

Op welke wijze kan bij de opvoeding van de Landskinderen de Inheemsche cultuur meer tot haar recht komen?

door W. D. P. Corporaal

Wat is een natie?

Het is deze vraag, waarmee we ons vooraf een oogenblik moeten bezighouden. Verschillende schrijvers sommen verschillende kenmerkende karakters trekken op. Men schijnt hier te doen te hebben met een groep kenmerken, die zelden of misschien wel nooit alle tegelijk aanwezig zijn, maar waaruit als het ware door de betreffende Natie zelf een keuze wordt gedaan en een combinatie wordt getroffen, die toch weer niet beneden een bepaald minimum van kenmerken komen mag, zonder dat de Natie er haar bestaan als zoodanig bij zou inboeten. Een gemeenschappelijk ethnologisch type schijnt in deze combinatie de onmisbare grondslag, waarbij echter moet worden opgemerkt, dat meestal aan die gemeenschappelijkheid geen al te enge grenzen zijn opgelegd.

Aan deze grondslag moeten enkele der andere kenmerken toegevoegd zijn, als een bepaald territorium (soms ontbrekend), een gemeenschappelijke taal (vaak ontbrekend), een gemeenschappelijke godsdienst (vaak ontbrekend), een gemeenschappelijke cultuur, een bepaalde organisatie-vorm en regeering (zelden, maar toch soms ontbrekend; denk aan de Joodsche Natie).

Het sterkst is diè Natie, die het geheel der kenmerken in volle kracht van ontwikkeling bezit. De natie, die in zwakheid, uit gebrek aan levenskracht, één voor één haar kenmerken vallen laat, die geen eigen organisatie-vorm, geen eigen regeering meer bezit, die haar cultuur laat verkwijnen, haar taal verwaarloost, zulk een Natie moge ten slotte een gemeenschappelijk ethnologisch type en een bepaald territorium als kenmerken bewaren, maar zij is het dal van de schaduwen des doods reeds binnengegaan. Zij moge ter elfder ure een bepaalde mate van autonomie of een eigen regeering herkrijgen, — men

zie naar de Philipijnen! — maar een Natie in de ware zin des woords zal zij niet meer zijn. De Natie is gestorven, het is een groep menschen geworden, die tezamen leven en tezamen geregeerd worden.

Een Natie is een persoon, een Individu met een bepaald karakter, dat de uiterlijke en tastbare zijde is van zijn Innerlijk, van zijn Ziel. Het is deze Ziel, het Innerlijke Leven, die het geheel als een totaliteit, als een organisme bijeenhoudt, die het bestuurt en leidt. De Natie is de uitdrukking van dit Leven; het ontplooit zijn eigenschappen zichtbaar in de wereld en te midden der andere Naties als een van hare zusters.

Elke Nationale cultuur is een voortbrengsel, een uitdrukkingsvorm van zulk een Leven en een door dit Leven getinte bijdrage aan de groote Wereldcultuur, die de gansche menschheid omvat.

Veel kan een Natie tot zich trekken en opnemen, mits het eenigszins van gelijksoortig maaksel is en eenigszins een gelijksoortige geest ademt. Het is de innerlijke Ziel van de Natie, die het al tot harmonie brengt en vereenigt. Haar assimileerende werking is verbazingwekkend, mits zij de greep op het eigene behoudt, mits zij in wezen ZICH-ZELF blijft. Mits haar wortels stevig blijven ingeplant in de voedende Cultuur-bodem van eigen verleden en eigen grootheid, kan zij veranderingen ondergaan, die haar in een gansch ander wezen schijnen te doen overgaan.

Het meest grootsche voorbeeld hiervan is Japan.

Toen in 1868 de laatste der Shoguns (een soort van Hofmeiers) zijn macht vrijwillig aan de Keizer hergaf, was het zeker nog niet te voorzien, dat dit het voorspel was van de enorme vormverandering, die deze oude, hoogbeschaafde, maar afgeleefde en van de

buitenwereld en haar invloeden afgesloten Natie in zulk een verwonderlijk korte tijd door eigen energie-ontplooiing in zichzelf zou aanbrengen. Bij Keizerlijk Decreet van 1881 werd aangekondigd, dat er een Constitutie aan het land zou worden gegeven, zoodra de Natie er voor gereed zou zijn. En terzelfder tijd zien we de jongelingschap van Japan, — onder wie de bekende Prins Ito — over de wereld uitzwermen om zich meester te maken van het kleed der Westersche beschaving. Zij bemachtigden de Westersche ideeën, puurden ze uit en wierpen ze weer terzijde, er uit benuttende wat ze konden gebruiken. Alles wat ze aannamen, namen ze niet bloot over, lijdelijk, zonder eigen innerlijke activiteit en assimilatie (zooals de helaas nog zoo veel gevolgde doodende wijze van overnemen is, waarbij het „beschavings“-elixer slechts werkt als vergif), maar ze beschouwden het als grondstof, als goud, dat ze na het te hebben omgesmolten van het merk hunner **EIGEN NATIONALITEIT** voorzag.

En zoo kon de beloofde Constitutie reeds na negen korte jaren in 1890, worden gegeven. En nog een 15-tal jaren later was Japan in staat in de oorlog tegen een van de machtigste Westersche Naties, aan het tot dan ongeloovige Westen te toonen, dat het toch iets heel anders had bereikt dan een oppervlakkig westersch vernisje; dat het een machtige Westersche vloot en een machtig Westersch leger had opgebouwd en niet slechts „soldaatje speelde” en „vlootrevuetjes” nabootste. Het was de innerlijke energie van de Natie, die zich in minder dan geen tijd had meester gemaakt van het Westersche harnas, en het tot verwondering van het gansche Westen met meesterschap gebruikte. Als met één klap stond Japan, een der tot dan zoozeer geminachte „Oostersche” Naties, op haar voeten en nam de haar toekomende plaats in te midden der „Groote Mogendheden”.

Zeker Japan had fouten gemaakt in dit omzettingsproces. Hoe zou het anders hebben gekund! Er was zelfs een tijd, dat zij **NAAR HET UITERLIJK** sterk op weg scheen zich te denationaliseeren. Mèt de Westersche organisatie-vormen, de politieke instellingen, de westersche industrie en opvoeding pikten

zij ook op de westersche kleederdracht; en in plaats van hun eigen schoone gewaden te gebruiken staken zij zich in Europeesche pakken, die hen niet stonden.

Inderdaad, als de Japanners zouden zijn doorgegaan op deze weg, zou het gevaar voor denationalisatie niet denkbeeldig zijn geweest. Maar hun innerlijke kracht behoeftte hen daarvoor en voerde hen van die gevaarlijke weg af. Zeker wij zullen allermint beweren, dat Japan geen fouten heeft, juist door het snelle omzettingsproces zelfs groote, maar Japan is geen „slechte imitatie” van het Westen; de ziel der Natie assimileerde het vreemde en het nieuwe en bleef **ZICHZELF**.

Er is een andere groote Oostersche Natie, die juist in omstreeks dezelfde tijd een periode had door te maken van steeds dieper inwerkende Westersche beïnvloeding. We bedoelen het groote India, dubbel leerzaam voor Indonesië en speciaal voor Java door de sterke cultureele hand, die beide landen bond en . . . bindt. Leerzaam ook door de groote overeenkomst in staatkundige toestand.

Japan, hoewel in een hypnotische slaap, meester in eigen huis, maar zij? Niet in het volle en levendige bezit van de hooge en heilige goederen, die de ware „Natie” kenmerken: geen eigen Regeering, geen eigen vormen van organisatie; de handel, — toen nog in Britsch-Indië en thans nog hier, — geheel of bijna geheel in vreemde handen; de hoogste posten bezet door vreemdelingen; de richting van hun staatkunde bepaald, hunne wetten, hunne belastingen vastgesteld, hun Opvoeding en onderwijs voorgeschreven door vreemdelingen!

Een toestand door een Asquith zoo juist en treffend beschreven in het Engelsche Parlement, toen hij in 1914 bij het uitbreken van de Groote Oorlog op de nationale gevoelens van zijn landgenooten werkte en hen voorhield wat de consequenties zouden zijn van een eventueele overwinning van Duitschland. Hoe zou Engeland zich voelen, riep hij uit — en hier gaf hij een wel zeer kenschetsende uitdrukking voor het gevoel, dat hem, Asquith, bezielde, bij de gedachte zelfs aan een mogelijke Duitsche overheersching „onder de ondragelijke vernedering van een vreemd juk?”

Hoe heeft het groote India zich gehouden bij haar doorgang door dit tijdperk van Westersch-cultureele — en andere — druk?

En hier denken we terug aan de tachtiger, negentiger jaren, toen de vreemde invloed overstelpend dreigde te worden, of liever gezegd, toen de Ziel der Indische Natie niet langer scheen te assimileeren, toen haar activiteit zwakker en zwakker werd en het een proces werd van lijdelijk aannemen, lijdelijk over zich heen laten komen, een proces van snelle denationalisatie.

Haar intellectuele jongelingschap greep naar de Westersche idealen, de Westersche wetenschap, de Westersche filosofie, niet op de manier van Japan, dat ze ook nam, maar slechts om er het voor haar nuttige uit te puren en ze daarna ter zijde te werpen, neen, ze grepen naar de Westersche cultuur, zonder onderscheid naar alles wat maar „Westersch” was, als naar het een en het al, als in aanbidding.

Met niet alleen algeheele verwaarloozing, maar zelfs met verachting voor wat hun eigen eeuwenoude Beschaving aan waarden tot hen bracht — een Beschaving, die reeds „Gouden Eeuwen” opgeleverd had toen West Europa nog slechts uit moerassig bosch bestond en de „wilde horden” er nog eeuwen en eeuwen lang zouden hebben te wachten op de „toorts der Beschaving”, die hen ten slotte van uit het Oosten bereiken zou!

Die verwaarloozing en verachting toonde zich op alle gebied — juist als bij ons, zouden we er bij kunnen voegen. In het alleruiterlijkste in de kleeding; een uiterlijkheid, die zelfs meer een verkeerde innerlijke houding verraadt, dan wel vermoed wordt. De nationale dracht werd afgeschaft, of althans voor „niet vol” aangezien; „Europeesche” dracht, dat was eerst „practisch”, dat gaf eerst recht het cachet van intellectualiteit, en de jongelui verschenen — als bij ons — in dat eigenaardige mengsel van inheemsch en uitheemsch, waaraan het oog went, maar dat niettemin zijn halfslachtige onschoonheid ten volle behoudt. En bij officiële gelegenheden werd men — als nog zeer veel bij ons — ook „Europeesch” officieel en verscheen men in Europeesch „zwart”. En we herinneren ons hier wat de groote Engelsche dichter Swinburne schertsend verzuchtte van de Ja-

panners in hun slechte tijd: „Er is maar één ding, dat God in de Dag des Oordeels aan de Japanners niet zal kunnen vergeven”.

En hij doelde op de vervanging van hun prachtige en kunstvolle gewaden door slechtzittende Europeesche jassen en pantalons.

Een tweede uiterlijkheid, maar ook een met diepe innerlijke samenhang, was het bijna totaal verdwijnen van de eenvoudige volks- en huisindustrieën en daarmee van de schoonheid uit het dagelijksch leven van de gewone man. Het leelijke goedkoope vaatwerk, de afschuwelijke petroleumlampjes en -lampen, de gedrukte katoentjes deden met tal van andere soorten van wansmaak hun intrede en verdreven de kunstvolle gebruiksvoorwerpen en weefsels van vroeger.

En zoo vervlakte het leven meer en meer, de ziel van de Natie trok zich meer en meer terug. De Oostersche muziek met haar ontzaglijke rijkdommen aan melodie, met haar groote mogelijkheden, verstarde eerst en verdween daarna, tenminste uit het leven der „intellectueelen”, die de Natie heetten te dragen en zij zochten hun troost en beeldden zich in „kunst” te vinden bij seraphine-orgeltjes en andere Westersche instrumenten van allerlei vorm en gedaante.

En wat erger was, zij, de intellectueelen, verwaarloosden hun moedertaal, dit instrument der ziel, dat misschien wel de schoonste gave is, die de Ziel der Natie hare kinderen ooit verschaftte. Zij verachtten haar als nutteloos om kennis — „examenkennis”, och arme! — op te doen. De landstalen waren niet „geschikt” voor het uitdrukken van Westersche wetenschappelijke begrippen en geleerdheden! Die waren goed genoeg voor passar en keuken. En er liepen in die tijden — gelukkig voor India liggen ze al vèr, vèr in het verleden — jong-Indiërs rond, zooals men ze, helaas, hier thans in groote aantallen kan aantreffen, die met een air van gewicht en ingenomenheid verkondigden, dat zij „het Engelsch beter spraken” dan het Hindi, of het Urdu, of het Bengali, of het Tamil. En er waren er toen in die voor India duistere tijden, die er openlijk voor uitkwamen, dat wat hun betrof het met het onderwijs in de landstalen op de scholen nu maar uit moest zijn en men zich voortaan maar geheel tot het Engelsch moest bepalen. Dat soort „intellec-

tuelen" heeft men hier thans nog; laten we hopen in steeds geringer mate. Het onlangs gehouden Onderwijscongres was getuige van een dergelijk pleidooi van een „Javaan", waarbij men ten slotte niet veel anders doen kan dan medelijdend de schouders op te halen en te denken aan zeker spreekwoord, waarin iets over het weggooien van oude schoenen voorkomt.

In die verwaarloozing deelde, en dit was het ergst van al hun oude taal, het SAMSKRT — als nier het KAWI!

Het ergst van al, want het gold hier de verbindingsschakel met het verleden der Natie; het betrof hier het weefsel, dat het boven de grond verrijzende deel der plant verbindt met de in haar „cultuur"-bodem verborgen wortelstokken. Verharding en ten slotte afsterving van dit weefsel beteekent een zekere dood voor de Natie.

De intellectuele Indiër verloor alle of bijna alle contact met het Verleden van zijn land, met haar geschiedenis, haar godsdienst, haar wijsbegeerte, haar wetenschap, haar literatuur.

Onder het officiële Engelsch-Indische onderwijsstelsel, door vreemdelingen ontworpen, door vreemdelingen beheerd — als ten onzent het „Hollandsch Inlandsche" — werd hij — als bij ons thans nog (een zinnetje, dat we in het vervolg maar zullen weglaten, om niet al te veel in herhaling te vallen!) — gevoed op een diët van „vaderlandsche" geschiedenis, d.w.z. geschiedenis van een vaderland ettelijke duizenden zeemijlen van het zijne verwijderd.

Een bekend Indisch schrijfster zegt hiervan:

Laat een Engelschman zich eens indenken, wat zijn Eton, zijn Harrow, zijn Oxford en Cambridge zouden zijn, als zij onder Duitsch beheer stonden; zouden het nog langer kweekplaatsen zijn van Engelsche heldenmoed en Engelsch Patriotisme? Zou het mogelijk zijn, dat Engelsche jongens opgevoed met Deutsche geschiedenis, met de biographieën van Deutsche helden, de levens van Blücher en Bismarck, zouden opgroeien tot Engelschen, die de Engelsche vlag planten in elke uithoek van de wereld?

