

De strijd om de wet van 1857, waaraan we in een vorig nummer herinnerden, bewijst volkomen, dat andere meeningen evenveel recht van bestaan hebben. Ter verheldering der denkbeelden omtrent deze kwestie veroorloven we ons dan ook enkele historische aantekeningen op de besliste verklaring van het Hoofdbest. der Hoofdenvereen.

Na de totstandkoming der Grondwet van 1848 was ook eene nieuwe regeling van het Lager Onderwijs aan de orde. In welken geest die zou zijn, moest nog uitgemaakt worden. Het ministerie van Reenen stelde voor de burger-maatschappelijke of *neutrale* school, Groen van Prinsterer streed voor de Christelijke *Overheidsschool*, anderen pleitten voor afzonderlijke gezindheidsscholen. De wet van Reenen, met haar facultatieve splitsing in den staart van art. 4, viel, niet omdat zij streed met (toen nog) art. 194 der Grondwet, maar omdat de Koning, wegens den tegenstand der natie, van te voren verklaarde onder deze wet zijne handteekening niet te zullen plaatsen. Daarna kwam de wet-Rappard, onder het ministerie van v. d. Brugghen, met hare subsidie voor de Bijzondere Scholen in den staart van art. 22. Drie methoden ter oplossing van het schoolvraagstuk waren dus reeds voorgesteld door twee ministeries, belast met de uitvoering der Grondwet. De gemengde neutrale Overheidsschool, de afzonderlijke gezindheidsschool en de gesubsidieerde bijzondere school werden alle drie mogelijk geacht. Bovendien werd in de Kamer gepleit voor de christelijk-gemengde school, als ook bestaanbaar met het befaamde art. 194. De voorstanders van elk stelsel beriepen zich op de Grondwet. Zeer terecht merkte daarom de heer Groen van Prinsterer op in de zitting der Tweede Kamer van 2 Juli 1857:

„Naar mij voorkomt heeft de Grondwet de kwestie onbeslist gelaten. Zij heeft slechts twee punten beslist: handhaving van het Openbaar Onderwijs en eerbiediging van de godsdienstige beyrissen; zij laat den *modus quo* over aan de wet. In art. 194 vindt de een de godsdienstloze, een ander de christelijk-gemengde, een derde de afzonderlijke school. De een acht, dat het Openbaar Onderwijs bijkans overtoollig, de andere dat het Bijzonder Onderwijs bijkans onmogelijk moet worden gemaakt. Daarbij is iedereen zelf zoo volkomen overtuigd, dat hij aan anderen nauwelijks twijfel vergunt. Natuurlijk, want het tegendeel is niet bewijsbaar en dan wordt men, door de vereenigde werking van eigenliefde en eigenbelang, tot vermeende ontwijfelbaarheid van elke subjectieve beschouwing gebracht. Eindelijk is het gevolg, dat men goede trouw in anderen schier voor onmogelijk houdt, en daarvan hebben wij in deze discussie een merkwaardig voorbeeld. Een hooggeacht spreker, (de heer Bosscha), volgens wien, waar vrijheid van onderwijs verleend wordt, de Staat elke klacht van de kerk en van de huisvaders over de neutraliteit van het Openbaar Schoolwezen mag afwijzen, is met de grondwettigheid van het systema zoo ingenomen, dat eigenlijk, volgens hem, het spreken buiten de grenzen, aldus door hem afgebakend, niet behoorde te worden vergund. Mij dunkt, de ervaring, dat iedereen zijne meening in dit artikel terugvindt, is een bewijs te meer dat het artikel ten gunste van niet ééne meening beslist heeft.”

En even later:

„Ook deze discussie heeft getoond, dat art. 194, waarin iedereen vindt, dat hij goed vindt, een onwaardige band wordt.”

Tegenover de historisch bewijsbare meening

De Revolutie, een kind der Hervorming?

VI.

In de 18e eeuw werd het geloof aan de Openbaring Gods in den ban gedaan; aan het kinderlijk vertrouwen in de waarheid en goddelijkheid des Bijbels was men langzamerhand ontgroeid; de nieuwere wijsbegeerte had tot grondslag de onfeilbaarheid en dies het gezag der mensche-lijke Rede.

Wat niet met het gezond verstand van den mensch strookte, wat boven zijne bevattings-gang, was niet waar, bestond niet. Wat in den Bijbel door de mensche-lijke Rede als waar werd geacht, was waar en stond vast, al het andere werd als verdacht beschouwd. Zoo kromp de Bijbel in..... tot dat niets meer overbleef. Ja, men geloofde nog wel aan het bestaan van een God; doch eene bijzondere openbaring, waardoor Hij Zijn wil den menschen bekend maakte, had Hij niet gegeven; uit de Natuur en door de Rede moest Zijn wil worden gekend. De Almachtige werd dus op deze wijze losgemaakt van zijne Schepping. Het Deïsme liet Hem nog ergens bestaan, maar alleen de mensche-lijke Rede was zijne onfeilbare tolk, naar wie alleen dus werd geluisterd.

Zoo werd de Schepper naar den achtergrond verschoven, om weldra geheel vergeten te worden en in Godloochening over te gaan.

Wie de Schrift loslaat, kan Christus niet meer behouden; zonder dezen is er ook geene kennis meer van den Vader; men kan nog eenigen tijd in Zijn bestaan gelooven en Deïst zijn, maar aangezien men niet meer in het leven met den Almachtige rekent, brengt het Deïsme het Atheïsme voort. Pascal stelt ze dan ook beide op eene lijn, terwijl Bossuet eene juiste definitie gaf,

van het Hoofdbest. der Hoofdenvereen. staat de klacht van den heer Van Lynden, geuit bij de beraadslaging van art. 16 der wet op 4 Juli '57, toen het ging om het hoofdbeginsel: „toegankelijkheid der school voor alle kinderen, zonder onderscheid van godsdienstige gezindheid”:

„dat de dubbelzinnigheid van art. 194 der Grondwet heden ten dage geëxploiteerd wordt tegen den zin en geest, waarin dat artikel is aangenomen.”

En omtrent de mogelijkheid van subsidieering der bijzondere school, sprak v. d. Brugghen bij de verdediging van de 4e al. van art. 22:

„Nu op de Staatsschool geen positief leerstellig Christelijk element kan worden toegelaten, moet het beginsel worden gehuldigd, dat en billijkheid, en rechtvaardigheid, en edelmoedigheid medebrengt, om subsidie van Staatswege aan het Bijzonder Onderwijs te kunnen verleenen. De regering stelt er prijs op, dat het recht van vrijheid des gewetens ongekrenkt worde gehandhaafd en aan de nakomelingschap overgeleverd. Het is een van de dierbaarste, een van de heiligste kleinoden, in ons land altijd meer dan elders gewaardeerd, en daarmede staat dit middel in het nauwste verband. Daarom heeft de regering gemeend het te moeten voordragen.”

Maar de Kamer stoorde zich niet aan het middel om één van de dierbaarste en heiligste kleinoden van ons land te bewaren. Ze schrapte de vierde alinea van art. 22, zonder naar billijkheid, rechtvaardigheid of edelmoedigheid te vragen. Ook het ministerie liet dit alles in den steek, en legde zich bij het besluit der Kamer neer. En zoo werd sinds 1857 de neutrale gemengde Staatsschool de praktijk van art. 194 der Grondwet. Tot 1889 kwam en de lijn werd omgebogen. Met verkrachting der Grondwet? Geenszins. Art. 192 (vóór 1887 art. 194) liet den *modus quo* aan de wet over.

