

Omgaan met maatschappelijke actualiteit in het Reformpedagogisch voortgezet onderwijs van een eeuw geleden. De casus van Otto Barendsen en Jaap Kann (1914-1918)

Master Ethics of Education
Rijksuniversiteit Groningen

Student:
Leon de Lange
l.de.lange.4@student.rug.nl
S3207927

Begeleiders:
S. Parlevliet
m.m.v. M. van Essen

Woordenaantal: 10942

Samenvatting

In dit scriptieonderzoek, genaamd 'Omgaan met maatschappelijke actualiteit in het Reformpedagogisch voortgezet onderwijs van een eeuw geleden. De casus van Otto Barendsen en Jaap Kann (1914-1918)' zal, aan de hand van de casus van Barendsen en Kann in kaart worden gebracht hoe er met actuele kwesties werd omgegaan in het Reformpedagogisch onderwijs van een eeuw geleden. De aanleiding voor dit onderzoek is een hiaat in de pedagogisch-historische literatuur omtrent de manier waarop in de onderwijspraktijk werd omgaan met de Eerste Wereldoorlog (1914-1918). Om dit hiaat op te vullen, is een driedelig onderzoek uitgevoerd. Ten eerste is een discoursanalyse uitgevoerd naar de manier waarop tegen de rol van de actualiteit in onderwijspraktijk werd aangekeken in onderwijskundige tijdschriften (1910-1919). Ten tweede is onderzocht hoe er op Jaaps school, het Nederlandsch Lyceum, werd omgegaan met de actualiteit (1912-1919). Ten derde, als crux van deze thesis, is een microhistorische invalshoek gehanteerd, en is aan de hand van zijn dagboek aantekeningen in kaart gebracht hoe Barendsen als Reformpedagogisch onderwijzer omging met de actualiteit. Het onderzoek wijst uit dat er in de Reformpedagogische onderwijspraktijk van een eeuw geleden weldegelijk een rol was toebedeeld aan de actualiteit. Of en hoe docenten dit behandelden, lijkt veelal hun eigen verantwoordelijkheid te zijn geweest, waardoor dit vermoedelijk op uiteenlopende manieren gebeurde. De actualiteit kon worden gebruikt als onderwijsstof voor zowel de verstandelijke als zedelijke ontwikkeling van leerlingen. De reikwijdte van dit microhistorisch onderzoek is beperkt. Vervolgonderzoek zal nodig zijn om patronen en verschillen in de behandeling van de actualiteit te identificeren.

Abstract

In this thesis research, titled 'Dealing with current events in Reformpedagogical secondary education a century ago. The case of Otto Barendsen and Jaap Kann (1914-1918)' I will map out how current issues were dealt with in Reform pedagogical secondary education a century ago. The reason for this research is a gap in the pedagogical-historical literature regarding the way in which educational practice dealt with the First World War (1914-1918). To fill this gap, a three-part study was conducted. First, a discourse analysis was conducted into how Reformpedagogical educational journals (1910-1919) viewed the role of current events in educational practice. Secondly, an investigation was conducted into how current events were dealt with at Jaap's school, the Nederlandsch Lyceum. Thirdly, the crux of this thesis, a microhistorical approach was adopted. On the basis of his diary entries, it was investigated how Barendsen, as a Reformpedagogical teacher, dealt with current events. The research shows that, in the Reformpedagogical educational practice of a century ago, a role was indeed assigned to current events. Whether and how teachers handled this often seems to have been their own responsibility, which means this probably happened in varying ways. Current events could be used as educational material for both the intellectual and moral development of pupils. The scope of this microhistorical research is limited. Follow-up research will be needed to identify patterns and differences in the treatment of current affairs.

Inhoud

Introductie en theoretisch raamwerk.....	4
Onderzoeksmethodologie	6
De rol van actualiteit in het Reformpedagogische onderwijs	9
(I) ‘De actualiteit’ in het Reformpedagogisch onderwijskundig discours	9
<i>Waarom</i> diende de actualiteit al dan niet van invloed te zijn op de onderwijspraktijk?.....	10
<i>Wat</i> diende het onderwijs precies te doen ten opzichte van de actualiteit?.....	12
<i>Hoe</i> diende men in de onderwijspraktijk concreet met de actualiteit om te gaan?	17
(II) De rol van actualiteit in het Nederlandsch Lyceum.....	21
(III) De rol van de actualiteit in de huiswerkbegeleidingspraktijk van Barendsen	23
Conclusie	28
Discussie	30
Literatuur	33
Bronnen.....	35

Introductie en theoretisch raamwerk

In het hedendaags onderwijs spelen actuele maatschappelijke en wereldpolitieke kwesties een duidelijke rol. Op zowel het primair, voortgezet als middelbaar beroepsonderwijs wordt burgerschapsonderwijs gegeven. De doelstellingen en richtlijnen van het burgerschapsonderwijs schrijven voor dat het van belang is dat scholen aandacht geven aan actuele maatschappelijke kwesties (Munniksma et al., 2017; SLO, 2018).

De actualiteit heeft niet altijd zo'n duidelijk zichtbare rol gespeeld in het onderwijs. Dit punt wordt geïllustreerd door Frits Maas (2017). Hij onderzocht de invloed die de Eerste Wereldoorlog op dat moment had op het onderwijs in Nederland, en stelt dat de tendens onder Nederlandse onderwijzers vermoedelijk was om bij de dagelijkse taken te blijven en niet teveel aandacht te schenken aan de oorlog. Maas constateert echter dat er een serieus gebrek is aan pedagogisch-historisch onderzoek naar bronmateriaal dat inzicht biedt in de manier waarop de oorlog daadwerkelijk werd behandeld in de onderwijspraktijk van die tijd (Maas, 2017). Dit is een relevant hiaat, omdat bronnen uit deze tijd stellen dat de gevolgen van de oorlog, zoals schaarste van grondstoffen en een influx van vluchtelingen, duidelijk merkbaar waren voor kinderen en dat dit onvermijdelijk ter sprake kwam op scholen (Binneveld, 2001 ; Bos, 2007; Bekker, 1916).

Om dit hiaat op te vullen, zal in deze scriptie worden onderzocht hoe er in het onderwijs van een eeuw geleden werd omgegaan met actuele kwesties. Specifiek is gekeken naar de manier waarop in voortgezet onderwijs gebaseerd op Reformpedagogische ideeën met de actualiteit werd omgegaan. Er bestonden in de vroege 20^{ste} eeuw verschillende stromingen binnen de Reformpedagogiek. Toch zijn er enkele overeenkomsten in de ideeën die ten grondslag lagen aan de Reformpedagogische bewegingen. Reformpedagogische denkers zetten zich af tegen het massale en methodisch starre onderwijs dat zich in de 19^e eeuw had ontwikkeld (Bakker *et al.* 2006). De focus was in het onderwijs volgens hen teveel komen te liggen op de leerstof en discipline, en niet genoeg op de aard en interesses van het kind. Reformpedagogische stromingen propageerden kindgericht onderwijs: het kind moest centraal komen te staan in het onderwijs, en niet de leerstof. De leerstof moest de natuurlijke ontwikkeling van het kind faciliteren en aansluiten bij zijn of haar interesses en behoeften (Reedy, 2018). Hoewel er een sterke nadruk lag op de individualiteit van de leerling, was ook het idee van de gemeenschap van centraal belang. Kinderen dienden *voor* en *door* de gemeenschap opgevoed te worden (Bakker *et al.*, 2006). De reden voor de focus van dit

onderzoek is de hypothese dat de vooruitstrevende ideeën van de Reformpedagogiek van invloed waren op de manier waarop met actuele kwesties als de oorlog werd omgegaan in de onderwijspraktijk, omdat deze, zoals Bekker en Bos stelden, onvermijdelijk van invloed was op de belevingswereld van kinderen.

Voor dit onderzoek zal een microhistorische benadering worden gehanteerd, en zullen de dagboek aantekeningen van Reformpedagogisch onderwijzer Otto Barendsen uit de periode 1915 tot 1918 worden geraadpleegd. Barendsen was een vooruitstrevend onderwijzer met psychologische expertise. Hij was mede opgeleid aan de Rijksuniversiteit Groningen, waar hij colleges volgde bij psycholoog Gerard Heymans. Barendsen was gedurende de Eerste Wereldoorlog werkzaam als huiswerkbegeleider van Jaap Kann, een bankierszoon uit Den Haag, die toentertijd leerling was aan het innovatieve Nederlandsch Lyceum (Doddema-Winsemius, Dekker, van Essen: 1996). Dit in 1912 geopende lyceum was opgezet naar de idealen van de Reformpedagogiek (Casimir, 1934). De rector van de school was de gerenommeerde Reformpedagoog Rommert Casimir, die tevens samen met Jan Ligthart hoofdredacteur was van het onderwijskundige weekblad *School en Leven* (Mulder, 2014 ; de Jong, 1996).

Jaap worstelde om goede schoolresultaten te behalen. Om deze reden werd Otto Barendsen tussen 1914 en 1918 ingeschakeld als huiswerkbegeleider. Barendsen werkte in zijn hoedanigheid als huiswerkbegeleider van Jaap in het verlengde van het Reformpedagogische onderwijs dat werd gegeven aan het Lyceum. Hij hield dagboeken bij over zijn werkzaamheden in deze periode, omdat hij aan de hand hiervan een boek over puberteitspedagogiek wilde schrijven (Doddema-Winsemius, Dekker, van Essen, 1996). De dagboeken bieden een intiem beeld van de dingen die zowel Barendsen als Jaap bezighielden, en bieden zelfs op sommige momenten transcripties van de dialoog die tussen hen plaatsvond, hoewel bij de authenticiteit van deze transcripten een aantal kritische kanttekeningen geplaatst moeten worden (van Essen, 1998).

Barendsen schreef zijn dagboek aantekeningen in een roerige periode. Niet alleen woedde tussen 1914 en 1918 de Eerste Wereldoorlog, ook vond in 1917 de Russische Revolutie plaats en werd in ditzelfde jaar de grondwet van Nederland herzien (Bekker, 1916; Encyclopaedia Britannica, 2021; E.H. Ballin, 2017). De dagboeken bieden een uniek inzicht in een manier waarop pedagogische ideeën in de vroege 20^{ste} eeuw werden toegepast in de praktijk, en lenen zich daarom goed voor een onderzoek naar de rol van actualiteit in de onderwijspraktijk van deze periode.

Onderzoeksmethodologie

In dit scriptieonderzoek wordt een microhistorische invalshoek gehanteerd. Dit betekent dat de focus ligt op het kleinschalige: de manier waarop de historische realiteit werd ervaren door individuen. Deze benadering, die is gepopulariseerd door historicus Carlo Ginzburg (1980), gaat uit van het idee dat ‘de’ historische realiteit wordt ervaren en gevormd door unieke individuen en daarom niet in algemene termen gevat kan worden. In deze benadering staat de studie van individuen en bijzonderheden centraal: inzicht vergaren in individuele historische ervaringen en bijzonderheden is een manier om tot meer algemene kennis over een tijdperk te komen. Aan de hand van de dagboekantekeningen van Barendsen zal een begin worden gemaakt met het in kaart brengen van de manier waarop in de onderwijspraktijk concreet werd omgegaan met actualiteit. De hoofdvraag die dit stuk dient te beantwoorden is: hoe werd in het Reformpedagogische onderwijs in de periode rond de Eerste Wereldoorlog omgegaan met actuele kwesties?

