geheugenvulling en ik acht het verloren tijd en misbruikte energie, goed voor idioten, omdat die stakkerds niet beter kunnen" (1922, p. 310) *.

De fout zit volgens Ligthart niet in het gebruik van vormen, daar ontkomt men niet aan. Ligthart beschrijft hoe wij ons gevoelsleven ook uiten in allerlei vormen. "Hoe zouden deze gevoelens reeds in hun geboorte verstikken, als ze zich niet konden uiten in een nijging, een groet, een handdruk, een omhelzing (...) Zonder gevoelsuitingen kwijnt het gevoelsleven weg. Maar wee, als hier de vorm het wezen niet openbaart, doch vervangt (1914, p. 755/756). Het gaat fout waar men zich tot de vormen beperkt. Het onderwijs wordt dan formalistisch onderwijs.

Ligthart verduidelijkt dit aan de hand van het voorbeeld van de natuur, waar levende organismen afhankelijk zijn van de levenloze materie die zijzelf uitscheiden: "Geen protoplast groeit uit tot koning van het woud, of hij moet het levenloze stellen in dienst van 't leven, de 'dode' vorm produceren als levensladder". Zo is het volgens hem ook in het onderwijs: "Vormen zijn onmisbaar, ook in het geestelijk leven. Dwaas is wie meent, het zonder vormen te kunnen stellen. Ze verrichten belangrijker dienst, dan 'maar' hulsels te zijn. Doch wie in averechtse waardering de vormen vereert alsof zij de realiteit waren en alles afhangt van hun onveranderlijk voortbestaan, die máákt er hulsels van, ook van de taal, vernedert wat het meent te verhogen, ontnemt het leven de gelegenheid tot bredere ont-plooiing en wordt een afgodendienaar van het formalisme (...) Men merkt dit aanstonds, als kinderen onbegrepen lessen opzeggen: het is, of ze dode twijgjes in het zand steken. Ze laten geluiden horen, maar spreken niet. Het leven faalt aan de teruggekaatste - mogen het wel klanken heten? De geest is een muur, die min of meer zuivere echo's geeft" (1914, p. 754-755).

Het gaat er om dat er levende werkelijkheid schuilt achter de niet-levende

* De geestdodende onbenulligheid van dit onderwijs ging Ligthart werkelijk aan het hart. Hij verzucht als hij terugkijkt op zijn tijd als kwekeling: "Als ik eenmaal iets te zeggen krijg in de wereld, als ik eenmaal behoorlijk *afgetobd* ben door deze *opleiding* en dientengevolge een hogere positie heb gekregen, dan zal ik met al den afkeer en afschuw, die nu in me 'ontwikkeld' wordt, meehelpen om die beschavingsdwaasheid te helpen bestrijden (...) misschien troost het een enkele, die de frischheid zijner jongelingsjaren moet zien verdrogen onder het stof der scholen; misschien doet het een enkele goed, als hij te midden van zijn kunstmatige geestelijke verwelking verneemt, dat ook anderen dat proces hebben doorgemaakt zonder er al hun frischheid en individualiteit bij in te boeten (...) " (1926, p. 70/71).

vorm. Terugkerend naar zijn vergelijking met de natuur schrijft hij: "Zo maakt het leven zijn levensgestalte. Verkeerd doen we, als we deze vorm 'dood' noemen. Van 'dood' kan pas sprake zijn, wanneer het leven gevloeden is (...) als ze, door 't verdwijnen van inwonend leven, langzaam wegteren (...) Niet het niet-levende, maar het leeg-dode is de vloek van het formalisme (...) Gehechtheid aan bepaalde vormen, vertrouwdheid met zekere manieren zijn dus waarlijk niet altijd uit den boze. Maar die vormen en manieren mogen niet als aangeleerd braafheidsvertoon geheel vreemd zijn aan het innerlik" (1914, p. 754-756).

De rol van het bewustzijn

Het vullen van het bewustzijn met pakhuiskennis is geen opvoeding. Toch waarschuwt Ligthart er opnieuw voor dat zijn onderscheid tussen levenswil en bewustzijn niet verkeerd moet worden uitgelegd. Niet alleen de levenswil, ook het bewustzijn behoort tot de essentie van het mens-zijn. "De bewustheid treedt al spoedig als een factor op in ons geestelijk bestaan. Zij noteert, zij fixeert, zij controleert. Zij constateert de ervaringen, legt ze vast, bewaart ze wanneer ze reeds lang gestorven zijn, en wordt daardoor een controlerende regelaarster van den levenswil" (1926, p. 10). Maar deze functie kan het bewustzijn alleen vervullen wanneer er een innig verband is tussen de levenswil en dat bewustzijn. Volgens Ligthart mag dan het hoofd het hart beheersen, maar als het bewustzijn slechts afspiegeling is van wat uit de levenswil voortkomt betekent dat niet het anders "dan dat het hart zichzelf beheerscht. Waar de levenswil tot ervaringen leidt en deze hem bij verdere uitlevingen tot begrenzingen verstrekken, daar is toch immers de verworven wijsheid niet iets zelfstandigs, dat tegenover en zelfs boven den levenswil positie mag innemen. Daar is de wijsheid wilsproduct, levensvrucht, en mag men dus zeggen, dat de levenswil zichzelf controleert, gelijk een machine die haar eigen arbeid registreert" (1926, p. 11/12). Maar dat geldt alleen wanneer niet het bewustzijn buiten de levenswil om gevuld wordt, zoals in het onderwijs van die tijd veelvuldig het geval was.

Schijnbeschaving

Ligthart onderscheidt zo twee typen onderwijs. Het ene is een formalistisch onderwijs, waarbij de opvoeder van buitenaf het bewustzijn vult met kennis, normen en regels. Het andere is het echte onderwijzen, waarbij het verband tussen levenswil en bewustzijn gehandhaafd wordt. "In het eerste geval zal men door onderwijzing en betoog zijn eigen inzichten meedeelen en zoo trachten die over te dragen op degenen, die opgevoed moeten worden, men zal beslag leggen op hun bewustzijn en vandaar opborrelend en opbruisend leven willen beïnvloeden. In het laatste

geval zal men de jongeren wel helpen in de bewustwording hunner eigen ervaringen, men zal hen dus leiden bij het vormen hunner *eigen* gedachten en dus ook wel werkzaam zijn aan de kristallisatie van hun bewustzijn" (1926, p. 24).

Ligthart typeert die laatste vorm van onderwijs als een opvoeden tot waarheid. Kennis die in het bewustzijn terecht komt moet ware kennis zijn, dat wil zeggen kennis die verband houdt met de levenswil. Ligthart legt dat als volgt uit. "Een voorwerp is werkelijk, maar nooit waarheid. Van een mensch kunnen we zeggen: hij is waar. Van een stoel niet. Waarheid is een zedelijke eigenschap. Waarheid is eerlijkheid. En 'waar' noemen we iemand, die zich in zijn woorden en gedragingen precies geeft zoals hij is (...) Wanneer iemand waar is en zegt wat hij weet en meent, dan zegt hij niet alleen waarheid, maar ook waarheden. Evenwel, 't zijn *zijn* waarheden, de afspiegelingen der werkelijkheid gelijk *hij* ze op *dit* moment ziet". Dus verzeilt de mens en ook de mensheid licht in grote dwalingen. "Een der bekendste is wel de 'wetenschappelijke zekerheid' dat 'de zon om de aarde draaide' .. Toen kwam Copernicus (...) zag scherper (...) en zei: De aarde draait om de zon. Hij stond aanvankelijk alleen. Natuurlijk. Maar daarom was hij niet de enige, die 'de waarheid' zei. De wereld om hem heen, al die duizenden en miljoenen, zeiden de waarheid en daarmee *hún* waarheid (...) Toen Galilei de mening van Copernicus deelde en dit uitspraak was ook hij hierin waar. Toen hij haar evenwel onder dreiging van buiten herriep, was hij onwaar. En toen kon men het bijwonen, hoe precies dezelfde uitspraak een waarheid en een onwaarheid kon heten" (1914, p. 769/773). Alleen kennis die verband houdt met de levenswil, met het hart, kan in deze zin ware kennis zijn. Waarheid veronderstelt samenhang tussen levenswil en bewustzijn. Niet het memoriseren van fatsoensmanieren en zedelijke voorschriften, maar het in deze zin opvoeden tot *waarheid* brengt de zedelijke ontwikkeling van het kind tot stand.