Slechts in twee hoofdbeginselen is art. 192 duidelijk, gelijk Groen opmerkte, doch verder wachte men zich, zich te laten vangen door de usantie, welke reeds in 1857 veld won en volgens welke men geneigd schijnt, subjectieve beschouwingen met „*interpretatio authentica*” te verwarren.

Wij zullen het hierbij laten. We geven deze dingen aan het Hoofdbest. der Hoofdenvereen. in overweging, maar tevens hebben we deze historische herinneringen neergeschreven voor hen, die soms door al te bout beweren van de tegenstanders der ingediende onderwijs-voorstellen, in twijfel mochten verkeeren, of er soms niet iets van die ongrondwettigheid aan kon wezen.

L., 5 Nov. '04. J. v. d. M. Tz.

„Paedagogische beginselen.”

I.

Van het geschrift, dat onder dezen titel binnen enkele dagen bij den heer Kok te Kampen van de pers komt, zij het mij vergund, hier een kort overzicht te geven.

In eene *Inleiding* wordt eerst de noodzakelijkheid van de opvoeding en van de paedagogiek betoogd. Wijl de mensch hulpeloos geboren wordt en toch, overeenkomstig zijne natuur, eene redelijk-zedelijke bestemming heeft, is opvoeding voor hem noodzakelijk en kan er ook alleen bij hem, en niet bij engel en dier, van opvoeding sprake zijn. Deze opvoeding is een onderdeel van de verzorging, welke den jeugdigen mensch

toen hij zich aldus uitdrukte: Het Deïsme is niets anders dan een vermomd Atheïsme. En de Bijbel beweert immers hetzelfde in Efeze 2: 12, waar het heet: Eertijds waart gij zonder Christus.... geene hope hebbende en zonder God in de wereld. Het zij me vergund de vergadering te doen hooren, hoe Rousseau, wien de Fr. Revolutie tot zijn wetgever had, oordeelde over de woorden der H. Schrift:

„De openbaringen verkleinen God slechts door Hem mensche-lijke hartstochten toe te kennen. Verre er van, dat ze de begrippen van het Overwezen zouden verhelderen, bemerk ik, dat de bijzondere dogma's ze benevelen, ze verkleinen; wat de onbegrijpelijkheid mysteries aangaat, die Hem omringen, ze geven slechts ongerijmde tegenstrijdigheden; zij maken den mensch hoogmoedig, onverdraagzaam, wreed; in plaats van den vrede op aarde te brengen, brengen ze het zwaard en het vuur. Ik vraag mijzelf af, waarvoor is dat toch goed, zonder een antwoord te kunnen vinden. Ik zie niet anders dan misdaden der menschen en de ellenden van het mensche-lijk geslacht.”

Voltaire, de spotter, door Taine een geincarneerde duivel genoemd, drukt zich in zake den Chr. godsdienst veel scherper en verachtelijker uit. Hij toch schrijft godlastertelijk in zijn „*Traité de Méthaphysique*”: „Had God aan den mensch het goede en het kwade onderwezen, dan zou het niet anders zijn dan al of geen conformiteit met die wet. Wanneer God zal gezegd hebben aan de menschen: „Ik wil, dat er zooveel koninkrijken zijn op de aarde en geen republiek. Ik wil, dat de jongen hebben al het goed hunner vaders en dat men met den dood zal straffen,

over het algemeen ten deel valt, wordt dus van de voeding vergezeld en staat ook met deze in verband. Wijl de mensch uit lichaam en ziel bestaat, zijn beide, voeding en opvoeding, voor hem even onmisbaar.

In den ruimsten zin genomen, wordt de mensch opgevoed door de maatschappij en omgeving, waarin hij geboren wordt en leeft. Maar gewoonlijk heeft opvoeding, en terecht, een enger zin en duidt dan aan die planmatige, persoonlijke, zedelijke werkzaamheid, welke door ouders en onderwijzers aan kinderen besteed wordt, om ze te bekwaamen voor de taak, welke straks in het leven hen wacht.

Het opzettelijk, planmatig karakter dezer opvoeding is nog daardoor belangrijk versterkt, dat zij meer en meer uit het huisgezin naar de school is overgebracht; want huisgezin en school staan wel nauw met elkander in verband, maar zijn toch ook in verschillende opzichten van elkander onderscheiden.

Van het oogenblik af, dat de opvoeding een planmatig karakter verkreeg, is zij ook voorwerp van studie geweest. En deze studie is, indien er niet te veel, indien er niet alles van verwacht wordt, ook noodig en goed. Theorie en praktijk kunnen ook in de opvoeding, evenals elders, elkander niet missen. De paedagogiek werpt vrucht af voor de opvoeding en heeft bovendien op zichzelf waarde. En zij is te belangrijker geworden en heeft te meer betekenis verkregen, naarmate de vroegere eenheid in wereld- en levensbeschouwing voor allerlei verschil en tegenstelling heeft plaats gemaakt.

Paedagogiek staat toch, wijl ze maar niet eene empirische, positieve doch eene normatieve, constructieve wetenschap is, met wereld- en levensbeschouwing, met theologie en filosofie, met religie en ethiek in het nauwste verband. Zij versmaadt de ervaring wel niet, maar blijft toch ook niet staan bij het antwoord op de vraag, hoe opgevoed is, maar tracht aan te geven, hoe opgevoed behoort te worden, en wordt dus bepaald door de gedachte, die wij koesteren over oorsprong, wezen en bestemming van den mensch.

Maar juist op deze voor de paedagogiek zoo hoogst belangrijke vragen geeft de empirie geen antwoord. Veeleer bezien wij deze allen, of wij willen of niet, in het licht dier wereldbeschouwing, welke wij uit andere dan uit zuiver empirische gegevens ons gevormd hebben. Ieder beziet empirie en historie met zijn eigen oogen en door zijn eigen bril. Op Christelijk standpunt ontleenen wij onze wereld- en levensbeschouwing aan de H. Schrift. Deze heeft dus voor de Christelijke paedagogiek principiële en fundamentele betekenis. En Christelijke paedagogiek verschilt van andere paedagogische onderzoekingen niet daarin, dat zij bevooroordeeld is en gene onbevooroordeeld zijn. Maar beide gaan van geloofs-overtuigingen en metaphysische onderstellingen uit. Doch de eerste ontleent deze aan de Schrift, de andere ontleenen ze aan de wisselende wijsbegeerte van den dag.

Na deze *Inleiding* wordt in een drietal hoofdstukken over het *Doel*, het *Uitgangspunt* en de *Methode* der opvoeding gehandeld.

Bij de opvoeding komt alles in de eerste plaats aan op het *doel*, dat men bij haar zich voor oogen stelt. Hierover bestond dan ook ten allen tijde verschil. Bij sommige volken der oudheid droeg

al wie kalkoenen of varkensvleesch eet”, dan zouden die wetten voorzeker de onveranderlijke regel zijn van het goede en het kwade. Maar daar God zich niet heeft verwaardigd, *wat mij spijt*, zich aldus met ons gedrag in te laten, zoo moeten wij ons houden aan de gaven, die Hij ons geeft: rede, eigenliefde, welwillendheid voor ons geslacht, de behoeften, hartstochten, alle middelen, door welke wij de maatschappij hebben bevestigd.”