Zoals Philippe Lejeune stelt in het boek *On Diary*, is het bij het gebruik van dagboeken als historische bron van belang om deze te contextualiseren (Lejeune, 2009). Voordat Barendsens dagboeken worden geanalyseerd, zal daarom een historische context worden geconstrueerd. Hiertoe zal in de eerste paragraaf een discoursonderzoek plaatsvinden die in kaart brengt welke ideeën en suggesties in de periode van 1910 tot 1919 vanuit de onderwijskundige tijdschriften *School en Leven* en *De Nieuwe School* werden verkondigd over de manier waarop men in de onderwijspraktijk om diende te gaan met actuele kwesties.

Beide tijdschriften maken deel uit van de Reformpedagogische beweging waarop Jaaps onderwijs gebaseerd was: de rector van het Nederlandsch Lyceum, Rommert Casimir, was zelfs hoofdredacteur van *School en Leven*. *De Nieuwe School* is een relevant tijdschrift, niet alleen doordat het een Reformpedagogisch tijdschrift was, maar ook doordat Jaap zijn persoonlijk huiswerkbegeleider, Otto Barendsen, hierin regelmatig artikelen publiceerde. Om deze redenen zijn deze twee tijdschriften binnen deze thesis relevante bronnen voor een discoursonderzoek naar de rol van de actualiteit in het onderwijs.

De deelvraag die in deze paragraaf wordt beantwoord is: wat voor betekenis werd er in het Reformpedagogisch onderwijskundig discours van 1910 tot 1919 gehecht aan actuele kwesties in relatie tot de onderwijspraktijk? Deze tijdsafbakening is gekozen omdat op deze manier in kaart kan worden gebracht hoe voorafgaand aan de oorlog werd omgegaan met actuele kwesties, en of deze omgangsnormen anders waren of veranderden in relatie tot de

Eerste Wereldoorlog.

Een verkennend brononderzoek laat zien dat adviezen over de omgang met actualiteit in deze tijdschriften mogelijk geformuleerd zijn in algemene termen. Zo werd in het pedagogisch tijdschrift *Het Kind* in 1917 een dergelijk advies gegeven in een artikel genaamd ‘Wat moet men aan kinderen vertellen?’ (Maclaine Pont, 1917). Dit voorbeeld laat zien dat het moeilijk is om de criteria voor de bronselectie op signaalwoorden te baseren en dat het noodzakelijk is om een open en flexibele blik te houden tijdens de selectieprocedure.

De bronselectie en analyse van de inhoud zal daarom als volgt werken: ten eerste zal in de publicaties van *School en Leven* en *De Nieuwe School* uit deze periode de inhoudsopgave worden bekeken. Wanneer de inhoudsopgave het vermoeden wekt dat er artikelen in het tijdschrift staan die inzicht bieden in de manier waarop onderwijzers om dienden te gaan met actuele kwesties in het algemeen, of met specifieke actuele kwesties, dan zullen deze artikelen worden geanalyseerd.

Er werden in de tijdschriften verschillende ideeën verkondigd over de rol die de actualiteit diende te spelen in de onderwijspraktijk. Deze ideeën zijn in te delen in drie categorieën. Ten eerste bekommeren zij zich om de vraag *waarom* men in de onderwijspraktijk al dan niet aandacht diende te schenken aan de actualiteit. Ten tweede werden in de tijdschriften enkele ideeën verkondigd over *wat* het onderwijs diende te doen ten opzichte van deze actualiteit. Tot slot zijn er artikelen gepubliceerd die inzicht bieden in de vraag *hoe* er in de onderwijspraktijk concreet werd omgegaan met actuele kwesties. De eerste paragraaf is aan de hand van deze drie vraagstukken (het *waarom*, het *wat*, en het *hoe*) opgedeeld, en zal weergeven hoe in de tijdschriften antwoord werd gegeven op deze vragen.

In de tweede paragraaf zal in kaart worden gebracht hoe er op het Nederlandsch Lyceum werd omgegaan met de actualiteit. Voor dit onderdeel zijn de gedigitaliseerde notulen van de docentenvergaderingen uit de periode 1912 tot 1919 onderzocht. De deelvraag die deze paragraaf dient te beantwoorden is: hoe werd er in de onderwijspraktijk van het Nederlandsch Lyceum in deze periode van 1912 tot 1919 omgegaan met actuele kwesties? De verslagen van de lerarenvergaderingen zijn in hun totaliteit gelezen. Slechts een enkele passage uit de notulen biedt inzicht in de manier waarop er op het Nederlandsch Lyceum werd omgegaan met actuele kwesties. Deze passage zal in de tweede paragraaf worden geanalyseerd.

In de eerste paragraaf is door middel van een discoursonderzoek een historisch-theoretisch raamwerk geconstrueerd. In de tweede paragraaf is in kaart gebracht hoe er op het Nederlandsch Lyceum, Jaaps school, werd omgegaan met actuele kwesties. In de derde

paragraaf wordt aan de hand van de dagboek aantekeningen van Barendsen in kaart gebracht hoe hij als huiswerkbegeleider van Jaap omging met de actualiteit.

Dagboeken zijn historische bronnen die vallen onder de categorie *egodocumenten*. Deze term is in Nederland geïntroduceerd door Jacques Presser in de jaren 1950. Hij definieerde egodocumenten als ‘documenten waarin een ego zichzelf intentioneel of per ongeluk blootgeeft of verstopt.’ (Dekker, 2002; Vermeer, 2020). Zoals dit citaat aangeeft, is sommige belangrijke informatie in egodocumenten mogelijk verhuld. In dit onderzoek zal daarom gebruik worden gemaakt van het werk van Philippe Lejeune, die in het boek *On Diary* methodologische overwegingen biedt voor het gebruik van dagboeken als historische bron (Lejeune, 2009). Zoals eerder is gesteld is het volgens Lejeune van belang om de bron te contextualiseren. Hiertoe zijn de eerste twee paragrafen opgesteld. Tevens is het met het oog op representativiteit en authenticiteit van belang om tijdens de analyse na te denken over de functie die het dagboek had voor de auteur, en is het belangrijk om aandacht te schenken aan de manier waarop de auteur zichzelf presenteert ten opzichte van datgeen waar hij over schrijft (Lejeune, 2009). In de discussie zal worden weergegeven hoe deze overwegingen van invloed zijn op de bevindingen van dit onderzoek.

De eerste passage van de dagboeken is opgeschreven op 4 februari 1915, en de laatste op 10 mei 1918. De dagboek aantekeningen zijn in hun geheel gelezen en geanalyseerd. In deze paragraaf zal antwoord worden gevonden op de deelvraag: hoe werd er in de huiswerkbegeleidingspraktijk van Otto Barendsen omgegaan met actuele kwesties? De aandacht gaat in deze paragraaf uit naar de manier waarop actuele kwesties ter sprake komen. Zo wordt antwoord gezocht op de vragen: wie neemt het initiatief wanneer Barendsen en Jaap spreken over de actualiteit? Wat was de aanleiding voor de gesprekken? Hoe gaf Barendsen hieraan richting? Welk doel had hij hierbij mogelijk voor ogen?

Aan de hand van deze drie paragrafen, die zich allen richten op een ander niveau in het Reformpedagogisch onderwijs, kan antwoord worden gegeven op de hoofdvraag: hoe werd er in de Reformpedagogische onderwijspraktijk in de periode rond de Eerste Wereldoorlog omgegaan met actuele kwesties? In de conclusie wordt antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen, en wordt gekeken hoe de bevindingen uit de drie paragrafen zich tot elkaar verhouden.

De rol van actualiteit in het Reformpedagogische onderwijs

(I) ‘De actualiteit’ in het Reformpedagogisch onderwijskundig discours

In deze paragraaf wordt weergegeven hoe men in het Reformpedagogisch onderwijskundig discours vond dat onderwijzers in de onderwijspraktijk met de actualiteit om dienden te gaan. De vraag die in deze paragraaf centraal staat is: wat voor betekenis werd er in het Reformpedagogisch onderwijskundig discours van de periode van 1910 tot 1919 gehecht aan actuele kwesties in relatie tot de onderwijspraktijk? Voor de beantwoording van deze vraag zijn de Reformpedagogische tijdschriften *De Nieuwe School* en *School en Leven*, gepubliceerd in de periode tussen 1910 en 1919, geraadpleegd.

Het woord ‘actualiteit’ werd in deze tijdschriften niet gebruikt om ‘het onderwerp van de dag’ (Van Dale, 2022) aan te duiden. In plaats daarvan werd bijvoorbeeld meer beschrijvend gesproken over ‘de invloeden van de tijd’ (Gunning, 1919), of ‘zaken welke het onderwerp vormen van het dagelijksch gesprek’ (Pim, 1913). Hoewel het woord ‘actualiteit’ dus anachronistisch is, zal het in deze scriptie toch als heuristische aanduiding gehanteerd worden.

Voorafgaand aan de Eerste Wereldoorlog werd weinig geschreven over rol die was weggelegd voor actualiteit in de onderwijspraktijk. In *School en Leven* zijn in de periode 1910 tot 1914 slechts drie artikelen gepubliceerd over dit onderwerp. In *De Nieuwe School* was dat niet een. Het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog had een sterke impact op de Nederlandse samenleving, en daarmee op de school. Daarom werd na dit moment aanzienlijk meer gepubliceerd over de manier waarop ‘de school’ met actuele kwesties, met name de oorlog, om moest gaan. Ook na het uitbreken van de oorlog werd in *School en Leven* aanzienlijk meer aandacht besteed aan de rol die de actualiteit diende te spelen in het onderwijs dan in *De Nieuwe School*. De verschillen tussen de tijdschriften zullen in deze paragraaf worden verkend, en zullen worden verklaard in de conclusie van het onderzoek.

Omdat de artikelen over de omgang met actualiteit in het onderwijs veelal in algemene, dan wel abstracte termen zijn geformuleerd, is deze paragraaf opgesplitst in drie delen, waarin deze ideeën overzichtelijk zijn weergegeven. De eerste deelparagraaf is gericht op de pedagogische doelstellingen van de tijdschriften, en zal de vraag beantwoorden: *waarom* vond men dat de actualiteit al dan niet een rol diende te spelen in de onderwijspraktijk? De tweede deelparagraaf is gericht op de richtlijnen die in de tijdschriften

werden gegeven voor de omgang met de actualiteit , en zal beantwoorden: *wat* diende het onderwijs te doen ten opzichte van de actualiteit? De derde deelparagraaf brengt in kaart hoe deze doelstellingen en richtlijnen concreet vorm kregen in de onderwijspraktijk, en zal de vraag beantwoorden: *hoe* dienden docenten en scholen in de onderwijspraktijk concreet om te gaan met de actualiteit?

Relevante artikelen en de ideeën die daarin verkondigd werden, zijn aan de hand van de drie bovenstaande vragen in kaart gebracht en gecategoriseerd. Deze ideeën worden hieronder weergegeven en uitgelegd met behulp van referenties naar de artikelen.

Waarom diende de actualiteit al dan niet van invloed te zijn op de onderwijspraktijk?

De ideeën die van belang waren voor de vraag *waarom* men in de onderwijspraktijk al dan niet aandacht moest schenken aan de actualiteit zijn: ‘*Het doel van het onderwijs*’, ‘*De belevingswereld van het kind*’, en ‘*Onvermijdelijk*’.

Het doel van het onderwijs

In *School en Leven* en *De Nieuwe School* werd op verschillende manieren gedacht over de rol die de actualiteit diende te spelen in de onderwijspraktijk. Dit verschil is te wijten aan de verschillende perspectieven die de beide tijdschriften hadden op het doel dat het onderwijs diende na te streven. In *School en Leven* werden veel artikelen gepubliceerd over het belang van zedelijke onderwijs. Het is duidelijk dat auteurs in dit tijdschrift voelden dat de school een belangrijke rol had in het kweken van ‘zedelijke’ mensen. Dit zou ertoe dienen een vredelievende en deugdzame samenleving te bewerkstelligen (Paradies, 1916, Casimir, 1918 ; Bol, 1914a ; ‘X’, 1915). Redacteur van het blad, Rommert Casimir, stelde over het belang van zedelijk onderwijs, dat de verbetering van de massa zou moeten beginnen bij de verbetering van het individu (Casimir, 1918).