Om duidelijk te maken wat er mis gaat wanneer in de opvoeding de 'waarheid' geweld wordt aangedaan, beschrijft Ligthart de zedelijke opvoeding van zijn dagen. In een artikeltje onder de titel 'De zedelijke opvoeding moet bij de volwassenen beginnen', schrijft hij " (...) men vecht om de Jeugd, om deze zekere zedelijke beginselen in te prenten, zekere godsdienstige geloofswaarheden in te praten, zekere goede gewoonten eigen te maken (...) Maar als die Jeugd gaandeweg volwassen wordt, bemerkt ze, dat die beginselen onder de menschen wel beleden, die geloofswaarheden daar wel gepredikt, die gewoonten daar wel vormelijk geëerd, maar geen van deze tot werkelijkheid, tot leven gemaakt worden. Het kind, 'dat altijd de waarheid moest spreken', raakt verdwaald in de politiek der wereldwijsheid (...) Het kind, dat God leerde liefhebben boven alles, ook boven Mammon, ervaart al spoedig, dat zijn opvoeders dit niet zo letterlijk bedoeld hebben (...) En het kind, dat reeds verder was dan 't opzeggen, het napraten van woordenbraafheid en woordenvroomheid, dat zich reeds enige goede

gewoonten had eigen gemaakt (...) wordt later door baatzucht en heerszucht kalmpjes geëxploiteerd" (1924, p. 194).

De kunst van het onderwijzen

Waarheid is overtuiging en overtuiging is gebaseerd op eigen ontdekkingen, niet op nadoen en nazeggen. Onderwijs moet dan ook verder gaan dan het memoriseren van feiten, begrippen en fatsoensregels. Voor eigen ervaringen en eigen ontdekkingen is het nodig dat kinderen kennismaken met de werkelijkheid die achter die feiten, begrippen en regels ligt en waarnaar – als het goed is - in die feiten, begrippen en regels wordt verwezen. Onderwijs moet iets laten zien van de wereld *buiten* de school, de wereld van *het volle leven*. Het is de kunst van het onderwijzen die wereld voor de kinderen tot leven te wekken.

De onderwijzer moet volgens Ligthart in staat zijn de leerlingen bij de werkelijkheid te brengen, "zó, dat ze haar zien, de werkelijkheid van het nabije of het verre, in plaats of tijd, op zinnelijk of geestelijk gebied" (1924b, p. 111). Maar dan niet op de manier van het aanschouwingsonderwijs van die dagen. Hij schrijft: "Aanschouwelijkheid. Dit woord wordt wat misbruikt. Alsof hetgeen onder de oogen der kinderen gebracht wordt, ook werkelijk door hen wordt gezien. Die oogen moeten *kijken*, moeten scherp kijken. En daartoe moet achter die oogen belangstelling wezen. Deze te wekken is het geheim der ware aanschouwelijkheid" (e.a. 1909, p. 5). Daarin ligt dan ook de kunst van het onderwijzen. "De vatbaarheid van de leerling om te begrijpen, te gevoelen, en de kunst van de meester, om die vatbaarheid in werking te brengen (...) De hele kunst van het onderwijzen bestaat in het wekken van geesten, zodat de leerlingen - kleine en grote - zelf de stoffelijke en geestelijke realiteiten gaan zien en ervaren" (1924, p. 112).

Belangrijker dan het *zien* is volgens Ligthart het *horen*, de vertelling is belangrijker dan de plaat waar die vertelling over gaat. Volgens Ligthart zijn het de woorden die de werkelijkheid aanschouwelijk moeten maken. Woorden moeten de werkelijkheid tot leven wekken. En dat kan niet met de taal van de wetenschap. Dat kan alleen met de taal van het volle leven. "Taal wordt niet door verklaring aangebracht. Door leven. Met de zaken komen de woorden mee. Deze dienen niet achterhaald te worden door de zaken na te dragen. Alle woorden en taalvormen, die uit stijlboekjes en zulke magazijntjes worden aangevoerd en verklaard, blijven aan de buitenkant zitten, worden niet geassimileerd. Levende moeten ze het leven voeden. De juffrouw had niet gezegd: dit *is* de stam. Maar: Vooruit Piet, *klim* jij r's in de stam. Je ziet de dingen, als je er bij geïnteresseerd bent. Je ziet niet met je ogen. Je ziet met je hart. Vraag maar aan de verliefden. En dan drink je de woorden in met de dingen. Dan krijgt de taal ook haar toon. Begrippen hebben geen toon, staan buiten het gevoelsleven. Alleen dit laatste

brengt in het sentiment de toon mee. Vechtende jongens treffen schreeuwend en krijzend de rechte toon. Ook verliefde nachtegale. Ook lerende kinderen, als de les leven is" (1924, p. 92). Elders schrijft hij: "(...) zoo kan een goed vertellend onderwijzer met een simpel stuk krijt en ofschoon hij absoluut geen tekentalent bezit, meer voor de aanschouwelijkheid doen, dan een ander met een kast vol aanschouwingsmiddelen. Paradoxaal genoeg zouden we kunnen zeggen: het kind ziet door het gehoor" (e.a. 1909, p. 5).

'Zaak' als gebeurtenis

Het gaat Ligthart dus niet om het vermijden van het gebruik van woorden en begrippen. Het gaat om het *juiste* gebruik van woorden. En met de woorden komen de zaken vanzelf mee. De vraag blijft dan wel om wat voor 'zaken' het hem dan gaat.

Ligthart waarschuwt ervoor om het begrip 'zaak' al te materialistisch op te vatten. Zaken zijn de levende werkelijkheden achter de woorden, begrippen en dergelijke. Het gaat daarbij meer om situaties, gebeurtenissen dan om dingen. "Wanneer we zien, hoe heilssoldaten kroegen en bordelen in trekken, verplegers zich onder choleralijders, pestzieken en melaatsen wagen, zendelingen gans alleen zich naar de kannibalen begeven, allen met geen andere sterkte dan hun Godsvertrouwen, kunnen we dit gevoel - want het is een gemoedsverzekerdheid - toch kwalik als een ijdel iets beschouwen, tenzij we de ongerijmdheid aandurven, dat een ijdel iets vruchtbaarder kan zijn in edele daden dan b.v. een zeer werkelijke keisteen (...) Voldoende is het, wanneer we deze alle als realiteiten, als 'zaken' erkennen (...) Zo is het ook niet de schildering van Pieneman, welke ons *het* zakelijke van de slag bij Waterloo veraanschouwelikt. Niet de soldaten en de paarden, niet de geweren en de kanonnen, niet de kruitdamp en het bloed, niet de trompetten en de vaandels, vormden hier de realiteit. Zij waren openbaring. In deze taal van muziek en kanongebulder, van kommanderen, juichen en kermen, sprak de heerschzucht van één man, beantwoord door de vrijheidsliefde der volkeren. Wat beide psychiese realiteiten uitwerkten gaven de velden van Waterloo te aanschouwen" (1914, p. 760/761). In het onderwijs gaat het er om die 'zakelijke' werkelijkheid tot leven te wekken. Ligthart: "Als die man aan zijn jongens verhaalt van Napoleons tocht naar Rusland, zo levendig, dat de jongens er met hun hele hart bij zijn, dan *geeft* hij zaakonderwijs, zo mooi als je 't maar denken kunt" (1924b, p. 111).