Laten zij zich dan eens voorstellen, hoe het de Indiërs te moede is, die een beschaving van duizenden van jaren achter zich hebben en wier zonen thans worden opgevoed, op een wijze, die maakt, dat zij hun voorvaderen, — die de Upanisats, het Mahābhārata, de drama's van Kālidāsa, de kommentaren van Shankarāchārya, Rāmānuja en Mādhwa, de toewijding van een Pratāp Singh, het staatsmansbeleid van een Akbar opleverden — beschouwen als een verzameling bijgeloovige droomers en onpractische visi-

oenairen, terwijl hen wordt geleerd tot Nelson en Wellington op te zien als helden en de belangrijke Indische historie te zien als beginnende met Clive en Warren Hastings.

Op de naar Engelschen model gefatsoeneerde Universiteiten werd hij grootgebracht met Engelsche literatuur, met Latijn en Grieksch, met Westersche filosofieën. En hij was trotscher op zijn kennis van Spencer en Huxley dan op de kennis van zijn eigen, oudere en rijpere filosofieën en stelsels.

Zijn godsdienst leerde hij minachten; de onsterfelijke Weda's waren „het gebrabbel van een kind-volk", althans zoo leerden hem zijn Westersche leeraren, die hij ijverig npraatte, zooals zij op hun beurt het een thans verouderd Oriëntalisme deden. De Poerana's (veel overeenkomst vertoonend met de babads van hier) leerde hij beschouwen als „verzinsels" van „primitieve" zielen. De helden van zijn groote epische gedichten, van het Mahābhārata en het Rāmāyana verbleekten meer en meer voor zijn bewustzijn en hielden op zijn karakter voedsel te geven en hem te vormen naar hun eigen aard en wezen. En hoe meer zijn hoofd werd volgepompt met Westersche kennis en wetenschap, hoe meer hij prat ging op zijn vernis van vreemde aanleersels, vreemde vormen, vreemde manieren, des te meer ook raakte hij vervreemd van eigen huis en haard, van eigen zeden en gewoonten, des te losser kwam hij te staan van de cultuur van zijn Moederland.

Het was toen, in die jaren tusschen '80 en '90, de gevaarlijkste periode voor het groote India. Er was *periculum in mora*. Het was voor de Natie er op of er onder.

En hoe werd India gered?

Het is goed en leerzaam dit in het kort na te gaan en dit zal tevens zijn een in groote trekken gegeven antwoord op de vraag, die als titel boven dit referaat geschreven staat.

In het eerste opwekken van India uit haar dommelen hadden vreemdelingen, Europeanen, een groote hand. We noemen hier de namen van Colonel Olcott, de oprichter van tientallen van scholen op nationale grondslag in Zuid-Indië, Mevrouw Blavatsky, die de studie van het Sanskrt aanmoedigde en met Olcott trachtte de Indiërs het besef te hergeven van de groote innerlijke waarde van speciaal de Boeddhistische godsdienst, A. O.

Hume, wiens eernaam is, de „vader van the National congress”, Annie Besant, de eenige Westerlinge, die ooit geroepen is geworden de functie van Voorzitter van the National Congress te vervullen, nadat zij in 1917 was geïnterneerd geweest. Wat Blavatsky en Olcott hadden gedaan voor het Boeddhisme, deed zij voor het Hindoeïsme en zijn filosofie. Deze menschen openden in de tijd van het zwartste nationale verval de oogen der Indiërs voor de verborgen en tot dan geminachte schatten van hun Verleden.

En zij, die, evenals bijv. Sister Nivedita (Margaret E. Noble), Westerlingen waren naar lichaam, maar Oosterlingen en Indiërs van ziel, werden door velen van hun landgenooten veracht en gehaat. En speciaal een bekend schrijver uit die tijden, Sir Valentine Chirol, vestigde de aandacht op het gevaar, dat er naar zijn meening school in het voorhouden aan de Indiërs van de grootheid van hun Cultuur door die „renegaten”.

Maar de actie trof doel; India ontwaakte. Het zou ons te ver voeren hier nog weer tot in bijzonderheden het ontwakingsproces te volgen en het is zelfs meer dan nutteloos de punten aan te wijzen, waaruit onomstootelijk blijkt, dat het India van thans wakker is en dat het gevaar voor denationalisatie volmaakt en voor goed is geweken.

Om ons te beperken tot de „opvoedkundige” kant van de zaak, hoe moeilijk, of liever geheel onmogelijk het ook is die van de „cultureele” te scheiden, er zijn thans in India honderden inrichtingen voor Nationaal onderwijs en Nationale Opvoeding, waarvan het groote meerendeel niet finantieel geholpen door de Regeering. Enkele van deze inrichtingen hebben een wereldfaam verkregen — en hier denken we speciaal aan de Sjantinikétan-school van Rabinranath Tagore.

Maar de honderden anderen, waaronder die van de S. P. N. E. 1) vormen een waar leger van Nationale Opvoeding, dat naast de gewone Gouvernements- en zendingschool, die op de oude voet zijn doorgegaan en zeker in hun soort goed, maar ànder werk verrichten, kracht geeft aan de machtige stroomin-

gen, die India bezig zijn tot zichzelf te brengen en haar de plaats te geven temidden harer zuster-Naties, die haar krachtens innerlijke waarde toekomt.

En hoe staan de zaken hier in Indonesië?

Het feit opzichzelf, dat op een Congres als dit het onderwerp wordt opgegeven, dat wij op het oogenblik behandelen, zegt eigenlijk al genoeg. En het is overbodig om de toestand hier in bijzonderheden na te gaan en te ontleden, omdat we dat, elk voor zich, wel reeds ettelijke malen zullen hebben gedaan.

Al zijn er gelukkig lichtpunten, de conclusie is n.o.m. niet te gewaagd, als we zeggen, dat Indonesië van thans verkeert in de tachtiger, negentiger jaren van India.

De Indonesische Natie staat voor een tweesprong. Welke weg zal zij kiezen? Die van „opvoeding tot autonomie” van Dr. Nieuwenhuis, die uitloopt op een gedernationaliseerde Natie — zelfs aan de náám „Philipino” ontbreekt alle eigens! Of zal zij — de oude Sam oed r á n t a - d e s j a h 1) — zich weer opnieuw wenden tot het groote en cultureel-verwante India, zal zij haar oude s k a n d h a s 2) nieuw leven inblazen en de weg gaan, die ook „opvoedt tot autonomie”, maar een autonomie, waarbij de Natie n a t i e blijft, ja uit haar asch herrijst?

Het is deze keuze, die Zij, en niemand anders dan Zij, heeft te doen.

En gelukkig zijn er lichtpunten, zelfs vele, die er op wijzen, dat de Ziel der Natie hare kinderen niet loslaat, dat Zij de keuze reeds gedaan heeft en hen zachtens voortdringt en lokt in goede richting.

De steller van de vraag, die de titel vormt van dit referaat, nam klaarblijkelijk ook dit standpunt in. En zijn opgave is, na te gaan welke speciale maatregelen er zouden zijn te nemen om de verspreide lichtpunten tot een groot en onbluschbaar vuur aan te wakkeren.

En daarvoor is het in de eerste plaats noodig te onderzoeken, wat het is, dat het opvlammen het sterkst belet. En het is allerm minst een wonder, dat we bij dit onderzoek

1) „Het land aan het einde der wateren”, naam, waaronder Indonesië in het Mahābhāratam voorkomt.

2) Het woord s k a n d h a is een Boeddhistische term en beteekent in sluimerende toestand in diepste wezen voortbestaande trilling van vorige existencies. Dus gemakkelijk weer opnieuw te belevendigen.

1) SOCIETY FOR THE PROMOTION OF NATIONAL EDUCATION (Vereeniging voor de Bevordering van Nationaal Onderwijs).

komen tot hetzelfde resultaat waartoe men in India kwam: het is het onderwijs, dat de a.s. intellectueelen ontvangen, dat niet deugt. En om misverstand te voorkomen, en om niet ondankbaar te schijnen, moeten we thans uitdrukkelijk iets verklaren.

Het systeem van het Hollandsch-Inlandsch onderwijs en zijn bovenbouw is in menig opzicht n.o.m. bewonderenswaardig.

Het is om te beginnen zeer veel hechter van organisatie en in het algemeen zéér veel beter dan zijn tegenhanger in Britsch-Indië.

Het is ouderwetsch. Er kleven uit zuiver opvoedkundig oogpunt (het „nationalisme” voor een oogenblik op de achtergrond houdend) vele en ernstige fouten aan. Maar dat is in bijna alle landen, ja misschien wel overal zoo! „Modern” onderwijs, dat rekening houdt met nieuwere ontdekkingen en nieuwere stroomingen op opvoedkundig gebied, is betrekkelijk zeldzaam. Het is nog overal beperkt tot een gering aantal bijna steeds p a r t i c u l i e r e scholen en er is nog geen Natie, die het als „systeem” heeft kunnen invoeren. Zeker, de echte „nationale scholen” zullen tevens op moderne grondslag hebben te staan, maar dit punt kan bezwaarlijk als aanklacht gelden tegen het systeem van het Hollandsch-Inlandsch onderwijs.

Dan moet niet vergeten worden — en men is in zeer radicale kringen daartoe helaas wel eens geneigd — dat het systeem groote en belangrijke diensten heeft bewezen. Zoowel in India als hier veroorzaakte het het eerste begin van nationaal ontwaken uit een, zooals we boven meenen te hebben aangetoond, gevaarlijke dommel.

Het heeft bijgedragen tot de bestrijding van apathie, zelfgenoegzaamheid, onverschilligheid voor wetenschappelijke ontwikkeling.

Het heeft opgewekt tot ordelijkheid, zin voor organisatie; het heeft initiatief gegeven op commerciëel gebied.

Dit zijn dingen, die niet moeten worden weggecijferd en elk oprecht Indiër zal moeten erkennen, dat dit onderwijs het fundament geweest is, — hier in Indonesië nog is —, waarop het gebouw van de Nationale Renaissance staat te worden opgetrokken.

Maar deze ongetwijfeld groote verdiensten moeten ons niet in de waan brengen, dat het, als de fundamenteen eenmaal liggen, voor de rest van de opbouw zonder meer ook het eene noodige zou zijn.

Het heeft als een geneesmiddel gewerkt, dat de patiënten — India en Indonesië — weer op de been bracht, maar . . . geneesmiddelen bevatten vaak vergiffen, die de gezonde juist weer ziek zouden maken!

Andere middelen zijn noodig voor een verder herstel.

En India toont ons hier de weg: dat middel is **N a t i o n a a l O n d e r w i j s**.

We zullen niet nog weer tot in bijzonderheden de debet-zijde in beschouwing nemen van het bestaande Hollandsch-Inlandsche onderwijssysteem — van het Engelsch-Indische zeiden we boven reeds een en ander, dat ook voor Indonesië onverkort van toepassing is.

Met groote instemming halen we nog aan, wat Sir Birdwood opmerkt:

Het Engelsch-Indische systeem van opvoeding heeft alle liefde in de Indiërs voor hun nationale literatuur — de ziel van een volk — gedood en ook hun appreciatie van de eigen kunst, en wat nog het ergste is, het verlies van hun vrouwen in eigen traditie en nationale religie heeft hen afkeerig gemaakt van hun eigen woonsteden, hun bloedverwanten, hun zusters, hun eigen echtgenooten en heeft ontevredenheid gebracht in elk gezin waar de funeste invloed van moderne schoolopvoeding gevoeld wordt.... Alleen wanneer Indiërs Indisch gaan denken, zullen de scholen en colleges Indisch worden en weer Indiërs afleveren. Politiek alleen maakt nooit een land vrij; vrijheid is slechts het gevolg van Nationale Opvoeding.

En juist in dit verband moeten we op een paar belangrijke punten wijzen.

Eén van de weinige goede dingen van de „bezuiniging” — en zelfs een zoo volmaakt afkeurenswaardig iets als bekrimping op onderwijs en opvoeding blijkt gelukkig tenslotte in zijn nasleep ook nog goeds mee te brengen! — is reeds geweest het hier en daar ontwaken op het stuk van onderwijs van het **e i g e n i n i t i a t i e f**.

Vóór dien was de sterkst op de voorgrond tredende trek — groote, goede en moedige uitzonderingen als bijv. de zich steeds uitbreidende Nationale scholen onder de heer Suwardi Suryaningrat, de **T a m a n S i s w o**, buiten beschouwing gelaten — een immer „wachten” op „Vadertje Gouvernement”.

Gerechtigde ingenomenheid met de groote verbetering, die het Hollandsch-In-

landsch Onderwijs gaf en nog immer geeft, blindheid voor of een geduldig aanvaarden van de fouten er van — zooals immers ook het zendingsonderwijs wordt aanvaard —, gevoegd bij het ontbreken van het inzicht, dat de volgende maatregel iets had te zijn van een gansch ander karakter, veroorzaakte, dat het bijna steeds bleef bij het schuchter uiten van een wensch, het onderdanig voorbrengen van een verzoek of het eerbiedig geven van een raad.

Op congressen werden en worden voorstellen uitgewerkt voor verbetering van het Holl. Inl.-onderwijssysteem. Men voelt, dat het op de duur de verkeerde kant opgaat met dat onderwijs, toch acht men het, sommigen vereeren het en bijna algemeen beschouwt men het in Inheemsche kring als de reddingsboei voor Indonesië. Een n.o.m. volkomen juist gezichtspunt! Maar.... het kan bij een schipbreuk nimmer de bedoeling zijn op een reddingsboei te blijven; men stapt liefst zoo vlug mogelijk over op een behoorlijk schip!

En dit schip is het Nationaal onderwijs.

Er is daarom niets tegen fragmentarische verbetering van de H. I. S. en haar bovenbouw: een uurtje meer dit, een uurtje minder dat; de Landstaal wat meer naar voren, het al of niet handhaven van het Maleisch op Java. Men maakt het zich op een reddingsvlot toch ook nog zoo comfortabel mogelijk.

Maar laat men geen moment uit het oog verliezen, dat dit allemaal „lapwerk” is. 1) Uurtjes meer of minder veranderen de geest van een school niet, ze herinneren aan drankjes uit een apothekerswinkel. Het is alsof men het algemeen erkende gebrek aan karaktervorming op de scholen zou willen ondervangen door een uurtje „les” er in. En het is hier de plaats enkele uitspraken in

1) We rangschikken hieronder ook het goedbedoelde advies van de heer R. Soepadmo op het jongste onderwijscongres te Batavia, op de H. I. S. het aantal lessen in de Landstaal uit te breiden, „echter niet ten nadeele van het Nederlandsch” (!) en zelfs ook de sympathieke en op zich zelf hoogelijk toe te juichen maatregel door wijlen de heer Soetatmo indertijd op het Bandoeng Congres van het Java. Inst. voorgesteld (ook voor andere scholen geldend dan de H. I. S.) eens of twee keeren per 14 dagen voor de scholen in het Javaansche taalgebied een wajang koelit-opvoering. We zouden deze maatregel voor het Nationaal Onderwijs direct willen overnemen.

herinnering te brengen van eenige der grootste leiders van India:

SRIJNT MOTI LAL GHOSE: Ons ¹⁰²doel is zelfbestuur te verkrijgen voor ons volk. En daarom moeten we in de eerste plaats bereiken Zelfbestuur in Opvoeding. Wat beteekent dat? Het beteekent Opvoeding geleid langs Nationale banen en onder Nationaal beheer. Totdat ons opvoedkundig systeem niet is genationaliseerd en wij het in eigen beheer hebben, zoolang kunnen we niet verwachten Zelf-Bestuur te verkrijgen. Ik heb vaak betoogd, dat het tegenwoordig systeem van Opvoeding ons volk uitzuigt en ons het bloed uit te aderen tapt. En hoe ouder ik word, hoe meer die overtuiging in mij groeit. En wat meer is, het systeem past niet voor ons. Het heeft uitstekende diensten bewezen voor het doel, waartoe het oorspronkelijk werd ingesteld n.l. een groot aantal gedweë klerken en Gouvernementsambtenaren af te leveren.