De actualiteit was in dit opzicht een belangrijke factor in en voor het onderwijs, aangezien het als een directe reflectie werd beschouwd van de mate waarin scholen erin slaagden hun doel te bereiken: het kweken van deugdelijke en verdraagzame mensen. Het uitbreken van de oorlog, maar ook grootschalige alcoholisme en prostitutie waren indicaties dat het zedelijk onderwijs tekort had geschoten (Casimir, 1916). De school had zich daarom ten aanzien van de problematische actualiteit van de periode 1910 tot 1919 te verbeteren,

zodat in de toekomst een verdraagzame en deugdzame (internationale) gemeenschap zou ontstaan. De actualiteit kon worden ingezet als onderwijsstof om dit doel te bereiken (Bekker, 1916).

In *De Nieuwe School* werd op een heel andere wijze gekeken naar de rol die actuele kwesties dienden te spelen in de onderwijspraktijk. Waar auteurs in *School en Leven* de maatschappelijke problematiek zagen als een weerspiegeling van een falend zedelijk onderwijs, en daarom als een directe aanleiding om aanpassingen te maken in de onderwijspraktijk, werd deze relatie tussen het onderwijs en de maatschappelijke actualiteit niet zo sterk getrokken in *De Nieuwe School*. Zoals reeds gesteld kwam de actualiteit in dit tijdschrift pas ter sprake na het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog, toen de redacteur van dit tijdschrift, Piet Bol, zich genoodzaakt voelde om te publiceren over deze kwestie, enerzijds omdat mederedacteur van het blad Theo Thijssen was gemobiliseerd, en anderzijds omdat andere onderwijskundige tijdschriften stellingen poneerden die *De Nieuwe School* wilde bestrijden (Bol, 1914a ; Bol, 1914d) . Er werd door hem sceptisch gekeken naar het idee dat de school wezenlijke invloed zou kunnen uitoefenen op de oorlog, en werd er ook afkeurend gekeken naar het idee dat het een vruchtbare educatieve bezigheid zou zijn om de oorlog met kinderen te bespreken (Bol, 1914a ; Bol, 1914d).

De belevingswereld van het kind

Een centraal idee in beide tijdschriften was dat de actualiteit grotendeels ongeschikte gespreks- en onderwijsstof was voor kinderen. Kinderen zouden een andere belevingswereld hebben en zouden op een negatieve manier beïnvloed kunnen worden door de bespreking van actuele kwesties. Zo zouden zij geïnspireerd kunnen raken door de criminele dingen die in kranten beschreven stonden. Ook zou kennis over de actualiteit onder andere kunnen leiden tot 'vroegrijpheid', 'excentriciteit' en zenuwachtigheid ('V' en Casimir, 1911). Om deze reden werd in de tijdschriften aangeraden om kinderen niet ongeremd inzicht te geven in de actualiteit. Het werd bijvoorbeeld afgeraden kinderen zelfstandig de krant te laten lezen. Hoewel dit niet betekende dat kinderen helemaal in het ongewisse moesten blijven over actuele kwesties, in tegendeel, enige kennis over actuele kwesties werd in ieder geval in *School en Leven* gezien als een belangrijk onderdeel van de verstandelijke vorming (Pim, 1913), betekende dit wel dat sommige onderwerpen beter niet besproken konden worden. Dit idee werd geuit in zowel *School en Leven* als *De Nieuwe School* (Bol, 1914a).

Onvermijdelijk

In *School en Leven* werd het idee geuit dat de school er in feite niet aan kon ontkomen om aandacht te schenken aan de actualiteit in de klas. Met name de oorlog was van dermate grote impact op de Nederlandse samenleving, dat leerlingen er onvermijdelijk mee geconfronteerd werden en erover spraken (Bekker, 1916). Hiernaast werd in *School en Leven* het idee geuit dat de oorlogssituatie voor docenten soms zo wrang kon aanvoelen, dat zij zich genoodzaakt zouden voelen om erover te spreken in de klas: ‘het hart dwingt wel eens tot spreken’ (Bekker, 1916).

Dit idee staat haaks op het idee dat werd gepropageerd in *De Nieuwe School*. Niet alleen werd hierin gesteld dat docenten het konden vermijden om over de oorlog te spreken in de klas, het werd zelfs aangeraden om dit te doen, om zo de ellende van de oorlog, waar zij toch niet veel invloed op hadden, niet teveel ruimte te geven (Bol, 1914a).

Wat diende het onderwijs precies te doen ten opzichte van de actualiteit?

Deze deelparagraaf brengt in kaart welke richtlijnen in de tijdschriften werden gegeven voor de behandeling van actualiteit in de onderwijspraktijk. *Wat diende het onderwijs te doen ten opzichte van de actualiteit?* De ideeën die van belang waren voor de manier waarop deze vraag werd beantwoord zijn: ‘*Actualiteit als onderwijsstof*’, ‘*De rol van de onderwijzer*’, ‘*Gemeenschapsgevoel en nationalisme*’, ‘*Opvoeden tot deugd*’, ‘*Regels en omgangsvormen*’.

Actualiteit als onderwijsstof

In *School en Leven* werd gesteld dat de actualiteit gebruikt kon worden als stof voor aanschouwelijk onderwijs. Dit hield in dat docenten leerlingen in de gelegenheid stelden om kennis op te doen door middel van eigen aanschouwing en onderzoek, dus op basis van eigen waarnemingen (Geluk, 1882). Voor de behandeling van de actualiteit in het onderwijs betekende dit dat docenten de actualiteit konden gebruiken om bepaalde leerstof te verduidelijken, met name in het geschiedenisonderwijs. Docenten konden bijvoorbeeld gebruik maken van de oorlogssituatie door parallellen te trekken tussen wat leerlingen ervoeren en waarnamen ten gevolge van de oorlog, zoals voedselschaarste en vluchtelingenstromen, en dat wat door mensen in de geschiedenis werd ervaren, bijvoorbeeld tijdens de Napoleontische Oorlogen (Bekker, 1916). Zo kon het heden worden gebruikt om het verleden te verklaren.

Ook werd het idee in *School en Leven* geuit dat de school de actualiteit kon gebruiken

om leerlingen voor te bereiden op hun beroeps carrière (J.A.N., 1911). De onderwijzer diende in te schatten in welk werkveld de leerlingen in zijn of haar klas later terecht zouden komen. Als docenten constateerden dat in dit beroepenveld, waar hun leerlingen later waarschijnlijk werkzaam zouden raken, bepaalde incidenten regelmatig voorkwamen, dan konden zij verkiezen hierover te spreken met de klas. Hierdoor zouden zij de leerlingen bewust maken van beroepsspecifieke valkuilen die voor hen in de toekomst relevant konden zijn. Zo gebeurde het volgens een auteur in *School en Leven* te vaak dat historische panden afbrandden door fouten van loodgieters. Hij pleitte ervoor dergelijke incidenten te bespreken met klassen waarin ‘mogelijke aspirant- loodgieters’ zaten, zodat zij deze fout in de toekomst niet zouden maken (J.A.N., 1911).

Ook werd het idee geuit dat de actualiteit gebruikt kon worden ten dienste van het zedelijk onderwijs (Bekker, 1916 ; Bol, 1914a). Door leerlingen er aan de hand van de actuele gebeurtenissen op te wijzen hoe nadelig oorlog was voor diegenen die hierbij betrokken waren, hoopten de auteurs een vredelievende samenleving te bewerkstelligen (Bekker, 1916 ; Bol, 1914a, Bol, 1914d). Niet alleen werd de oorlog besproken met leerlingen en werden zij op de gruwelijkheden gewezen, ook laat een artikel uit *School en Leven* zien dat er een meer praktische component aan het zedelijk onderwijs zat. Zo kwam het voor dat leerlingen door docenten aan werden gespoord om aan liefdadigheid te doen en zich in te zetten voor slachtoffers, door bijvoorbeeld een inzamelingsactie te houden (Bekker, 1916).

Zoals reeds gesteld, werd in *De Nieuwe School* sceptisch gereageerd op het idee dat het een vruchtbare onderneming zou zijn om in het onderwijs aandacht te schenken aan de oorlog (Bol, 1914a ; Bol, 1914d). Redacteur Piet Bol stelde dat het idee, dat een gedegen zedelijk onderwijs oorlog in de toekomst zou kunnen voorkomen, bedrog was. Hij was van mening dat Nederlanders al voorafgaand aan de oorlog sterk antimilitaristisch waren. Ook stelde hij dat de verschrikkingen van de Frans-Duitse oorlog van de jaren 1870’ nog in het geheugen van vele levenden gegrift stond (Bol, 1914a). Dit alles had er niet toe geleid dat de Eerste Wereldoorlog was voorkomen, dus zou de voorgestelde aanpak, het gebruik van de Eerste Wereldoorlog als stof voor zedelijk onderwijs, ook niet werken. Hij stelde daarom dat het beter zou zijn om de behandeling van de oorlog in de onderwijspraktijk te vermijden en de aandacht zoveel mogelijk te vestigen op het ‘gewone werk’: “me dunkt, het beste wat wezelf en de kinderen nu aan de school kunnen hebben is dit: dat we ons in ons gewone werk weer belang gaan stellen en niet enkel in de narigheid meer leven” (Bol, 1914a).

De rol van de onderwijzer

Er zijn opmerkelijk weinig artikelen gepubliceerd die concrete richtlijnen boden voor de manier waarop docenten in de praktijk met de actualiteit dienden om te gaan. De reden hiervoor was dat de klas als het domein van de docent werd beschouwd. Het was de docent die bepaalde hoe hij of zij vorm gaf aan het onderwijs (Gunning, 1919a).

Doordat de docent een grote autonomie genoot in de manier waarop hij of zij vormgaf aan het onderwijs, was het van belang dat docenten goed konden onderwijzen. Gunning stelde dat het daarom 'voor de nieuwe tijd' belangrijk zou zijn dat onder docenten een 'verdieping des levens' zou plaatsvinden. Hij legt niet uit wat dit precies inhield, anders dan dat de docent beter leert zijn 'roeping, zijn plicht en zijn tijd' te begrijpen (Gunning, 1919b).

Naast het idee dat onder docenten een verdieping des levens nodig was, werd in *School en Leven* gesteld dat er meer nadruk moest komen te liggen op het pedagogisch aspect van het onderwijs ('X', 1915). Er zou in de aanloop naar en tijdens de oorlog een tekort zijn geweest aan pedagogisch onderlegde docenten in het onderwijs, waar geleerdheid vaak voldoende was om een aanstelling te krijgen. Met name in de middelbare graad en de niveaus daarboven zouden bijna geen pedagogisch onderlegde docenten te vinden zijn geweest. Hierdoor waren veel hoogopgeleiden, waaronder de mensen bij wie de schuld van het uitbreken van de oorlog lag, voor hun pedagogische vorming aan zichzelf overgelaten. Ten aanzien van de actualiteit was het dus noodzakelijk om te investeren in de vorming van pedagogisch onderlegde docenten. De auteur stelt hierover: "de paedagoog, in de laatste analyse, heeft oorlog en vrede in handen. 't Zal oorlog zijn, gedurig en altijd, als hij voor zijn taak niet opgewassen is. (...) Wetenschappelijke paedagogiek, Paedologie! Dat zij de toekomstkreten voor den algemene blijvende vrede" ('X', 1915).

