

INHOUD.

De Overheidsschool. — Tucht. — Ingezonden stuk : H. van Strien. — Boekbeoordeling.

De Overheidsschool.

VI.

De school is een opvoedingsinstituut. Algemeen wordt dit nog erkend. Men moge over de methode en het doel der opvoeding verschillen, vast staat, dat het kind nog opgevoed moet worden.

In absoluut afhankelijk toestand wordt de mensch geboren. Lichamelijk en geestelijk is hij tot geen bewust kunnen of willen in staat. Aan zichzelf overgelaten, zou het jonge leven gedoemd zijn onder te gaan. Maar in het geboren worden heeft de Schepper aller dingen de band gelegd tusschen de ouders en het kind, die maakt dat het hulpbehoevend wicht van meetaf voeding en verzorging vindt. Een kind zonder ouders is ondenkbaar en het is de ordinantie Gods over het menschelijk geslacht, dat telkens weer de mensch als hulpeloos wicht, uit menschen geboren moet worden.

Zoo ontstaat er verband tusschen de geslachten, maar ook ontstaat daardoor eene natuurlijke saamhoorigheid van ouders en kinderen, die geene wetten of inzichten veranderen kunnen.

En in die saamhoorigheid zijn de ouders door de natuur aangewezen en ook geneigd, om het verwekte leven te voeden en te koesteren, te ontwikkelen en te leiden.

Dat is niet slechts het onderrecht, maar ook de ouderplicht, zooals het in onze burgerlijke wetten nog verstaan wordt.

Aanvankelijk bestaat de verzorging van het kind hoofdzakelijk in zijne voeding.

Maar naarmate de lichamelijke ontwikkeling voortschrijdt, wordt ook het bewustzijn levendiger en komen indrukken van het geestelijk leven zich naar buiten openbaren.

De mensch bestaat uit ziel en lichaam.

Beide vereischen bij de verdere ontwikkeling verzorging en voeding.

En nu doet zich hierbij het eigenaardig verschijnsel voor, dat de lichamelijke voeding en verzorging bij het verder opwassen vaak onbewust, althans werktuigelijk geschiedt, terwijl de geestelijke ontwikkeling al verder nauwgezette zorg en bestendige hulp vereischt. De vorming van het geestelijk leven is ook zooveel moeilijker als de ontwikkeling van het lichaam. En toch moeten beide verband houden. Ze vormen één geheel. Samen moeten ze voldoen aan de bestemming, waarmee ze het aanzijn ontvingen. En tot die bestemming moeten ze geleid worden. Dat is de opvoeding.

Bij den mensch is geen sprake van dressuur of africhting. Daarvan spreekt men bij de dieren. De mensch wordt opgevoed.

Dat is, gevoed, door toediening van lichamelijk en geestelijk voedsel, ontwikkeld en geleid tot het bestemde doel.

Voor die opvoeding zijn de ouders aansprakelijk.

Maar bij die opvoeding hebben dan ook de ouders het eerste en het grootste zeggenschap.

In de oude maatschappij, die van het individuele leven niet vergde, wat thans voor algemeene vorming noodzakelijk heet, ontving het kind de geheele opvoeding van zijne ouders.

Daar was het de moeder die het kind de eerste begrippen aanbracht en was het de vader, die later zijnen zoon vormde voor het leven. Later is dat moeilijker geworden.

De algemeene menschelijke vorming, zoowel als het kennen en kunnen, verkreeg meer inhoud, vereischte meer zorg, dan de ouders doorgaans geven konden en toen ontstonden de scholen, als nieuwe instituten, die tot opzettelijk doel hadden de opvoeding van de jonge kinderen, naar een vast plan te helpen voltooien.

Oorspronkelijk stond in de christelijke maatschappij de geestelijke vorming, die al spoedig voor de ouders te moeilijk werd, bij de schoolinrichting voorop.

Vandaar dat geestelijken zich met de taak der scholen belastten en bij het onderwijs slechts met die kundigheden rekening werd gehouden, die meer of minder rechtstreeks dienen konden om het geestelijk doel van de school te bevorderen.

Maar ook de samenleving kwam hogere eischen stellen.

Voor handel en bedrijf, voor wetenschap en kunst, voor allerlei tak van menschelijke bedrijvigheid werd meer kundigheid, meer vaardigheid gevorderd.

En de bevordering hiervan als gemeenschappelijk belang van natie of stam, trok zich de Overheid aan en ze richtte haar blikken op de school, om door haar aan allen te doen toekomen de kennis en vaardigheid die de tijd vroeg.