Nog een mooi voorbeeld geeft Ligthart uit de kweekschoolopleiding: "Die vrijheidsoorlogen - ze zijn een heerlijkheid! De Oudheid had ze - de Middeleeuwen hadden ze - de Nieuwe, de Nieuwere, de Nieuwste tijd had ze en heeft ze. O, verrukkelijk! Maar waarom moeten die heldenkampen voor de arme school-

meesters niet anders nalaten dan namen en jaartallen? Namen van veldheeren, die gewonnen, en van veldheeren, die verloren hebben; namen van plaatsjes, riviertjes, die de slagen aanschouwden; en jaartallen, soms met datums er bij? De *idee* van den vrijheidsstrijd - de *zaak*, waar 't om ging - de bezielende, aanvurende gezindheid, die tot opoffering van alles in staat stelde behalve tot opoffering van de goddelijke Vrijheid! De *idee* - was *zij* niet voldoende? Moest en moet van haar niet de opvoedende kracht uitgaan, ook in het schoolmeestersgemoed?" (1926, p. 67/68).

Levensverband

In het onderwijs moet het gaan om de werkelijkheid van *het volle* leven – en dat wil zeggen dat we de ‘zaken’ steeds beschouwen in zinvolle samenhangen. "Het *volle* leven houdt waarlijk nog wel iets anders in (...) met dien naam willen we aanduiden, dat we niet losse dieren, planten en dingen aan de orde stellen, niet losse stukjes maatschappelijk leven, maar dit alles in onderlinge samenhang. Het volle leven staat alzoo in tegenstelling met het verbrokkelde leven zonder organisch verband" (1909, p. 3).

Ligthart spreekt van "de noodzakelijkheid van levensverband bij het verwerven van kennis. Zonder zon hebben de dingen geen kleur (...) Kleur is het antwoord op lichtstralen, en waar die trillingen wegblijven, komt er ook geen antwoord. En toch is de kleur er ook in de duisternis, namelijk als sluimerende eigenschap, die door de ethertrillingen kan worden gewekt. Zij, en elke andere eigenschap, openbaart zich echter pas in bepaalde betrekkingen. Deze zijn voor de bestaansopenbaring der dingen onmisbaar. Zo is het ook onmogelijk, dat men in de dierentuin, achter de tralies van zijn hok, de condor leert kennen. Hoe zou hij hier de eigenschappen van zijn lichaam en zijn aard kunnen tonen. Daartoe behoeft hij de onbegrensde ruimte, de hoge toppen van de Andes, zijn nest, zijn jongen, de lama's, die, daar beneden grazend, straks door zijn geweldige klauwen worden gegrepen, door zijn vleugels omhooggevoerd, door zijn snavel uiteengescheurd. De condor achter de tralies, het is een veelkleurig voorwerp in avondschemer of nachtelijk duister: alle kleur is vervloeid in grauwheid. Alleen het leven roept de levenseigenschappen op, en dit leven wordt niet geleefd in gevangenissen van dierentuinen en systemen, maar alleen in het levensverband der schepping. We leren de mens niet kennen, tenzij we hem zien in zijn verhouding tot ouders, verwanten, vrienden, meerderen en minderen, dieren en ook dingen, te midden van een natuurlijk milieu. En wat voor de mens geldt, geldt voor al het andere (...)" (1914, p. 758/9).

Dit levensverband weerspiegelt zich ook in de opzet van Ligtharts leerplan voor het zaakonderwijs. "We kiezen voor elk halfjaar een bepaald gebied,

leven er in, raken er eigen met het bedrijf der menschen, leeren de voornaamste werkingen en werktuigen van dat bedrijf kennen, ook, zoo mogelijk, in hun oorspronkelijken, primitieven staat (cultuurhistorie) en komen in aanraking met de belangrijkste van de daar inheemsche, meest gecultiveerde planten en dieren (1909, p. 4). Over de ontwikkeling van zijn zaakonderwijs vertelt hij verder: "Telkens stonden we verrast voor spiksplinternieuwe dingen, die vlak onder ons oog al jaren oud waren. Splinternieuw, zoowel in de doode als in de levende dingen. Doch wáren er doode dingen? Daar had je dien vloer, dat raam, die deur, dat kozijn, dien muur, en alle 'dood' voorwerpen om ons heen, waren die dood? Of sprak er het *leven der menschen* uit? Waren het onnoozele dingen, of geopenbaarde gedachten? (...) En zoo werd de Aanschouwingsles dan *Leesles in het groote boek der Werkelijkheid*" (1908, p. 101).

Ligthart illustreert de werking van zijn zaakonderwijs met een herinnering aan het onderwijs in de Bijbelsche Geschiedenis op school. Hij prijst de manier waarop dit onderwijs gegeven werd. "De vlakten en de hoogten, de meren en de stroomen, de steden en de vlekken van Kanaän kregen beteekenis, doordat ze leefden in de Joodsche geschiedenis en literatuur. We hoorden ze uit de mond der psalmdichters en profeten, zagen ze als terrein van arbeid en strijd, bezochten ze rondwandeland met den leerenden Heiland. Dat was iets anders dan rijtjes namen, die maar rijtjes namen bleven. Het innige verband tusschen het Joodsche land en het Joodsche volk, dat nog thans in zoo vele Joodsche en ook Christen-harten gevoeld wordt, maakte de aardrijkskunde van Palestina tot terreinlessen der historie. Alles leefde daar. Men was als in de schouwburg der menschheid en zag volksdrama's afspelen op het tooneel der velden, met begroeide bergen tot coulissen (...) Geen plaatsnaam, of hij roept personen op, toestanden, gebeurtenissen. De landkaart gaf aan de geschiedenis een gebied, gelijk deze aan de kaart leven schonk". Hij beveelt dit onderwijs van harte aan en zegt: "Wellicht gaat men een stapje verder en durft een les in natuurlijke historie gebruiken, om het landschap met zijn planten en dieren uit te beelden" (1922, p. 215/216).

Concentratie

Zo leidt het zaakonderwijs vanzelf tot samenhang of 'concentratie' in de leerstof. Maar het is niet de vorm van 'leerstofconcentratie' die in Ligtharts tijd vaak gangbaar was en waarin slechts formalistische begripsvorming centraal stond.

* Zo sterk was de beeldende kracht van der vertelling dat voor Ligthart naar zijn zeggen Perea in het Over-Jordaansche hem nader lag dan Gelderland en dat hij op de Palestijnsche heuvels beter thuis was dan op de Limburgse heuvelen, dat het meer van Genezareth hem vertrouwder was dan het Sloterveer en hij langs de Jordaanoevers vrediger wandelde dan langs de Rijnboorden (1922, p. 215/216).