Jezus Christus, scheldt hij, duivelachtig, den Infama, die met zijne 12 slechte kerels, op aarde is verschenen om Europa gedurende eeuwen over te leveren aan moord en roof. Het is tijd, zegt hij, om ons voor goed te verlossen van dien afgod, waarvan we ternauwernood enkele vingers hebben verbrijzeld. Wel mocht Da Costa van hem zeggen, dat zijn dichtwoord was:

Krijg in den naam der rede aan de Aller-
[hoogste rede. —
Geen wanklank, die zoo rauw het lied der
[Schepping stoort.

En was het waarheid, als Da Costa vervolgt:

Wien van Zijn heerlijkheid de wormen hier
[ontkleeden,
Heeft eens dien krijg verklaard aan Chris-
[tus en Zijn zaad,
Met schuim van geestigheên, met zout van
[beestelijkheden,
Met tot den laatsten snik nog uitgebraak-
[ten haat.

Wanneer ik thans nog even herinner aan het rauw gezegde van Diderot, mede een der leiders in de jaren voor 1789, n.l. „dat men den laatsten koning aan den darm van den laatste priester

dit doel meer een religieus, bij anderen meer een ethisch karakter. Bij Grieken en Romeinen vond de opvoeding haar doel in het volle staatsburgerschap. Ook bij Israël was de opvoeding nationaal, maar, omdat Israël het volk Gods was, was zij als zoodanig juist door en door religieus en theocratisch.

Het Christendom stelde de verzoening in de gemeenschap met God in het middelpunt des levens, deed daardoor de individuele persoonlijkheid op den voorgrond treden, maar lijfde deze toch ook terstond weer in in de gemeenschap der heiligen. Voor opvoeding en onderwijs had de Christelijke religie eene groote beteekenis.

Ten eerste schonk zij aan de opvoeding een nieuwen inhoud, n.l. eene objectieve, van den mensch onafhankelijke waarheid; ten andere bood zij in die waarheid een middelpunt, waar alle vakken van onderwijs en wetenschap zich omheen konden groepeeren; en ten derde heeft zij door deze waarheid heel het natuurlijke leven geheiligd en verheerlijkt.

Toen dit Christendom in de wereld inging, is het echter spoedig onder de handen zijner belijders ontaard. Tegenover de toenemende wereldgelijkvormigheid werd het hart, van vele ernstige vromen door het ascetisch levensideaal bekoord, en het doel der opvoeding uitsluitend in de religie gezocht. Dit Roomsche ascetisme vond dan later bij de Protestanten in den vorm van pietisme, methodisme enz. ingang.

Daartegen stond en staat dan altijd weer het humanisme op, dat in meer intellectualistischen of in meer ethischen vorm, het mensche-lijke in den mensch bij de opvoeding tot zijn recht tracht te doen komen. En naast het humanisme verhiel zich bij den aanvang van de nieuwe geschiedenis het realisme, dat op wijsgeerig gebied zijn tolk in Bacon vond en de menschen van de boeken tot de natuur, van de woorden tot de zaken terugriep.

Deze realistische richting werkte vooral ook door op paedagogisch terrein, en gaf aan de opvoeding een andere methode, doel en inhoud. De mensch werd middelpunt, maatstaf en doel der opvoeding. Het sterkst komt dit bij de hedendaagsche „Reform-paedagogen” uit, die met het bestaande stelsel van opvoeding, door en door ontevreden zijn, eene radikale hervorming voorstaan en door de opvoeding een hooger menschen-type willen voortbrengen. Maar deze moderne paedagogiek slingert tusschen individualisme en socialisme heen en weer, kan geen doel voor de opvoeding vinden en strijdt bovendien met al de gegevens, welke de mensche-lijke natuur in haar creatuurlijk, ethisch en religieus karakter ons aanbiedt.

Daarentegen stemt het Christendom met al die gegevens ten volle overeen en verzoent de tegenstellingen, die in wereld en leven bestaan. Want het houdt aan de opvoeding het ideaal voor oogen, om menschen te vormen tot menschen Gods, die tot *alle goed werk* zijn toegerust en tot *alle goed werk volmaaktelijk* zijn toegerust. En beter en zuiverder dan in eenige andere Christelijke belijdenis komt dit Schriftuurlijk ideaal der opvoeding dan nog weer in de Gereformeerde religie tot haar recht.

BAVINCK.

(Wordt vervolgd).

moet ophangen”, dan is dunkt me voldoende aangetoond, dat op het punt van den godsdienst een geheele ommekeer heeft plaats gegrepen. Genoemde mannen toch waren hoofdpersonen, met veel invloed, die de menigte bewerkten en hunne ideeën ingang deden vinden. Op het punt van den Godsdienst hadden we dus ook den meest radicalen ommekeer.

God van den troon, de mensch er op; geen onderwerping aan Hem, maar opstand tegen Hem, door de verwerping van Zijn Woord; dit niet meer regel en richtsnoer, maar de willekeur der mensche-lijke Rede. Hier, op godsdienstig terrein, hebben we den krater der Revolutie, wier gloeiende lavastroom alles verzengt, verbrand en doodt.

Men wil ook thans, gelijk de Hervorming, scheiding van Kerk en Staat, maar alleen met het doel de Kerk uit te roeien; geen liefde, maar haat tegen de Kerk is hier de drijfkraft.

Het Gezag wordt niet meer gedekt door het schild van het „goddelijk recht” en wie zal nu den onderdaan beschermen tegen het onrecht en de onderdrukking, hem door de meerderheid aangedaan? Hooger beroep, beroep op de Goddelijke wet immers bestaat niet meer.

Zoo werd de *vrijheid*, welke de Revolutie, op het voordoen der Hervorming, aan de volken wilde geven, de meest absolute slavernij, zoo de burger in de minderheid is, en het meest absolute gezag, zoo hij toevallig bij de meerderheid behoort.

Thans rest ons nog te zien, welke de gevolgen waren voor het maatschappelijk leven.

(Wordt vervolgd).

DE SCHOOL MET DEN BIJBEL

Onderzoekt de Schriften.

Joh. 5 : 39.

Verschijnt elken Donderdag.

Redacteur A. KLOOSTERMAN, te Dinteloord.

Zend Uw licht en Uwe waarheid,
dat die mij leiden. Ps. 43 : 3.

Met medewerking van de Heeren: Dr. H. BAVINCK, J. v. D. MOLEN Tz., N. OOSTERBAAN, J. POSTMUS, J. WEDEVEN, P. BROUWER, R. HUIZINGA, A. L. v. HULZEN, R. HUSEN, A. JONKMAN, J. J. LEIJES, H. v. D. LINDEN, H. MILO, A. M. MOLENAAR, D. W. REINDERS, E. SANDERS, J. SCHOUTEN, BART v. D. VELUWE, R. v. WAGENINGEN, K. WIELEMAKER, L. v. ZUYLEN, e.a.

(Het auteursrecht van den inhoud van dit blad wordt verzekerd overeenkomstig de wet van 28 Juni 1881, Staatsblad No. 124.)