Zoo werd het instituut der school, hoewel hulpmiddel voor de ouders om hen in de opvoeding der kinderen bij te staan, eenzijdig

een instrument der kerk, waardoor deze de kennis der door haar beleiden geloofswaarden aanbracht onder het zaad in haren schoot gedoopt, en anderzijds een instrument van de Overheid, waardoor deze gelegenheid ontving om de verstandelijke en technische ontwikkeling van het volk te houden op het peil, dat zij voor het nationaal bestaan noodig oordeelde.

Aanvankelijk raakten de ouders hierbij op den achtergrond. Ook de Overheid sprak slechts in geringe mate mee. Ze mocht steun bieden en dwingend of straffend optreden tegen onwillige of nalatige ouders, leiding gaf ze niet. De kerk had de leiding. En daartegen kwam in dien tijd volstrekt geen verzet. Er lag zelfs iets natuurlijks in. Waar de behoefte aan geestelijke hulp bij de opvoeding zich het sterkst had geopenbaard en dit element dus bij de schoolinrichting de overhand had, daar moest men in de dagen vóór de hervorming er wel toe komen, om de leiding der scholen over te laten aan de kerk.

Voor conflicten tusschen de verschillende elementen behoefde niet gevreesd. Wel kon er meningsverschil ontstaan over de grenzen der bevoegdheid binnen het organisme, maar over den aard en het doel der school was men het eens. Het geestelijk en het burgerlijk leven dekten elkander nog volkomen.

Anders werd dit met de hervorming.

Bij het mondig worden der volkeren, bij het ontwaken der geesten, kwamen de natuurlijke rechten meer naar voren.

Het ging toen om vrijheid van geweten.

Vrijheid om anders te denken en anders te gelooven dan de officiële kerk leert.

Die vrijheid moest veroverd worden.

Zoowel op de Overheid als op de kerk.

En in dien tijd bleek reeds welk gebruik de Overheid van het instituut der school kan maken. Karel V en Filips II vaardigden verordeningen uit, die de bedoeling hadden, de ketterij te weren, het oprichten van scholen zonder verlof van den Paus of den Keizer te beletten, en het bezoeken van vreemde scholen te verbieden.

Daarmee veroverde de Overheid zich eene plaats in de school, die haar niet toekwam.

Als beschermster der kerk en haar gewetensdwang nam ze de school onder haar meer direct bestuur en gaf daarin bevelen, die buiten haar eigenaardig terrein liggen.

In die dagen werd dat niet zoo opgemerkt. Men was er wel aan gewoon, dat de Overheid het terrein van het geestelijk leven betrad.

Toen dan ook de Hervorming in deze landen de overhand hield en in de Republiek der Vereenigde Nederlanden de macht van het Pausdom gebroken en daarmee gewetensvrijheid veroverd was, bleef men in zooverre in het oude spoor, dat men ten opzichte van de scholen geen anderen regel kende, dan dat de algemeene volksschool, onder toezicht van de heerschende kerk, door de Overheid ten bate dier kerk gesteund werd.

Het beginsel der Reformatie had wel groote verbeteringen gebracht, maar niet tot de consequenties gevoerd.

Overheid en kerk bleven aaneengekoppeld, en de school vormde het terrein, waar beide machten elkander ontmoetten en samenwerkten tot het doel, dat ze zich door die school voorstelden te bereiken, het kweeken van eene Gereformeerde natie.

Dat ging wel wat vreemd, soms onbeholpen of anti-gereformeerd, maar de hoofdlijn lag toch zoo en schonk aan de meerderheid van het volk bevrediging.

Maar er was eene minderheid. Soms zeer groot en invloedrijk, die zich beklemd gevoelde onder dien toestand en waarin steeds krachtiger tot bewustzijn kwam het onvervreemdbaar recht der ouders op de opvoeding hunner kinderen.

Op allerlei manier zocht men zich dan ook aan de officiële opvoeding der Kerkelijke Overheidsscholen te onttrekken.

Roomsch en Remonstrant, Jood en Mennoniet, ze hadden wel vrijheid van conscientie, maar vrijheid van onderwijs was er voor hen niet. Dat krenkte en wekte verzet.

Een natuurlijk verzet zouden we zeggen, omdat de school, onder de eenzijdige macht der kerk, tegen haren aard, gebruikt werd als propagandamiddel, teneinde den overheerschenden invloed dier kerk te schragen.