Maar wat we thans noodig hebben zijn geen klerken en ambtenaren, maar sterke zelfbewuste, manlijke burgers, in staat om op eigen beenen te staan en een eigen carrière te maken, aanvoerders op industrieel gebied, organisators van kapitaal en arbeid, geleerden, kunstenaars, opvoedkundigen, literatoren, journalisten, en staatslieden die in staat zijn het Schip van Zelfbestuur in veilige haven te loodsen en het staatsbeleid kunnen aanvaarden, als eenmaal Nationale Autonomie is verkregen.

B. G. Tilak: Een natie, die Opvoeding niet in eigen handen heeft, zal het moeilijk vallen grooter te worden in literair, maatschappelijk of politiek opzicht; het was dit ideaal, dat mijzelf en eenige anderen er in 1880 toe bracht een onafhankelijke Engelsche school te stichten en kort daarna een Kunst-nyverheidsschool te Poona.... Zij, die Zelfbestuur vragen voor India kunnen niet anders dan met de grootste ijver een beweging ondersteunen voor de instelling van Nationaal Onderwijs in dit land.

Gandhi: Als het volk tot inzicht zou kunnen worden gebracht wat ware Nationale Opvoeding inhoudt en er de smaak voor zou kunnen ontwikkelen, dan zouden de Gouvernemensscholen leeg loopen; en niemand zou er weer terugkeeren voor en aler het karakter van het onderwijs op deze Gouvernemensinrichtingen zoo radicaal gewijzigd was, dat het beantwoordde aan onze Nationale idealen.

Het zou weinig moeite kosten het aantal uitspraken van Britsch-Indische leiders uit te breiden, maar plaatsgebrek belet het ons.

Ze ademen alle dezelfde geest en leggen vooral de klemtoon op het zelf doen, het zelf aanpakken van de zaak.

Dat is de groote voorwaarde, ten onzent door de heer Suwardi Suryaningrat begrepen en toegepast.

Wat niet behoeft mee te brengen, dat nu ook aan de Nationale instituten geen deel van het werk in handen zou mogen zijn van menschen van vreemde landaard, bijv. van Hollanders. Als het geheel maar in Inheemsch beheer is en een waarlijk Nationaal karakter draagt. De school van Rabindranath Tagore is er toch zeker niet minder nationaal om, dat zij onder haar meest geachte leeraren een C. F. Andrews telt en de onlangs bij een spoorwegongeluk in Italië noodlottig omge-

komen „Willy” Pearson wordt op „Sjantini-kétan” diep betreurd. Maar deze menschen zijn Indiërs in Westersche lichamen. En mocht het zelfs zijn, dat het om een of andere reden 1) voorloopig beter zou zijn aan het hoofd van een of ander Nationaal Opvoedingsinstituut een niet-Indiër te plaatsen, welnu ook hier heeft India ons weer het voorbeeld gegeven: aan het hoofd van het thans tot een groote Universiteit (geheel en absoluut in inheemsch beheer) uitgegroeide Central Hindu College te Benares heeft lange jaren een van India's krachtigste strijders voor Nationaal Onderwijs gestaan, de Engelschman George Arundale. Ook de reeds bovengenoemde „S. P. N. E.” 2) had en heeft tal van Nationale scholen waar dit het geval is. En het was ook deze zelfde vereeniging, die voor het eerst — onder een ontzettend „gehuil” van het vijandige deel van de Engelsche pers — liet zien, dat scholen bestaanbaar waren, waar „Engelschen”, waaronder zelfs gegraduateerden van Oxford en Cambridge, werkten onder Indiërs!

Maar om zelf te beginnen is in de eerste plaats geld noodig — hoor ik tegenwerpen — en, waar halen we onze leerkrachten vandaan met de noodige bevoegdheden?

Rabindranath Tagore en tal van anderen over de geheele wereld, die voor een hoog ideaal werkten, hebben bewezen, dat het zonder veel geld, ja bijna zonder geld kan, als het moet! Dergelijke moeilijkheden schijnen de ware enthousiast eerder aan te vuren dan te ontmoedigen. Tagore, die zijn school begon, met vijf mislukkelingen van andere inrichtingen — fraaie „bibit” voor een wereldberoemde instelling! — moest zijn bibliotheek verkoopen om aan fondsen te komen.

Uit de rapporten van de S. P. N. E. valt te leeren, dat het werk steeds gepaard ging met groote financiële moeilijkheden. India is een arm land, zéér veel armer dan Indonesië en we lezen van scholen, waar de leerkrachten in geen zes of acht

maanden salaris kregen uitbetaald. Maar ze waren door een ideaal bezielde en met enthousiasme werkten ze door, terwijl hun eenige hoop bleef, dat er toch nog zooveel aan fondsen zou mogen blijven binnenkomen, dat de jongens en zijzelf zouden kunnen blijven eten. Maar daar waar op onzelfzuchtige wijze een ideaal wordt gediend, daar komen de middelen om dit dienen voort te zetten. Zulke middelpunten van onzelfzuchtige arbeid schijnen op de duur eigenschappen te ontwikkelen als die van een magneet: Zij trekken de weldaden en de offering aan van velen, die rijp worden om er offers voor te brengen. De heer Suwardi Suryadiningrat zou met betrekking tot zijn Taman Siswo-werk op dit punt belangrijke getuigenissen kunnen afleggen. Maar vooral de beginstadia zijn vol van enorme moeilijkheden en beproevingen. Het langzamerhand rijp worden van de maatschappij om geldelijke offers te brengen, moet geduldig worden afgewacht. De volgende opwekking aan zijn landgenooten van Rao Bahadur V. K. Ramanujachari typeert voor India de moeilijkheden en nooden voldoende en is ook bij ons van toepassing:

Nationale Opvoeding kan slechts een succes zijn, wanneer vrijwillig en met royale hand de noodige fondsen worden bijeengebracht door de Indiërs. Iedereen kan helpen — zelfs de armste. Als elk huisgezin eens een stuiver per week bijdroeg, zouden we in een jaar tijds reeds een groote som gelds bijeen hebben. Laat ieder, die een reis onderneemt en die gewoonlijk tweede klas reist, bij het koopen van zijn kaartje overwegen of hij niet beter doet derde klas te gaan en het prijsverschil te besparen voor Nationale Opvoeding. Laat ieder, die naar de bioscoop gaat, zich even bedenken voor hij het kaartje koopt, of hij niet beter deed dit geld te schenken voor het doel der Nationale Opvoeding. Laat het hoofd van elke familie, die groote bedragen uitgeeft bij huwelijksfeesten, een of twee muziekpartijen laten vervallen en de Nationale Opvoeding bevoordeelen.

We moeten verder vóór alles afstand doen van het bijgeloof, dat een school, vooral een met internaat, minstens zeg anderhalve ton moet kosten. Het wereldberoemde Sjantini-kétan bestaat voor het allergrootste deel uit billik en atap en men zit er op matten op een grond van aangestampte aarde. Tagore zelf spreekt 1) over het „kleiner lichaam” van een school en het „grootter lichaam”. Het eerste bestaat uit de gebouwen, het meubilair, de leermiddelen en is nimmer van over-

1) De publieke opinie dwaas naar machtig, is hier thans nog zóó, dat ze elke H. I. S. met een Inheemsch hoofd voor niet vol aanziet. Het zal één van de taken van Nationaal Onderwijs zijn aan dit bijgeloof een einde te maken.

2) „De society for the promotion of national education”.

1) In „The Centre of Indian Culture”, (een boekje, dat binnenkort door de N. I. T. B. O. O. in vertaling zal worden uitgegeven).

wegende beteekenis; het grooter lichaam is de geest van de school, zijn invloed op de omgeving en op de geheele Natie. En het is dit „grooter lichaam”, waarop het aankomt.

En de moeilijkheid van onderwijzers en „bevoegdheden”?

De leerkrachten hebben in de allereerste plaats te zijn vurige patriotten, bezield van onzelfzuchtige, offerende liefde voor hun land, voor hun Natie. Zij zijn geen onderwijzers of leeraren met een „lestaak” van zóóveel „uren”. Zij zijn van een andere makely, hun zielestructuur is van zoodanige aard, dat hun wezen opvoedend is. Zij zijn opvoeders. Hun leven temidden en tezamen met hun geliefde schare van pupillen, als ouders met hun eigen kinderen, is grondslag en zuurdesem van de vormende kracht dezer Nationale scholen, van het „grooter lichaam” er van. Hun taak duurt juist één etmaal per dag; maar het een „taak” te noemen is een ontheiliging, het is geen taak, het is Liefde, of wilt ge een beter woord, het is d h a r m a.

Dit Dharma vormt hun ziel, zij zijn er de fysieke uitdrukkingen van in deze wereld, zij vormen de krachtmiddelpunten, de kernen, waar rond omheen de leidende, besturende Ziel der Natie de moleculen in haar groeiend Lichaam ordent.

Zij zijn Haar toegewijden, haar b h a k t a's.

Geen tegenslagen kan de immer uit hun hart opwellende toewijding, hun b h a k t i, dooven; ze kan daardoor slechts worden aangevuurd.

Dit is het hooge ideaal van de Nationale Opvoeder; dit soort mannen en vrouwen behoeft de Natie. Elke Natie behoeft ze.

Ze zijn er niet? Ze zijn er!

En uit de rangen der jongeren zullen er meer en meer opstaan voor wie het visioen van dit d h a r m a de leidende kracht in hun leven zal worden, die zichzelf zullen aangrijpen en met krachtige hand zich geschikt zullen maken volgers te worden van dit Ideaal.

Dit is het kernpunt van Nationale Opvoeding. Het is de voorwaarde en de eenige voorwaarde voor haar bestaan.

Wat is, hierbij vergeleken, de waarde van „bevoegdheden”?

Zij zijn niet veel meer dan symptomen van een maatschappij, die zich aan bloot intellec-

tualisme zat gegeten heeft. Zeker, het is beter, tactischer zouden we haast zeggen, ze te bezitten, gezien de waarde, die de almachtige „men” er aan hecht — de domme publieke opinie vraagt nu eenmaal naar uiterlijke teekenen, omdat ze zich niet in staat weet, het innerlijk te toetsen —; maar geen honderd graden en bevoegdheden kunnen ooit op zichzelf één sprankje verwekken in het koude hart van hem, die niet weet wat een ideaal is. Een graad, een bevoegdheid geeft in het beste geval iets aan omtrent het instrument, dat iemand zich verschaft heeft voor het eventueel verrichten van een bepaald werk. Maar is hij in staat dit werktuig te hanteeren? Dat hangt af van zijn innerlijk, van zijn enthousiasme, van zijn reservekrachten. Het is mogelijk dat hij een baby blijkt, al moge hij gewapend zijn met een vervaarlijk kapmes.

Terwijl omgekeerd de man van idealisme, met ijzeren wil te dienen, zich in weinig tijds de instrumenten schept, die hij voor zijn arbeid nodig heeft. Tagore was en is 1) o n b e v o e g d!

Hij leerde het Engelsch na zijn vijftigste jaar. 2) Vóór hij wereldberoemd werd, was hij in de oogen van een ieder — helaas ook in die van zijn landgenooten maar een „gewone inlander”; de ouders stuurden hun kinderen eerst naar zijn school, als zij overal elders de deuren gesloten hadden gevonden.

Hij weigerde bovendien immers op te leiden voor examens en diploma's? Het Engelsch-Indische B. B. werkte hem tegen; de school kreeg een groote klap, toen werd bekend gesteld, dat de „afkomelingen” nooit ofte nimmer eenige kans zouden hebben een Gouvernementsbetrekking te bemachtigen.

Er werd een regeeringsspion aan zijn school geplaatst in de vorm van een onderwijzer, die zich had aangeboden er „gratis” les te geven.

De taal van zijn gedichten werd belachelijk gemaakt door de eerste de beste pandit of „schoolmeester” met „bevoegdheden”. Een paar jaar vóór hem de Nobelprijs werd toegekend, werd hij door iemand voorgesteld als examinerator in het Bengali voor het toela-

1) Als tenminste in Britsch-Indië een eere-doctoraat geen onderwijsbevoegdheden met zich brengt.

2) Zie zijn Biographie van Thompson pg. 45.

tingsexamen van de Calcutta Universiteit, maar men verzette zich er algemeen tegen: de groote dichter schreef.... slecht Bengaalsch!

In 1913 — toen buitenlandsche erkenning was voorafgegaan — haastte zich dezelfde universiteit hem een eere-Doctoraat aan te bieden.

Dit is de korte historie van een der meest grootsche Nationale Opvoeders, die de wereld heeft opgeleverd. Mogen de sterken van geest er door worden aangevuurd!

Verder zouden we er nog eens nadrukkelijk op willen wijzen, dat de edele naam *n a t i o n a a l o n d e r w i j s* nooit of te nimmer moest worden gehecht aan inrichtingen, waar men zich toelegt op het klakkeloos copiëeren en nabootsen van wat het bestaande Holl. Inl.-onderwijsstelsel te zien geeft.

De bedoelde soort particuliere, meeren-deels ongesubsidiëerde scholen hebben zeker bestaansrecht en werpen groot nut af. Maar het navolgen van een — uit *n a t i o n a a l* oogpunt — slecht systeem, helpt ons niet op de goede weg.

Men ruikt er de schoolmeesterij, in de slechte beteekenis van het woord; het verintellectueelde Gouvernements-leerplan hangt netjes overgeschreven aan de muur in de door smakelooze schoolbanken ontsierde ruimten; men ziet er dezelfde duffe lees-reken- en taalboekjes ¹⁾, dezelfde onaesthetische wandplaten, hetzelfde oudbakken, intellectueele pompsysteem heerscht er; dezelfde stramme indeeling in klassen, hetzelfde botte luister- en zit-stilsysteem. Geen enkel vleugje van een frissche wind waaid er door het geheel. Angstvallig worden er de oude, stokoude, platgetreden paadjes gevolgd door slachtoffers van een mechanisch „opleid“-systeem in wie elk initiatief, alle eigens, reeds tijdens die „opleiding“ tot verschrompeling werd gebracht.

Wat is van dergelijke scholen, hoe nuttig ook uit „gewoon“ aspect, het voordeel, wanneer men ze uit *n a t i o n a a l* oogpunt beschouwt?

De ware Nationale Opvoeding heeft te staan op moderne grondslag. En nu zal dit waarschijnlijk een oogenblik vreemd aandoen in een betoog, waarin zoozeer aanknooping bij het verleden en renaissance van dat wat in vroegere gulden perioden was, op de voorgrond treedt.