Gemeenschapsgevoel en nationalisme

Zowel *School en Leven* als *De Nieuwe School* maakten zich zorgen om een tekort aan (internationale) gemeenschapszin en eerbied voor anderen. Al voor het uitbreken van de oorlog werden artikelen gepubliceerd in *School en Leven*, waarin de zorg werd geuit dat men te egoïstisch zou zijn, evenals het idee dat het onderwijs hiertegen een rol zou moeten vervullen (Casimir, 1911b ; Casimir, 1911c). Casimir schreef in 1911 dat mensen in Nederland niet genoeg waren begaan met het leed van anderen en teveel handelde naar de afweging 'wat baat of schaadt het mij' (Casimir, 1911c). Hij observeerde overal in de samenleving scheidingen tussen groepen en de bredere maatschappij.

Een gezond gemeenschapsgevoel, een gevoel van betrokkenheid en bezorgdheid om anderen in de maatschappij en in de wereld, zou volgens hem noodzakelijk zijn om chauvinisme en conflicten tussen groepen te voorkomen. Hiertoe moest men in het onderwijs een gevoel van vaderlandsliefde koesteren en de geschiedenis vanuit meerdere perspectieven behandelen, in plaats van alleen het Nederlandse (Casimir, 1911b ; Casimir, 1911c ; Casimir, 1918). Dit zou in zijn ogen de nodige sympathie en eerbied voor andere personen en culturen kunnen bewerkstelligen. Hij stelde ook dat het de taak was van aardrijkskundeonderwijs om een belangstelling te wekken voor andere volken, met name ‘de Oost’, zodat “de samengroei van Europees- en Aziatisch Nederland tot stand komt”(Casimir, 1918).

Ook in *De Nieuwe School* brak een discussie los over gemeenschapsgevoel naar aanleiding van het uitbreken van de oorlog. Hier kwam het socialistische karakter (de Baar, 1998) van het blad sterk naar voren. Redacteur Piet Bol dacht dat de Nederlandse bevolking leidde onder een ongezond nationalisme dat ten koste zou gaan van eerbied voor andere groepen en culturen. Volgens Bol was nationalisme praktisch synoniem aan chauvinisme, en daarom onwenselijk. Nationalistische sentimenten zouden er in zijn ogen toe hebben geleid dat Nederlanders ongegronde en immorele superioriteitsgevoelens zouden koesteren tegenover andere volken. Dit schadelijke sentiment werd volgens hem mede ingeboezemd via het onderwijs, dat teveel bedreven zou worden vanuit een nationalistisch perspectief. Het was daarom aan het onderwijs om alle nationalistische sentimenten in school in de ban te doen (Bol, 1914a). Het zou hiertoe belangrijk zijn andere volken niet als minderwaardig te presenteren en de eigen voorouders niet als ‘halfgoden’ af te beelden (Bol, 1914c).

Casimir zag nog enige heil in nationalisme. Liefde tot de natie zou volgens hem kunnen dienen om groepsegoïsme en zelfzucht in de maatschappij te bestrijden, maar zou niet in de weg moeten staan van waardering en respect voor andere culturen en naties (Casimir, 1911a ; Casimir, 1918). Hij observeerde dat Nederlanders door het uitbreken van de oorlog meer belang gingen hechten aan een sterke en gebonden nationale gemeenschap. Hij zag een zekere kracht in deze nieuwe nationale geest, waarin volgens hem een verlangen schuilging om als Nederland een plaats in de ‘gemeenschap der volkeren’ te veroveren. Daarom vond hij dat het onderwijs de taak had een gevoel van nationale verbondenheid en vaderlandsliefde te koesteren. “(...) als wij niet zeer insluimeren en verzwakt worden, dan zal er een opgewekte kracht kunnen komen: die zich misschien zal uiten in daden van nationale durf – droogmaking der Zuiderzee- ondernemingsgeest in handel en nijverheid” (Casimir, 1918).

Opvoeden tot deugd

Zoals in de eerste deelparagraaf is aangetoond, was een centraal idee in *School en Leven* dat het onderwijs ten aanzien van de actualiteit betere resultaten zou moeten leveren op het gebied van de zedelijke opvoeding. Hiertoe diende het onderwijs de leerlingen bepaalde waarden bij te brengen, die in het tijdschrift gespecificeerd werden. Jan Ligthart stelde dat er meer waarde gehecht moest worden aan wat hij zag als de 'christelijke waarden', met name 'bereidheid tot offeren' (Ligthart, 1914c). Ook Casimir dacht dat in het versterken van het zedelijk onderwijs een weg naar een deugdelijke en vreedzame samenleving te vinden zou zijn. In het artikel met de veelzeggende titel 'Voor de nieuwe tijd', specificeert Casimir vier 'hoofddeugden' waar het onderwijs op zou moeten aansporen (Casimir, 1918).

De eerste 'hoofddeugd' is *waarheid*. Casimir stelde dat oorlog een tijd van leugen was geweest. Mensen hadden zich laten opzweepen door romantische en oorlogszuchtige retoriek. Om deze vorm van lichtzinnigheid in de toekomst te bestrijden, stelde Casimir dat het noodzakelijk zou zijn om leerlingen waarheidsliefde en een kritische zin bij te brengen (Casimir, 1918). Dit hield in dat leerlingen een 'zucht tot zoeken' zouden moeten ontwikkelen, en dat voorzichtigheid van oordeel bij hen bevorderd moest worden. Vanuit het idee dat docenten een voorbeeldfunctie vervulden tegenover de leerlingen, stelde hij daarom dat zij geen onwaarheden of halve waarheden als opvoedmiddel dienden te gebruiken. Deze pedagogische fout werd in zijn ogen tot dan toe teveel begaan. Dit idee was door Ligthart al geformuleerd voorafgaand aan de oorlog, maar was door de oorlogssituatie van dringender belang geworden (Ligthart 1914b ; Casimir, 1918).

De tweede hoofddeugd die het onderwijs diende na te streven was *rechtvaardigheid*. Casimir observeerde dat men veeleisende kinderen uit zwakte snel tegemoet kwam, zonder dat daarbij overwogen werd waar het kind recht op had (Casimir, 1918). Aan de andere kant waren kinderen in de ogen van Casimir doordrongen van het idee dat zij maar te schikken hadden naar de wensen van volwassenen. Mensen zouden kinderen dingen vragen die ze niet aan volwassenen zouden vragen. Kappers en winkels zouden kinderen langer laten wachten dan volwassenen. Casimir dacht dat deze gang van zaken effect had op de 'volkspsyche': de opvatting van kinderen zou zijn dat de macht het recht is. Met het oog op het bevorderen van rechtvaardigheid, moest daarom meer eerbied komen voor het kind 'als wordende persoonlijkheid' (Casimir, 1918).

De derde hoofddeugd was volgens Casimir *mensenliefde*. Dit hield voor hem in dat leerlingen een respect voor en interesse in andere individuen en andere groepen zouden moeten ontwikkelen. Dit zou een tegengif kunnen zijn tegen chauvinistische opvattingen

(Casimir, 1918). De vierde hoofddeugd, *kuisheid*, wordt hier niet behandeld. Deze deugd diende volgens Casimir via het gezin te worden aangekweekt en had daarom weinig invloed op de gang van zaken in het onderwijs.

Regels en omgangsvormen

Het werd door veel auteurs in *School en Leven* met het oog op actualiteit dus belangrijk gevonden om het ‘zedelijk’ aspect van het onderwijs te verbeteren. In 1919 schreef Gunning een drietal artikelen over de doelen die het onderwijs diende na te streven ten opzichte van de ‘invloeden van de tijd’ (Gunning, 1919a ; Gunning, 1919b ; Gunning, 1919c). Hij stelde dat het belangrijk zou zijn om meer ‘sociale opvoeding’ te integreren in het onderwijs. De dingen die hij belangrijk achtte waren: rechtopstaan, durven zeggen dat je iets niet weet, duidelijk communiceren, netjes gekleed gaan, persoonlijke hygiëne, het opruimen van de eigen rommel, je beloftes nakomen en teleurstelling goed verdragen. Het was in zijn ogen tevens uiterst belangrijk leerlingen te beoordelen op andere aspecten dan alleen de intellectuele prestaties. Hiertoe zouden nieuwe vormen van onderwijs gevonden moeten worden, of nog beter, ‘van werken’ (Gunning, 1919b).

Hoe diende men in de onderwijspraktijk concreet met de actualiteit om te gaan?

Dit deel van de paragraaf zal weergeven welke suggesties in de tijdschriften werden gedaan over de manier waarop scholen en docenten in de onderwijspraktijk concreet dienden om te gaan met de actualiteit. Hoe waren de doelstellingen en richtlijnen van invloed op de manier waarop de actualiteit in de praktijk daadwerkelijk behandeld werd? De volgende ideeën bieden inzicht in de manier waarop deze vraag werd beantwoord: ‘*Autonomie van de onderwijzer*’, ‘*Toepassing van de actualiteit als onderwijsstof*’, ‘*Aanpassen aan het kind*’, ‘*Onpartijdigheid*’ en ‘*Aanpassingen in de organisatie van het onderwijs*’.

Autonomie van de onderwijzer

De artikelen in *School en Leven* en *De Nieuwe School* lijken concrete richtlijnen over hoe onderwijs in de praktijk vorm moest krijgen te schuwen. De reden hiervoor lijkt te zijn dat de klas als het domein is van de docent werd beschouwd. Een te sterke invloed van bovenaf zou onwenselijk zijn (Gunning, 1919a ; Van Eck, 1918). Dit idee komt duidelijk naar voren in een artikel uit *School en Leven*, geschreven door de schoolopziener J.H. Gunning in 1919.

Hoewel Gunning stelde dat het van belang was dat het onderwijs ten opzichte van de maatschappelijke ontwikkelingen bepaalde waarden en normen zou moeten nastreven, stelde hij bewust niet hoe dit in de praktijk moest gebeuren (Gunning, 1919a). Hij was van mening dat het een goede zaak was dat schoolopzieners in Nederland niet de macht hadden om te dicteren hoe onderwijs in de praktijk vorm kreeg, omdat dit in zijn ogen zou leiden tot ‘marionettenpedagogiek’ (Gunning, 1919c).

De toepassing van actualiteit als onderwijsstof

In *School en Leven* werd slechts een enkel artikel gepubliceerd dat concreet inzicht biedt in de manier waarop docenten in de praktijk gebruik maakten van de actualiteit. Dit artikel is geschreven door de Gronings docent Ph. F.H. Bekker, die in de oorlogssituatie een onderwijskundige kans zag. Hij stelde dat kinderen door de oorlogssituatie ervaringen opdeden die de leerstof konden verduidelijken. Hij zag de oorlogssituatie als ‘materiaal voor aanschouwelijk onderwijs’, waarvan met name in het geschiedenisonderwijs gebruik kon worden gemaakt (Bekker, 1916). In dit artikel schetst Bekker een voorbeeld van hoe dit er in de praktijk uit kon zien. Zo had hij een les gegeven over voedselschaarste tijdens de Franse overheersing. Hij schrijft tijdens deze les parallellen te hebben getrokken met de voedselschaarste die door de leerlingen werd ervaren ter gevolge van de oorlog. Zo gebruikte hij het heden om het verleden te doen begrijpen. In zijn ogen waren er tal van situaties waarbij het onderwijs kon afdwalen naar de ‘Europeeschen krijg’ om zodoende de lesstof te verduidelijken (Bekker, 1916).

Tevens was de oorlog volgens hem een buitenkans voor de zedelijke opvoeding, doordat dit een gelegenheid creëerde om leerlingen ervan te overtuigen dat oorlog de ‘geesel der mensheid’ is, waardoor zij vredelievend zouden worden (Bekker, 1916). Hij biedt ook inzicht in hoe dit in de praktijk vorm kreeg. Zo stelt hij dat zijn leerlingen geld hadden ingezameld om ‘den nood te lenigen’. Bekker vond dat docenten de leerlingen die een steentje wilden aandragen moesten aanmoedigen. Tevens namen Belgische vluchtelingkinderen plaats in de klas en was er voedsel- en energieschaarste, waardoor leerlingen de effecten van oorlog eerstehands te zien kregen (Bekker, 1916).