Bijdragen, Ingezonden stukken, Berichten en Schoolnieuws te zenden aan de Redactie te Dinteloord.
Werken over *Zielkunde* te zenden ter beoordeeling aan A. JONKMAN te Hien; *Theorie van het Rekenen* aan R. v. WAGENINGEN, Zuidwolde (Gr.); *Practisch Rekenen* aan D. W. REINDERS, Nieuwolda. Overigens aan de Redactie te Dinteloord.
Advertentiën, Bestellingen enz. aan de Uitgevers te Goes.

DRUKKERS-UITGEVERS:
Oosterbaan & Le Cointre
GOES.

Abonnementsprijs per kwartaal f 0.75 (voor het buitenland verhoogd met de meerdere porto's). Afzonderlijke nummers (bij vooruitbetaling) f 0.10.
Advertentiën 1—6 regels f 0.90; iedere regel meer f 0.75.
Eenzelfde advertentie 3 maal geplaatst wordt 2 maal berekend.
Boekannonces 10 Cts. per regel, 4/3 maal.
Bij abonnement van 500 regels à 7 Cts., 1000 regels à 6 Cts., 2000 regels à 5 Cts. per regel.
Inzending tot uiterlijk Woensdagmiddag aan het Bureau te Goes.

Overheidsbemoeiing.

VI.

Uitbreiding der voorwaarden in art. 54bis 2° en 3° genoemd, zullen dus onzerzijds geen bezwaar ontmoeten, mits de nadere eischen zoodanig geformuleerd worden, dat de controle niet afhankelijk wordt van subjectieve meeningen. De Overheid heeft te waken voor goed onderwijs. Het nationaal belang, dat daarbij betrokken is, heeft zij te behartigen met al de middelen, waarover zij beschikt. Loslating der eischen, die daarvoor noodig zijn, zou harerzijds niets minder wezen dan plichtsverzaking. Maar, helaas, inzake het onderwijs kan ze nooit verder gaan, dan het stellen van formeele eischen. De vervulling der taak zelve heeft ze over te laten aan anderen en in geen enkelen tak van dienst zijn de resultaten zoo geheel afhankelijk van den persoon, die het werk verricht, als juist in de school.

Waar ook door het stellen van regelen en wetten de volkomenheid der uitvoering gewaarborgd kan worden, bij het onderwijs is dit allerminst het geval. Toch zijn die regelen en wetten niet geheel zonder betekenis, en waar naar menselijke berekening in tien uren meer onderwijs gegeven kan worden, dan in vijf, is het juist gezien, dat de eerste formeele waarborg voor het onderwijs gezocht is in het aantal lesuren.

Het aantal vakken staat vast en een minimum aantal lesuren per week daarnaast gaf zekerheid, dat elk vak zijne beurt kreeg en er ruimte was voor de belangrijkste vakken om gedurende meerdere uren onderwezen te worden.

Meer waarborg ligt hier niet in. En voor de meeste voorstanders van het Bijzonder Onderwijs, zou dit ook voldoende zijn. Nooit werd, hoe daarover ook gelasterd is, of wordt, bedoeld door de vrije school het peil van onderwijs te verlagen. Te allen tijde is in de kringen van het Bijzonder Onderwijs groote waarde gehecht aan deugdelijk onderwijs en de onderwijzer, die door toewijding, bekwaamheid en tact zijne school vooruit weet te brengen, deelt steeds in hooge mate in de achtung der ouders.

Er moge een enkele stem zich verheffen, die beweert, dat de kinderen niet zooveel behoeven te leeren, dat het voldoende is, als ze maar goed lezen, schrijven en rekenen kunnen, maar deze stem wordt niet alleen in den kring der voorstanders van de vrije school gehoord.

Ook elders beluistert men even eenvoudig oordeel, doorgaans uit den mond van hem, die zelf niet voldoende onderlegt is om de eischen van onzen tijd te verstaan.

Maar deze eenvoudigen hebben noch bij het Openbaar, noch bij het Bijzonder Onderwijs de leiding van zaken in handen.

Goed onderwijs staat voor allen voorop. En waar in harde praktijk door de mannen der vrije school getoond is, dat ze daarnaast streven met dezelfde ambitie als aan de overzijde, daar heeft het ons niet weinig verbaasd, in de literatuur van den laatsten tijd, ook in stukken, die van ernstige opvatting der dingen getuigen, de voorstelling te vinden, alsof het gevaar voor slecht onderwijs eenig en alleen van de zijde der Bijzondere School te verwachten is.

Van dergelijke verdachtmaking moesten ernstige mensen, die nuchter de dingen beschouwen, zich weten te onthouden. Meermalen is in officiële rapporten geconstateerd, dat het Bijzonder Onderwijs zich in zijne uitkomsten zeer goed meten kan met het Openbare. De plaatsen zijn aan te wijzen, waar het, dank zij de bekwaamheid en energie van het personeel, in gunstigen zin er boven uitstak.

Zeker, er zijn ook minderwaardige Bijzondere Scholen, waar de beperktheid der finantiën tot

aanhoudende bezuiniging op inrichting van gebouwen, leermiddelen en personeel aanspoorde, en diensvolgens het onderwijs zoodanig drukte, dat het niet tot den gewenschten bloei kon komen. Maar dat is dan ondanks de belanghebbenden. De teere zorg, waarmee de voorstanders van de vrije school hun onderwijs gadeslaan en volgen is er ons borg voor, dat het beste voor de kinderen niet te goed wordt geacht, zoo slechts de middelen het veroorloven dit te verkrijgen. Er zijn ook slechte Openbare Scholen, waar het onderwijs op zeer laag peil staat en de jeugd der kinderen verknoeid wordt, ondanks de ruime middelen, waarover ze kunnen beschikken.

Voorop dient dus te staan, naar goede trouw, dat wederzijds even ernstig streven naar goed onderwijs bestaat. Voor de zoodanigen zal het stellen van nadere formeele eischen, die uit den aard van het onderwijs voortvloeien, ook geen bezwaar wezen. De wet is dan ook niet voor de goeden, doch voor de boozen. Zoo staat het nu reeds met den eisch van twintig uren en den rooster van lesuren, waardoor het schooltoezicht kan controleeren, of aan de verschillende vakken eene beurt gegeven kan worden en hoeveel tijd voor ieder vak is uitgetrokken. Uit eigen belang, of liever, uit den drang naar goed onderwijs, wordt nu reeds in niet weinig scholen meer dan twintig uren les gegeven in de vakken van *a—i* en *k*. Toch kan niet één beneden die twintig gaan en daardoor is de toelag van den verkeerde, die de hand zou willen lichten met het onderwijs, den weg tot laksheid afgesneden.

En zoo beschouwen we ook den eisch tot inlevering van een leerplan, om door het schooltoezicht voor „gezien” geteekend te worden. In elke school behoort een leerplan te zijn.

De tijden, dat men er maar op los leerde zoo ver men komen kon, zijn voorbij. De praktijk heeft bewezen, dat in vele gevallen de voordeelingen afhankelijk werden van allerlei omstandigheden en zeer ongelijk waren.

Planmatige arbeid geeft voor de onderwijzers controle over eigen werk en waarborgt het best de normale ontwikkeling der kinderen. Het leerplan is iets noodzakelijks geworden voor de school, en daarom bestaat er niets vrijheidbepemmerends in, om de aanwezigheid van dergelijk leerplan te vorderen en overlegging ter ondertekening aan den Districts- of Arrondissements-schoolopziener voor te schrijven. Alleen de lakschen, de slordigen, de minderwaardigen zouden er door getroffen worden, maar voor den welstand van het nationaal onderwijs achten we het goed, dat de bestaansmogelijkheid van dergelijke schippers zonder roer en kompas uitgesloten wordt.