Maar het eigenaardige van de „moderne“ stroomingen en methoden op opvoedkundig gebied is juist, dat ze niet, zooals bijna algemeen wordt verondersteld, „nieuw“ zijn, maar dat zij in zich zelve, een ware *r e n a i s s a n c e* vormen, een herleving van wat vroeger bestond.

En wel speciaal een herleving, zij het meereendeels in „Westersche“ gewaden, van oude Oostersche systemen, van eeuwen en eeuwen her.

Het bewijs van deze stelling zou thuis behooren op een specifiek opvoedkundig congres.

Er wordt in het minst geen afbreuk door gedaan aan de genialiteit van de her-ontdekkers van de groote en voor het Westen nieuwe waarheden, aan een Montessori, een Dewey, een Kerschensteiner, een Miss Parkhurst (Dalton-systeem), aan een Decroly. Hun krachtig intuïtie — het kenmerk van het genie — heeft hen geheel zelfstandig geleid, meerendeels onafhankelijk ook van elkaar zelfs, in de richting van de oude Oostersche *â s j r a m a*, in de alleroudste brokstukken der Samkrt-letterkunde al een bestaand en volgroeid opvoedingsinstituut en waarvan de *p e s a n t r e n s* van Indonesië afspiegelingen zijn.

Ieder, die boeken als het wetboek van *M a n u* en *K a u t i l i y a*'s *A r t h a s j â s t r a* bestudeert in verband met de denkbeelden en grondprincipen van de moderne opvoedkundige richting — op hoeveel „opleidings“-inrichtingen voor „opvoeders“ wordt dit gedaan? — moet tot deze zelfde conclusie komen.

Het beste practische bewijs der stelling is wel de school van Tagore. Toen hij, Oosterling in hart en nieren, in 1901 zijn *Sjantinikétan* begon, stond hem scherpomlijnd het ideaal der oude woudscholen voor oogen ¹⁾ uit de Gouden Eeuw der Indische beschaving, de

1) die, het moet ter eere van de leidende personen worden erkend, van de Gouv. scholen reeds lang zouden zijn verdwenen, als men bij het Depot van Leermiddelen niet zat met nog goedangs vol, die in deze bezuinigings-tijden eerst zullen moeten worden opgesleten.

1) Zie hierover o.a. W. W. Pearson. *SHANTINIKETAN, THE BOLPUR SCHOOL*.

â s j r a m, h e t g u r u k u l a m. En we zien hem, die zich vóórdien nooit met opvoedkundige zaken of theorieën had bezig gehouden, zes jaar vóór de toen nog totaal onbekende Montessori haar practische arbeid begon, met vaste hand de onderliggende principes van haar methode en vele, zoo niet alle, der thans in het Westen langzamerhand veld winnende ideeën der moderne opvoeding, in toepassing brengen.

Het is op deze zelfde principes, dat Nationale Opvoeding in deze landen zooveel doenlijk moet gebaseerd zijn. En ook hier geven weer de T a m a n s i s w o - scholen de goede richting aan.

Elk op te zetten schema zal er rekening mee moeten houden en er niet te veel van mogen offeren aan de poging tot een compromis te komen met de bestaande eischen en instellingen der omringende maatschappij, welke in die scholen zich kristalliseeren als exameneischen en diploma-jacht ¹⁾. Een van de congressen van de S. P. N. E. heeft vijf eischen opgesteld, waaraan Nationaal Onderwijs zou hebben te voldoen. We meenen, dat die ook hier van kracht zijn:

1. Nationale Opvoeding in Indië moet door Indiërs worden beheerd en uitgevoerd.

2. De idealen van Toewijding, Wijsheid, Geestelijkheid en Zedelijkheid van de Natie moeten de wijzers zijn voor het systeem van opvoeding.

3. De aan de Nationale Instituten toevertrouwde kinderen moeten worden omgeven met en grootgebracht in een stralende atmosfeer van vurig patriotisme, door de studie van eigen literatuur, eigen geschiedenis, eigen wetenschappelijke triomfen, eigen kunst, eigen staatsvorm, eigen kolonisatie, eigen industrie, eigen handel en eigen filosofie.

4. De Nationale Opvoeding mag niet worden afgescheiden van het Huis der Natie d.i. zij mag de kinderen niet vervreemden van de tradities van het Indische familieleven en de zegenrijke invloed van de huiselijke omgeving. De tegenstelling, die in Indië bestaat tusschen het leven op school en het leven thuis moet verdwijnen.

5. De Nationale Opvoeding moet zich baseeren op, zich richten en streven naar de ontplooiing van Nationaal Temperament en Nationaal Karakter.

Een bijzonder punt blijft ons thans ter bespreking over en n.o.m. een brandend punt: het „Kawi” behoort in eere te worden her-

steld als DE klassieke taal, niet speciaal voor de Javanen, maar voor geheel Indonesië en het behoort reeds dadelijk zijn intrede te doen op de middelbare afdeelingen van de Nationale Opvoedingsinstituten.

En dit niet uitsluitend uit taalkundig oogpunt, hoewel het o.a. zeker de serieuze studie van de Landstaal sterk in de hand zal werken, maar omdat het de onmisbare s c h a k e l vormt met de oude Indonesische Cultuur. Velen in Europa verdedigen het behoud van Latijn en Grieksch op de middel-scholen op dit soort gronden; die gronden gelden voor Indonesië ten opzichte van het Kawi zeker minstens even sterk.

En daarom is het zoo treurig, dat het thans — als in de negentiger jaren van India het Sanskrt — nog slechts wetenschappelijke bestudeerders en beoefenaars schijnt te trekken onder.... vreemdelingen en dat men blijkbaar bij vreemdelingen terecht moet, wil men er iets van leeren.

Als één bewijsgrond sterk is voor de uitspraak, dat Indonesië de fatale tweesprong, waarvoor India toentertijd stond, nog niet is gepasseerd, dan is het wel deze.

Waar blijven de vertalingen van „babads” en dergelijke werken, u i t g e v o e r d door Indonesiërs, om de geschied-beschrijving van hun land eindelijk eens behoorlijk te fundeeren en z è l f aan het Westen te toonen welke cultuurschatten ook hier verborgen liggen in oude handschriften? Er behoeven voorloopig geen critische tekstuitgaven te verschijnen; die kwamen in Britsch Indië ook eerst in een latere periode; doodgewone uitgaafjes, desnoods op krantenpapier zijn voorloopig voldoende en verschaffen bovendien aan het Nationaal Onderwijs een fonds van goedkoope leermiddelen, als leesboeken en in de bibliotheek bruikbaar, ja zelfs onmisbaar.

En hier denken we tevens aan de zich immer uitbreidende schat van op hoogst eenvoudige wijze uitgegeven, in het Engelsch geschreven, leer- en leesboekjes voor de Nationale scholen in India; aan de D j â t a k a m â l â (waarop een deel van de reliefs van de Borobudur berust), aan de voor de middel-school bewerkte verhalen uit het Mahâbhâratam en het Ramâyanam aan de Sanâ-

1) Dat zelfs een Tagore, hoewel aanvankelijk weigerend voor eenig examen op te leiden van dit compromis last heeft gehad, blijkt o.a. uit een recent artikel van de hand van W. W. Pearson, in vertaling verschenen in het tijdschrift Associatie III No. 4. Eerst in de laatste tijd, door de stichting van zijn onafhankelijke universiteit Wisjwabhâratî, is hij toegekomen aan de verwezenlijking van zijn oud ideaal: een school absoluut zonder examens en zonder diploma's.

tana-Dharma-reeks en aan vele andere meer, waaronder ook in het Engelsch geschreven historische spelen. ¹⁾

Deze boeken, die thans op honderden scholen in gebruik zijn, zijn gegroeid tezamen met het Nationaal Onderwijs zelf.

En het is dit soort boeken, die wij hier ook meer dan broodnoodig hebben; maar het wachten is op de Indonesiërs, die deze taak naar behooren zelf zullen aanvangen.

Om thans te komen tot de practische regelen, die wij onverwijld noodig achten:

1. Het oprichten door een of andere vereeniging — bijv. Boedi Oetomo, maar in elk geval een vereeniging onder Inheemsch beheer — van een Kawischool, in de Vorstenlanden, te Batavia, of elders.

Aan deze school zullen o.a. de leerkrachten van de Nationale scholen, en die van andere onderwijsinrichtingen, die daarop prijs stellen, de nadere en onmisbare literair-klassieke opleiding kunnen ontvangen, die de grondslag vormen moet van hun verdere individueele studies en onderzoekingen.

Om beurten zouden daar de onderwijzers van elke Nationale school een paar jaren gedetacheerd kunnen worden voor het volgen van de colleges. Met vrucht, zou, zolang een specifiek Nationale Kweekschool tot vorming van leerkrachten voor de eigen scholen nog ontbreekt, aan deze school misschien een cursus zijn vast te hechten, waar een dieper inzicht zou kunnen worden gegeven in de modern-paedagogische ideeën in verband met Oostersche opvoedkundige systemen van het verleden.

Misschien zal op de duur deze school ook anderen aantrekken, die behoefte gevoelen aan een literair-klassieke aanvulling hunner ontwikkeling.

En zou zij niet, indien de goden haar begunstigten, de bakermat kunnen worden van een nieuwe „school” van Indonesische schrijvers en dichters?

II. Het uitzenden van een paar veelbelovende jongelui naar Bolpur naar Sjantinikétan en de Wiswabhârti-Universiteit van Tagore. Het zullen jongelui moeten zijn van wie met reden mag worden verwacht, dat zij

— in de woorden van A. O. Hume ¹⁾ — „het zout des lands” zullen vormen, „met voldoende liefde voor en trots op hun land, voldoende oprechte en diepgevoelde vaderlandsliefde om het initiatief te nemen, en indien het noodig blijken mocht, de rest van hun leven te wijden aan de groote Zaak”.

Ze zullen van te voren klaargemaakt moeten worden om een zoo groot mogelijk resultaat van hunne studiën weer naar hun vaderland mee terug te nemen.

Zij moeten speciaal onderlegd zijn in „Kawi” — Prof. Nâg vestigde hierop vooral de aandacht, toen wij deze kwestie met hem bespraken. ²⁾ Dit zal voor henzelfen de basis vormen voor verdere vergelijkende studiën en hen bovendien van veel nut maken voor de Bolpur-school zelf. Ze zullen wat Engelsch moeten kennen, maar veel is niet noodig, in het vreemde land leeren ze het gauw genoeg. Met deze uitzending zou gewacht kunnen worden op de eerste aflevering van de Kawischool, maar verstandiger lijkt het ons enkele jongelui een „stoom”-vooropleiding te geven en reeds zeg over een half jaar te sturen. Het is n.o.m. een te belangrijke kwestie om lang te dralen en groote geldsommen zijn er niet mee gemoeid. Mohamadiah heeft reeds het goede voorbeeld gegeven van het uitzenden van studenten naar Britsch-Indië. Niets kan beter en sneller werken voor het heraanknoopen van de cultureele band tusschen de beide landen. En over enkele jaren heeft de Natie de beschikking over eenige degelijk-onderlegde jonge mensen, die beziel en aangevuurd door de geest van Sjantinikétan inderdaad het „zout” zullen blijken van de strooming voor Nationale Opvoeding.

Zij zullen o.a. aan de Kawi-school en aan ondertusschen op te richten opleidingsinrichtingen voor leerkrachten voor het Nationaal Onderwijs les kunnen geven in het Sanskr.

III. Ter versterking en uitbreiding van wat er thans reeds is en onder de voorwaarden als bij I genoemd, het oprichten van

1) Zie Koch's Herleving pg. 176.

2) Het is voor de Britsch-Indische geleerden, volgens Prof. Nâg, van het grootste belang in kennis te komen met het Kawi, als vergelijkingsmateriaal. Een prachtig werk zou gedaan worden met de vertalingen van bepaalde gedeelten van Kerns werken in het Engelsch. Ook hier ligt een arbeidsveld voor „Nationaal Onderwijs”.

1) o.a. een dit jaar uitgekomen Spel The Ramayana; Maha-Jaila Press, Colombo.

minstens één Nationaal Opvoedings-instituut.

Zooals wel van zelf spreekt zonder Regeeringssubsidie. Vooral niet uit een soort afkeuringheid, of zelfs vijandelijkheid voor de Regeering en wat zij doet en gedaan heeft, maar omdat dit iets zal hebben te zijn, dat opbloeit uit de Natie zelve, gevoed door hare krachten en idealen. Deze school zal n.o.m. alle op de voorgrond tredende kenmerken moeten bezitten van de oude âs j r a m en op de grondprinciëpen er van moeten berusten, natuurlijk aangepast aan de eischen van de moderne tijd.

Dit is geen onderwijscongres en dus is het hier niet de plaats — hoe verleidelijk het voor een onderwijsman ook is — te komen met een gedetailleerd ontwerp.

Toch mogen hier enkele der principiëpen een korte bespreking vinden.

De Asjram is minder een school, dan wel een groot Huisgezin waarvan de leerlingen, met de eigen kinderen van de Goeroe's ¹⁾ deel uitmaken. Er wordt in het w e t b o e k v a n M a n u gesproken ten opzichte van de âs j r a m van de „stad in de buurt”. En dit duidt op een ligging niet temidden van de samengepakte menschenmenigte der steden, maar toch ook niet zoo, dat alle contact er mee verloren gaat. Het meest navolgenswaarde voorbeeld lijkt ons G u i n d y C o l l e g e bij Madras. Het wordt ons beschreven door iemand, die de school bezocht, als:

een klein dorp, waar, in een 24-tal huisjes de 160 leerlingen zijn ondergebracht met hun 20 â 30 onderwijzers. Elk huis of bungalow bestaat uit drie kamers. Eén in het midden voor de onderwijzer en voogd, welke kamer vaak gedeeld wordt met een leerling of een collega en twee grootere kamers, elk voor drie of hoogstens vier jongens. Om dit complex loopt een ruime galerij, waar 's nachts de jongens bij voorkeur slapen en die overdag voor koelte zorgt. Telkens staan vier dergelijke bungalows om een klein pleintje en vormen een z.g. „Quadrangle”, een vierkant.

Alles is zeer eenvoudig van bilik en stroo gemaakt, de vloer van aangestampte aarde, waarop matten liggen. Het is echter uiterst zindelijk, licht en luchtig en door de liefdevolle hand, waarmee de kinderen hun kamertjes versieren, maakt alles de indruk van geluk, vrede en harmonie.... De school is eveneens een toonbeeld van eenvoud. De meubelen, stoelen, tafels en borden worden door de kinderen van de hogere studiejaren zelf gemaakt.

Een groot deel van het jaar, zoolang het klimaat het toelaat, hebben de lessen plaats in de open lucht.

1) Dit sluit o.m. het principe der co-educatie in. In Tagore's âs j r a m vinden we dan ook jongens en meisjes, beide intern.