"Wanneer iemand een 'aanschouwingsles' had gegeven over een *tafel* en tevens aan de hoeveelheid *vier* was, dan heette het concentratie, als hij nu in een vertelling *vier* meisjes uit wandelen liet gaan en daarna uit liet rusten om een *tafel*. Zoo kon men door een kunstmatige samenvoeging van wat *dingen, hoeveelheden en handelingen*, in de ziel van de kinderen een 'eenheid' opbouwen en daarmee die ziel onder de heerschappij dier eenheid brengen. Dat was de ware opvoeding. Men zorgde dat de ziel der kinderen alleen beheerscht werd door den 'voorstellingskring', dien men er met zorgvuldige buitensluiting van al het ongewenschte in had gevormd, en kon dan de ziel vrij aan de zorg van dien voorstellingkring overlaten (...) alsof de aard dier kinderen niet met hun geboorte was meegekomen, zoo deed men, of die aard hier in de school kon worden gemaakt, produkt van een voorstellingenlegkaart, waarmee de onderwijzer gespeeld had in de leege zieltjes der kinderen" (1908, p. 102-103).

In het kader van Ligtharts zaakonderwijs krijgt 'concentratie' een heel andere inhoud. "(...) er was nog een andere concentratie. En die was niet door de school meesterij gemaakt, doch door de schoolmeesterij voorbijgezien. En voor haar kregen we steeds meer oog, toen we ons aan de tirannie der begripsvorming ontworsteld hadden. Het was de Eenheid in de Schepping (...) Er is eenheid in de Schepping, zooals er eenheid is in het organisme van ons lichaam. De mensch is niet enkel ademhalingsorgaan, niet enkel spijsverteringswerktuig, niet enkel denk-massa. In de samenwerking van het verscheidene openbaart zich de Eenheid. En dit is de concentratie, die wij niet te maken, maar te erkennen hebben" (1908, p. 103/107) "Zij [de concentratie] moet dus het in 't leven *bijeenzijnde* *bijeenhouden*" (1924, p. 109).

Het gaat er Ligthart kortom in het zaakonderwijs om "het oog te openen voor den samenhang tusschen de verschillende gebieden van natuur en menschenleven (...) Het kind, en trouwens ieder mensch, [is] aan alle kanten omringd door de voortbrengselen der meest verschillende industrieën. Beschouwing der dingen om ons heen (...) leidt dus al spoedig tot de industrie, waaraan we die voorwerpen danken, en van deze naar de natuur, die in haar delfstoffen, planten en dieren de grondstoffen voor die industrie leverde. Zoo komen we op drie verschillende, doch nauw samenhangende terreinen (...) Natuur, Nijverheid en Verbruiksleven vormen de drie schakels. Kennismaking met de laatste, voert langs de middelste altijd naar de eerste. We behoeven dus maar met de omgeving van het kind te beginnen, om door deze zelf geleid te worden naar de natuurvoorwerpen, die uit de overgrootte hoeveelheid meer in 't bijzonder onze aandacht verdienen" (1909, p. 13). Ligthart vertrekt in zijn leerplan vanuit de vloer van het schoollokaal: "Niet, o vooral niet met de bedoeling, om over dien vloer nu te gaan leuteren, zooals we over koffiepotten geleuterd hadden". Maar om uit dien vloer eenige kennis te halen, die voor het latere onderwijs nodig was. En tot die kennis reken-

den we in 't bijzonder: *den vorm rechthoek, en de afkomst van de stof* (...) De *afkomst van de stof* bracht ons naar *de boomen op de speelplaats*, en zoo zaten we ineens in de *natuurlijke historie*" (1908, p. 100)*.

Leven dat leven wekt

Wat betekent dat nu voor het werk van de onderwijzer? Het is in de eerste plaats de taak van de onderwijzer de werkelijkheid voor de leerlingen te doen leven. Daarvoor staan de onderwijzer volgens Ligthart twee middelen ter beschikking, de zelfwerkzaamheid en het verhaal. "We hebben het telkens en telkens weer ervaren, dat het kind te meer in de dingen belang stelt, te gemakkelijker en te dieper in de onderwerpen doordringt, naarmate het er actiever bij betrokken is. Naast het verhaal is handenarbeid daarom een der doeltreffendste middelen, om den geest van het kind met de aangeboden leerstof in contact te brengen" (e.a. 1909, p. 6). In beide gevallen echter staat en valt de opzet volgens Ligthart met de persoonlijke inzet van de onderwijzer. "Het is de persoonlijkheid, die aan het middel zijn levenskracht en dus zijn invloed verleent. Dit is zoo waar, dat dezelfde woorden een anderen geest, een andere sterkte, een andere uitwerking hebben, naarmate de een of de ander ze bezigt. Het is niet het woord, dat de macht heeft. Het is de ziel, die het woord doet trillen van leven (...) Ge vóelt immers in de taal den mensch? (...) bovenal zal men zichzelf geven, zichzelf, dat is niet de geërfde of geproduceerde wijsheid, maar zijn leven, zijn dóén, en daarvan zal men

* Ligthart verwijst hier naar het aanschouwingsonderwijs in de 'oude school', waarin het aanschouwingsonderwijs vooral een formalistisch doel had: het ging om de vormende waarde van de aanschouwing, de inhoud kreeg een ondergeschikte rol. Kinderen moesten vooral leren waarnemen, wát er dan werd waargenomen was van ondergeschikt belang. Volgens de reformpedagogen werden daardoor de meest onbenullige dingen voorwerp van studie. Griffel, liniaal, stoel, lepel enzovoorts werden tot in de minste bijzonderheden ontleed en besproken volgens een onveranderlijk les-schema. "Het onderwijs werd hoe langer hoe meer schools, levensvreemd, onkinderlijk" (Casimir en Verheyen z.j., p. 11-12). Als voorbeeld citeren zij uit een les over de geit: "De geit is een herkauwend dier. Zij heeft twee horens op den kop, een baardje aan de kin een slanken hals, lange haren en een korten staart. De geit eet gras, klaver, beten, rapen, wortelen, koolbladeren, brood, hooi en stroo. Dit dier geeft ons krachtige melk en goeden mest. Het vleesch, de huid en de haren zijn ook zeer nuttig. Wij mogen dit dier niet mishandelen" en Verheyen voegt er aan toe: "Dit werkje was bestemd voor en werd ook gebruikt door plattelandskinderen van 6 tot 8 jaar. Onkindelijker kon het niet" (Casimir en Verheyen, z.j., p. 13). Verheyen wijst dan ook het gebruik van de vele wandplaten met afbeeldingen van honden, katten, graan, ploeg, hamer enzovoorts - "gebruikelijke voorwerpen waar het kind dagelijks mee in aanraking komt" - van de hand (Casimir en Verheyen z.j., p. 16) (zie ook Meijer 1987, p. 94/95, Van Oenen en Karsten 1991, p. 23 en Casimir en Verheyen z.j. p. 11-13).

eenige inwerking hopen op de jongeren. Opvoeding wordt dan minder een handwerk of een kunst met bepaalde voorschriften, maar een overdragen van zielekracht" (1926, p. 22-24).

Maar dit kan alleen als het werk van de onderwijzer niet inhoudt dat hij de vulling van zijn bewustzijn uitgiet over de hoofden van zijn leerlingen. Ook de levenswil van de onderwijzer moet betrokken zijn bij wat hij onderwijst. Onderwijzen betekent voor Ligthart dat het hart van de onderwijzer het hart van het kind weet te bereiken. Hartepedagogiek. Ligthart klaagt bij de herinnering aan zijn eigen lagere school: "Mijn hart lag buiten de klas, buiten de leerboeken, buiten den lesrooster. En het hart der school lag buiten de kinderziel. Die twee zochten malkander niet op. Het waren wildvreemden voor elkaar" (1922, p. 20).