Eene andere vraag is het evenwel, of zoo'n leerplan de goedkeuring van het schooltoezicht zou behoeven, zooals dit thans in art. 21 voor het Openbaar Onderwijs vereischt wordt. Daar meenen we ons tegen te moeten verklaren. Bij de samenstelling van het leerplan, waarin ook de boekenlijst is opgenomen, komen zoovele vragen van paedagogischen aard ter sprake, dat inneging van derden den weg zou openen voor allerlei conflicten. Vanzelf zal in het leerplan moeten worden opgenomen het quantum leerstof, dat men van de vakken *a—i* en *k* wil onderwijzen. Omschrijving daarvan is noodig, maar hoe dit zal geschieden en welke leerboeken daarvoor gebruikt zullen worden, daar blijve het schooltoezicht buiten.

Wel is het N. O. G., volgens de toelichting van zijn jongste adres aan de Tweede Kamer, met een beroep op art. 53 van een ander gevoelen, maar wij kunnen dien eisch niet toestaan. Gaarne erkennen we de goede strekking van art. 53, dat

we ook voor het Openbaar Onderwijs geldig zouden wenschen, doch de preventieve zorg voor de naleving hiervan wordt volkomen bereikt, door de toezending van het leerplan, in den geest gelijk wij voorstellen.

Daardoor komt het schooltoezicht met den aard der leerstof op de hoogte en is het te allen tijde in staat te beoordeelen of deze ook ingaat tegen de goede zede of gehoorzaamheid aan de wetten des lands.

Vergelijking van art. 53 met art. 33 gaat niet op. Waar artikel 53 slechts uitzonderingen heeft willen stellen op de meest mogelijke vrijheid, om af te wijken van den eisch in art. 33 kan men deze twee art. niet identiek verklaren.

L., 21 Nov. '04.

J. v. D. M. Tz.

„Paedagogische beginselen.”

II.

Bij de opvoeding is in de tweede plaats de vraag van belang, hoe de mensch, hoe het kind te beschouwen is, dat het voorwerp der opvoeding is. De psychologie behoort ons daarover licht te verschaffen. Maar wijl deze met psychische verschijnselen te doen heeft, is zij eene hoogst moeilijke wetenschap en staat zij zeer sterk onder den invloed van eene of andere wereldbeschouwing.

Velen trachten tegenwoordig op dit gebied tot groter zekerheid en tot betrouwbaarder resultaten te komen, door op haar de natuurwetenschappelijke methode toe te passen. Maar dit was gemakkelijker gezegd dan gedaan, en leverde in de praktijk allerlei moeilijkheden op. Er heerscht in de psychologie tegenwoordig over feiten, methode en resultaten groter verschil dan ooit te voren. Er zijn zoovele psychologieën, als er psychologen zijn. Daarom is het ook ondoenlijk, om de nieuwe psychologie, al heeft zij hare onmiskenbare verdiensten, aan de paedagogiek ten grondslag te leggen. Zij is er te onvast toe, blijft bij den buitenkant van het zieleleven staan en geeft op de gewichtigste vragen, die bij de paedagogiek in aanmerking komen, heel geen antwoord.

De empirische psychologie wordt daarom ook bij velen in den nieuweren tijd door eene genetische psychologie vervangen of aangevuld. En bepaaldelijk is het dan weer de psychologie van het kind, waarop men voor de paedagogiek zijn hope bouwt, terwijl zij op haar beurt weer gesteund wordt door de paedagogische pathologie en schoolhygiëne. Ofschoon deze nieuwe wetenschappen nu zeer zeker over vele bijzonderheden licht kunnen verspreiden, is toch de verwachting overdreven, alsof zij in staat zouden zijn, ons een nieuwe, gezonde paedagogiek aan de hand te doen.

De experimentele methode toch, op het kind toegepast, stuit op zeer ernstige bezwaren en brengt ook weinig nieuws aan het licht. Ze gaat bovendien bijna altijd stilzittend uit van de onbewezen evolutieleer, gelooft aan de almacht der opvoeding en verkeert voortdurend met zichzelf in tegenspraak. Evolutie toch is geen principe, dat het worden, het ontstaan en de ontwikkeling der organische wezens verklaart. En psychologie van het kind, evenals ook van het dier, onderstelt juist altijd reeds psychologie van den volwassen mensch.

Zoo zit er niets anders op, dan dat de paedagogiek den mensch en het kind neme, gelijk zij zich aan ons aanbieden. Zij kan niet scheppen, maar alleen vormen en leiden. Zij moet, dankbaar en tevreden, het kind aanvaarden, gelijk God het haar schenkt, met al die vermogens, gaven en krachten, welke Zijne liefde en wijsheid er aan schenkt, in gemeenschap met en ook in

onderscheiding van anderen. Zij moet het bestel Gods eerbiedigen en heeft daarvan uit te gaan.

In nog grooter moeilijkheid wikkelt zich de moderne paedagogiek, wanneer de zedelijke en godsdienstige natuur van het kind ter sprake komt. Zij vervalt dan altijd of tot pessimisme, of tot optimisme; zij wanhoopt dan aan alle opvoeding, of koestert van haar eene verwachting, die op jammerlijke teleurstelling uitloopt.

De Christelijke paedagogiek geniet daartegenover zeer rijke voordeelen. Zij weet uit het Woord des Heeren, wat de mensch naar zijn oorsprong, zijn wezen en zijne bestemming is, en staat dus op een vasten grondslag. Zij gaat uit, ten eerste van de schepping des menschen naar Gods beeld; ten tweede van het bederf door de zonde; ten derde van de beteugeling der zonde door de algemeene-; en ten vierde van hare overwinning door de bijzondere genade. Zij streeft dus niet alleen naar een grootsch ideaal, maar wordt ook gedragen door het geloof, dat dat ideaal verwezenlijkt zal worden, en dat dus haar arbeid niet ijdel zal zijn in den Heere.

Als doel en uitgangspunt der opvoeding vaststaan, komt in de derde plaats nog hare methode ter sprake. Deze wordt objectief door het doel der opvoeding, dat is door de leerstof, en subjectief door haar uitgangspunt, dat is door het kind, bepaald.

Over den inhoud der leerstof bestond, bij formeele overeenkomst, toch materieel van ouds groot verschil. In de oudste Christelijke scholen vormde het godsdienstonderwijs het middelpunt en langen tijd zelfs het inbegrip van alle onderwijs. Langzamerhand kwam daarin verandering. Met name heeft de Hervorming het volksonderwijs krachtig bevorderd, aan het onderwijs in de religie een nieuwe methode geschonken, het elementair onderwijs uitgebreid en aan de school een eigen plaats verschaft. Het humanisme ontleende daarentegen de stof voor het onderwijs vooral aan de oudheid, en het realisme plaatste zich met beide voeten in het heden en legde het zwaartepunt van het onderwijs in moderne talen, mathematische- en natuurkundige wetenschappen.