Over de te betrachten eenvoud kan ook van nut zijn wat Sir John Woodroffe opmerkt ¹⁾:

Kalk en steen schijnt in dit land voor de opvoeding tot de noodzakelijkheden gerekend te worden, steenen gebouwen met tafels, banken, borden, en wat niet al. Waarom toch? Omdat dat de Europeesche manier is. Vroeger en zelfs nog heden, onderwees men de kinderen in de open lucht (zooals thans weer het allernieuwste is in enkele steden van Europa) onder de zich wijd uitspreidende takken van de Indische boomen. Men hoort soms beweren, dat er geen geld genoeg is om dit land onderwijs te bezorgen. Waarom het dan nog moeilijker te maken door kostbare hulpmiddelen te eischen? Gedurende eeuwen is aanvangs- en zelfs gevorderd onderwijs gegeven zonder dit alles. Het zijn niet de stoelen, de tafels en de gebouwen, die de kennis aanbrengen.

Indien men steenen gebouwen en wat daarbij behoort verschaffen kan, wel geef ze dan. Als het niet zoo is, geef dan de kennis zonder dat alles op de manier die reeds gedurende honderden van jaren in dit land gebruikelijk is.

Ook geeft M a n u ons een kijk op wat geleerd dient te worden en wat de voorkeur verdient en wat in de tweede of derde plaats kan komen:

De leerling bij zich in huis genomen hebbend om hem tot het hoogste te leiden, zal de goeroe hem het eerste van al leeren zindelijkheid, reinheid en kuischheid van lichaam en ziel en hem onderwijzen in goede manieren en moraal, en hij zal hem leeren hoe het vuur te verzorgen, zoowel het offervuur als dat voor het koken, en belangrijker nog dan al het overige, hoe zijn Sandhya-plichten ²⁾ te vervullen. ³⁾

We zien dat in de oude tijd niet, zooals thans, de hoofdklemtoon, of bijna de eenige klemtoon, gelegd werd op intellectueele zaken, nu men het woord „school” niet kan noemen — N. B. een woord afgeleid van het Grieksche „skole”, dat „uitspanning” beteekent — zonder aan overladen werkprogramma's huiswerk en „leervakken” te denken ⁴⁾. Lichamelijke zindelijkheid komt allereerst, waarbij de fysieke opvoeding was inbegrepen; daarna zedeleer en Godsdienst, daarna practische dagelijksche kennis, zooals in de tegenwoordige tijden de p a d v i n d e r i j als buitenschoolsche, broodnoodige aanvulling, aan de jongelui verschaft.

Van de eigenlijke studie — het intellectueele gedeelte — werd terecht eerst in de tweede of derde plaats gesproken. De juiste studietijd werd aangegeven als na de morgen- en avondsandhyâ, d.w.z. op de vroege morgen en 's avonds na zonsondergang; de rest van de dag moest worden besteed aan

1) In The Seed of Race, pg. 29.

2) Bepaalde godsdienstige plichten.

3) Manu II 69.

4) Kostelijker parodie hierop dan Tagore's de LEERSCHOOL VAN DE PAPEGAAL (vertaald door de Jav. dichter Noto Soeroto) bestaat niet.

physieke opvoeding, wandelen, sport en spelen en aan de huiselijke diensten in het huisgezin van de Guru.

Over de manier van studeeren en „les”-geven worden de volgende merkwaardige opmerkingen gemaakt:

Als de dagtaak begint, zal de Guru de leerling vragen te beginnen en van tijd tot tijd zal hij hem doen stoppen en hem leeren voor zichzelf te onderzoeken of hij, alvorens verder te gaan, alles wel goed heeft begrepen 1) (Het woord hier voor „studie” gebruikt, beteekent letterlijk „een onderwerp van alle zijden naderen”).

Deze sjloka zal elk kenner dadelijk aan het aller-modernste Dalton-systeem doen denken. Maar in de volgende komen, zoowel principen van dit laatste als het groote grondbeginsel van de methode van Dr. Montessori naar voren:

Laat hij, die weet, nooit uitleg geven aler hij gevraagd wordt; noch mag hij opheldering verschaffen, indien hem niet op de juiste wijze een vraag gesteld wordt. Hij moet zich gedragen alsof hij niets wist temidden der menschen (die niet gereed zijn om te leeren en niet vragen in de juiste geest). 2)

Het zijn dan ook juist weer deze principen, die we in de Asjram van Tagore in toepassing zien gebracht en die n.o.m. scheuring en inslag zullen hebben te zijn ook van ons Nationaal Onderwijs.

We zouden de kinderen zoo mogelijk reeds op hun derde levensjaar in de school of liever in het huisgezin der school zien opgenomen. Niet om de beroemde „verstandelijke ontwikkeling” zoo vlug mogelijk een aanvang te doen nemen, maar om in dit eerste levens-tijdperk, dat ongeveer met het zevende levensjaar eindigt, het lichaam en de zintuigen op de juiste en op wetenschappelijke wijze te trainen.

Laat dit begintijdperk een „Montessori”-tijdperk zijn. En hier ligt een zware maar grootsche taak voor de leerkrachten der school: het zoo prachtig-wetenschappelijke Montessori-systeem om te bouwen en geschikt te maken voor het kindertemperament, waarmede we hier te maken hebben. Meen niet dit werk, omdat het zeer jonge kinderen betreft, te kunnen opdragen aan de eerste de beste halfwas. Het zal juist een taak zijn, die slechts naar behooren zal kunnen worden volbracht door het puik der leerkrachten. Minder soort leerkrachten zijn juist met minder schade voor het totaal der

kinderontwikkeling beter te gebruiken voor oudere kinderen.

Dit tijdperk is tevens het tijdperk voor de fundatie van de moedertaal. Wat niet wegneemt, dat het nu de tijd is, waarop het kind, niet door „lessen”, zelfs geen „spreeklessen”, maar doodgewoon door de omgang met de enkele Hollandsche leerkrachten van de school het gemakkelijkst en het degelijkst zijn Hollandsch oppikt. 1)

Alle onderricht wordt evenwel in de moedertaal gegeven ook in de volgende periode, overeenkomende met die van de gewone school, terwijl het „oppik”-proces ten opzichte van het Hollandsch gedurende de eerste minstens twee à drie jaren, moge het eenigszins meer systematisch zijn, zijn gang gaat.

Op die manier zullen de erkend-groote na-deelen van de H. I. S. grootendeels, zoo niet geheel, worden teniet gedaan.

In deze tweede periode, van 7-14 jaar, is de hoofdzaak het onder contrôle brengen en het trainen van de emotie's; een taak door de moderne paedagogiek, en door Manu, speciaal voor dit tijdperk aangewezen, door de gewone school eenvoudigweg genegeerd.

Niet dat de physieke en verstandelijke ontwikkeling thans braak moeten liggen, vooral de fysieke niet, maar de hoofdklemtoon moet vallen op het aandoeningsleven. Men moet de kinderen hooge idealen voorhouden en verhalen vertellen uit het verleden van hun land op de manier, die hun emotie's traint en hen opwekt tot dienst aan de menschheid. Het ideaal is de magneet, die de aandoeningen richt. Van de verstandelijke ontwikkeling verder alleen de mechanische onderdeelen, geen geredeneer, oftewel, eenigszins oneerbiedig, „gewauwel”, want in deze periode kan redeneeren niet anders zijn dan papegaaienwerk.

Laat men in deze periode zoo ver als mogelijk blijkt, doorgaan volgens Montessori-lijnen, om later, ook na het 14e jaar in de

1) Zonder de minste schade voor zijn eigen taal, om van „geschokte psyché's” en dergelijke fraaiigheden nu maar te zwijgen! Wij hebben heel wat kinderen gekend, die zonder schade voor hun „psyche” op 3 à 4 jarige leeftijd keurig Javaansch of Soendaneesch in letterlijke zin „oppikten”, zonder dat hun moedertaal er ook maar het minst onder blijkt geleden te hebben.

1) Manu II, 73.
2) Manu II, 110.

middelschool, over te gaan tot het Dalton-systeem.

In de eerste jaren van het lagere-school-tijdperk blijft de moedertaal voertaal.

De school zal, vooral in het begin, wel hebben op te leiden voor admissie-examens voor andere scholen buiten het verband van het Nationaal Onderwijs.

Dat zal wel éénnige nadeelige invloed hebben op de ideëel-moderne richting van de school, zooals dat ook op Sjantinikétan het geval was, maar n.o.m. zal die invloed, bij een schoolinrichting zooals boven in groote trekken geschetst zonder dat men bang zal behoeven te zijn voor de resultaten der examens, niet groot behoeven te zijn, vooral niet voor die kinderen, die dan al een negen- à tienjarige periode op de âsjram achter de rug hebben.

Bovendien zal het natuurlijk in de bedoeling liggen ook voor de periode der eigenlijke verstandelijke vorming, die op ongeveer het 14e jaar aanvangt een verdere school op Nationale basis toe te voegen.

Het zou ons te ver voeren ook voor dit gedeelte van het werk ook zelfs maar een voorloopige schets te geven. Het zijn steeds dezelfde principen, die toegepast moeten worden en zoolang er nog voor examens zal moeten opgeleid — en bij Tagore begint dat eerst nu, na meer dan 20 jaren harde arbeid te verdwijnen — zal het systeem steeds eenigszins het karakter behouden van een compromis. Toch, Sjantinikétan en zoovele andere

Britsch-Indische scholen hebben bewezen, dat dit compromis geen al te knellende band behoeft te zijn en aan het Nationale karakter van de school nauwelijks afbreuk behoeft te doen.

De middelbare afdeelingen der scholen zullen later gesplitst kunnen worden in een landbouwkundige Afd., een technische Afd., een kunstafdeeling, een handelsafdeeling, een afdeeling die leerkrachten opleidt voor de eigen scholen enz.

Alles zal hier afhangen van de kracht, ernst en goede wil, waarmee van de aanvang af de zaken worden aangepakt. Niemand zou in 1901 hebben kunnen of durven voorspellen, dat Sjantinikétan binnen 25 jaren zou uitgegroeid zijn tot de Wisjwa-Bhârati-Universiteit 1) van thans.

IV. Voor theoretische opzet en uitwerking van plannen, als raad van advies, als studie-commissie, zou een Nationale Onderwijsraad goed werk kunnen verrichten.

Een spoedig door onderlinge samenspreking van belanghebbende Vereenigingen en personen totstandkomen van zulk een Raad lijkt ons hoogst urgent.

„Goenoeng Sari”, October 1924.
(Batavia)

1) De landbouwkundige afdeeling was de eerste die tot stand kwam onder een zoon van Tagore, die in Amerika voor de landbouw werd opgeleid.



Op welke wijze kan bij de opvoeding van de Landskinderen de Inheemsche cultuur meer tot haar recht komen?

door Sasrasoegonda.

De oplossing van bovengenoemd vraagstuk hangt af van de overtuiging van den oplosser zelf. Laat mij alvorens dit vraagstuk direct te beantwoorden, het probleem verdeelen in een paar onderdeelen, opdat begrepen kan worden, waarom het in de wereld is opgeworpen geworden.

Staat onze inlandsche beschaving, wat haar verfijning, haar voortreffelijkheid en haar overeenstemming met het volkskarakter betreft, niet op gelijken trap met vreemde beschaving?

Indien deze werd geacht niet te staan beneden, ja zelfs beter dan vreemde beschavingen, wie zouden dan tot deze conclusie zijn gekomen?

Ie Punt 1 kon volgens mijne eigen overtuiging niet anders beantwoord worden dan als volgt: Onze oer-oude beschaving is in hare ontwikkeling reeds ver voortgeschreden, hare vlucht is hoog, haar essence is heel diep in ons gemoed geworteld, haar domein is uitgestrekt en haar geestelijk gewicht is onmetelijk groot.

Wanneer men voor onze beschaving het beeld van een gebouw gebruikt, dan kunnen wij het een goed gefundamenteerd gebouw noemen, dat gezien mag worden, ja het bevredigt ook ons gemoed en is in overeenstemming met den aard van den bewoner. Men kan zeggen, dat van den beginne af de constructie bewust zoo bedoeld is. Het leent zich heel goed voor de ontvangst van gasten van gelijken inheemschen oorsprong, maar kan vreemden gasten weinig bevredigen.

Als wij onze beschaving beschouwen als een Boom, dan is zijn stam reeds piramidaal dik, de wortel diepgaand, de vertakking uitgebreid, de kroon breed en vol; heeft deze boom als de waringin luchtwortels, dan zijn deze gelijk stammen bereids in den bodem doorgedrongen, om bij te dragen tot de krachtige

bevestiging van den Moeder-stam. De bloesems verspreiden fijn, aromatische geuren in het rond en zijn een lust voor het oog, terwijl de vruchten niet alleen met graagte door ons worden genuttigd, maar geven ons ook een zalige nasmaak.

Maar toen parasieten op den stam nestelen, die dezen trachten te overwoekeren door mede te profiteeren van de eigen-verworvene levenssappen, toen begon de Boom te kwijnen en de blaren te verdorren, in tegenstelling met de parasiet, die welig floreerde.

Onze beschaving is ook te beschouwen als een weg, waarvan wij alle bochten en krommingen kennen, die zeer goed begaanbaar was voor voetgangers, voor tandoedragers, voor rijpaarden enz. Nu hij echter bereden wordt door automobielen en vrachtauto's, is hij hopeloos kapot geraakt. Als 't regent, wordt hij een modderpoel, bij langdurige droogte stuift de stof hoog op en veroorzaakt hoest en oogpijn. Om de haverklap moet hij opnieuw verhard en gewald worden, of de richting moet worden verlegd.

Nu de vraag, of de verfijning, de superioriteit en de overeenstemming met het volkskarakter niet onderdoet?

Eigenlijk ligt de beantwoording hiervan reeds opgesloten in de uiteenzetting bovenomschreven, maar omdat hierbij eene vergelijking moet worden gemaakt, is het voor mij, die niet zoo goed op de hoogte is van vreemde beschavingen, nogal bezwaarlijk. Voor mij vertoonen deze zich als een bliksemflits, zoodat het juist begrijpen daarvan nogal moeite geeft. Wij, inheemschen, hier begrijpen de vreemde beschaving niet, terwijl de vreemdelingen het essentieele in onze Beschaving niet kunnen doorgronden. Onze beschaafde uitingen worden door hen „eigenaardig”, genoemd, vandaar mijn conclusie.

sie, dat beide elkaar niet goed kunnen begrijpen.

Daarom zou 't m.i. voor 't wederzijdsch begrip aanbeveling verdienen, dat wij vooral niet beginnen met tegen elkaars opvattingen en gewoonten als iets vreemds aan te kijken. Veeleer moeten wij van elkaar overnemen; maar gewoonlijk gaat 't anders: 't proces van de wederzijdsche overname is meestal eigenaardig eenzijdig, want degene, die gedwongen is tot overname, is eigenlijk alleen de zwakke partij; de eigen beschaving wordt dan verwrongen, en is niet meer in tel. Nolens volens moet men vreemde beschavingsvormen gebruiken.

Ile. En nu de tweede vraag: wie zijn degenen, die vermeenen, dat onze beschaving op zijn minst gelijk staat met vreemde beschavingen?

Ten eerste de inheemschen zelf, die niet verblind zijn door de schittering van het „Nieuw-wonderbare”, wat wordt aangeduid met het woord: „Civilisatie”, ten tweede alle vreemdelingen, die onze beschaving en ons psyché door „ernstige en lange observeering”, op de juiste waarde kunnen stellen. Deze beide categorieën zijn dus overeengekomen, om vast te stellen, dat onze beschaving minstens gelijk staat met vreemde beschavingen.