En al kwam in vele gevallen van die propaganda niets terecht, al was die propaganda zelfs door de verslissing van het kerkelijk leven in de 18e eeuw tot een belachelijk formalisme beperkt, de officiële school heette toch te sturen in gereformeerde richting. En dat met behulp van overheidsdwang. Dat was een inbreuk op het recht der conscientie en we kunnen ons daarom voorstellen, welk een gevoel van verlichting het gaf bij velen, toen de Revolutie van 1795 de kerk losmaakte van de Overheid.

L., 27 Mei '07.

J. v. d. M. Tz.

Tucht.

Onder dezen titel stond in het „Handelsblad“ van 16 Jan. van dit jaar een stuk te lezen, dat naar het schijnt weinig de aandacht heeft getrokken en toch de kennisneming uiterst waard is.

Het was van den volgende inhoud:

In „The Times“ van eenige weken geleden komt onder den titel „Discipline“ een artikel voor van den heer J. L. Paton, High Master of the Manchester Grammar School, dat om zijn vele suggestieve opmerkingen wel verdient in ruimer kring bekend te worden. Immers, dezelfde gebreken in het onderwijs en de opvoeding, die hij daarin bespreekt, komen ook in ons land voor, en menigmaal werd de meening uitgesproken, dat deze het gevolg waren van onze Hollandsche karaktertrekken; ons flegma, onze lautheid etc. weerspiegelden zich in onze methode van opvoeding.

Een tweede eigenaardigheid is een zekere geneigdheid bij den schrijver om terug te keeren naar de oude paden: de „old masters“ wier methoden men zoo onbarmhartig gecritiseerd had, dat er geen haar aan goed bleef, waren nog zoo kwaad niet; alweder een samenvallen met het pogen van eenige jongeren in de onderwijswereld, die ook naast behoud van 't goede in nieuwe richtingen een groote waardeering voor 't oude aan den dag leggen.

Hieronder laten wij eenige uitspraken uit het artikel van den heer Paton volgen: passages, die op Engelsche toestanden slaan hebben wij niet overgenomen.

Jongens zijn redelijk, niet alleen „in vereeniging“, maar zelfs afzonderlijk als zij straf te gemoet gaan. Zij mogen een tijdelijke vreugde gevoelen, wanneer zij te zacht behandeld worden, maar zij verachten den man, die dit doet. Zij zijn zich vaag van den aard hunner natuur bewust en erkennen, dat bij het begaan van een misdrijf, hun „slechter ik“ voor een oogenblik gezegevierd heeft. De verheven plicht van den onderwijzer is dan, nòòit het „beter ik“ ontmoedig te laten slippen of het vleesch dat zwak is geweest te laten gevoelen dat het straffeloos gezondigd heeft.

„Wanneer in 's menschen binnenste een strijd ontstaat,

„Is hij iets waard“.

Deze strijd heeft bij elken jongen plaats. Het is de taak van den straffer, de goede hoedanigheden te versterken en de slechte te vernietigen. Liefde zonder tucht demoraliseert; het is een valsche liefde. Liefde is altijd gestreng jegens het kwaad, want het kwaad vernietigt de liefde.

Het is des te meer noodig op gezag aan te dringen, omdat de geest des tijds naar het tegenovergestelde neigt. De ouderwetse gestrengheid in het huisgezin is verdwenen en de jongens leeren op een abnormaal jeugdigen leeftijd hun eigen wil kennen en het huisgezin regeeren.

De autoriteiten willen het onderwijs bestaunen, als iets, dat aangelegd kan worden zooals gas, electriciteit of water, en zij houden zelf zeer gaarne het gezag in handen. De openbare hoofdonderwijzer ziet zich beroofd van eenige van de meest belangrijke machtsmiddelen die andere (bijzondere) wel genieten, hij wordt zoo langzamerhand gelijk met andere gemeente-ambtenaren..... hij loopt kans dat gevoel te verliezen, dat hem tot de hoogste inspanning aanspoort: het gevoel namelijk, dat de school iets van hem is, een soort van grootere „ik-heid“.....