Dit staat in contrast met de ideeën die werden gepropageerd in *De Nieuwe School*, waarin, zoals eerder aangegeven, werd gesteld dat men in de onderwijspraktijk beter geen aandacht diende te schenken aan de oorlogssituatie (Bol, 1914a).

Aanpassen aan het kind

Zoals in de vorige deelparagraaf is aangegeven, was een centraal idee in de tijdschriften, dat

leraren tijdens de behandeling van de actualiteit ten alle tijden rekening dienden te houden met de belevingswereld van het kind. Dit hield in dat men kinderen in sommige situaties in naïviteit moest houden over actuele gebeurtenissen, of dat men tijdens de eventuele bespreking daarvan in ieder geval rekening hield met de sensitiviteit van de betreffende kinderen ('V' en Casimir, 1911 ; Bol, 1914d ; Bekker, 1916).

Hoewel in verschillende artikelen werd gesteld dat de oorlog gebruikt moest worden om leerlingen te laten inzien dat oorlog niets dan verschrikkelijk was (Bekker, 1916 ; Bol, 1914a), werden docenten in de bespreking van de oorlog dus wel gelimiteerd uit overweging voor de belevingswereld van het kind. Voor redacteur van *De Nieuwe School*, Piet Bol, vormde dit een groot struikelblok. Als men uit overweging voor de kinderziel de 'allergruwelijkste aspecten' van de oorlog zou verzwijgen, dan zouden kinderen de werkelijke gruwelijkheid van de oorlog ook niet inzien, waardoor het bespreken hiervan in feite een ineffectieve onderneming zou zijn (Bol, 1914d).

Het werd in *School en Leven* ook afgeraden om kinderen zelfstandig de krant te laten lezen. Casimir opperde echter dat noodzakelijk zou zijn om leerlingen te onderwijzen in de manier waarop zij de krant moesten lezen. Hij stelde dat het hiertoe nodig zou zijn om een krant te beginnen die speciaal was bedoeld voor kinderen, waarin onderwerpen werden behandeld op een manier die aansloot bij de belevingswereld van het kind. Tot dan toe waren dergelijke initiatieven in zijn ogen niet gelukt ('V' & Casimir, 1911)

Hoewel in *School en Leven* het idee werd geuit dat oorlogszucht in de school bestreden diende te worden (Casimir, 1918), werd ook het idee geuit dat het een onbegonnen zaak was om de kinderlijke interesse in militaire zaken te onderdrukken. In 1919 werd een anekdotisch stuk gepubliceerd in *School en Leven* om dit punt te verduidelijken. In dit artikel beschrijft de auteur, Belifante, een situatie uit de onderwijspraktijk waarin een kind tijdens handenarbeid een sabel wilde kleien. De docent had hierop gezegd dat het niet was toegestaan om wapens te knutselen. Het kind had vervolgens gezegd dat het dan een wandelstok zou knutselen, waarmee de docent akkoord ging. Thuis biechtte het kind op dat hij de docent voor de gek had gehouden, en dat de wandelstok een sabel moest voorstellen (Belifante, 1919).

Deze anekdote lijkt te impliceren dat het als een slecht idee werd gezien om kinderen te verbieden zich bezig te houden met wapens en oorlog: dit zou niet alleen ineffectief zijn, het zou er tevens toe kunnen leiden dat het kind dit mogelijk alsnog 'stiekem' zou doen, wat niet bevorderlijk zou zijn voor de relatie tussen kind en onderwijzer (Belifante, 1919).

Onpartijdigheid

In *School en Leven* werden enkele artikelen gepubliceerd over het belang van een onpartijdige houding tegenover de oorlogssituatie in het onderwijs (Casimir, 1914 ; Ligthart, 1914a). Niet alleen dienden docenten tijdens het lesgeven een onzijdige houding aan te nemen tegenover de oorlogssituatie, ook dienden auteurs in *School en Leven* in hun artikelen geen voorkeur te tonen voor de ene of de andere partij. In een artikel uit 1917 is zelfs door de editoren een passage verwijderd, omdat deze in strijd zou zijn met het onpartijdigheidsbeginsel van het blad (Van Eck, 1917)

Er werden enkele redenen gegeven waarom het belangrijk zou zijn om een ‘onzijdige’ houding aan te nemen. Een reden was dat de oorlog een consequentie was van een algemeen zedelijk tekort, die niet aan de ene of de andere partij toegeschreven kon worden (Ligthart, 1914a). Een andere reden was dat onzijdigheid ertoe zou leiden dat men met onbevangenheid tegenover verschillende gebeurtenissen kon staan, en met een zekere objectiviteit de waarde af kon meten van ‘de verschillende buitenlandse beschouwingen’. Men zou niet vanuit een verlangen naar sensatie naar de oorlogshandelingen moeten kijken, maar vanuit een medeleven, en vanuit het idee dat het te betreuren was dat beschaafde volken op ethisch vlak op zo’n manier konden afdalen (Casimir, 1914).

Aanpassing in de organisatie van het onderwijs

Enkele artikelen stelden dat het onderwijs naar aanleiding van de actuele ontwikkelingen op het niveau van organisatie aangepast diende te worden. Zo werd bijvoorbeeld in *De Nieuwe School*, in lijn met de socialistische overtuigingen van de redacteuren, het verlangen geuit om af te zien van het standenonderwijs, dat ondemocratisch zou zijn en niet goed zou zijn voor de solidariteit onder de bevolking, noch voor de economie (Bol, 1914b).

In *School en Leven* werd beargumenteerd dat het onderwijs meer op de beroepspraktijk moest aansluiten (van Eck, 1919). Ook ontstond er een discussie over het belang van handenarbeid, zodat leerlingen niet alleen beoordeeld werden op intellectuele prestaties, maar ook op hun creatieve en technische vaardigheden (Paradies, 1916).

(II) De rol van actualiteit in het Nederlandsch Lyceum

In deze paragraaf wordt de deelvraag beantwoord: hoe werd er op het Nederlandsch Lyceum omgegaan met de actualiteit in de periode van 1912 tot 1919? Voor dit deel van het onderzoek zijn de gedigitaliseerde notulen van de lerarenvergaderingen gehouden tussen september 1912 tot eind mei 1914, en maart 1917 tot september 1919 geraadpleegd.

Slechts een enkele passage biedt inzicht in de rol die de actualiteit speelde in het onderwijs. Dit kan betekenen dat actuele kwesties verder niet ter sprake kwamen in de lerarenvergaderingen, maar het kan ook betekenen dat de eventuele besprekingen hiervan als niet belangrijk genoeg, of als te gecompliceerd werden beschouwd om genotuleerd te worden. De schaarste van het bronmateriaal is ook gedeeltelijk te wijten aan een hiaat in de notulen, die loopt van mei 1914 tot maart 1917. Het is hierdoor onduidelijk of, en hoe er in de lerarenvergadering werd gereageerd op het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog. Ook de reactie op het eindigen hiervan mist. Op 11 november 1918 werd de wapenstilstand ondertekent in een treinwagon bij het Franse stadje Compiègne (Djamel, 2022). Over deze gebeurtenis is niets geschreven in de notulen. De eerst hierop volgende docentenvergadering werd, vanwege de Spaanse Griep en de daardoor ingelaste ‘griepvakantie’ (Casimir, 1934), pas meer dan een maand later gehouden, op 29 november 1918 (Het Nederlandsch Lyceum, 29 november 1918). In de notulen van deze vergadering werd de wapenstilstand niet benoemd. Ook het ondertekenen van het Verdrag van Versailles op 28 juni 1919 werd niet besproken in de notulen.

In de notulen van de lerarenvergadering van 24 januari 1919 komt de actualiteit voor het eerst ter sprake. Tijdens de lerarenvergadering werd een discussie gevoerd over de ‘invloed (van) politieke gesprekken’. De rector, Rommert Casimir, wees docenten erop dat ze voorzichtig moesten zijn met het bespreken van de ‘politieke toestanden’ van de tijd, omdat kinderen in zijn ogen in de nabespreking daarvan geneigd zouden de feiten te verdraaien (Het Nederlandsch Lyceum, 24 januari 1919).

Hierover brak onder de docenten een discussie los. Jaaps geschiedenisdocent, De Vletter, stelde dat ‘de jongens’ tijdens een eerdere discussie juist hadden aangetoond een grote mate van objectiviteit te kunnen betrachten. Een andere docent betwistte dit, en stelde dat hij bij deze zelfde leerlingen, waaraan hij het uur daarop les had gegeven, een vijandige stemming had beproefd. Een van de leerlingen was zelfs uitgemaakt voor ‘bolsjewiek’. De

Vletter en dhr. Reinders zagen dit niet als iets buitengewoons, maar als een ‘gewone actie’ tegenover deze leerling. Zij stelden daarom dat de oorzaak van dit voorval niet teveel gezocht moest worden in de politieke discussie die in de klas gevoerd werd (Het Nederlandsch Lyceum, 24 januari 1919).

De Vletter en Cohen stelden daarnaast dat het te betreuren zou zijn als de vrees voor dergelijke voorvallen ertoe zou leiden dat men, met name bij geschiedenisonderwijs, niet meer het verband zou kunnen leggen tussen ‘vroegere en deze tijden’, omdat dit het onmogelijk zou maken de kinderen de ‘invloed van de tijd’ te doen voelen. De rector, Casimir, kon zich in dit idee vinden, dus werd besloten dergelijke discussies over politiek geladen actuele onderwerpen niet te limiteren (Het Nederlandsch Lyceum, 24 januari 1919).

Deze passage toont aan dat het op het Lyceum voorkwam dat docenten actuele kwesties gebruikten als onderwijsstof. Het lijkt er tevens op dat er door het Lyceum geen richtlijnen waren opgesteld voor het gebruik van actualiteit in de klas, en dat de eventuele behandeling van actuele kwesties onder de verantwoordelijkheid van de docent viel. In zijn autobiografische boek *Na Lange Marsch... Omkijken*, beaamd de Vletter het idee dat hij als docent op het Lyceum grote vrijheid genoot om zijn onderwijs naar eigen wens in te vullen. Hij schrijft hier lovend over rector Casimir: “Hij drukte zijn stempel op allen en liet ieder zijn vrijheid” (de Vletter, 1955).

(III) De rol van de actualiteit in de huiswerkbegeleidingspraktijk van Barendsen

In deze paragraaf wordt weergegeven op welke manier de dagboek aantekeningen van Otto Barendsens inzicht bieden in de manier waarop hij als huiswerkbegeleider omging met de actualiteit. De vraag die deze paragraaf dient te beantwoorden is: hoe werd er in de huiswerkbegeleidingspraktijk van Otto Barendsen omgegaan met actuele kwesties? Voor dit deel van het onderzoek zijn digitale, overgetypte versies van de dagboeken gebruikt. De vragen die leidend zijn in deze analyse zijn: wie nam het initiatief wanneer er over de actualiteit werd gesproken? Wat was de aanleiding voor deze gesprekken? Hoe gaf Barendsen richting aan deze gesprekken? Welk doel had hij hierbij mogelijk voor ogen? De passages die een antwoord bieden op deze vragen zijn in kaart gebracht en geanalyseerd.

De manier waarop de actualiteit een rol speelde in de huiswerkbegeleidingspraktijk van Barendsen, kan aan de hand van de volgende noemers worden samengevat en uitgelegd: *‘Gesprekken over de krant’*, *‘Jaap informeert’*, *‘Jaaps interesse in oorlogszaken’*, *‘Jaaps antipathie tegenover Duitsers’*, *‘Sturing door Barendsen’* en *‘Oorlog als onderwijsstof’*.