Tot zoover mijne inleiding tot het komen aan het Chapter van de wijze van opvoeding der Landskinderen, waarbij de inheemsche cultuur meer tot haar recht komt.

Deze opvoeding moet n.b.m. in essentieel verband worden gebracht met verscheidene cultuur-uitingen.

- 1e De opvoeding van ons, Javanen, behoort in verband te staan met de Levensbeschouwing van den Javaan en 't geloof in God.
- 2e Moet kunnen samengaan met de wetten van onze welvoegelijkheid.
- 3e Moet overeenkomen met onze nationale kinder- en volksspelen, volkszangen en legenden.
- 4e Moet eenigszins notitie nemen van vreemde etiketten, volksspelen, legenden en geschiedenissen.
- 5e Moet den leerling vrij laten in zijne: Opname en verwerking en gebruik van

de aan hem gegeven onderwijs- en opvoedingselementen.

Toelichting:

De Javaansche Levensbeschouwing (= Agama Djawa).

Wat is de Javaansche Levensbeschouwing? Is die ontleend aan het Boedhisme, het Brahmanisme, het Hindoeïsme of den Islam? Alle vier geven onze Levensbeschouwing niet geheel weer, maar ze zijn alle daarin opgenomen.

Het animisme van voorheen en de theosofie van thans worden ook met onze Levensbeschouwing vermengd, zelfs de Christelijke leer in den vorm van Katholicisme en „Protestantisme”, wordt als „ingrediënt”, in onze Levensbeschouwing verwerkt.

Om onze Javaansche Levensbeschouwing beter te begrijpen, zij het mij vergund, een wellicht wat openhartige gelijkning te maken.

Aan een hond bv. kunnen uit aardigheid menschenmanieren worden bijgebracht of kan als een paard of koe gebruikt worden, om een voertuig te trekken. Hij zal zijn taak naar behooren uitvoeren, wanneer geen natuurlijke vijand voor zijne oogen verschijnt, bv. een kat of een lynx. Maar ziet hij deze twee dan vergeet hij wat hem is aangeleerd en volgt weer zijn: instinct (agama) door de kat te vervolgen.

De Europeanen heeten allen aanhangers van den Christelijken godsdienst, maar volgens de opvatting van ons, Javanen, is de leidraad van hun handelen geenszins het Christendom. Misschien moeten wij aannemen, dat er speciale Europeesche godsdienst (= Agama) is als grondslag van hun handelen.

Zoo wijken ook wij, die zgn. de Mohamedaansche Godsdienst belijden, in handelen en wandel meestal af van den Islam. Waarom? Omdat wij nog „omzwachteld”, zijn door de „Javaansche Levensbeschouwing”.

Indien wij verplicht zouden worden om alle voorschriften van den Islam stipt na te volgen, dan zouden wij ons daartoe niet in staat voelen, evenmin als wanneer men ons wilde laten vliegen of beval in den grond te verdwijnen. Ons doen en laten is gebaseerd op onze Javaansche Levensbeschouwing, maar

dat doen wij onbewust, omdat wij die niet verkregen hebben door onderwijs in de een of andere inrichting.

Een paar voorbeelden van de uiting van onze Levensbeschouwing:

1e De losheid van materieel bezit, de groote zin voor gastvrijheid, de mededeelzaamheid tegenover de bloedverwanten en vreemden, de bereidwilligheid tegenover vragers, in al deze dingen behoeven wij, Javanen, niet in de leer te gaan bij vreemdelingen; wij hebben op dat gebied onze eigen beginsel. Die moeten in eere hersteld worden; het is voor ons niet noodig daarvoor anderen na te bootsen, want dan zouden onze eigen beginselen wel eens in 't gedrang kunnen komen.

2e het eergevoel (Kaprawiran) is buitengewoon sterk ontwikkeld; wat niet overeenstemt met dat van vreemde volkeren.

De vreemdeling schrijft dit toe aan „d o m h e i d”, en maakt er in den regel misbruik van. In gewone gevallen uit dit eergevoel zich in de methode van wederzijdsche schenkingen bij feestaangelegenheden, bij visite's, kaartspelen, besprekingen etc: in buitengewone omstandigheden in den oorlog.

Bij het opmaken van een contract komt de „k a p r a w i r a n” bv. daarin uit, dat men niet valt over kleinigheden.

In verband met een regeering heet „k a p r a w i r a n”, wat een Hollander „w a a r d i g h e i d” noemt e.a.

Iemand, die werkelijk „prawira” is, wil zich niet naar voren dringen bij het verkrijgen van eenig goed of ook in een gezelschap uit vrees, dat zijn gedrag anders onwaardig geacht zou worden.

Dit tot overdrijvens toe opvoeren van eergevoel staat gegrondvest in onze Levensbeschouwing, zoodat wij niet meer bij andere volken moeten schoolgaan. Om een voorbeeld hiervan te geven, zij hieronder de raad opgenomen van een onzer wijsgeeren aan zijn nakomelingen:

Gij, mijne kinderen en kleinkinderen, moet u oefenen in het scherpen van uw begripsvermogen en uw waarnemingsvermogen moet gij fijngevoeliger maken. Gij moet niet steeds toegeven aan de begeerte naar slapen en eten, integendeel moet steeds de „code d'honneur” voor oogen houden.

Ontgin U zelven zonder ophouden, verminder uw slaap- en vraatzucht, beschouwt de onthouding van slaap en voedsel als een: „oefening van uw weerstandsvermogen tegen schadelijke buiteninvloeden.

En dan weest niet al te blij en maakt niet te veel plezier, want het gevolg daarvan is de vermindering van de waakzaamheid voor mogelijke gevaren van binnen en van buiten. Wilt gij afleiding zoeken, weest dan gematigd, opdat de voorzichtigheid niet wordt verwaarloosd.

3e. De bescheidenheid des harten. Bij openbare gelegenheden of intieme bijeenkomsten, zoowel als bij besprekingen en andere gevallen, wedijveren wij, wie het meest bescheiden kan optreden en het verst eigenpersoonlijkheid kan wegcijferen. Of dit nadeelig dan wel voordeelig is in deze huidige wereldsituatie, laat ik over aan de beoordeeling van mijne geachte toehoorders.

4e. De oefening is het beteugelen van begeerten en dierlijke hartstochten, die worat genoemd de kastijding van het grofstoffelijk lichaam of de leer der o n t h o u d i n g, bv. het bedwingen van onze begeerte naar voedsel (het onthouden van zout, vleesch, rijst, hetzij om beurten of tegelijkertijd); beteugelen van den dorst, door onthouding van drank, het onthouden van slaap, het temperen van boosheid (woede) en het „niet lachen”; en dergelijke meer.

Onder deze methoden van onthouding wordt ook gerekend de „P o e d j i D i n o”, maar dit wordt tegelijkertijd uitgevoerd, gezamenlijk met de uitoefening van den godsdienst, uitgedrukt in Arabische taal- en bidmethode.

Dit alles moge als staaltjes van onze Levensbeschouwing genoemd worden. Elke javaan gaat zich geestelijk hiernaar richten, en tracht, als de tijd daarvoor gunstig is, de belijdenis hiervan in al zijn consequenties door te voeren, maar door velerlei belemmering is hij soms verplicht, dit voor een tijd te laten rusten.

En ten slotte het geloof in G o d. Wij moeten eerlijk bekennen, dat de oude methode in het dienen geheel en al is vergeten. Daarom moeten wij wel vreemde methoden tot de onze maken. Volgens mijne eigen gevoelens zijn de Islamitische methoden reeds

perfect. Aangezien nu de opvoeding en het onderwijs aan onze kinderen moet samengaan met onzen godsdienst, zoo behoort in elke school de methode van het uitoefenen van den dienst aan God geleerd te worden. Indien er voldoende leerkrachten zijn, leent de Mohammedaansche methode zich daar het best toe, omdat deze niet uit het Westen tot ons is gekomen en dus meer ligt in onze lijn.

Hierover wil ik niet verder uitwijden en wensch ik niet in debat te treden, omdat deze zienswijze is gebaseerd op mijne overtuiging en ik niet over „wetenschappelijke kennis”, beschik, om vruchtbaar met anderen over dit chapter van gedachte te wisselen.

IIe. De wetten der welvoegelijkheid.

Is het noodzakelijk, dat de Javaan met hooge intellectuele ontwikkeling nog op de hoogte moet zijn van onze wetten der welvoegelijkheid? Mag hij ze niet als onnoodig ballast overboord gooien?

Ik voor mij vind, dat wij, al hebben wij zooveel intellectuele kennis als de knapste professor uit Europa, onze tātākrama nimmer mogen vergeten, ja ze altijd moeten toepassen, zoolang onze meerderen, en bloed- en aanverwanten tot onze natie behooren.

Om deze welvoegelijkheidsmanieren te leeren, moeten de minst-gesitueerden hunne kinderen bij de meer bevoorrechten in de maatschappij onder ons ter kennisneming daarvan zenden. In dit milieu worden gebruiken waargenomen en opgevolgd, die bij hen thuis worden nageleefd. Daar zullen de kinderen aan den lijve voelen, wat het beteekent, te kort te hebben gedaan aan beschaafde omgangsmanieren. Dan zullen zij deze vormen meer in acht nemen en zich beter aanpassen aan beschaafde centra's. Jammer alleen, dat de meeste ouders niet zoo gauw zullen overgaan tot deze stap, omdat zij bij ondervinding weten, hoe zwaar of het is, om te dienen bij anderen.

In school kunnen de onderwijzers hunnen leerlingen alleen op enkele beschaafde vormen wijzen of daarin nu en dan voorgaan, want daar wordt hun dit niet als plicht voorgeschreven.

Zijn de kinderen echter bij hooggeplaatsten in huis opgenomen, dan leeren zij de huishou-

ding zelf kennen en weten, hoe zwaar de verantwoordelijkheid is, om deze huishouding te bestieren in overeenstemming met de wetten van onze beschaving, bv. het ontvangen en bedienen van gasten, het bedienen bij het eten etc., of hoe men een mondelinge opdracht moet overbrengen of een brief brengen. Bij een beschaafde familie leert men goed de manieren van een *savoir vivre* toepassen, hoe men zich gedragen moet, welke woorden moeten gebezigd worden, welke plooi aan het gelaat moet gegeven worden; de meester zal wel de noodige lessen geven, opdat zijn pupil de wetten der welvoegelijkheid niet overtrede en zich daardoor een op- en aanmerking op den hals hale, die onaangenaam is.

Wee den beginneling, die overtreedt de wet der etiquette door verkeerd een opdracht uit te voeren, een bevel misverstaan, dan zal hem een strenge berisping niet worden gespaard. De bestraffing wordt met opzet zoo zwaar mogelijk toegepast, opdat niet voor de tweede maal worde gezondigd.

In de keuze van de familie, waarheen het kind moet worden opgezonden, zullen de ouders natuurlijk zeer kieskeurig moeten zijn. Voor alles moet het kind geen schade kunnen krijgen van zijn hoofd en hart. De familie moet streng zijn, maar rechtvaardig en goed en eerbaar, maar niet boosaardig vitterig.

Wat betreft de methode van geduld toepassen bij de opvoeding, kan goed en verkeerd worden toegepast. Als die wordt gebruikt, ten einde te verwezenlijken de leuze: *geduld overwint alles*, dan is dit excellent, wordt het geduld te ver gedreven, dat het begint te lijken op: zwakke toegeefschheid, dan werkt het slecht opvoedend voor de van huis uit van ongebondenheid houdende jeugd.

IIIe Kinder- of Volksspelen zangen en legenden.

De verstandelijke ontwikkeling van het kind wordt m.i. zeer bevorderd door de nationale kinderspelen gedurende het spel. Bij dit spel toch wordt het verstand geleid in eigen gedachtengang. De namen dezer spelen kan men vinden in het boek der kinderspellen van R. M. Prawirawinarsa genaamd: „*Lagoe Batjah*,” bv. *djamoeran*, *léréhan*, *běntik*, *tjoe*, *obrok* en nog meer. Al deze spelen moeten steeds gehandhaafd en gespeeld worden.

Mochten er onder zijn, die niet meer gangbaar zijn in den tegenwoordigen tijd door hunne overdreven perversiteit, wel dan worden zij ook maar niet gespeeld. Zijn zij voor verbetering vatbaar, men wijzige ze naar behooren. Elke ouder of onderwijzer geve hierin het voorbeeld; ook de kinderen kunnen elkaar beïnvloeden. Hoe zou het spel het best gespeeld kunnen worden?

De meeste zouden allen thuis gespeeld moeten worden, want sommige leenen zich daartoe alleen gedurende lichte maan, weder andere behoeven nogal veel tijd, om te worden uitgespeeld; een kwartier of een half uur is daarvoor niet voldoende. Het verwondert mij, waarom de kinderen van tegenwoordig onze mooie spelen vergeten, vooral de stadskinderen. Is het, omdat zij te veel op school moeten leeren of is het, omdat de strijd om het bestaan de beoefening daarvan niet toelaat? En toch is het mijne overtuiging, dat de zuivere gedachtengang en de ontwikkeling van het verstand er zeer sterk door wordt bevorderd, d.i. wat betreft de kinderen alleen natuurlijk. In de tegenwoordige scholen wordt de ontwikkeling van het verstand bevorderd alleen middels waarneming en hypothesen, bij het spel groeit daarentegen het verstand door de Daad. Leerlingen van de scholen worden verstandelijk gevormd door kennisname van verscheidene wetenschappen, die slechts beelden zijn van het Leven, niet het Leven zelf. Daarom gaat het intellect zich ontwikkelen in negatieven zin.

Ik wil hiermede niet zeggen, dat ik tegen het tegenwoordig onderwijssysteem ben of de resultaten daarvan uit het oog heb verloren. Neen, dit onderwijs heeft ons wel degelijk elementen en middelen verschaft, om den strijd om 't bestaan wel samen te kunnen aanvaarden evenals aan den landman de patjol en ploeg.

Maar deze schoolkennis is gelijk een vreemd element in het bewustzijn opgenomen, worat daarin dus niet opgenomen als een essentieel bestanddeel. Daartegenover staat het spel, dat als een levend elixer een verbinding aangaat met het bewustzijn en er dus mee samsmelt.

Nu de vraag, op welke wijze het onderwijs moet geregeld worden, om te voldoen aan

onze verwachtingen, teneinde te beletten, dat de kinderen alleen naar school gaan terwille van het verwerven van een diploma? Moet de wijze van het geven van onderwijs verbeterd worden of moet een nieuw systeem", worden uitgedacht?

N. b. m. moet het oude systeem (inheemsche) hervormd worden, maar hoe dit geschieden moet, kan ik niet in een vasteren vorm gieten, daar ik over geen voldoende capaciteit beschik om dit systeem in elkaar te zetten. Behalve dat twijfel ik er altijd aan, of een éénmaal vastgestelde regeling niet ontaarden kan in een orthodoxe schoolwet op papier, die niet meer vatbaar is voor groei.

Moet dit systeem dan niet geregeld worden? Natuurlijk, bv. op deze manier, indien één van ons wil beginnen volgens eigen methoden onderwijs te geven aan onze kinderen, mag de Regeering hem in zijn edel streven niet hinderen, maar helpe hem naar vermogen. Deze hulp kan financieel zijn of wel door het geven van de localiteit, of raad en advies, of een opwekking, en tegemoetkoming, die niets behoeft te kosten, zooals in vroeger tijd door onze koningen aan dengenen onder ons volk, dat onze wetenschappen en kunsten helpen onderhouden en uitbreiden.