Het verhaal van de moeder die haar kind 'lekkertjes' naar bed wilde brengen – waarover we hierboven schreven – besluit Ligthart met de conclusie: "de Paedagogiek vergeet ook altijd één ding. Ze vergeet de Stille Kracht. Den wonderbaren invloed van de persoonlijkheid, de overweldigende macht des Harten. De Paedagogiek werkt met maatregelen. Ze geeft altijd antwoord op de vraag van wanhopige opvoeders: 'Wat moet ik *doen?*'. En ze moet antwoorden op de vraag: 'Hoe moet ik *zijn?*'. Doen? Doen? Geef een ongeschikte de voortreffelijkste middelen, en hij bereikt er averechtsche gevolgen mee. Hij maait geen graan met zijn zeisen, hij maait er zijn bloemhof mee kaal. Wéés iets. En van uw Zijn gaat opvoeding uit" (1922, p. 40/41).

Het volle leven, leerplan voor het zaakonderwijs

Op grond van ervaringen in zijn eigen school aan de Tullinghstraat schreef Ligthart, samen met Scheepstra en Walstra, een leerplan voor het zaakonderwijs op de lagere school, onder de titel '*Het volle leven*'. Het werd een leerplan voor de eerste drie jaren van het lager onderwijs. In zijn boekje '*In Zweden*' vult Ligthart later het leerplan aan met een schets van hoe het onderwijs er in de hogere jaren uit zou moeten zien. Aan de hand van dit leerplan krijgen we een goede indruk van de praktische uitwerking van de 'hartepedagogiek' van Jan Ligthart.

In de eerste plaats is het leerplan opgezet volgens het concentratieprincipe het "in 't leven bijeenzijnde bijeen te houden" (1924, p. 109). Uitgangspunt van het leerplan is daarom wat Ligthart noemt de natuur in haar volle omvang: "De Natuur, dat is het Al" (e.a. 1909, p. 13). Uit dat alomvattend gebied worden die onderwerpen gekozen die "de omgeving van het kind belichten, voorbereiden op het volgend onderwijs en op het leven en het oog openen voor den samenhang tusschen de verschillende gebieden van natuur en menschenleven" (e.a. 1909, p. 12/13).

In het leerplan wordt vooral vanuit het derde punt, de samenhang tussen verschillende gebieden van natuur- en mensenleven, gewerkt. Van daaruit worden drie nauw samenhangende terreinen geselecteerd. Ten eerste het gebied van de natuur, het grote en enige grondstoffenmagazijn van ons allen (Natuur), ten tweede het gebied van de arbeidende maatschappij, waarin de grondstoffen verwerkt worden (Nijverheid) en ten derde het gebied van de verbruikende maatschappij, waar wij midden in verkeren (Verbruiksleven). Kennismaking met de laatste voert volgens Ligthart langs de middelste altijd naar de eerste (e.a. 1909, p. 13) "Het kind, en trouwens ieder mensch, [is] aan alle kanten omringd door de voortbrengselen der meest ver schillende industrieën. Beschouwing der dingen om ons heen (...) leidt dus al spoedig tot de industrie, waaraan we die voorwerpen danken, en van deze naar de natuur, die in haar delfstoffen, planten en dieren de grondstoffen voor die industrie leverde. Zoo komen we op drie verschillende, doch nauw samenhangende terreinen (...) Natuur, Nijverheid en Verbruiksleven vormen de drie schakels. Kennismaking met de laatste, voert langs de middelste altijd naar de eerste. We hoeven dus maar met de omgeving van het kind te beginnen, om door deze zelf geleid te worden naar de natuurvoorwerpen, die uit de overgrootte hoeveelheid meer in 't bijzonder onze aandacht verdienen" (e.a. 1909, p. 13).

Zo is het leerplan opgebouwd vanuit het concentratiebeginsel, beginnend bij het klaslokaal en dan vandaar uit via de zakelijke verbanden in het volle leven naar elders. De verschillende vakken komen zo 'spelenderwijs' aan de orde in de behandeling van de zaken in de klas en de omgeving. Het lesplan begint in het eerste jaar met de vloer van het klaslokaal. De vloer wordt gemeten, nagemaakt van papier, er wordt nagegaan waar de vloer vandaar komt, wie heeft hem gemaakt? Ligthart laat zien hoe die ene vloer zo de grondslag kan vormen van een heel leerplan: "Nadat hij ons in de leer der vormen heeft ingeleid (rechthoek), in de kennis der kleuren, in de leer der hoeveelheden (1-8), in de aardrijkskunde (plattegrond en richtingen), en in den handenaarbeid (teekenen, vouwen en knippen), moet hij ons nu nog het metriek stelsel binnenleiden (centimeters), de natuurkennis (boom en heester), en de nijverheid (hout vellen, zagen en bewerken)" (e.a. 1909, p. 38). Niet alleen de vloer kan zo worden benut. "Zoals de vloer ons naar het woud heeft gebracht, brengt de muur van de school ons naar het kleiveld. We maken steentjes van klei, leggen ze te drogen, stapelen ze in hagen, en bakken ze, waarbij ze echt rood en hard worden (...)" (1924, p. 96)

Steeds is daarbij een indeling gemaakt, zo, dat de natuur in het zomerhalfjaar aan de orde komt, wanneer de natuur zich ook laat zien en bezocht kan worden (zo wordt ook in die zin het verband met het volle leven behouden). De nijverheid kan in het winterhalfjaar behandeld worden. "Elke maand komt er een plaat, die tevens de tijd van 't jaar vertegenwoordigt. In Oktober wandelen we met

Pim en Mien naar 't bos. November bezoeken we de houtzaagmolen, December de houtkoper, Januarië de timmerman - die werkt in 't nieuwe huis, dat Pim z'n vader laat bouwen - Februarië de scheepswerf en in Maart spelen we in de tuin achter 't nieuwe huis, dat dan gereed is" (1924, p. 93)

Het gaat Ligthart er om dat kinderen de samenhang leren zien van de schoolse kennis met het volle leven en belangstelling krijgen voor de zaken die aan de orde komen (1908, p. 118/119). Om die reden leren de kinderen al deze onderwerpen kennen door zelf op school een wereld te bewonen, die door spel, arbeid en vertelling in het leven wordt geroepen en waarin ze kennis verwerven van mensen, dieren, planten, dingen, bedrijven, vormen, maten, kleuren. "We kiezen voor elk halfjaar een bepaald gebied, leven er in, raken er eigen met het bedrijf der menschen, leeren de voornaamste werkingen en werktuigen van dat bedrijf kennen, ook, zoo mogelijk, in hun oorspronkelijken, primitieven staat (cultuurhistorie) en komen in aanraking met de belangrijkste van de daar inheemsche, meest gecultiveerde planten en dieren" (e.a. 1909, p. 4).