Tegenwoordig wordt het godsdienstonderwijs dan ook hoe langer zoo meer op den achtergrond gedrongen, zijn humanisme en realisme met elkander in een ernstigen strijd gewikkeld en wordt de vorming van den geest door velen zelfs bij de oefening van het lichaam achtergesteld. Zonder dat wij door hogere beginselen ons laten leiden, is er in de bestaande verwarring geen orde en in de vele en velerlei onderwijsvakken geen eenheid te brengen.

Maar het Christendom gaat van zulke hogere beginselen uit en verschaft daardoor aan de leerstof eene objectieve, organische eenheid. Het brengt n.l. eene Goddelijke waarheid mede, die als zoodanig in het middelpunt staat en nu aan alle andere vakken, letterkundige, mathematische, natuurkundige, en ook aan de oefening des lichaams, juist die plaats aanwijst, welke er in het organisme der vakken aan toekomt.

Elk van die vakken heeft dan weer, overeenkomstig zijn aard, een eigen methode. Er is niet ééne methode voor alle vakken. Met name is de *heuristische* methode volstrekt niet bij alle vakken in toepassing te brengen, en nog veel minder de *deiktische*, al is het ook, dat deze tegenwoordig in eene bijzondere voorliefde zich verheugt. Ook bij de methode is in de eenheid de verscheidenheid, en in de verscheidenheid de eenheid te eeren.

Wanneer wij nu in de tweede plaats gaan vragen, welke methode van den kant van het

subject (het kind) voor onderwijs en opvoeding geëischt wordt, doet zich eene scherpe tegenstelling tusschen het verleden en het heden aan ons voor. In vroeger tijd n.l. rustte alle onderwijs en opvoeding op de twee zuilen: *autoriteit* en *piëteit*. Dit stelsel wordt thans geheel veroordeeld en verworpen. In plaats daarvan leert men thans, dat het kind het middelpunt, de maatstaf en het doel der opvoeding is; dat het niets op gezag mag aannemen, maar alles zelf eerst zien, beoordeelen, begrijpen moet; en dat er daarom op de school ook van geen dwang en straf sprake mag wezen.

Al ligt hierin nu eenige waarheid, omdat elk mensch niet slechts lid der gemeenschap, maar ook eigen, zelfstandige persoonlijkheid is, zijn de beginselen, waarvan de moderne paedagogiek hierbij uitgaat, toch ten eenenmale verwerpelijk.

Ten eerste doet zich hier voor de quaestie van het gezag, dat, evenals op ander terrein, zoo ook in het schoolwezen, niet gemist kan worden en op Gods bestel berust.

Ten andere is het onjuist, dat het kind maatstaf van het onderwijs is en niets op gezag mag aannemen. Niet alleen objectief maar ook subjectief is de stelling onhoudbaar, dat de aanschouwing, in den zin van *gezihts-aanwaking*, principe en fundament van alle onderwijs is. Immers staat daartegenover het onmiskenbare feit, dat een groot gedeelte van onze kennis niet door zulke aanschouwing verkregen wordt of kan verkregen worden; dat kennis als zodanig altijd boven aanschouwing uitgaat; en dat de bevoorrechtiging van de gezihts-aanwaking aan de andere zintuigen geen recht laat weder-
varen.

Wel is echter de waarneming in het algemeen, niet met het oog alleen, maar met alle zintuigen, het uitgangspunt van alle onderwijs en het fundament aller kennis. Doch dit is geen nieuws, maar altijd zoo door alle Christelijke theologen en filosofen erkend en geleerd. Er bestaat dus volstrekt geen bezwaar tegen, om bij het onderwijzen en beoefenen der wetenschap met deze zinlijke waarneming een aanvang te maken en elk zintuig in zijne mate en naar zijn aard te gebruiken en te oefenen. Maar de waarneming met het oog mag niet ten koste van die met het oor bevoorrecht worden. Want al kan de periode van het kinderleven tot den schooltijd toe in zekeren zin de periode der aanschouwing heeten, omdat in dien tijd het voornaamste voorstellingsmateriaal wordt opgedaan, waarmede het geestelijk leven later werken moet, het is toch onjuist, dat al onze voorstellingen uit gezihts-aanschouwing afkomstig zijn. Dit is reeds in de genoemde eerste periode van het kinderleven niet het geval en gaat nog minder door, als het kind de school bezoekt en vooral door het woord van den onderwijzer uitbreiding en verrijking van zijn bewustzijn ontvangt. En daarmede ver-
valt dan ook de meening, dat het kind niets leeren mag dan wat het begrijpt. Want het geheugen is juist in de kinderjaren het sterkst en neemt dan het gemakkelijkst op. Vooral de godsdienstige en zedelijke beginselen, in de jeugd ingeprint, werken lang na en strekken tot steun in het leven. Bijbel en catechismus, religie en dogma verdienen daarom op de lagere school eene plaats.

Ten derde dwaalt de moderne paedagogiek nog daarin, dat zij van geen dwang of straf bij de schooltucht wil weten. Maar deze dwaling begint zich reeds te wreken in de toenemende bandeloosheid der jeugd, waarover vele onderwijzers in de hoofdstad klagen en die hen naar de lichamelijke straffen terug verlangen doet. In de nieuwe paedagogiek, die den zedelijken band tusschen onderwijzer en kind heeft doorsneden, passen

echter die straffen niet meer. De H. Schrift gaat van een ander beginsel uit. Zij handhaaft het recht der straf, maar erkent als grondslag daarvan, dat tusschen ouders en kinderen, tusschen onderwijzers en leerlingen, eene zedelijke verhouding bestaat. In dit systeem is de straf op haar plaats, maar deze straf op de school is weer van die in den staat en van de tucht in de kerk onderscheiden.

Nadat de objectieve en de subjectieve methode besproken is, kan nu het resultaat worden opge-
maakt. Maar dit resultaat, hoewel gemakkelijk uit het voorafgaande op te maken, is toch zelf hoogst ingewikkeld door de vele factoren, die bij het onderwijzen in aanmerking komen, zoowel van den kant van de leerstof als van dien van het kind. Het ontwerpen van een *leerplan* en van een *leergang* is daarom schier een onuitvoerbaar taak. Vandaar, dat men reeds lang bij het onderwijs op concentratie heeft aangedrongen en dat door Ziller het denkbeeld van de acht cultuurperiodes, van de acht schooljaren en van de acht leerstoffen opkwam. Maar deze pogingen, om eenheid te brengen, kunnen niet als geslaagd worden beschouwd.

Toch ligt in de concentratie eene goede gedachte, die niet verwaarloosd mag worden, en die juist op de Christelijke School ten volle tot haar recht kan komen. Want de Christelijke belijdenis brengt eenheid tusschen huisgezin, school en kerk; groepeerde alle onderwijs met al zijne vakken en deelen om één middelpunt heen; en legt, door eene geleidelijke ontwikkeling der leerstof en door eene psychologisch-juiste beschouwing van het kind, tusschen uitgangspunt en doel van de opvoeding een organisch verband.

BAVINCK.

Rechtspositie.

We ontvingen het volgende schrijven waaraan we gaarne plaats verleen:

Mijnheer de Redacteur!

Het zij mij vergund naar aanleiding van uw onderschrift bij mijn Ingezonden van verl week eenige ophelderingen te vragen. Met den besten wil kan ik uw bedoeling niet vatten.