In de scholen zelf vinden wij dezelfde neiging tot zachtheid: de invloed van Pestalozzi maakt het systeem ondergeschikt aan het kind, de fouten der kinderen worden liever aan alles anders, dan aan het kind zelf toegeschreven. De bron van het kwaad moet niet in, maar buiten het kind gevonden worden; onvoorwaardelijke gehoorzaamheid wordt uitgedrukt als iets onredelijks, noodlottig voor de individualiteit, iets, dat het menschelijk wezen tot een machine verlaagt; als een jongen onoplettend is, is het de schuld van den onderwijzer, omdat de les vervelend was; als een jongen kwaad doet: och, is hij niet het product van omstandigheden, hij kan niet verantwoordelijk voor omstandigheden gehouden worden; om kort te gaan: 't is zooals iemand het eens kernachtig uitdrukte: „vroeger zaten de kinderen aan de voeten van hun onderwijzer, nu zit de onderwijzer aan de voeten der kinderen“.

De „oude meesters“ wier liefheersende kleuren bont en blauw waren, zijn niet meer. Maar de reactie, ofschoon onvermijdelijk en zeker niet te vroegtijdig, en ofschoon gebaseerd op een juisten grondslag, moet nauwkeurig worden gadeslagen. Reacties overdrijven. Het is niet goed, dat het schoolleven een en al bitterheid is, maar evenmin is het goed, dat het niets dan rozengeur en maneschijn is. De Vereenigde Staten hebben de volldigste ontwikkeling van Rousseau's theorie gezien. Het ontbreekt niet aan waarschuwend stemmen uit Amerika. Professor Armstrong bericht, dat de directeurs der „High Schools“ klagen, dat hun leerlingen hun aandacht niet kunnen concentreren. Het kwaad verspreid zich buiten de school. Misdrijven van jeugdige misdadigers verminderen niet in dezelfde mate als de afstand tusschen leerling en onderwijzer, integendeel: veeleer schijnt het omgekeerd evenredige geval te zijn. Generaal Mc Arthur vertelt, dat deserties in het leger als een noodzakelijk kwaad beschouwd moeten worden. De commandant van het schoolschip Saratoga bericht, dat „oogenscheinlijk geen enkele jongen, die tot de „Pennsylvania Nautical School“ werd toegelaten, ooit een bevel had gehoorzaamd in zijn leven“.....

Het is gemakkelijker de teugels van de tucht te laten vieren dan ze aan te trekken.

Het ware beginsel, dat ons moet leiden, is

niet moeilijk te ontdekken of te formuleren. Het gaat uit van het categorische: „Gij zult niet“, zoo noodig van buiten versterkt; het heeft altijd het categorische: „Gij zult“ in het oog, versterkt door liefde voor het goede en de instinctieve voorkeur van het goede over het lage. Ook dat beginsel geloof in de vrijheid: maar een vrijheid, die niet bestaat in te doen wat men wil, maar in wat men moet doen. Het beginsel geloof in de belangstelling, maar het kan geen afgod van de belangstelling maken. „Belangstelling“, zegt prof. Armstrong, „kan niet altijd op het hoogste punt worden gehandhaafd, in de school zooowel als in het leven moet soms werk worden gedaan, dat de belangstelling niet trekt, en het is van het meeste belang de kunst zulk werk te leeren verrichten, op een ernstige en recht op het doel afgaande wijze. In ieders leven is werk te verrichten dat afmat en vervelend is en gelukkig hij, die geleerd heeft het niet te schuwen.

P. A. DIELS.

Dit merkwaardig artikel geeft aanleiding tot de volgende opmerking.

Evenals in staat en kerk, in gezin en maatschappij zoo is ook in de school de hooge kunst der opvoeding daarin gelegen, dat men gezag en vrijheid met elkander wete te verbinden en beide steeds in evenwicht wete te houden.

Daar is een tijd geweest, waarin het gezag eenzijdig op den voorgrond stond, of liever, want het gezag behoort steeds op den voorgrond te staan, waarin toch bij de handhaving van dat gezag niet genoeg rekening gehouden werd met de vrijheid van den mensch.

Een mensch is een redelijk wezen, en behoudt dus altijd de neiging, om het gezag uit eigen overtuiging en met vrijen wil te gehoorzamen, en niet enkel en alleen daarom, wijl het hem van buiten opgelegd wordt.