In het bijzonder door de vertelling wordt zo de eigen omgeving van het klaslokaal geleidelijk verder uitgebreid. Daarbij worden allerlei situaties opgeroepen die zinvol zijn in het licht van het onderwerp van de les. "In de vertelling openen we een phantasie-wereldje, dat ons - behalve de zedelijke elementen - ook de zakelijke bouwstoffen moet leveren die we voor ons plan behoeven en die niet door rechtstreekse aanschouwing uit de omgeving zijn te halen. Zoo moet dit phantasie-wereldje in dubbel opzicht den kleinen kring der werkelijkheid aanvullen" (e.a. 1909, p. 38). Ligthart zoekt daarbij in zijn vertellingen steeds aansluiting bij het kinderleven. Na de les over de vloer volgt er bijvoorbeeld een vertelling over een jongen, Willem geheten, die een muizenfamilie ontdekt onder de vloer, die in de vloer een gat knaagt. De kennismaking met de zaken, die in de vertelling een rol spelen, vindt zo plaats in het verband van "het kinderleven met zijn velerlei voorvallen en verhoudingen, het leven van broertjes en zusjes onderling en met hun ouders en verwanten, ook met hun huisdieren" (e.a. 1909, p. 10). De leerstof komt zo alleen aan de orde in verband met het volle leven.

Volgens Ligthart kan de onderwijzer in zo'n verhaal "zoo uitnemend kleine kibbelarijen en kleine opofferingen, kleine inhaligheden en kleine gulzigheden doen werken en zoo aan zijn kinderen een vormende afspiegeling geven van hun eigen kinderleven. Natuurlijk zou zijn opvoedend talent moeten blijken uit de wijze, waarop hij dat jonge goedje met elkaar liet omgaan. In zulk een verhaal zou de onderwijzer dus een uitnemende gelegenheid hebben, om het goede van zijn persoonlijkheid te doen inwerken op de kinderen" (e.a. 1909, p. 10). Zo vindt ook de zedelijke opvoeding een plaats, niet als moralistische normen en fatsoensregels, maar in het herkenbare verband van het volle leven.

De nadruk op het levensverband blijkt uit het gebruik van de wandplaten,

die de vertellingen ondersteunen. Nadrukkelijk stelt Ligthart dat die platen de illustratie zijn bij het verhaal en niet andersom. "Op de platen is namelijk niet alleen voorgesteld, wat we aan de klasse willen leren, maar ook zijn er telkens eenige kinderfiguurtjes op afgebeeld, die juist in die stof betrokken zijn. Daardoor verschijnen de platen niet als platen, die men 'behandelen' en waarbij men iets vertellen moet, maar - omgekeerd - *als illustraties bij een verhaal*. Dit verhaal is dus de hoofdzaak voor de kinderen, en door middel van dit verhaal brengen we hun de kennis aan, die voor óns de hoofdzaak is. Dat is dus de pil vergulden: de gewenste leerstof ingang doen vinden en in 't geheugen doen blijven door de aantrekkelijkheid der vertelling" (e.a. 1909, p. 10/11).

Behalve door vertelling moet de belangstelling voor de leerstof ook door zelfwerkzaamheid worden gewekt. "We hebben het telkens en telkens weer ervaren, dat het kind te meer in de dingen belang stelt, te gemakkelijker en te dieper in de onderwerpen doordringt, naarmate het er te actiever bij betrokken is. Naast het verhaal is handenarbeid daarom een der doeltreffendste middelen, om den geest van het kind met de aangeboden leerstof in contact te brengen" (e.a. 1909, p. 6). Daarom worden er vloeren, ramen, deuren, schoolborden gevouwen en geknipt, wortels tot planken 'gezaagd' bomen geklommen, takken gesnoeid, takjes bevoeld en nagetekend, molens gebouwd, schepen gelost en geladen, stenen gebakken, de schooltuin doet mee als miniatuurakker enzovoorts.

Het derde element dat Ligthart noemt is het spel. Leren is bij Ligthart vaak op een speelse manier bezig zijn met leerstof. Behalve door vouwen en knippen kunnen kinderen ook bij de leerstof betrokken worden door spel en zang. In het leerplan zijn verschillende liedjes en spelletjes opgenomen die gaan over het onderwerp dat de orde is. De les over de vloer begint met een spelletje, waarbij elke leerling op één plank van de vloer in de klas gaat staan: "Laat ieder van die kinderen nu eens op één plank gaan staan. Dat kan niet: de planken zijn te smal. Dan op twee planken. Dat gaat. En loop nu eens regelrecht door, over dezelfde planken, totdat je niet verder kunt (...) Aan hoeveel muren hebben we nu gestaan? Wel, aan twee. En zijn er nog meer muren? Nog twee. Die zullen we ook eens bezoeken (...) En nu kies ik twee ferme jongens uit. Ga allebei in dien hoek staan. Nu moet Jan langs den korten muur gaan, en Piet langs den langen. Gelijk beginnen. En even hard lopen. Wie zou er het eest wezen? 'Jan'. Nu, wij zullen tellen En net zoo gauw moet jullie stappen. Daar gaat het: één, twee - één, twee - enz. Ja, Jan is er het eerst.. hoe komt dat?" (e.a. 1909, p. 23-25). Zo leren kinderen spelenderwijs de leerstof begrijpen. Na spel en vertelling wordt er bovendien een liedje gezongen over de muis die onder de vloer zit. "Onder den vloer van Pim z'n huis, Daar woonde de heele familie muis (...)" (e.a. 1909, p. 44).

Voor de eerste drie schooljaren ontwikkelde Ligthart met Scheepstra en Walstra

zo de methode *'Het volle leven'*. Ligthart vertrekt in deze methode vanuit de aardrijkskunde van Nederland. "Zal die aardrijkskunde iets meer zijn dan kaartkennis, dan is het wenschelijk, dat de kinderen eenige voorstellingen krijgen van de aardrijkskundige landschappen. Deze zijn in twee groepen te onderscheiden: a. Natuurlandschappen: Bosch, Akker, Moeras; b. Cultuurlandschappen: Weide, Akker, Moestuin" (e.a. 1909, p. 14). De geschiedenis is dan volgens Ligthart ook al voorbereid, die immers de vraag stelt: "Hoe ons *land van bosschen, heide en moerassen* geworden is tot het *land van weiden, akkers en tuinen*" (e.a. 1909, p. 15). Bij elk van deze landschappen horen bovendien kenmerkende planten, dieren en bedrijven. Het landschap brengt ook kennis daarvan met zich mee. Dit alles leidt Ligthart naar de volgende indeling van het leerplan.

Gedurende de zomerhalfjaren komen zowel natuur- als cultuurlandschappen aan de orde. In het eerste jaar zowel de bossen en hun belangrijkste bomen als de weide met de boerderij; in het tweede jaar zowel de heiden met haar belangrijkste kruiden als de akker met de boerderij en in het derde jaar zowel de moerassen en hun belangrijkste planten als de moestuin met de boerderij. In de winterhalfjaren komt de nijverheid aan bod, achtereenvolgens de houtbewerking, de steenbakkerij en de steenhouwerij. Aan het eind van het derde jaar komt dan de kaart van Nederland voor de klas, waarop de weiden groen, het akkerland geel, de tuinen en boomgaarden rose en de heide purper gekleurd is. "Tegelijkertijd zien ze in de kleuren, maar ook in hun phantasie, het gebruik van de bodem. Er is verband gelegd tusschen de platen van vroeger en de kaart van nu. De kaart geeft lijnen, maar ook leven" (e.a. 1909, p. 4/5).