Gesprekken over de krant

Het komt in de dagboek aantekeningen enkele keren voor dat Barendsen gesprekken tussen hem en Jaap over de actualiteit beschrijft. Uit de manier waarop de actualiteit ter sprake kwam, blijkt dat zowel Jaap als Barendsen het oorlogsnieuws waarschijnlijk volgden via de krant (Barendsen, CCXXIII). Tijdens een van de gesprekken begon Barendsen over ontwikkelingen in de oorlogssituatie, waarover recent bericht was gedaan in de kranten. Deze passage lijkt te impliceren dat Barendsen ervanuit ging dat Jaap de krant had gelezen. Hij schrijft in passage *CCXXIII* tegen Jaap te hebben gezegd: “De kranten beginnen nou toch op te spelen hè? Zelfs het Handelsblad.” Jaap haakt hierop in, zonder te hoeven informeren waar Barendsen het over heeft, en zegt: “Wel nee, denkt U nu dat ze oorlog willen om een paar schepen” (Barendsen, CCXXIII).

Jaap informeert

Toch was Jaap niet altijd evengoed op de hoogte van wat er gaande was. Daarom vroeg hij Barendsen regelmatig voor updates over het laatste oorlogsnieuw. In drie verschillende passages vroeg Jaap aan Barendsen of er nog nieuws over de oorlog was, waarna Barendsen

altijd bereid was hem in te lichten (Barendsen, CXXXIII ; Barendsen, CLX ; Barendsen, CI).

Jaaps interesse in oorlogszaken

De dagboeken tonen aan dat Jaap grote interesse had in oorlogszaken. Niet alleen informeerde hij regelmatig bij Barendsen naar de laatste militaire ontwikkelingen in de oorlog, ook had Jaap een grote interesse in de technologische ontwikkelingen van zijn tijd, en wilde zelf graag naar de technische school (Barendsen, Dagboek aantekening 24 januari 1916). Jaap was daarom erg geïnteresseerd in oorlogstechnologie, met name in vliegtuigen (Barendsen, Dagboek aantekening 22 september 1917 ; Barendsen XXVIII). Hij verdiepte zich in de verschillende vliegtuigen die tijdens de oorlog gebruikt werden, en wilde zelf graag bijdragen aan technische innovaties op dit gebied (Barendsen, XXVIII). Jaap had ook een interesse in munitietechnologie, en had zichzelf ertoe gezet betere kanonskogels te ontwerpen dan tot dan toe gebruikt werden (Barendsen, XXIV).

Ook had Jaap de wens om zelf te vliegen. In zijn hoofd bood de oorlog een manier om deze droom te bereiken: het leger had immers piloten nodig (Barendsen, Dagboek aantekening 22 oktober 1917).

Jaaps antipathie tegenover Duitsers

De dagboek aantekeningen van de gesprekken tussen Jaap en Barendsen lijken aan te tonen dat Jaap een sterke antipathie voelde tegenover Duitsland en Duitsers. Jaap refereerde vaak naar Duitsers als ‘moffen’. Dit deed hij niet alleen wanneer hij sprak over Duitse soldaten of mensen met een Duitse nationaliteit, maar ook wanneer hij refereerde naar mensen in zijn omgeving met een Duitse achtergrond (Barendsen, Dagboek aantekening 27 mei 1915). Hoewel het woord ‘mof’ een oud Nederlands scheldwoord voor Duitsers is, en Jaaps gebruik hiervan duidelijk beledigend bedoeld was (Koops, 2019), corrigeerde Barendsen Jaap hier niet in, of heeft hij zijn reactie niet beschreven.

Ook uitte Jaap enkele keren de wens om zich bij het gevecht tegen de Duitsers aan te sluiten. Op 19 september 1913 spraken Barendsen en Jaap over een Duitse zeppelin die boven Nederland was gesignaleerd (Barendsen, Dagboek aantekening 19 september 1913). Jaap was van mening dat Nederland zulke zeppelins meteen diende neer te schieten, en was bereid daarbij te helpen. Ook wilde Jaap zich bij de strijd tegen de Duitsers voegen als gevechtspiloot ((Barendsen, Dagboek aantekening 22 oktober 1917 ; Barendsen, CI). Barendsen probeerde Jaap te ontmoedigen, door hem ervan te overtuigen dat dit een zeer gevaarlijke onderneming zou zijn, maar Jaap bleef volhardt in zijn stelling (Barendsen, CI).

Jaaps sterke gevoelens over de oorlogssituatie en zijn antipathie tegenover Duitsers waren ook factoren in de manier waarop Jaap met mensen in zijn directe omgeving omging. Hij kende enkele mensen die een Duitse achtergrond hadden, of 'pro-Duits' waren in zijn ogen. Over deze mensen maakt Jaap enkele schrijnende opmerkingen. Zo noemt hij zijn docent dhr. Gerzon een 'vuile mof met een kraaienneus' (Barendsen, Dagboek aantekening 27 mei 1915), en betichtte hij hem ervan een 'lamme vent' te zijn omdat hij, als Duitser, niet uitgesproken pro-Duits was (Barendsen, Dagboek aantekening 21 september, 1918). Barendsen gaf ook bijles aan een jongen genaamd George. Jaap mocht George absoluut niet, omdat hij volgens hem erg pro-Duits was. Om deze reden deed Jaap naar eigen zeggen 'verschrikkelijk hatelijk' tegen hem. Barendsen heeft niet opgeschreven hoe hij hierop reageerde (Barendsen, CXLVI).

Hoewel Jaap regelmatig zeer hatelijke uitspraken deed over Duitsers, kan dit wellicht worden toegeschreven aan het feit dat Jaap over het algemeen nogal grof sprak en handelde. De dagboek aantekeningen lijken aan te tonen dat dergelijke hatelijkheden geen reflecties zijn van een oprechte en onwrikbare haat. Toen Barendsen tegen Jaap zei dat de technische school in Delft waarschijnlijk te theoretisch zou zijn voor hem, stelde Jaap wel in Duitsland naar de technische school te willen: "Die vuile moffen dat is niet prettig. Maar wel fijn op zo'n school. Als Pa dat maar wil want die vertrouwt me niks toe" (Barendsen, Dagboek aantekening 24 januari 1918).

De aanleiding voor dergelijke hatelijkheden was ook regelmatig dat Jaap gefrustreerd was met zijn schoolwerk voor het vak Duits, en daarom begon te mopperen. Zo zei Jaap in een situatie, waarin hij worstelde met zijn huiswerk, dat hij wenste dat de oorlog 200 jaar eerder had plaatsgevonden, zodat alle Duitsers reeds verdwenen zouden zijn en hij niet met zijn huiswerk Duits opgezadeld zat (Barendsen, Dagboek aantekening 15 maart 1915).

Sturing door Barendsen

Jaap uitte vaak een sterke antipathie tegenover de Duitsers. Dit staat haaks op het onpartijdigheidsideaal *School en Leven* en het Nederlandsch Lyceum. Barendsen heeft bij deze uitingen van Jaap vaak zijn eigen reactie niet opgeschreven. Een mogelijke verklaring waarom Barendsen vaak niet reageerde, of zijn reactie niet heeft opgeschreven, is dat Barendsen van Jaap gewend was dat hij begon te mopperen of moeilijk deed als hij huiswerk moest maken, met name tijdens zijn huiswerk Duits, en daar geen overbodige negatieve aandacht op wilde vestigen.

In een passage uit het dagboek beschrijft Barendsen hoe hij omging met Jaaps

uitspattingen van frustratie tijdens het maken van zijn huiswerk. Barendsen beschrijft een situatie waarin Jaap erg gefrustreerd was met zijn huiswerk Duits. Jaap stelde dat het grote onzin was dat hij zijn tijd daaraan moest besteden, en dat hij het daarom gewoonweg niet zou doen. Barendsen schrijft in deze situatie kalm te hebben toegekeken terwijl Jaap stoom afblies, waarna Jaap zich uiteindelijk overgaf en zijn huiswerk begon te maken (Barendsen, Dagboek aantekening 18 maart 1915).

Toch kwam het ook voor dat Barendsen Jaap corrigeerde. Jaap liet zich soms verleiden om ondoordachte of slecht onderbouwde uitspraken te doen over de oorlogssituatie. In deze gevallen verbeterde Barendsen hem, door hem te wijzen op feiten die hij over het hoofd had gezien. Nadat de Fransen succes hadden geboekt in de strijd tegen de Duitsers bij Verdun, begreep Jaap niet dat de zij niet aldoor meer regimenten naar binnen stuurden om het gevecht te beslissen (Barendsen, Dagboek aantekening 19 februari 1916). Barendsen wees hem erop dat niet alleen manschappen het probleem waren, maar ook bijvoorbeeld het verbruik van munitie en levensmiddelen. Barendsen probeerde Jaap naar eigen zeggen tevergeefs in te laten zien hoe complex oorlogvoering daadwerkelijk is.

De uitspraken van Jaap over de oorlogssituatie werden ook door Barendsen gebruikt als aanleiding voor morele lessen (Barendsen, XLIII). Zo had Jaap het idee geuit dat de Belgen Nederland dankbaar moesten zijn voor de manier waarop ze waren opgevangen na het uitbreken van de oorlog. Jaap stelde dat de Belgen aan Nederland een nieuw museum over Assyrische en Egyptische kunst cadeau moesten doen: het huidige museum was volgens hem van karige kwaliteit. Barendsen was het oneens met Jaaps idee dat de Belgen zo dankbaar moeten zijn, en wees hem erop dat de vluchtelingen toch zeer slecht waren opgevangen en veelal op nat stro moesten slapen, waardoor veel kinderen waren overleden. Jaap vond deze uitspraak maar overdreven en stelde dat de Belgen het in Nederland alsnog beter hadden dan in hun eigen land. Barendsen verbaasde zich erover dat Jaap ze hiervoor wilde laten betalen, en zei tegen hem: “Je pleegt een prachtig soort van naastenliefde. Voor wat, hoort wat” (Barendsen, XLIII).

Oorlog als stof voor onderwijs

Uit de dagboek aantekeningen blijkt dat de oorlog op verschillende manieren werd gebruikt als onderwijsstof, zowel door Barendsen als door het Nederlandsch Lyceum. Zo moest Jaap als huiswerk een boek lezen over de oorlog, namelijk *Streuvels Oorlogsdagboek* (Streuvels en Schepens 1979 ; Barendsen, Dagboek aantekening 29 januari 1916). Uit de dagboek aantekeningen blijkt ook dat Jaaps geschiedenisdocent de Vletter gebruik maakte van

de oorlogssituatie en militaire voorbeelden om zijn lesstof te verduidelijken (Barendsen, Dagboek aantekening 13 februari 1917). Zo had de Vletter een les gegeven over ‘Duitse Disziplin’. Hij had geprobeerd aan de leerlingen uit te leggen wat dit inhield, door een militaire voorbeeldsituatie te schetsen. Zo had hij een situatie geschetst waarin een Duitse officier tijdens een vuurgevecht concludeerde dat de soldaten niet stram genoeg in de orde marcheerden. De officier had ze, zo vertelde De Vletter, terwijl ze onder vuur lagen en mannen sneuvelden, gecommandeerd: “rechts uit de flank”, en daarna “links omgekeerd, parade pas!”. Deze situatie was voor Jaap opmerkelijk, omdat de Vletter dit in zijn ogen nogal enthousiast had verteld, terwijl het volgens hem niets meer dan ‘een schoftenstreek’ was (Barendsen, Dagboek aantekening 13 februari 1917).