Wanneer dit over het hoofd gezien wordt, komt men tot het kind wel met het gebod, versterkt en gehandhaafd door den stok; maar men vergeet, dat de innerlijkste eisch van dat gebod juist is, dat het uit liefde volbracht wordt; liefde alleen toch is de ware vervulling der wet. In plaats dat men bij het kind de gezindheid zoekt te kweeken, om het gebod vrijwillig uit liefde te volbrengen, houdt men het dan altijd het gebod voor oogen en ziet alleen in de straf het middel, om het gezag daarvan te handhaven. Soms komen de ouders er dan toe, om nooit een vriendelijk woord tot de kinderen te spreken, om ze altijd hard te behandelen, om er niets goeds van te verwachten en hen zoo zelf den weg der ongehoorzaamheid en der overtreding op te leiden. Daar zijn nog wel streken in ons vaderland, waar soms van de lippen der ouders de taal gehoord wordt: als God mijne kinderen niet bekeert, dan is er toch niets aan te doen.

Natuurlijk kan tegen zulk een gebrek in de opvoeding de reactie niet uitblijven. En dan tracht men het te wenden over een anderen boeg. Geen gebod en geen gezag meer, maar alleen liefde en vrijheid! Laten ouders en onderwijzers het kind niet veel verbieden, maar laten zij het veeleer opvoeden in „vrijheid onder eigen verantwoordelijkheid“! Beter dan verbieden en straffen is het, om de natuur van het kind te bestudeeren en te leiden, ze niet te kneden naar eigen wil en systeem, maar — gelijk het onlangs nog werd uitgedrukt — „de zieleplanten der kinderen vrij te laten uitgroeien“.

Het spreekt vanzelf, dat ook dit beginsel van opvoeding bij vele kinderen op teleurstelling uitloopt. De klachten, in het bovengenoemde artikel geslaakt, kunnen met talrijke uit ons eigen vaderland vermeerderd worden. Bij eene opvoeding, die alleen met de onderstelde goede natuur der kinderen rekt en het gezag en het gebod niet hoog houdt, doet men spoedig de ervaring op, dat de kinderen toch lang niet alle zoo lief en gewillig zijn, als men in den aanvang heeft gemeend. De geschiedenis leert het maar al te vaak, dat er in het kind een booze wil woont, die niet geleidelijk ontwikkeld, maar gebroken en gebogen moet worden.

Men vergeet toch niet, dat ondanks alle beschaving en ontwikkeling het hart des menschen steeds hetzelfde blijft. Van alle menschen geldt en blijft gelden het woord der Schrift, dat wij in zonde ontvangen en geboren zijn. Als dat niet zoo ware, zouden wij thans andere menschen zijn dan die er vroeger en elders hebben geleefd, en zouden wij de litteratuur, de kunst, den godsdienst enz. van volken, die eeuwen vóór ons hebben geleefd, niet meer kunnen begrijpen en verstaan.

Maar op deze blijvende gelijkheid van het menschelijk hart berust ook dit heerlijke feit, dat voor dezelfde kwaal dezelfde medicijn van kracht blijft. En dat is het evangelie van Christus, hetwelk een kracht Gods is tot zaligheid voor een iegelijk, die gelooft. En dat Evangelie sluit aan bij die inwerking Gods in aller menschen gemoed, welke bovenal in het geweten merkbaar wordt.

Hieruit vloeit voort, dat eenzijdig zeer zeker

bij alle opvoeding het gezag hoog gehouden moet worden en het gebod op den voorgrond moet staan. De mensch heeft niet te beslissen, wat hij worden en hoe hij groeien moet. Maar voor ieder mensch is de vraag, wat God wil, dat hij doen en laten, spreken en handelen zal.

Doch, gelijk gezegd is, dat gebod Gods wordt naar zijn eigen eisch dan eerst vervuld, wanneer het volbracht wordt in liefde. En daarom moet met de prediking van het gebod steeds het streven gepaard gaan, om voor dat gebod liefde te wekken in het hart, om te doen verstaan, dat Gods geboden, gelijk Johannes zegt, nooit zwaar zijn. Zwaar zijn zij voor ons, zolang wij er tegenover staan en onwillig zijn; maar zij worden een zacht juk en een lichte last voor ieder, die in waarheid een discipel van Jezus is. Want zijne spijze was het, den wil zijns Vaders te doen.

Ouders en onderwijzers hebben dus in de eerste plaats te rekenen met het gebod Gods, maar dan voorts ook zeer zeker met de natuur van het kind, en met de gansche natuur. Dus ook met het geweten, met het Godsbesef, met de velerlei indrukken, die eene godsdienstig-zedelijke of bepaald ook eene Christelijke omgeving in het gemoed der kinderen heeft nagelaten; in één woord, met al wat de kinderen van nature zelf zijn, maar ook met al de genade, die God aanvankelijk aan en in hen verheerlijkt heeft.