Waarom is mijn historische beschouwing onjuist? Welke historische beschouwing is de juiste? Waaruit leidt u af, dat een regeling der rechtspositie (aan onze Chr. Scholen) ten allen tijde noodig geweest is?

Wat verstaat u onder *toevallige* verhoudingen, waarin besturen en onderwijzers tot elkaar staan?

Waarom is de grond, waarop mijne eisch om regeling der rechtspositie steunt, valsche?

Welke is de eenige vaste grond, waarop U doelt?

Met dank voor de plaatsing

Uw dw. dn.

Arnhem.

A. I. VAN MELLE.

Uit bovenstaande blijkt, dat ons onderschrift bij het ingezonden in het vorige nummer te knoopt was; ook mogen we de gevolgtrekking wel maken, dat „Verhoudingen” in den 1^{sten} jaargang door den geachten inzender niet werd gelezen [n^o. 17 en v.v.] of hem niet overtuigd heeft missschen.

Intusschen is bij ons schuld, die we gaarne zoo mogelijk afdoen. We zullen dus wat uitvoeriger onze meening toelichten.

De geachte inzender liet het in zijn stukje voorkomen, alsof door het verdwijnen der broederlijke liefde, door het opkomen mede der kwesie van gezag en gehoorzaamheid, de regeling der rechtspositie noodig is geworden.

Bij veel wat ons aantrok in het schrijven van den heer Van Melle, hadden wij nu bezwaar tegen de volgende uitdrukkingen:

„Er kwam een andere tijd, toen de besturen de scholen gingen beschouwen als hun huis, als hun eigen huis. De onderwijzer was een onder-

van hemel en aarde, gelijk de honden en musschen, wilden paren.” Hoerij wordt een deugd, tegenstand er tegen te bieden een ondeugd, want zekere d'Argens durft te schrijven, dat een jong mensch, die de bekoring eener vrouw tegenstand biedt, een zwak mensch is, die men bij het vee op de weide behoort te doen, indien datzelfde zich nog verwardigt hem aan te nemen.” Vrije liefde alzo, geen huwelijksleven, waarin man en vrouw niet vrij zijn.

Maar wat wordt er dan van de kinderen, hoe en door wie zullen die worden opgevoed? vragen we in onszelven. En het antwoord is, „dat de Staat er voor moet zorgen, wien de kinderen ook in de eerste plaats toebehooren.

Onderlijk gezag bestaat er niet; de liefde des vaders jegens zijne kinderen is bij Helvetius slechts eene begeerte om te bevelen, van welke men zich lichtelijk kan losmaken; dat kinderen hun vader moeten gehoorzamen, is omdat hij hun voedsel verschaft; zoodra de kinderen daarin zelve kunnen voorzien, is er geen grond meer voor het vaderlijk gezag en houdt dit op, men kan dan nog wel vereenigd blijven, maar dit is naar ieders vrijen wil, aldus Rousseau, die in de praktijk ook de leer der vrije liefde toonde te zijn toegedaan en zijn kinderen te vondeling lei.

Wat den privaten eigendom aangaat, we weten, dat Robespierre hem voor diefstal verklaarde.

geschikte geworden, iemand, die werk deed voor het bestuur en daarvoor betaald werd. Dikwijls was hij het bestuur niet anders dan bij name bekend. Van den onderw. werd gehoorzaamheid geëischt en hem werd geleerd in het bestuur te zien een der machten over hem gesteld.

Zoo verdween de broederlijke verhouding en maakte plaats voor een andere. Bestuur en personeel stonden niet langer naast elkander, het bestuur stond boven den onderwijzer. Men had nu de verhouding van werkgever en werknemer, waarbij de gezagsverhouding op den voorgrond werd geschoven.

Waar zoo in den loop der jaren het bestuur gezag heeft gekregen, tot een macht is geworden, daar ligt het in den aard der zaak, dat op belijning van macht en gezag wordt aangedrongen, dat men verlangt naar een omschrijving der plichten van hen, die aan het gezag onderworpen zijn.”

Die verhouding, zooals ze hier geschetst is als in den loop der jaren ontstaan te zijn, is er van den beginne geweest. Met het koopen van bouwterrein, het stichten der gebouwen, was er bezit en alzo macht. Macht en gezag gaan samen, het zwaard en den mantel van den vorst. De ouders van wie de stichting uitgaat, droegen het gezag en zekere macht op aan het bestuur en al is het nu waar, dat daarvan weinig gevoeld werd, nog sterker, dat sommige besturen onbewust die macht bezaten, zij hadden ze en oefenden de macht uit, alleen de onderwijzers hebben ze niet gevoeld omdat beide op hun plaats stonden. De School met den Bijbel is de stichting eener vereeniging, die in normalen toestand met hare stichting leeft in overeenstemming met de ordi-
nantien, welke God voor dit zedelijk lichaam stelde en door welke het groeien en bloeien kan.

En nu is het er mee als met het bestaan van zoovele wetten: zij belemmeren mijn vrijheid niet, omdat ik niet begeer te handelen in strijd met die wetten.

Waar beiden op hun plaats staan, wordt noch het gezag en de macht gevoeld, noch zal het gehoorzamen een vernedering zijn voor den ondergeschikte.

De onderwijzer is nimmer geweest de gelijke van zijn bestuurders. Vanaf het bestaan der eerste Chr. School is hij geweest de ondergeschikte, tenzij hij misschien aandeel in de school had.

Er is in dien tijd evenwel niet gedacht over het omschrijven van rechten en plichten: de benoemingsbrief was de aanstelling. Het andere liep van zelf. De aangestelde was de paedagoog, die alles zoo eenvoudig inrichtte „als mogelijk was. Het bestuur zorgde voor het gebouw, de leerlingen, en de onderwijzer voor de leermiddelen. Er was vertrouwen en geen wonder: er was smaadheid en strijd.

Toch was daarom niet goed te keuren dat zoo weinig werd vastgesteld. Menschen zijn veranderlijk en onbetrouwbaar. Er kunnen anderen in het bestuur komen; de historie (De Israëlieten onder Farao, die Jozef niet gekend had) en de ervaring waarschuwen ons in dit opzicht voldoende. Zij leeren ons, dat niet rechten en plichten, macht en gezag omschreven moeten worden als de verhouding faalt — we hadden hierop het oog, toen we spraken van toevallige verhoudingen — maar lang voor den tijd, omdat de noodzakelijkheid daarvan voortvloeit uit de verhoudingen, die gevolg zijn van den aard en de inrichting der dingen en in verband met de feilbaarheid der menschen.

In het dagelijksch leven vraagt men niet een schuldbekekenis, als er gevaar gezien wordt; men vraagt ook een kwitantie aan dengene, dien men toch wel vertrouwt; het is de uitdrukking van de verhoudingen, het bekenen dat er

Volgens hem „is de eigendom het recht, dat elk burger heeft om te genieten en naar welgevallen te beschikken over dat deel der goederen, t welk door de wet is toegestaan,” wat ook Rousseau heeft beweerd. De vernietiging van den privaten eigendom was dan ook het doel van de samen-
zwering van Babeuf in 1796, welke conspiratie toen echter is mislukt.

Wanneer we nu alles samenvatten, dan kunnen we dus met Groen van Prinsterer instemmen, dat de Revolutie is een systeem van godsdienst, recht en zedelijkheid; eene omkeering van begrippen in Kerk, Staat en maatschappij, en dat wel door loslating van de door God geopenbaarde waarheid.