Zoals in het voorgaande stuk (*‘Sturing door Barendsen’*) is weergegeven, kwam het ook voor dat Barendsen zich genoodzaakt voelde om Jaap de les te lezen wanneer hij slecht onderbouwde of ongenuanceerde uitspraken deed over de oorlogssituatie. Niet alleen corrigeerde Barendsen Jaap op zijn gebrekkige redentatie door hem te wijzen op feiten die Jaap niet in beschouwing nam, ook waren Jaaps uitspraken aanleiding voor Barendsen om hem op zedelijk vlak de les te lezen.

Conclusie

Dit scriptieonderzoek heeft een begin gemaakt met het in kaart brengen van de manier waarop binnen het Reformpedagogische onderwijs werd omgegaan met de actualiteit in de periode rondom de Eerste Wereldoorlog. Het onderzoek was opgebouwd in drie onderdelen die elkaar aanvulden.

Het eerste onderdeel toonde aan dat er in het Reformpedagogische discours op verschillende manieren werd aangekeken tegen de rol die de actualiteit diende te spelen in de onderwijspraktijk. Auteurs in *School en Leven* zagen een grote verantwoordelijkheid voor het onderwijs om bij te dragen aan de zedelijke vorming van leerlingen. De redacteurs, Ligthart en Casimir, publiceerden regelmatig artikelen waarin zij de idealen die het onderwijs diende na te streven bediscussieerden. Het idee hierachter was dat de school een fundamentele bijdrage leverde aan de vorming van een deugdzame en verdraagzame samenleving. Dit idealisme was van grote impact op de manier waarop werd aangekeken tegen de relatie tussen de actualiteit en de onderwijspraktijk. De actualiteit werd als een directe weerspiegeling gezien van de mate waarin de school erin slaagde zedelijke mensen te vormen. Ook werd de actualiteit gezien als potentiële leerstof om de verstandelijke en zedelijke vorming van leerlingen te bevorderen.

In *De Nieuwe School* werd weinig aandacht besteed aan het aandeel dat het onderwijs zou hebben in de zedelijke vorming van leerlingen. Er werd sceptisch gekeken naar het idee dat het onderwijs als een soort panacee zou kunnen fungeren om wereldpolitieke en maatschappelijke problemen te verhelpen. Er werd in dit tijdschrift ook expliciet afstand genomen van de idealistische standpunten die werden gepromoveerd in *School en Leven*, die door redacteur Piet Bol in 1910 zelfs als ‘Ligtharterij’ werden bestempeld (Bol, 1910). In dit tijdschrift werd meer vanuit een socialistisch perspectief gekeken naar de doelstellingen van het onderwijs en de rol die de actualiteit daarin kon spelen (de Baar, 1998). Ten aanzien van de actualiteit kon het onderwijs weinig doen, behalve nationalisme bestrijden en de standenschool afschaffen.

Toch bestaat er enige overlap in de manier waarop auteurs uit *School en Leven* en *De Nieuwe School* reageerden op actuele gebeurtenissen en ontwikkelingen. Uit beide tijdschriften komt naar voren dat auteurs zich zorgen maakten om een tekort aan (internationale) gemeenschapszin. De nadruk op het belang van de gemeenschap werd door Bakker ook genoemd als een van de verbindende factoren in de Reformpedagogische

stromingen (Bakker *et al.* 2006). Waar in *School en Leven* echter het idee werd gepropageerd dat een vorm van nationalisme als remedie zou kunnen fungeren tegen dit tekort aan gemeenschapszin, werd in *De Nieuwe School* gesteld dat alle vormen van nationalisme in het onderwijs potentieel schadelijk waren, en daarom vermeden dienden te worden. Beide tijdschriften hechtten, zoals kenmerkend is voor de Reformpedagogische stroom (Reedy, 2018) ook veel belang aan het idee dat kinderen een bepaalde belevingswereld hebben, en dat sommige actuele kwesties uit overweging hiervan beter niet met kinderen besproken moeten worden, of dat men in de bespreking hiervan in ieder geval rekening moet houden met de sensitiviteit van het kind.

Het discoursonderzoek laat tevens zien dat onderwijskundigen richtlijnen over manieren waarop docenten in de klas concreet met de actualiteit konden omgaan vermeden. De reden hiervoor was dat de klas over het algemeen als het domein van de docent werd beschouwd: inmenging van bovenaf werd als potentieel nadelig beschouwd. Het was daarom uiteindelijk aan de docent om te beslissen of, en hoe de actualiteit behandeld werd in de klas.

De tweede paragraaf heeft in kaart gebracht op welke manier de actualiteit werd behandeld op het Nederlandsch Lyceum. Dit deel van het onderzoek toonde aan dat actuele kwesties geen belangrijke rol speelden in de lerarenvergaderingen. Pas in 1919 komt voor het eerst ter sprake of en hoe docenten politiek geladen actuele gebeurtenissen kunnen gebruiken in de les. Deze paragraaf toonde aan dat het ook op het Lyceum aan de docent was of en hoe hij of zij de actualiteit gebruikte in de les: er waren door het Lyceum geen richtlijnen opgesteld voor de behandeling hiervan, en tijdens de behandelde vergadering bleek dat docenten de actualiteit op eigen initiatief al behandelden.

Ook toonde deze passage aan dat de actualiteit op het Nederlandsch Lyceum werd gebruikt om parallellen te trekken tussen het heden en het verleden, met als doel dat leerlingen een beter begrip vormden van het bijzondere van de tijd waarin zij leefden. Het partijdigheidsbeginsel lijkt ook van belang te zijn geweest op het Nederlandsch Lyceum: een van de argumenten om politieke gesprekken toe te staan in de klas, was dat leerlingen in het verleden hadden aangetoond tijdens dergelijke discussies een grote mate van objectiviteit te kunnen betrachten.

De derde en laatste paragraaf bracht in kaart op welke manier de dagboeken van Barendsen inzicht bieden in de manier waarop hij als huiswerkbegeleider omging met de actualiteit. Uit dit onderzoek blijkt dat zowel Barendsen als Jaap de krant lazen, en dat de actualiteit (i.e. de oorlog) regelmatig ter sprake kwam. Deze gesprekken werden door hun beiden geïnitieerd, hoewel dit vaker gebeurde door Jaap: Jaap was erg geïnteresseerd in

oorlogszaken, mede door zijn interesse in technologie, en wilde hierover regelmatig spreken met Barendsen.

Over het algemeen leek Barendsen niet weg te schuwen van het bespreken van actuele kwesties met Jaap: wanneer Jaap informeerde of er nog oorlogsnieuws was, vond hij Barendsen altijd bereid hem in te lichten. Toch heeft Barendsen vrijwel geen situaties beschreven waarin hij gebruik maakte van de actualiteit als onderwijsstof. Wanneer de actualiteit besproken werd, ging het vrijwel alleen over de oorlog, en kwam dit veelal ter sprake als punt van gedeelde interesse. Op de momenten dat de actualiteit werd gebruikt als onderwerp van een les, dan leek dit ad hoc te gebeuren, en veelal naar aanleiding van een uitspraak van Jaap, die door Barendsen als zodanig ongenueanceerd of onethisch werden beschouwd dat hij zich genoodzaakt voelde hier tegenin te gaan en Jaap de les te lezen. Een enkele keer werd de oorlogssituatie als expliciete onderwijsstof gebruikt, namelijk toen Jaap *Streuvels Oorlogsdagboek* moest lezen. Ook toont de dagboekanalyse aan dat Jaaps geschiedenisdocent, De Vletter, naar de oorlogssituatie refereerde om zijn lesstof te verduidelijken.

Uit de discoursanalyse van de eerste paragraaf bleek dat het belangrijk werd gevonden om ten aanzien van de oorlog een onpartijdige houding aan te nemen, en om oorlogszucht tegen te gaan. Hoewel Barendsen zelf geen uitgesproken partijdigheid toont in zijn dagboeken, leek Jaap een sterke antipathie te voelen tegenover de Duitsers en beïnvloedde dit zijn handelen sterk: hij noemde ze vaak moffen, en had uitgesproken negatieve oordelen over pro-Duitse of Duitse mensen in zijn omgeving. Barendsen heeft vaak niet opgeschreven hoe hij op dergelijke uitspraken reageerde. Dit kan komen doordat hij überhaupt geen reactie gaf, maar ook doordat hij zijn eigen reactie niet van belang vond voor zijn uiteindelijke boek over adolescentiepsychologie. Het lijkt er echter wel op dat Barendsen niet in alle gevallen poogde Jaap aan te sturen om een onpartijdige houding aan te nemen tegenover de oorlogssituatie.

Discussie

Deze scriptie diende de onderzoeksvraag ‘hoe werd er in het Reformpedagogische onderwijs in de periode rond de Eerste Wereldoorlog omgegaan met actuele kwesties?’ te beantwoorden. Waar Maas aan de hand van zijn discoursonderzoek concludeerde dat de tendens van onderwijzers was om vooral bij de dagelijkse taak te blijven (Maas, 2017), lijkt

uit dit scriptieonderzoek voort te komen dat binnen de Reformpedagogische onderwijspraktijk wel degelijk aandacht werd besteed aan de actualiteit (e.g. de oorlog). De hypothese van dit onderzoek, namelijk dat de vooruitstrevende ideeën van de Reformpedagogiek van invloed waren op de manier waarop in de onderwijspraktijk met actuele kwesties als de oorlog werd omgegaan, lijkt bevestigd te zijn. In het Reformpedagogische discours, op het Nederlandsch Lyceum en in de huiswerkbegeleidingspraktijk van Barendsen, leek het idee te hebben geheerst dat de actualiteit, als onderdeel van de belevingswereld van kinderen, niet miskent diende te worden. Dit betekende dat actuele kwesties soms ter sprake kwamen of zelfs als lesstof gebruikt werden, mocht de onderwijzer daartoe de noodzaak voelen.

Historici zijn voor hun onderzoek aangewezen op de bronnen die door de tijd bewaard zijn gebleven en beschikbaar zijn (Alaszewski, 2021). Zoals Frits Maas al constateerde is er weinig bronmateriaal dat inzicht biedt in de onderwijspraktijk. De onderwijskundige literatuur van een eeuw geleden biedt hierin ook weinig inzicht. Uit het discoursonderzoek blijkt dat een mogelijke reden hiervoor is dat onderwijskundigen concrete richtlijnen over de manier waarop onderwijs vorm moest krijgen schuwden: de klas werd als het domein van de docent beschouwd.

De docent genoot dus een grote mate van autonomie in de manier waarop hij of zij met de actualiteit omging. Dit gegeven maakt de microhistorische benadering die is gehanteerd in dit onderzoek erg informatief. Bij uitstek een microhistorische benadering biedt de mogelijkheid om te onderzoeken hoe individuele historische actoren met hun keuzevrijheid (*agency*) omgingen en welke factoren hun keuzes beïnvloedden (Szijártó, 2017 ; Szijártó, 2002).

De dagboek aantekeningen van Barendsen boden de mogelijkheid om te onderzoeken hoe onderwijzers mogelijk met de actualiteit omgingen. Zoals Alaszewski stelt in 'Diary Studies' is het echter belangrijk om te onthouden dat dagboeken weergeven wat de auteur wil laten zien (Alaszewski, 2021). Barendsen hield deze dagboeken bij om aan de hand hiervan een boek over adolescentiepsychologie te schrijven (Doddema-Winsemius, Dekker, van Essen: 1996). Dit betekent dat de focus van zijn geschriften lag op de gedragingen en ideeën van Jaap, en niet zozeer op onderwijskundige kwesties, zoals de manier waarop hij als onderwijzer met de actualiteit omging. Zijn invalshoek leidde er tevens toe dat Barendsen zichzelf in zijn geschriften vaak neerzet als een observerende onderzoeker, en niet per se als een actieve deelnemer aan de conversaties met Jaap. Barendsen heeft slechts bij enkele passages zijn reactie op Jaaps uitspraken en handelingen opgeschreven. Hiernaast

zijn veel van de passages die door Barendsen zijn opgeschreven vermoedelijk parafraseringen van de dingen die Jaap en hij hebben gezegd. De passages in de dagboeken zijn over het algemeen ook erg kort en bestaan soms slechts uit enkele zinnen, waardoor een kritische kanttekening geplaatst moet worden bij de authenticiteit en representativiteit van de geschriften.