Zoo komt op ons standpunt ook de psychologische studie van het kind tot haar recht. En beter zelfs dan op een ander standpunt mogelijk is. Want studie van het kind is goed, maar dan ook van het gansche kind, niet alleen van de inspanning der zenuwen, van de vermoeiendheid der oogen, van de overloading der hersenen — schoon ook dit alles zijn recht en waarde heeft — maar ook van de godsdienstige en zedelijke gesteldheid van het kind, van het verstand en het hart, van het gemoed en den wil, van de zielen den geest.

Het gezag moet in den weg der vrijheid gehandhaafd en het gebod in den weg der liefde vervuld worden.

Bavinck.

INGEZONDEN.

Het uitgangspunt bij het onderwijs in het zuiver schrijven.

De door mij zeer gewaardeerde welwillendheid waarmee de Redactie van uw blad mijn poging om het taalonderwijs op een betere weg te brengen, ontvangen heeft, doet me de vrijheid nemen enige plaatsruimte te vragen ter aanvulling van de beoordeling die in het bijblad van nummer 32 voorkomt. Ik doe dit met te meer vrijheid daar u tot ernstige overdenking opwekt.

Met u ben ik van mening dat het stellen van meer belang is dan het zogenaamde zuiver schrijven. En juist om het stelonderwijs beter tot zijn recht te doen komen, heb ik mijn methode voor het zuiver schrijven de wereld in gezonden. Dit klinkt wat paradoxaal, maar het is inderdaad mijn innige overtuiging, dat door een grondig, en vooral door een principieel juist onderwijs in het zuiver schrijven, meer bereikt wordt dan op vele scholen nu het geval is. Deze overtuiging berust niet alleen op theoretische overwegingen, maar ook op de uitkomsten van het taalonderwijs dat gedurende ongeveer acht jaar in deze geest aan mijn school gegeven wordt. Juist daardoor is het mogelijk dat in de beide hoogste leerjaren, — die waarin het schriftelijk stellen zonder twijfel het best tot zijn recht kan komen, — het grammatikaal onderwijs tot een minimum kan beperkt worden.

De hoofdgedachte is deze. Een mens — ook een leerling — kan zich slechts uiten in een taal die met hem één is. Die taal is van nature de taal waarin het kind is grootgebracht. Nu zou het voor de schriftelijke gedachteuiting uitermate veel waard zijn als de vorm die daarbij vereist wordt, zo min mogelijk afweek van de taalvorm waarin het kind denkt. Dit kan nu eenmaal niet. Het leven eist vaak den waar we de zeggen; het wil dat de gehoorde t in het huis staat in brand anders wordt afgebeeld dan in het huis brandt af enz., enz. Waar wij, onderwijzers van de lagere school, in dezen weinig kunnen doen en we ons dienen te schikken naar de heersche meningen, moeten we trachten door onze methode het bezwaar weg te nemen dat ligt in de door maatschappelijke toestanden veroorzaakte afwijking.

Het ligt voor de hand dat de beste manier van handelen zou zijn het aantal verschilpunten tussen gesproken en geschreven taal zoveel mogelijk te beperken, en in die richting moet ook elk onderwijzer werkzaam zijn. Ieder toch zal steeds streven naar de grootst mogelijke konventionele zuiverheid bij het schrijven van zijn leerlingen, en dit maakt dat er zoveel tijd moet besteed worden aan het leren van dingen die niet alleen op zich zelf van onwaarde zijn, maar feitelijk ook in strijd met een gezonde taalopvatting.

Aan de waarheid — uiting slechts mogelijk in een taal die we volkomen meester zijn — mag niet tekort gedaan worden. We moeten de kinderen dus brengen tot de taal die de hunne niet is van nature, maar die de hunne moet worden. En wel worden, zodanig, dat ze bij het schrijven er even vrij over beschikken als bij het spreken

over hun eigenlijke taal. Dan kan er nooit sprake zijn van een tijd waarin de leerling bij het schrijven hulpeloos staat, doordat zijne eigenlijke taal hem niet mag en de aan te leren taal hem nog niet kan dienen. Het middel daartoe is: oorspronkelijk bewuste afwijking, en oefening zo lang tot de afwijking met hem één is geworden. Maar de afwijkingen zijn vele en velerlei: daardoor is nodig een geleidelijk aanleren van de verschillen. Anders toch loopt de leerling gevaar de kluts kwijt te raken en alles door elkaar te halen, zooals dan ook vaak geschiedt: fouten als Davidt, leerdt, middigmaal (uitgesproken middēg en verwarring met zandig) zijn geen zeldzaamheid.