Maar nu het gezag een andere is dan voorheen, zoo zal de hulpverstrekking van zelf niet zoo royaal kunnen geschieden als voorheen, een zekere tegemoetkoming mag toch verwacht worden. Jammer alleen, dat in zulke gevallen van den kant van het Gezag wordt begonnen met achterdocht, en van onze kant een zekere rancune voor ondervonden onaangename bejegening. Dit moet veranderen, het gezag behoort vriendelijk op te treden, de nieuwe leeraar respectvol van wege de liefderijke hulp.

Wat zang betreft, die de karaktervorming bij het kind bevorderen, zulke zijn er nu nog weinig, en moeten dus in grooten getale gemaakt worden. Met deze zangen worde alle goede en eervolle daden geroemd, opdat de kinderen er naar streven, een zelfstandig volk te vormen met een waardig Bestaan.

Legenden zijn legio, maar zij moeten worden geselecteerd. Alle verhalen, die vrees inboezemen en vulgair zijn, werpe men weg en

ook dezulke, waarbij de waarheid nogal zoek raakt. Mythen en volkssagen, die wat gezwollen zijn of ongeloofelijk, behoude men terwille van de moreele strekking, zooals: Raden Sapetra, Damarwoelan, Pandji enz.

Voor al de beschrijving of biografie van onze helden als Basah Sentot, Pr: Mangkoeboemi, Pang. Diponegoro is noodzakelijk, waaruit de kinderen kunnen leeren, dat tegen of voorspoed door het uitvoeren van heldendaden niet de bedoeling is van het verhaal, waar dit elke groote daad ten held siert.

Ouderen en onderwijzers moeten veel kunnen vertellen over Javaansche feiten, die kunnen aansporen tot moed en opoffering. Voor alles moeten de verhalen: „zuiver Javaansch van oorsprong zijn.

IV. In verband met de vreemde welvoegelijkheids manieren, volksspelen, legenden en zangen.

Door de huidige samenleving, waarin wij in contact komen met verscheidene volken, niet het minst de Europeanen, is het gewenscht, dat onze kinderen worden ingewijd in de onderwerpen bovengenoemd, opdat zij niet als onbeschaafde of onbeholpen wezens worde aangezien bij den omgang met hen. De plaats, waar zij deze moeten leeren, is zeker de school.

Wat de etiketten betreft, hierover zal ik het maar niet hebben, alleen moge sommige spelen onder de aandacht gebracht worden. Behalve de gewone spelen als dammen, schaken etc. behooren ook die, waarbij marcheerren of hardloopen te pas komen, vermeld te worden als voetballen, excerceeren en dergelijke, die ten doel hebben, vlugheid van beweging, tegenwoordigheid van geest en handigheid, zoomede de ontwikkeling van spieren, gehoorzamen aan tucht en discipline, opletendheid, uithoudingsvermogen bij lange marschen, wedstrijden enz. Voor de desakinderen zijn deze spelen niet bepaald noodzakelijk, om dat in de gedachten de omgang met vreemden niet druk kon worden genoemd. Het is voldoende, als zij hun eigen volksspelen gaan beoefenen, zooals vermeld in hoofdstuk III. De stadsjeugd echter dient ze te kennen, opdat zij zich kan aanpassen aan de internationale verhoudingen.

Een paar jaren geleden werd door de vereeniging Boedi Oetomo een voorstel gedaan, om onze jongelieden te laten kennis maken met de moderne wapenhandel, door de Regeering te verzoeken, een inlandsche militie in te voeren. Misschien heeft dit voorstel ten doel, om ter voltooiing van het aangeleerde bij de spelen de gezondheid, vlugheid, spierkracht en gehoorzaamheid aan discipline te bevorderen. Ik voor mij ben er tegen, maar omdat het hier niet de plaats is, zal ik mijn motieven daarvoor niet vermelden.

V. Het geven van de grootste vrijheid, om naar eigen inzichten het aangeleerde in toepassing te brengen.

Wij Javanen en onze kinderen zijn over het algemeen bescheiden van aard, ten minste wanneer wij nog niet al te veel worden beïnvloed door vreemde factoren.

Voor de ksastrija's onder ons gaat deze bescheidenheid gepaard met een hooggestemd eergevoel. Gevoelen wij, dat wij in ons recht zijn, dan deinzen wij niet terug voor den dood. De lagere klassen drijven deze bescheidenheid tot bijna slaafsche onderdanigheid. Daarom begrijpen de vreemdelingen ons niet en lachen ons uit, of schelden ons voor kruipers uit. Deze uitmakerij en afkeuring geschieden in den regel bij samenkomsten of openbare vergaderingen. Worden zij uitgesproken door machthebbers dan wordt daarop niet gereageerd. Te meer als dergelijke spotternijen worden geuit door toonaangevende vertegenwoordigers van het Gezag, dan zwijgt de Kritische Geest.

Wat is de oorzaak van de aanmerkingen van die hooge heeren? Wel soms om futiliteiten, zooals het dichtknoopen van een jas, het samenstrengelen der vingers bij het zitten, het buigen van het hoofd volgens onze adat, kortom bij alles, waar onze adat tegenovergesteld is als de vreemde hormatgebruiken. Nu beginnen de Westerlingen ons beter te begrijpen. Het hurken van ondergeschikten bij de komst van meerderen is niet meer zoo belachelijk in de oogen van Europeanen, hoe wel hun etiquette voorschrijft, dat op s t a n van de zitplaats juist den aankomende eert.

Door dit misverstand van wege niet begrijpen en daarop gevolgde aanmerking in

ongezouten taal wordt de wil tot aanpassing belemmerd en maakt de zwakke broeders onder ons wanhopig. Dan wordt al m o k k e n d e de adat van den machtige maar nageaapt, hoewel het verstand steeds zoekt naar een oplossing van dit abnormaal gedoe.

Conclusie.

Al het bovenomschrevene is echter op verre na niet voldoende om het moeilijke probleem op te lossen, want zoolang als de koloniale verhoudingen nog zoo blijven als zij thans zijn, zullen de aan te wenden middelen tot verbetering noodzakelijkerwijze aan de oppervlakte blijven. Zij zullen eerst grondig

toegepast kunnen worden, zoodat zij diep in het gemoed dringen, wanneer wij, Javanen, op eigen beenen staan, zonder de hulp van anderen noodig te hebben; wanneer wij niets meer geven om de „negatieve afkeuring en aanmerking” van derden; wanneer wij reeds kunnen wedijveren met andere zelfstandige volkeren in de handhaving van eigen weerbaarheid en continuïteit; zoo wij rust en orde in eigen staat reeds zelf kunnen handhaven en elken tegenstander van buiten door onze Macht en Kracht een halt kunnen toeroepen, wanneer zij met onzuivere bedoelingen ons land willen binnendringen.

Djakakarta, 15 Juli 1924.



De nationale Spraakkunst

door Pastoor van Lith.

Mijnheer Poerbatjaraka, lector of leeraar in het Javaansch te Leiden, antwoordt aan zijn leerlingen, wanneer deze vragen naar de beste Javaansche spraakkunst: „De beste, mijnheer, een goede bestaat nog niet”.

Is het noodig een goede Javaansche spraakkunst samen te stellen? De vraag is niet overbodig. Immers in alle landen bestaat een streven tot vereenvoudiging der taalregels en vermindering van het spraakkunstonderwijs. Voeg hier nog bij, dat de Javaansche taalregels, ofschoon nergens behoorlijk stelsmatig opgesteld, in elk geval toch vrij eenvoudig moeten zijn. Men vraagt zich daarom af: „Is een goede Javaansche spraakkunst wel zoo noodig?” Men heeft het zoo lang gedaan zonder. Ook de goede klassieke Javaansche schrijver kenden er geen en toch schreven en spraken zij keurig Javaansch.

Waarom dan nu zooveel drukte gemaakt over een Javaansche spraakkunst.

Er is in deze opmerking iets waars. Was de Javaansche taalkultuur niet in aanraking gekomen met vreemde talen van geheel andere structuur dan de hare, dan zou een Javaansche spraakkunst werkelijk overbodig zijn geweest, nu echter is zij noodig.

De Nederlandsche wijze van zinnen te bouwen is een gevaar voor de Javaansche. Waar twee geheel verschillende denk- en spreekwijzen zich indringen in de hersens der Jong-Javanen, eischt de schoonheidszin, dat beide eigenaardigheden goed worden onderscheiden, opdat niet door onderlinge verwarring van die twee, de schoonheid van beide worde geschonden.

Op het eerste cultuurcongres te Solo is dit onderwerp door mij reeds meer uitvoerig ter sprake gebracht en ik wil niet onnoodig in herhaling vallen voor hetgeen reeds eenmaal is gezegd.

Terwille van degenen, die mijn eerste verhandeling niet hebben gehoord of gelezen, wil

ik evenwel het hoofdverschil der Javaansche en Nederlandsche denk- en zegwijze in het kort nog even aangeven.

Twee zaken beheerschen de Javaansche gedachte en de uiting der gedachte in woorden, d.i. een zin.

De eerste in de zaak, waaraan hij denkt of waarvan hij iets wil zeggen.

De tweede is de zaak, die hij daarvan denkt of daarvan zeggen wil.

De eerste zaak is het onderwerp van den Javaanschen zin, de tweede het gezegde.

Het onderwerp staat voorop in de gedachte en wordt om die reden in den zin vooropgesteld, althans gewoonlijk.

Het kan namelijk gebeuren, dat het onderwerp reeds door omstandigheden zoozeer bekend is of zoo duidelijk is aangewezen of genoemd, dat het niet opnieuw vermeld behoeft te worden en de volle aandacht op het gezegde komt te vallen, dat alleen in woorden weergegeven wordt.

Als voorbeeld van een Javaanschen zin, uitgedrukt in Nederlandsche woorden, nemen wij het volgende: „In het hondenok kindjes hondjes vijf”.

Deze zin is een samengestelde zin, de uiting van twee bijeengevoegde gedachten. De ontleding is aldus:

In het hondenok: onderwerp.

Kindjes hondjes vijf: samengesteld gezegde.

Van dit gezegde is:

Kindjes hondjes: onderwerp.

vijf: gezegde

Men merke op, dit onderwerp is datgene, waarin iets wordt gezegd en gezegde, wat daarvan gezegd wordt.

Ofschoon onderwerp en gezegde, in deze beteekenis genomen, ook in de Nederlandsche gedachte niet ontbreken, beheersche zij evenwel niet in die mate de gedachte als in de

Inlandsche talen, waar die twee uitsluitend baas en koning zijn.

De Nederlandsche denker wordt overweldigd door het feit, dat de aanleiding tot het vormen en uiten van een gedachte gewoonlijk is een verandering in de wereld van zijn kennis. Hij ziet de dingen handelen en verandering aanbrengen in andere dingen of wel zelf een verandering ondergaan, bewerkt dan andere dingen.

Dit feit beïnvloedt zijn gedachte in die mate, dat hij zijn aandacht afwendt van zijn eigen denken en wegschenkt aan het onderwerp der handeling als werker der verandering en het voorwerp, der verandering als de lijder, die er door verwordt, d.i. anders wordt.

Willekeurig stelt hij nu in zijn gedachte en in den zin als uiting der gedachte een van die twee voorop en zegt dan, wat hij hen ziet doen of wel ziet worden.

Hij schept een reeks van woorden met eigen kenmerk en buigings- en verwegingsuitgangen om weer te geven alle fasen van het doen of handelen.

Zoo gewoon wordt hij aan die voorstelling van het handelende ding, dat hij het het worden en verworden op dezelfde wijze uitdrukt als een handeling. Nog verder gaat hij. Ook de blijvende toestand van het ding, dat is en niet verandert, wordt op gelijke wijze ingedacht als de verandering en handeling. Het worden en het zijn of blijven worden gedacht als werking.

Hij komt nu zoover, dat hij elke gedachte terugbrengt tot den vorm van een werking, tot iets, dat werkt en het soort werk, dat er door verricht wordt.

Hij spreekt niet meer, tenzij van een ding en wat het ding doet.

Elke zin handelt over een of ander doen, dat al is doen dan ook een zijn of worden, dat als een doen wordt voorgesteld.

Het woord, dat het soort doen aangeeft en bekend stelt, krijgt een eigen vorm, waardoor het wordt gekenmerkt en onderscheiden van woorden van een ander soort. Het is het werkwoord.

Het ding, dat de werking doet, krijgt ook zijn merk en vorm als werkend ding en heet dan een zelfstandig naamwoord.

Nu kan het gebeuren, dat men iets te zeggen heeft van het werken zelf, dus niet van een ding, maar van een werking. Welnu, dan wordt die werking als een ding gedacht en krijgt het kenmerk of den vorm van het zelfstandig naamwoord, b.v. de werking of het werken in plaats van werken.

Nu deugt ook geen zin meer, als er niet in voorkomt een werking of wat als werking wordt gedacht, eer een werkend ding of wat als zoodanig wordt gedacht en als zoodanig wordt voorgesteld.

Hoofdzak bij de uitdrukking de gedachte is niet meer het ding, waarvan iets wordt gezegd, of het logisch onderwerp en datgene, wat ervan gezegd wordt of het logische gezegde, zooals in het Javaansch.

In het Nederlandsch is nummer een, dat er een werking wordt verteld en wie de werker is. Er moet zijn een werking als gezegde in den vorm van een werkwoord en een werken als onderwerp in den vorm van een zelfstandig naamwoord.

Jan is goed. Jan, onderwerp en zelfst. n.w. is gezegde en werkwoord. Jan goed, zooals in het Javaansch, is niet meer voldoende. In het Nederlandsch wordt gezegd, dat Jan is.

Hoort een Nederlander een zin als de Javaansche Jan goed, dan vraagt hij, wat doet die Jan en hij is niet voldaan, voor hij verneemt, dat Jan is en wat hij is, namelijk goed.

Gaat de Nederlander zijn gedachte of zijn zin ontleden, dan denkt hij niet meer aan de zaak, waarvan hij iets te zeggen had of aan hetgeen hij daarover had te zeggen, maar hij vraagt zich af, wat is de werking en wie de werker.

Hij kijkt, welk werkwoord in een zin gebruikt wordt en noemt dit het gezegde en zoekt dan naar den werker door te vragen wie doet, wie wordt, wie is en het woordsymbool, dat deze aanwijst, is zijn onderwerp.

Op die wijze wordt elke gedachte tot een soort werking teruggebracht en in elken zin is de werker onderwerp en het werken of de werking is gezegde.

De spraakkunst of grammatica geeft de regels voor het zoeken en bepalen van het onderwerp en het gezegde in een goeden zin.

Om die reden heeten onderwerp en gezegde, waarin een zin naar de regels van spraakkunst of grammatica ontbonden worden, het grammaticale onderwerp en het grammaticale gezegde.

Het grammaticale onderwerp van een zin valt samen met het woord, dat het h a n d e l e n d onderwerp uitdrukt en het grammaticale gezegde met het woord, dat de h a n d e l i n g bekend stelt.

Nu komt het voor, dat in een zin twee handelingen staan vermeld, b.v. De koe wordt geslacht. De eene handeling is het worden, de tweede is het slachten.