Hoewel de dagboeken en de notulen van het Nederlandsch Lyceum een licht werpen op de mogelijke omgang met actuele kwesties in de onderwijspraktijk, bieden zij alsnog een uiterst beperkt beeld van de algemene onderwijspraktijk. In dit scriptieonderzoek is slechts een begin gemaakt met het in kaart brengen van manieren waarop in de onderwijspraktijk van een eeuw geleden werd omgegaan met actuele kwesties. Docenten kregen, in ieder geval binnen het Reformpedagogisch onderwijs, mogelijk veel ruimte om zelf te bepalen of en hoe zij met actuele kwesties omgingen, waardoor dit mogelijk op uiteenlopende manieren gebeurde. Om deze reden zou het een waardevolle onderneming zijn om andere praktijkcasussen te onderzoeken, zodat de verschillende manieren van omgang met actuele kwesties in de onderwijspraktijk aan elkaar gerelateerd en met elkaar gecontrasteerd kunnen worden.

Literatuur

- Alaszewski, A. (2021). 'Diary Studies', in *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (2nd ed.). eds. Engler, S., & Stausberg, M. Routledge
- Djamel, O. (2022). The Truce of Richmond and the End of First World War (1914-1918). *Al-Anbar University Journal For Humanities*, 2021(3), 232-251.
- Baar, P.P. de (1998). 'THIJSSSEN, Theodorus Johannes' in *Biografisch Woordenboek van het Socialisme en de Arbeidersbeweging in Nederland*.
<http://hdl.handle.net/10622/B665A706-624E-4ADA-9221-40F39099CA22>
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: idee en praktijk, 1500-2000*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Ballin, E. H. (2017). *De stille revolutie van 1917*. Singel Uitgeverijen.
- Binneveld, J. M. W. (2001). *Leven naast de catastrofe: Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog* (Vol. 36). Uitgeverij Verloren.
- Bos, M. (2007) 'De opvang van Belgische vluchtelingen in de Eerste Wereldoorlog'. *Historisch Nieuwsblad*. <https://www.historischnieuwsblad.nl/de-opvang-van-belgische-vluchtelingen-in-de-eerste-wereldoorlog/>
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2021). *Russian Revolution*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/event/Russian-Revolution>
- Casimir, R. (1934). *Het Nederlandsch lyceum van 1909 tot 1934*. Wolters, Groningen.
- Dekker, R. (2002). De erfenis van Jacques Presser. Waardering en gebruik van egodocumenten in de geschiedwetenschap. *Amsterdams sociologisch tijdschrift*, 29(1), 19-37
- Doddema-Winsemius, M., Dekker, J. J. H., & van Essen, M. (1996). *De jongen Jaap Kann. Aantekeningen (1914-1918) van de pedagoog Otto Barendsen*. Intro.
- Essen, M. van (1998). 'Tussen biografisch dagboek en Bildungsroman Hoe echt is de jongen Jaap Kann?', *Biografie Bulletin*, 8.
https://www.dbnl.org/tekst/bio001199801_01/bio001199801_01_0011.php
- Geluk, J. (1882). *Woordenboek voor opvoeding en onderwijs*. Uitgever niet bekend.

- Ginzburg, C., & Tedeschi, J. (1980). *The cheese and the worms : the cosmos of a sixteenth-century miller*. Routledge & Kegan Paul.
- Jong, B. C. de. (1996). *Jan lighthart (1859-1916) : een schoolmeester-pedagoog uit de schilderswijk* (dissertation). Wolters-Noordhoff
- Lejeune, P. (2009). *On Diary*. Honolulu: University of Hawaii Press. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1515/9780824863784>
- Maas, F. (2017). 'Voor de lengte, de breedte en de diepte bevreesd', in *Lessen: Periodiek van het Nationaal Onderwijsmuseum en de Vereniging van Vrienden*, jaargang 12, nr. 2.
- Mulder E. (2013), 'Kasimier, Rommert (1877-1957)', in *Biografisch Woordenboek van Nederland*. Huygens: Amsterdam.
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: AUP.
- Reedy, J. (2018) Korte historiek van reformpedagogiek, neomanie & ontscholing. <https://www.bloggen.be/onderwijskrant/archief.php?ID=3059629>
- Streuvels, S., & Schepens, L. (1979). *In oorlogstijd : het volledige dagboek van de eerste wereldoorlog*. Orion etc.
- Szijártó István. (2002). Four arguments for microhistory. *Rethinking History*, 6(2), 209–215. <https://doi.org/10.1080/13642520210145644>
- Szijártó, I. M. (2017). Probing the limits of microhistory. *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 47(1), 193-198.
- Vermeer, L. (2020). "Stretching the Archives: Ego-Documents and Life Writing Research in the Netherlands: State of the Art," *BMGN - Low Countries Historical Review* 135, no. 1: 33, <https://www-bmgn-lchr-nl.proxy-ub.rug.nl/articles/10.18352/bmgn-lchr.10784>
- Vletter, A. de. (1955). *Na lange marsch ... omkijken : herinneringen en onzwaarwichtige overpeinzingen van een middelbaar-onderwijs-man, na een marsch van meer dan een halve eeuw door de nederlandse onderwijswereld*. Haarlem.

Bronnen

- Barendsen, O. (1915-1918). *Dagboek aantekeningen van Otto Barendsen, 1915-1918*. Den Haag.
- Bekker, Ph. F.H. (1916). 'De school en de oorlog pt 1.' In *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 18, 1916-1917, no 13, 23-11-1916. Geraadpleegd op Delpher op 24-02-2022, <https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001605014:00001>
- Belifante, L. (1919). 'Oorlogsbestrijding?' in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 20, 1918-1919, no 42, 12-06-1919. Geraadpleegd op Delpher op 28-02-2022, <https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001606043:00001>
- Bol (1914a). 'De oorlog'. In *De Nieuwe School: tijdschrift voor praktische paedagogiek*, jrg. 1914, 285- 293.
- Bol (1910). 'Internationale paedagogiek'. In *De Nieuwe School: tijdschrift voor praktische paedagogiek*, jrg. 10, 247-251.
- Bol (1914c). 'Naschrift'. In *De Nieuwe School: tijdschrift voor praktische paedagogiek*, jrg. 1914, 338-340.
- Bol (1914d). 'Onze klassieken'. In *De Nieuwe School: tijdschrift voor praktische paedagogiek*, jrg 1914, 401-410.
- Bol (1914b). 'Standenschool'. In *De Nieuwe School: tijdschrift voor praktische paedagogiek*, jrg. 1914, 314-319.
- Casimir, R. (1916). 'Beantwoorde vragen: de invloed van de oorlog'. In *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 18, 1916-1917, no 17, 21-12-1916. Geraadpleegd op Delpher op 26-02-2022, <https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001605018:00001>
- Casimir, R. (1915). 'Brieven aan een jonge vriend' in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 17, 1915-1916, no 10, 04-11-1915. Geraadpleegd op Delpher op 22-02-2022, <https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001604011:00001>

- Casimir, R. (1911a). ‘Vaderlandsliefde’ in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 13, 1911-1912, no 9, 26-10-1911. Geraadpleegd op Delpher op 08-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001597010:00001>
- Casimir, R. (1911b). ‘Vaderlandsliefde II’ in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 13, 1911-1912, no 11, 09-11-1911. Geraadpleegd op Delpher op 08-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001597012:00001>
- Casimir, R. (1911c). ‘Vaderlandsliefde III’ in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 13, 1911-1912, no 14, 30-11-1911. Geraadpleegd op Delpher op 08-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001597015:00001>
- Casimir, R. (1918). ‘Voor de nieuwe tijd’ in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 20, 1918-1919, no 13, 21-11-1918. Geraadpleegd op Delpher op 28-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001606014:00001>
- Casimir, R. (1914). ‘Waardige onzijdigheid: de Nederlandse taak’, in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 16, 1914-1915, no 7, 08-10-1914. Geraadpleegd op Delpher op 22-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001603008:00001>
- Eck, van (1917) ‘De school en de oorlog IV’. In *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 18, 1916-1917, no 35, 26-04-1917. Geraadpleegd op Delpher op 27-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001605036:00001>
- Eck, van (1918). ‘De school na den oorlog’. In *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 20, 1918-1919, no 4, 19-09-1918. Geraadpleegd op Delpher op 28-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001606005:00001>
- Gunning, J.H. (1919a). ‘De onderwijzer tegenover de invloeden van de tijd I’. In *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 21, 1919-

- 1920, no 14, 27-11-1919. Geraadpleegd op Delpher op 01-03-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001608015:00001>
- Gunning, J.H. (1919b). ‘De onderwijzer tegenover de invloeden van de tijd II’. In *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 21, 1919-1920, no 15, 04-12-1919. Geraadpleegd op Delpher op 01-03-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001608016:00001>
- Gunning, J.H. (1919c). ‘De onderwijzer tegenover de invloeden van de tijd III’. in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 21, 1919-1920, no 16, 11-12-1919. Geraadpleegd op Delpher op 01-03-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001608017:00001>
- J.A.N. (1911). ‘Die verd... loodgieters’ in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 13, 1911-1912, no 14, 30-11-1911.
Geraadpleegd op Delpher op 08-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001597015:00001>
- Ligthart, J. (1914a). ‘Niet partijdig’ in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 16, 1914-1915, no 8, 15-10-1914. Geraadpleegd op Delpher op 22-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001603009:00001>
- Ligthart, J. (1914c). ‘Waar ’t schort’. In *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 15, 1913-1914, no 52, 20-08-1914.
Geraadpleegd op Delpher op 18-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001602053:00001>
- Ligthart, J. (1914b). ‘Waarheid in de opvoeding’, in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 15, 1913-1914, no 27, 26-02-1914.
Geraadpleegd op Delpher op 18-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001602028:00001>
- Maclaine-Pont, M. (1917). ‘Wat moet men aan kinderen vertellen’, in *Het kind; veertiendaagsch blad voor ouders en opvoeders*, jrg 18, 1917, no 2, 20-01-1917, 22.
Geraadpleegd op Delpher op 06-01-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:002592003:00001>

Nederlansch Lyceum, Het (1912-1919). 'Notulen van docenten en rapportvergaderingen, 1912-1914'. Het Nederlandsch Lyceum, Den Haag.

Paradies, J.H. (1916). 'Slöjd in de school?'. In *De Nieuwe School: tijdschrift voor praktische paedagogiek*, jrg 1916, 10-16.

Pim (1913). 'Wat en Waarom?', in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 14, 1912-1913, no 45, 03-07-1913. Geraadpleegd op Delpher op 17-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001600046:00001>

'V' en Casimir, R. (1911). "Het Drama te Rijswijk" in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 12, 1910-1911, no 23, 02-02-1911. Pagina 358. <https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001591024:00001>

Veen, K. van der (1920). 'Paedagogiek van aanschouwing uit'. in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 21, 1919-1920, no 22, 22-01-1920. Geraadpleegd op Delpher op 01-03-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001608023:00001>

'X' (1915). 'Hoe oorlog wordt onmogelijk gemaakt' in *School en leven; weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, jrg 16, 1914-1915, no 31, 25-03-1915. Geraadpleegd op Delpher op 22-02-2022,
<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMKB14:001603032:00001>