Hoe dit aanleren moet geschieden, hangt af van de aard der verschillen, en heeft niets te maken met het beginsel dat de gesproken taal het uitgangspunt van alle taalonderwijs moet zijn. (1) Van verwarring is geen sprake, integendeel: die wordt juist voorkomen door zuiver uiteen te houden wat één is. Ik wil hier niets spreken van eigen ervaringen die toch licht verdacht zijn, maar raad ieder die nog twijfelt en het beginsel toch niet helemaal verwerpt, een bescheiden proef aan met een paar achterlijke leerlingen zoals er op elke school wel zijn: het zou me grotelijks verwonderen als er, na het doorwerken van de beide eerste stukjes, geen aanmerkelijke verbetering te constateren was.

Het zou al te verwaand zijn te beweren dat mijn methode de enige is die tot het doel voert. Wij allen hebben leren schrijven volgens een andere manier, zoals onze groot- en overgrootouders zelfs hebben leren lezen volgens de spel-methode.

Wij kunnen ons nu moeilijk voorstellen hoe ze ooit bee-oo-ee-ka tot boek zijn gekomen, en toch is het een eeuwen lang de enige weg geweest. Bij de beoordeling van een methode moet dan ook eigenlijk de vraag niet zijn: kunnen we ermee komen waar we willen, maar: wordt het beoogde doel bereikt door een zo groot mogelijke massa en langs de meest natuurlijke weg? En ook: in de kortst mogelijke tijd, zonder te kort te doen aan de verlangde resultaten, d.i. hier: aan de bij het schrijven nodige vastheid in het gebruik der nu eenmaal bestaande grammatikale vormen? Zonder te overdrijven, men ik inderdaad dat mijn methode, meer dan menige andere, tijd uitspaart: wat de leerlingen geleerd hebben, kunnen ze werkelijk toepassen bij het schrijven. En reeds op het einde van het vierde leerjaar is de zuiverheid bij het maken van eigen werk zo groot, dat het aantal fouten geen hinderpaal is voor het maken van zogenaamde opstellen. En doordat het contact met hun eigenlijke taal niet verbroken is, zijn leerlingen die kunnen spreken, dan ook in staat tot schriftelijke gedachteuiting.

Bij de beoordeling van mijn methode uit dit oogpunt hanteer ik in het oog: 1e. dat het hoogste stukje niet nodig is voor gewone volkscholen; 2e. dat niet meer schriftelijke oefeningen dienen gemaakt te worden dan nodig is ter beklaving; 3e. dat oefeningen waarin de leerlingen in een of andere streek geen fouten maken, kunnen overgeslagen worden; 4e. dat de vragen vóór de oefeningen meestal niet voor de kinderen zijn, maar voor het gemak van de onderwijzer, die daardoor het overzicht vergemakkelijkt wordt; de formulering, bij de behandeling gewenst, is zijn werk; dit kan en mag geen boek hem uit de handen nemen.

Ten slotte nog een enkel woord over de invoering van de term tijdwoord. Dit is wezenlijk een nieuwigheid die grote voordelen aanbrengt: de leerlingen houden daardoor zaken uit elkaar die voor het schrijven geheel verschillend zijn. Men vergelijke slechts: de jongens rustten gisteren uit; wij konden niet rusten; ik begaf me vroeger ter ruste. Beperking van de terminologie is zeer wenselijk, als de onderscheiding van geen nut is voor het beoogde doel, b.v. alleen de term bijvoegelijke woorden voor het schrijven der naamvals-n in plaats van bijvoegelijk naamwoord, telwoord enz. Maar het weglaten van een term die werkelijk dienst doet, is vereenvoudiging in schijn. (Zie daarvoor uitvoerig de Handleiding, § 22, 73, 112-116, 187.)

H. van Strien.

(1) De plaatsruimte laat niet toe deze stelling verder te ontwikkelen. Zie daarvoor, desgewenst, de handleiding, en voor een beknopter, maar toch vrij volledige uiteenzetting mijn brochure, „Het nieuwe taalbegrip en de taalvorm“, 52 bladz. voor f 0.15, franco toezending, verkrijgbaar bij den heer P. Valkhoff, te Zwolle.

Boekbeoordeling.