In de hogere schooljaren wordt in de verschillende zaakvakken (aardrijkskunde, natuurkunde en geschiedenis) voortgebouwd op de kennis die in de eerdere jaren reeds werd verworven. In deze leerjaren neemt de techniek en de industrie een steeds belangrijker plaats in. Ligthart pleit er daarom voor te vertrekken vanuit nijverheid en techniek en niet - zoals gebruikelijk was - eerst het menselijk lichaam te behandelen: "Laten we de werkplaatsen der mensen binnentreden, om daar altans iets te begrijpen van de wonderwerken Gods" (1924, p. 116). Het gaat Ligthart daarbij niet om die technieken op zich, die verouderen immers snel, maar om het principe dat achter die techniek ligt. "Bij elke fabriek - ook bij ieder levend organisme - hebben we te maken met drie vragen: 1^o hoe kracht wordt omgezet in mechaniese beweging; 2^o hoe die beweging wordt overgebracht, zodat ze op alle plaatsen kan worden gebruikt; 3^o hoe uit gegeven grondstoffen nieuwe stoffen of voorwerpen worden vervaardigd" (1924, p. 111).

Op deze wijze komen in het 4e en 5e leerjaar bijvoorbeeld aan de orde: industriegewassen van zand en van klei in de schooltuin ten behoeve van de plantkunde maar ook als basis voor de industrie. Draad maken uit vezels (vlas, hennep) en daaruit matjes weven. De katoenindustrie geeft aanleiding voor de behandeling

van de negerslavernij in Amerika, maar met de katoen reizen we dan ook weer naar Nederland en door Nederland naar Twente. Dan papier uit de papyrus en kalk uit beenderen. Aardappelen en eiwitten en aardappelmeel en van het aardappelmeel weer naar het stijfjel. Maar van het meel ook naar het kiemplantje in de graankorrel, die van het meel moet leven. En vandaar naar cellen, naar osmose enzovoorts. Suikerbieten en de suikerbereiding. De bierbrouwerij. Enzovoorts (1924).

Ook bij deze ruime aandacht voor nijverheid en techniek blijft het levensverband van die nijverheid en techniek voorop staan. "Zo wordt aardrijkskunde en geschiedenis verhelderd, waaruit men niet mag afleiden, dat naar mijn mening deze beide in technologie mogen opgaan. Omgekeerd. De technologie moet zich in haar verliezen, zoals het voedsel zich in een organisme verliest, simpel om mee te werken tot het vormen van levensvolle gestalten" (1924, p. 131)

Zo dringt Ligthart in de loop van het leerplan, aanvangend bij de omgeving van het kind en aan zijn concentratieprincipe trouw, steeds verder door in de leerstof. "Gelijk men gezien heeft, zijn wij gedurende vijf leerjaren steeds dieper in de stof doorgedrongen. 't Begon in de eerste leerjaren met de delen van de boom. Tans hebben we een deel van de celinhoud reeds gesplitst in alcohol en koolzuur. In 't zesde leerjaar gebruiken we nu onze natuurkundelessen o.a. om koolzuur en water uit elementen op te bouwen, daarna zetmeel te zien ontstaan uit die beide, en dan eiwit. De voeding van planten, dieren, mensen, de ademhaling en andere funktiën komen nu aan de orde, wat uitvoeriger dan tot nu toe (...)" (1924b, p. 143).

Ligthart zelf werkte de uitgangspunten voor de hogere leerjaren - samen met Cremer en Noordhof - uit voor het Aardrijkskunde-onderwijs in de methode 'Samen op reis door Nederland', een methode bestaande uit drie deeltjes voor het vierde en vijfde schooljaar en 'Op de fiets door Nederland' voor het zesde en zevende leerjaar. Deze methode bouwt duidelijk voort op *'Het volle leven'*. Ook hierin wordt steeds een gebied bezocht waarin kinderen het bedrijf der mensen leren kennen, ze leren "de voornaamste werkingen en werktuigen van dat bedrijf kennen, ook, zoo mogelijk, in hun oorspronkelijken, primitieven staat (cultuurhistorie) en komen in aanraking met de belangrijkste van de daar inheemsche, meest gecultiveerde planten en dieren" (e.a. 1909, p. 4).

Ligthart bouwt in 'Samen op reis' voor het 4e en 5e leerjaar samen met zijn mede-auteurs het aardrijkskunde-onderwijs op een tweeledige doelstelling. Ten eerste moeten kinderen vertrouwd raken met de kaart van Nederland, zodat ze er nu en later vlug de weg op kunnen vinden, in het bijzonder langs spoor- en waterwegen en ten tweede gaat het er om beelden aan te brengen van landschappen en volksleven, om land en volk enigmate te leren kennen en liefhebben (e.a. 1922, p. 3). De hele methode is dan ook opgebouwd als een groot aantal reizen

door Nederland.

Zo wordt eerst wel topografie gestudeerd, maar dan aan de hand van reizen door Nederland, eerst per trein en dan per boot. Daarna worden de verschillende landschappen bezocht. Achtereenvolgens komen aan de orde *duinen en geestgronden* (d.w.z. De kuststrook) *klei en laagveen* (d.w.z. Laag-Nederland) *zandgronden, groengronden, hoogveen, dalgronden en Limburgse klei- en rotsgronden* (d.w.z. Hoog-Nederland). Steeds wordt het leven in het landschap bestudeerd. Bij de behandeling van de kuststrook komen waterkering met duinen en duinbegroeiing, badplaatsen met badhuizen e.d., visserij met de vissersboten en de vuurtoren, IJmuiden met de grote haven en het Noordzeekanaal, de geestgronden achter de duinen met hun tuinbouw enzovoorts aan de orde. Bij de behandeling van Laag-Nederland: Het wad met zijn klei en kwelders, inclusief flora en fauna, en daarop gebaseerde landbouw en nijverheid, het polderlandschap met zijn droogmakerijen en molens (waarbij ook de geschiedenis weer om de hoek komt), overstromingen en dijken, het rivierengebied met zijn dijken en overlaten, pontveren, landbouw en nijverheid, de veengronden met hun 'paalwoningen', hun turfwinning en hun veeteelt en kaasmakerijen, en dat alles steeds in onderling verband. Bij de behandeling van Hoog-Nederland: Het zand met zijn keuterboertjes, de beken met hun papierfabrieken, de bossen met hun herstellingsoorden, Twente, met zijn - toen nog bloeiende - textielindustrie (inclusief de vraag: waarom die textiel hier?), de Drentse heide met haar flora, fauna en menselijke bedrijvigheid, de turfwinning in het hoogveen, inclusief aardappelmeel en strookarton en tot slot Limburg met zijn mijnbouw. Dit alles komt niet aan de orde als verzameling losse feitjes, maar het gaat om een landbouw op basis van de grond en een nijverheid op basis van de landbouw. Voortbouwend op het uitgangspunt van de drie schakels Natuur, Nijverheid en Verbruiksleven, wordt het leven in elke streek behandeld in verband met de natuurlijke ondergrond.

Ook in 'Op de fiets door Nederland' voor het 6e en 7e leerjaar - de naam zegt het al - wordt weer gebouwd op hetzelfde reisprincipe. Maar meer nog dan de methode voor het 4e en 5e leerjaar is het boekje hier een verhaal rond een aantal hoofdpersonen. Zij komen van alles tegen: visserij, kaasmakerij, veeteelt, akkerbouw, een boterfabriek, stamboekvee, oesterkwekerijen, het Drentse esdorp, met zijn specifieke landbouwsysteem, een imkerij, een zaaimachine, een slachterij, pijpen- en pottenfabrieken, dijken en overstromingen, landaanwinst en -verlies, het ontstaan van de duinen, poldersystemen, met sluizen en gemalen, glas- en behangfabrieken, een hoogoven, grotten, vogels, planten enzovoorts en alles wordt gedetailleerd in zijn werkingen en bezigheden gevolgd, waarbij uiteraard de onderlinge samenhangen niet uit het oog verloren worden. Daarbij komen natuurkunde en geschiedenis ook weer aan bod.