De groote betekenis der Fransche Revolutie zit hierin, dat in haar aan het licht is getreden de stelselmatige uitwerking en toepassing van het Ongeloof; het „Gij zult als God zijn, kennende, d.w.z. bepalende, het goed en het kwaad” werd in de Fransche Revolutie het eerst brutaalweg door de menschen aanvaard. Wel bestond die booze geest van het ongeloof reeds vanaf het paradijs en maakten menschen ook vroeger zich schuldig aan dezelfde zonden als in Frankrijk; maar vóór het einde der 18^{de} eeuw waren het eenlingen; wie niet geloofde, durfde zulks niet openlijk bekenen, maar deelde het aan een goed vriend *flusterend* mee; koningen te vermoorden,

bestaan rechten en verplichtingen, of dat ze opgehouden hebben te bestaan.

Hoe ingewikkelder die verhoudingen worden, hoe meer de verplichtingen toenemen en de rechten zich uitbreiden, de levensbehoefte stijgen, de eischen voor een goede onderwijsinrichting klimmen en de vervulling van beide zijden meer krachtsinspanning vordert, hoe meer men de kans belooft op elkanders terrein te komen en te botsen. En daarom is in den laatsten tijd meer gevoeld het gebrek van een behoorlijke aanstelling.

De heer v. d. Melle zegt zoo ad rem, dat na de verheffing van Saul, Samuel *terstond* het recht des koninkrijks in een boek schreef en dat lei voor het aangezicht des Heeren. Nog vóór eenige moeilijkheid gerezen was en dat is juist zooals wij het bedoelen.

En met het oog ook hierop, leggen we er den nadruk op, dat het gezag bij de Besturen niet in den loop der jaren ontstaan is, toen ze de school als hun eigen huis gingen beschouwen. Ze zijn altijd de gezaghebbenden geweest, de onderwijzers steeds de ondergeschikten. En van den beginne af had de rechtspositie moeten geregeld zijn door een degelijke aanstelling, waarin beroep werd aangewezen op een dwingende macht. Daar zou de broederlijke liefde niet minder om geweest zijn. Want juist, omdat men roept om regeling der rechtspositie, nu zoo menigmaal schandelijk misbruik is gemaakt van de macht, en het gezag door de machthebbers zelve zoo vaak gekrenkt werd (à la ds. v. Dijk c.s.), heeft het er vaak den schijn van, alsof de broederlijke liefde voortaan onmogelijk, ongewenscht zelfs is. En dat is niet waar. Al ware geen enkel onderwijzer ontslagen, en ware er geen enkele klachte, nog zouden we door onze organisatie de rechtspositie willen geregeld zien. 't Is een kwestie van orde, van behoorlijke zorg, van voorzichtig beleid.

Kwestie Doetincem.

Het rapport in deze kwestie, ons welwillend toegezonden, kwam voor het vorige nummer te laat in. Om deze reden, wijl de meeste bladen het reeds opnamen, en om onze beperkte ruimte, plaatsen wij het niet meer.

Een woord van dank komt toe aan het Hoofdbestuur van Chr. Volksonderwijs, dat deze kwestie onderzocht en pogingen aanwendde tot verzoening.

Ds. van Dijk heeft de uitgestoken hand geweigerd. De heer Leerink gaat vrij uit. Niet door hem, maar door ds. van Dijk is beslist geweigerd samen te werken.

We achten het gelukkig, dat het benoemde hoofd in de plaats van den heer L. bedankt heeft. Zijn naam blijve niet verzwegen. Dat nu niemand zich late gebruiken. De ledige plaats aan de Van Dijk-scholen blijve onbezet. Dat zij het gevolg van de wet der solidariteit.

Ingezonden stukken.

Geachte Redactie!

De Afdeling „Leiden en Omstreken” van Chr. Onderw. en Onderw., benoemde in hare vergadering van 10 Sept. eene Commissie tot bestudeering der Onderwijs-Novelle. Na eene nauwkeurige behandeling en eene ernstige discussie, nam de Afd. in hare vergadering van 12 Nov. j.l. de volgende stellingen aan:

1. Het wetsontwerp is eene zeer belangrijke schrede op den weg der gelijkstelling van Openbaar en Bijzonder Onderwijs. Daarom is het eene daad van rechtvaardigheid.

2. Dit wetsontwerp biedt groote paedagogische voordeelen:

a. Uitbreiding van de Kweekschoolopleiding en daardoor verbetering van 't gehalte der onderwijzers;

b. toekenning van 't jus promovendi aan de Kweekscholen en daardoor bevordering van rustiger studie;

tegen het gezag op te staan was iets wat de conscientie als misdaad verbood, er was nog schaamtegevoel aanwezig; met de Fransche Revolutie kwam er echter een keer, werden de rollen omgekeerd: openlijk, driest en stout kwam men voor zijn ongeloof uit, vorsten te verjagen was schuldige plicht, echtbreuk bewijs van vrijheidszucht. „De Revolutie”, zegt de Duitseer Stahl, „bestaat daarin, dat ze *boven* zet, wat naar eeuwig Gezeten *onder* zal zijn en omgekeerd. Zij maakt den mensch tot oorsprong en middelpunt der zedelijke wereldorde; zij maakt de onderdanen tot heerschers over hunne Overheid; zij verkondigt de menschenrechten zonder de plichten en de roeping der menschen; zij laat al het slijk der zonde van de volkshartstochten, dat de Overheid in de diepte moet houden, omhoog komen tot de hoogten van het geweld.” Zoo kan revolutie plaatsgrijpen zonder het storten van één dropel bloed en door gekroonde hoofden zelve worden volvoerd.

Zoo, mijne heeren, meen ik kort de beginselen te hebben aangegeven van de Hervorming en van de Revolutie. Vergelijkten we ze thans nog even met elkander, om te zien, of ze moeder en dochter van elkander geacht mogen worden.

(Slot volgt.)

De Revolutie, een kind der Hervorming?

VII.

Ook dit gebied werd niet ontzien. De begrippen van deugd en ondeugd hebben stuivertje gewisseld, zoo wordt door de socialistischen geleeraard. Welnu, dit stuivertje-wisselen is voor 't eerst in de Revolutie openlijk gepredikt. Natuurlijk, zoodra de menschenlijke willekeur regeert, wankelen alle begrippen van goed en kwaad, deugd en ondeugd; alles wordt betrekkelijk. Voltaire leert het duidelijk en klaar in zijn „*Traité de Méthaphysique*”: „deugd en misdaad, goed en kwaad bestaan niet op zichzelf, maar slechts in betrekking tot den mensch; 't is er evenzoo mee als met warm en koud, zoet en bitter, aangename en onaangename reuk; wie mocht willen beweren, dat ze in zichzelf bestaan, zou zich belachelijk maken.”

Wat er met deze leer wordt van het huwelijk en het ouderlijk gezag, laat zich begrijpen. Volgens d'Alembert en Helvetius, een paar Encyclopedisten, is „echtbreuk geen misdaad, omdat naar de wetten der natuur alle vrouwen behoorden vrij te zijn”; ook Diderot is van menich beest geworden in zijne verklaring, dat hij het allerliefst zou vinden, wanneer het mocht gebeuren, dat de menschen zich, zonder schuw of schaamte, bij klaar lichten dag voor de oogen