De eigenlijke of werkelijke handeling is het slachten en de ware werker of het wezenlijke onderwerp van het slachten is niet de koe, maar wel de slager, die in den zin niet eens vermeld wordt.

Nu heeft iedereen het recht om te zeggen, dat de hoofdhandeling van den zin het slachten is. Dan volgt daaruit, dat het onderwerp der handeling, d.i. de slager, niet samenvalt met het grammaticale onderwerp, d.i. de koe.

Hoe rijmt dat? Het beste is maar te bekenen, dat het n i e t r i j m t.

Er bestaat een onderwerp der handeling, dat niet is het grammaticale onderwerp van den zin.

Dat is zoo regel in de zoogenaamde lijdende zinnen.

Nu eerst een korte samenvatting van het voorafgaande.

Wij onderscheiden:

- 1e. Een logische zinsontleding met logisch onderwerp en logisch gezegde.
- 2e. Een grammaticale zinsontleding met een grammaticaal onderwerp en een grammaticaal gezegde.
- 3e. Een ontleding, niet van een zin, maar van een werkelijke werking in een bedrijver of onderwerp der werking en een lijder of voorwerp van die werking, dat in zich opneemt of ontvangt een verandering, als voltooiing of gevolg der handeling, die werd begonnen en die uitging van den bedrijver als de oorzaak.

Dus 3 onderwerpen: L o g i s c h e n g r a m m a t i c a a l zinsonderwerp en het bedrijfs- of werkingsonderwerp.

2 gezegden: Logisch en grammaticaal gezegde

1 voorwerp: het bedrijfsvoorwerp.

Een denkend Westerling, die zijn gedachte uitdrukt in een zin, zoekt met voorbijgang van de natuurlijke ordening der gedachte, steeds de gekunstelde ordening der spraakkunst en wringt zijn gedachte in dat keurslijf.

Dit verschil van opvatting omtrent de ordening van een zin komt tot uiting in honderden kleinigheden, die ik niet zal opsommen. Het is heden niet mijn taak een spraakkunst op te stellen, die alle eigenaardigheden, zoowel van Nederlandsch als van Javaansch naast elkander plaatst en in het licht stelt. Mijn doel is te wijzen op de noodzakelijkheid van de samenstelling van een dergelijk werk.

Het is noodzakelijk voor de Javanen, die met Nederlandsch worden opgevoed, om te voorkomen, dat zij hun Javaansch bederven door het te steken in een Nederlandsch kleed. Het moge dan waar zijn, dat de Javaan zelf in een Nederlandsche kleeding evengoed en soms zelfs mooier voor den dag komt en beter tot zijn recht komt: het moge zijn, ik zeg niet, dat het ook zoo is; maar al is het zoo met den mensch, met de taal is het beslist en zeker niet zoo.

Het is eveneens noodzakelijk van de Nederlanders, die zich toeleggen op het Javaansch en zich geen juist begrip vormen kunnen van den Javaanschen zin, omdat zij daarin willen zoeken, de Nederlandsche ordening, die er niet te vinden is.

Voor hen is het noodig de juiste waarde te kennen der Javaansche zinndeelen, den zinsbouw en de zinsontleding, zoomede de woordvormen en vormwoorden.

De Javaansche spraakkunst, zooals zij behoort te worden, moet het licht doen vallen op twee punten. Het eerste betreft de juiste waarden der Javaansche woordvormen en vooral der werkwoordsvormen.

Het tweede betreft den Javaanschen zinsbouw naast en tegenover de Nederlandschen.

Van het eerste is noodig studie der Oud-Javaansche spraakkunst van Kern en natuurlijke losheid in het spreken van het Solosche Javaansch, in tegenstelling met het school-Javaansch, dat reeds vernederlandscht en verstijfd is.

Voor het tweede is vereischt een onbevangen oog en een groot aanpassingsvermogen

voor het nieuwe en het ongewone, een zeldzame gaaf inderdaad, waar zooveel gepoogd hebben de Javaansche taalregels te verwrikken en verwringen naar het model der Nederlandsche en Latijnsche.

Niet zonder reden heb ik het natuurlijke Solosche Javaansch in tegenstelling geplaatst met het bedorven school-Javaansch, dat stijf en leelijk is.

Twee voorbeelden.

1e. Uit Soejoed Javaansch Leesboek door J. Kats en Gadroen 3e. deel 1e. les.

Anoedjoe dina senen. Sardi tjalatoe mangkene: Soejoed, ajo pada adoes, noeli dandan, bandjoen boedal njang pamoelangan, anit kome nis diatoerake bapak marang goeroene. Soejoed ngroengoe tjalatoe Sardi maoe banget boengahe. Karone mbandjoer pada adoes, noeli dantan.

Het is letterlijk vertaald uit het Nederlandsch: „Het is Maandag. Sardi sprak aldus: „Laten we baden, daarna ons kleeden en dan naar school gaan, want vader heeft reeds over u met den onderwijzer gesproken.

Soejoed luisterde naar de woorden van Sardi en was zeer blij. Beiden gingen toen baden en daarna zich kleeden”.

Welke Solosche jongens zullen zoo'n gesprek voeren? Is dat Javaansche kindertaal, of ook een pakkend verhaal van Javaansche kleuters. Het is boekentaal, hard van de Nederlandsche stijfheid.

Het begint al met: „Anoedjoe dina Senen”. Anoedjoe = juist, toevallig, zegt meer dan het Nederlandsche *het*, dat in het Javaansch niet weer te geven is, omdat *het* niet bestaat.

Het Nederlandsche begin: Het was Maandag is niets meer dan een aanloop tot het verhaal. Het zegt eigenlijk niets. Dat het Maandag was, beteekent al niets, maar dat het toevallig Maandag was, heeft een schijn van iets te zeggen en wordt daardoor een lap, die bij het kleed niet past.

Wat een oude schoolvos of zorgzame vader, die Sardi: Ajo pada adoes, moeli dandan, mbandjoen njang pamoelangan! Welke jongen rijgt zooveel werkwoorden zoo zorgvuldig aan elkander.

Ajo pada is de vertaling van *laten wij*. Fout is het niet, maar is het waarschijnlijk, dat Sardi, die zijn broertje wil verrassen met het bericht, dat hij mee naar school mag, hem

zal aanspreken met Soejoed, ajo pada.

Zal hij Soejoed niet weglaten en zonder meer zeggen: ajo adoes, of digelis adoes, of wat ook, alles behalve dat mooi geordende ajo pada adoes, noeli dandan, bandjoen, boedal.

Het woordje *boedal* is ook al onnatuurlijk voor twee jongens, die naar school gaan.

3 Wat een stijve opvoering der twee sprekende jongens met dit tjalatoe mangkene enz.

Waarom niet zoo.

Sardi en Soejoed

Sardi: (noeli temboenge Sardi)

(Tjarita) Soejoed banget boengehe, enggal enggone adoes enz.

4 Karone pada adoes. Waarvan dat *pada*. Omdat het de vertaling is van den Nederlandschen *len* persoon meervoud. *Laten wij* gaan baden. Hier is nu een voorbeeld van het wringen van den Javaanschen zin naar het Nederlandsche model. Pada is overbodig, omdat het wordt voorafgegaan door *karone* en ook dit nog zou gerust weggelaten kunnen worden, indien toch blijkbaar beiden gaan baden.

Wij zouden nog meer kunnen opmerken over die enkele zinnestelsels en doen het niet.

Het is verre van onze bedoeling het nut van dit Javaansche leesboekje te willen ontkennen, waar betere niet bestonden en niet te krijgen waren. Nog veel minder wil ik zeggen, dat een andere Nederlandsche taale geleerde beter werk zou geleverd hebben dan de heer Kats, eer het tegendeel. Alle Nederlanders kunnen niet anders dan het Javaansch vernederlandschen en als zij geholpen worden door Javaansche onderwijzers, dan helpen die in het vernederlandschen en overtreffen vaak nog hun Nederlandsche collega's.

Op de kweekscholen hebben deze laatsten geleerd den Javaanschen zinsbouw in te wringen in de regelen der Nederlandsche spraak-kunst en zij zijn niet voldoende algemeen taalkundig en letterkundig gevormd om zich zelf een oordeel te vormen over het eigenaardig taalverschil tusschen Javaansch en Nederlandsch.

Het eindbesluit is dan ook dit:

1 De Javaansche taalonderwijzers zijn niet behoorlijk gevormd en voor hun taal be-rekend.

- 2 De Javaansche schoolboekjes zijn niet geschreven in los en zuiver Javaansch.
- 3 Op de H. I. scholen wordt de eigen taal bij de ontwikkelde Javanen onbarmhartig gedood.

Zoo staat het met het Javaansch op school.

Kan het jullie, Javanen, niets schelen, dat de jonge Javaantjes, die toch zulke aardige kereltjes zijn op school de schoonheid en den rijkdom van hun eigen mooie taal niet leeren kennen.

Kan het jullie niets schelen, dat het Javaansche taalgebied daardoor steeds inkrimpt. Ik kom van Semarang. Wat is het Javaansch te Semarang en wat zal er over twintig jaar nog van overblijven. Te Soerabaja en in den Oosthoek zal het wel hetzelfde of liever erger zijn.

Over geheel Java en ook in de Vorstenlanden gaat het Javaansch bovendien achteruit door de Holl. Inl. Scholen.

Het volgende geslacht zal geen goede Javaansche schrijvers meer opleveren.

Kan dit jullie Javanen niets schelen?

Jullie afstammelingen van Madjapahit.

Is er onder U niet een Gadjah Mada, die belooft geen palapa te eten, v ó ó r te Solo een cursus is opgericht tot vorming van Javaansche taalgeleerden, v ó ó r een goede Javaansche spraakkunst bestaat, vóór het Maleisch wordt weggejaagd van de scholen, vóór Javaansch wordt de Regeeringstaal voor de Javanen, vóór de Maleische dagbladen in het

vuur worden gegooid, vóór de Javanen weer groot gaan op hun eigen taal en minachtend neerzien op een ieder die het niet vloeiend mooi kan spreken.

Waar ik nog onlangs op twee onderwijscongressen gesproken heb over de funeste gevolgen van het Schoolmaleisch op Java, wil ik er hier niet opnieuw op losstormen.

Tegen het Nederlandsch, dien anderen verdelger van het goede Javaansch, valt om andere redenen niet te strijden.

Wat wel kan en ook hier op zijn plaats is, is een nieuwe uiting van den nationalen Javaanschen geest, die eischt, dat te Solo een degelijke cursus worde opgericht tot vorming van taalgeleerden en taalonderwijzers van schrijvers en letterkundigen.

En omdat ook dit punt reeds herhaaldelijk naar voren gebracht is en het weer gewenscht is op de eerste plaats voor den dag te komen met een voorstel, dat en nieuw en nuttig is, geef ik in overweging, dat het Java-Instituut beraadslage over de wijze, waarop reeds nu gewerkt kan worden aan de samenstelling van een Javaansche spraakkunst op Javaanschen grondslag, en ik eindig met het volgende voorstel: „Het Java-Instituut zorge voor een goede Javaansche spraakkunst, goed voor de Javaansche schooljeugd en goed voor de Nederlanders, die zich bevrienden willen met de Javanen door middel van de taal.



STELLINGEN:

Op welke wijze kan bij de opvoeding der Landskinderen de Inheemsche cultuur meer tot haar recht komen?

door M. Soeriadiredja.

1. De opvoeding der landskinderen moet gebaseerd zijn op hun cultuur, want opvoeden beteekent doorgeven aan de cultuur.

De vreemde cultuur moet slechts worden overgenomen in die mate, waarvoor ze dienstig kan zijn voor vermeerdering (verrijking) en stimuleering der eigen cultuur in overeenstemming met de eischen des tijds.

2. De opvoeding moet daarvoor, cultureel gericht, driedelig zijn: A. lichamelijk, B. intellectueel en C. karaktervormend. Deze drie in elkander grijpende onderdeelen moeten gelijkelijk beoefend worden, opdat zij zich in gelijke mate en harmonisch ontwikkelen kunnen.

A. Lichamelijke opvoeding: dans, schermkunst en andere sport moeten beoefend worden.

B. Intellectuele opvoeding: voor het opdoen van concrete kennis op verschillend gebied.

C. Karaktervorming: beoefening van wetenschap, die veredelend werkt op den geest, op moreel en karakter, en aankweken van alle volkseigenschappen, die goed zijn en harmonie met de tijdsomstandigheden.

3. De opvoeders werken allen in gelijke richting, opdat niet de een te niet doet, wat de andere bewerkstelligt.

Aangrijpingspunten voor de opvoeding zijn:

a. thuis, bij de ouders.

b. op school, bij onderwijzers en leermiddelen.

c. buiten, bij de landgenooten.

a. Op de ouders rust de taak om den kinderen de wellevendheidsvormen en gebruiken, beleefde omgangsvormen en het nationaliteitsgevoel bij te brengen.

De taal is de grondslag der cultuur.

De moeder vooral (c.q. de grootmoeder) moet verschillende verhalen, sprookjes en legenden vertellen en de kinderen zingen en gedichten (liederen) leeren. Verschillende spelen moeten worden gespeeld en speelgoed geproduceerd voor jongens en meisjes.

b. De school sluit aan op het huis door het bijbrengen van maatschappelijke kennis, zooals: wellevendheidsvormen en manieren, geschiedenis, volkenkunde en andere onderwerpen, waartoe de aardrijkskunde aanleiding geeft.

De taal en inhoud der leesboeken en de andere leermiddelen moeten zoodanig zijn, dat zij kunnen dienen voor de opwekking en aankweeking van het goede nationale voelen en goede nationale eigenschappen.

Een band tusschen leerling en onderwijzer moet worden gelegd. In de lagere school moet de leerling de cultuurproducten leeren kennen bij alle lessen, die hij kan krijgen en ook krijgt.

In de hogere onderwijsinrichtingen moet den leerling de diepere inhoud van de cultuur worden geleerd en dus niet alleen die cultuur uiterlijk waarnemen alleen voor vermaak. (Diepere beteekenis van de wajang, van de Loetoeng kasaroeng en andere legenden, die hij hoort te kennen). Evenzoo ten aanzien der oudere Javaansche literatuur.

In de fröbelschool wordt geleerd, wat de levenswijze van het inheemsche kind is. Allerlei spelletjes, liedjes, zangwijsjes, raadsels en andere inheemsche vermaken voor kinderen moeten vooral de hoofdschotel vormen. Evenzoo moet op meisjesscholen de lust worden opgewekt en ontwikkeld voor de aankweeking van

goede vrouwelijke eigenschappen, welke tot uiting komen in „handel en wandel” in en buitenshuis.

c. Buiten de school moet er naar gestreefd worden, dat vermakelijkheden, gewoonten en gebruiken volgens den inheemschen adat, tot stimulans en niet tot rem voor de opvoeding worden. Zoo zullen b.v. in stand gehouden moeten

worden: de lebaran-viering, de sekaten, muziek en feestelijkheden bij bruiloften en andere gebruiken, die opvoedkundige waarde hebben.

De padvinderij moet berusten op eigen cultuur.

4. Men zorge, dat de middelen, waarmee het doel moet worden bereikt, aanwezig zijn.