Het aardrijkskunde-onderwijs van Ligthart is zo een voortzetting van zijn

zaakonderwijs in de lagere jaren, waarin de beginselen van zakelijkheid, concentratie, levensverband herkenbaar aanwezig zijn.

Besluit

Hoewel het werk van Ligthart in zijn tijd beslist vernieuwend was, stond hij met zijn opvattingen en ideeën niet alleen. Verzet tegen boekenwijsheid en aandacht voor zelfwerkzaamheid en voor de belangstelling van het kind treffen we ook aan bij verschillende van zijn tijdgenoten. 'Vom Kinde aus' is het motto van de vernieuwingspedagogiek van die tijd. Maar toch onderscheidt Ligthart zich van hen doordat het bij hem niet gaat om het *volgen* maar om het *wekken* van de belangstelling van het kind. Ligthart zet het belang van het kind niet *tegenover* dat van de leerstof, het gaat hem er om met de leerstof het hart van het kind te bereiken. Hij zoekt de oplossing niet in een keus tussen kind en leerstof, tussen levenswil en bewustzijn, maar juist in de samenhang tussen beide. Voor hem ligt de kunst van het onderwijzen in het wekken van de belangstelling van de leerlingen.

En dat stelt eisen aan leerkracht én leerstof. Het zal niet gaan met het memoriseren van feiten, begrippen en regels. Kinderen moeten kennis maken met zaken uit het volle leven, die hun interesse en belangstelling wekken. Dit vraagt van de onderwijzer dat hij in staat is dat 'volle leven' ook werkelijk voor de leerlingen tot leven te brengen door plaat, vertelling, spel en zelfwerkzaamheid. Daarvoor zal het nodig zijn dat hij met zijn hele persoonlijkheid bij het onderwijs betrokken is. Alleen dan zal hij in staat zijn werkelijk de belangstelling van de leerling voor de leerstof te wekken en de 'tegenstelling' tussen leerstof en kind te overbruggen.

Ligthart schrijft: "De school uit, het leven in, om dat leven te herscheppen. Neen, nog inniger, school en leven worden een, het leven is de toepassing, de uitleving der school (...) Ook wij moeten het stof der scholen uittreden en het land des levens ingaan (...) zoodat de kinderen onafgebroken leeren beseffen: de kennis op school aangebracht, is niet een aparte voor de school, waar vader en moeder niet meer mee te maken hebben, omdat die al van school af zijn, maar die kennis is iets voor óns en óók voor vader en moeder, die kennis is een stuk leven" (1908, p. 118/119). Of, zoals hij later schrijft: "Waartoe het kinderbrein met doode stof belast? Gebruik kiemkrachtig zaad, waaruit nieuw leven wast" (1926, p. 76).

Literatuur

- R. Casimir en J.E. Verheyen, *Paedagogische encyclopedie*, Groningen/Batavia z.j.
- A.F. Cremer en J. Ligthart, *Op de fiets door Nederland*, Aardrijkskundig leesboek voor de lagere school, Groningen 1908.
- A.F. Cremer, J. Ligthart en R. Noordhoff, *Samen op reis*, Nederland, Aardrijkskunde voor de lagere school, Groningen 1922-1924.
- E. Heimans, Boekbespreking van 'Op de Boerderij en 'Bij den Boschwachter' door Jan Ligthart en H. Scheepstra, geïllustreerd door C. Jetses, in: *De Levende Natuur*, 10e jg, nr. 1, p. 24, 1905.
- J.D. Imelman en W.A.J. Meijer, *De Nieuwe School gisteren en vandaag*, Amsterdam/Brussel 1986.
- J.D. Imelman en B.C. de Jong, Heimans und Ligthart, *Natur- und Umwelterziehung avant la lettre*, in: K.M. Stokking en A. Ilien (Hrsg.), *Umweltbildung und Schulreform*, Hannover 1994.
- B.C. de Jong, "Hebben uwe leerlingen handen?", *De vroege Ligthart en het begin-sel der zelfwerkzaamheid*, in: F. Heyting e.a. *Individuatie en socialisatie in tijden van modernisering*, bijdragen aan de pedagogendag 1991, Amsterdam 1991.
- B.C. de Jong, *De levende natuur*, Eli Heimans en het natuuronderwijs rond 1900, in: *De School Anno*, 11e jg. nr 3/4, p. 4-11, 1993.
- B.C. de Jong, *Jan Ligthart (1859-1916)*, Een schoolmeester-pedagoog uit de Schilderswijk, Groningen 1996.
- J. Ligthart, *Hoe ik aan mijn zaakonderwijs kwam*, in *Over opvoeding II*, p. 93 - 135, Groningen 1908.
- J. Ligthart, H. Scheepstra en W. Walstra, *Het volle leven*, Handleiding voor het zaakonderwijs in de eerste schooljaren, Groningen 1909.
- J. Ligthart, *Het moest er wel van komen*, in: *School en Leven*, Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin, 12e jaargang, nr. 23, p. 362 - 364, Groningen 1911.
- J. Ligthart, *Hoe winnen we de jeugd?* in: *School en Leven*, Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin, 14e jaargang, nr. 17, p. 257 - 262, Groningen 1912a.
- J. Ligthart, *Werkschool contra leerschool*, in: *School en Leven*, Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin, 14e jaargang, nr. 4, p. 49 - 62, Groningen 1912b.
- J. Ligthart, *Een brokje filosofie*, in: *School en Leven*, Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin, 14e jaargang, nr. 45, p. 716 - 718, Groningen 1913.
- J. Ligthart, E. Heimans, in: *School en Leven*, Weekblad voor opvoeding en on-

- derwijs in school en huisgezin, 15e jaargang, nr. 50, p. 797 - 799, Groningen 1914a.
- J. Ligthart, Zaakonderwijs, concentratie en zelfwerkzaamheid, in: School en Leven, Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin, 15e jaargang, nr. 47, p. 753 - 762 en nr 48, p. 769 - 776, Groningen 1914b.
- J. Ligthart, Ziet u nu de onzin, in: School en Leven, Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin, 16e jaargang, nr. 12, p. 192, Groningen 1914c.
- J. Ligthart, Jeugdherinneringen, Groningen 1922.
- J. Ligthart, In Zweden, Groningen 1924a.
- J. Ligthart, Verspreide opstellen I en II, Groningen 1924b.
- J. Ligthart, Over Opvoeding I en II, Groningen 1924c/1926.
- W.A.J. Meijer, Perspectieven op mens en opvoeding, Nijkerk 1987²(1995⁴).
- S. van Oenen en S. Karsten, Onderwijzen, een onmogelijk beroep, Schetsen uit de geschiedenis van het onderwijzen, Groningen 1991.



Deze tekst vorm samen met *Kennis der natuur, Het natuuronderwijs van Eli Heimans en Jac.P. Thijsse* (J.M. Praamsma, Utrecht 1995) een tweeluik over de zaakpedagogische onderwijsvernieuwing aan het begin van de 20^e eeuw.



Een bewerkte versie van deze tekst is opgenomen in Hoofdstuk 3 van het boek "Nieuwe Wereldburgers, *Aantasting van natuur en milieu als vraagstuk van algemene vorming, Een zaakpedagogiek*" (J.M. Praamsma, Utrecht 1997).