A. A. Hofman en B. Rootnat, „Ons Land en Volk“. Leidraad bij het Onderwijs in de Vaderlandsche Geschiedenis op de Lagere School. Eerste Leekring.

Groningen — J. B. Wolters.

Wat de methode-Hofman-Rootnat eigenlijk typeert, kan ik na kennismaking van de beide, niet onaardige, leesboekjes (vroeger besproken) en van dezen Leidraad niet zeggen — of 'taan mij ligt, weet ik niet. De volksontwikkeling treedt op den voorgrond — de staatkundige geschiedenis wordt voor den tweeden leerkring bewaard, — niet kwaad gezien mogelijk, maar niet uitsluitend aan deze methode eigen. Is dan misschien de wijze, waarop dit beginsel uitgewerkt is, oorspronkelijk? Ik kan 't niet zien.

Wat de Leidraad geeft, is niet kwaad, maar in elk leerboek vindt men ongeveer 't zelfde, even goed of beter. De onderwijzer heeft daarin de stof, die hij behandelen moet, eer hij een lesje uit 't leesboek kan laten lezen, maar in zóó taaien stijl, dat ik de kinderen beklaag, die in dien trant geschiedenis-onderwijs ontvangen. De Schrijvers geven louter de feiten in hun samenhang — die samenhang komt goed uit en dat is een verdienste — maar zonder die illustratie, die de onderwijzer behoeft, om 't saus pikant te maken. Wie, om een tegenstelling te noemen, een les naar Lankamp geeft, behoeft niet te vreezen, dat de leerlingen zich zullen vervelen of dat zij de volgende week niet meer zullen weten, waarover deze week verteld is — wie dezen Leidraad volgt — waarlijk, hij mag blij zijn, als de kinderen bij 't einde der les 't begin zich nog herinneren. Een goed onderwijzer kan, dit wil ik niet ontkennen, ook van deze methode wel iets maken, als hij maar weet te illustreren en in de voorstelling 't lief te brengen, dat de Schrijvers in hun werkje niet wisten te leggen — maar mij dunkt een handleiding is er in de eerste plaats voor de zulken, die daarmee moeite hebben en hen juist laat deze Leidraad zoo arm als ze zijn. Op zichzelf beschouwd, is de inhoud van 't boekje degelijk en juist, alleen wordt de bespreking van 't Christendom enz. door den ban der neutraliteit gedrukt. Op blz. 25 wordt onder de in klen Germaanschen tijd hier te lande wildgroeiende vruchten ook de walnoot genoemd; deze werd stellig eerst later uit 't Zuiden overgebracht: reeds de naam (= Waalsche noot) wijst daarop. Ook de pruim is eerst veel later hier bekend geworden. Tacitus zegt trouwens uitdrukkelijk, dat de Germaansche bodem geen vruchtboomen droeg.

K. W.

R. Schuiling, „Beknopte Aardrijkskunde van Nederland“. Vijfde, verbeterde, druk.

K. Schuiling, „Vragen en Opgeven met betrekking tot de Aardrijkskunde van Nederland“.

Zwolle — De erven J. J. Tijl.

Schuiling's leerboeken behoren tot de beste, die wij bezitten, en deze vijfde druk bewijst, dat zijn Bekn. Aardr. van Nederland de waardeering vindt, die dit boek verdient. We bezitten daarin een werk, dat wetenschappelijk geheel op de hoogte van zijn tijd staat en dat tevens berekend is op de behoeften der school: normaal- en kweekschool in 't bijzonder. Gelijk men b.v. bij Van Rijsens op elke bladzijde zijner leerboeken voelt, dat de Geschiedenis de liefde van zijn hart heeft, zoo voelt men dit bij Schuiling ten opzichte der Aardrijkskunde, en dat is in een leerboek zoo oneindig veel waard. Daar de Schrijver prijs stelt op de aanwijzing van mogelijk voorkomende onjuistheden, zij 't vergund te wijzen op den naam „wattering“ (met twee r's) in plaats van „watering“ (blz. 127, 197): deze spelling berust op een hypothese van een man, die meer gewaagde hypothesen op zijn geweten heeft — een hypothese, die in strijd is en met de gewestelijke uitspraak en met de spelling, zoover wij die in de oude oorkonden kunnen nasporen. Op blz. 198 wordt gezegd, dat de Westkappelsche dijk 't laatst doorgebroken is in 1530; ook dit is minder juist: nog in 1682 brak hij door, ofschoon de schade toen spoedig hersteld was. Op blz. 217 leze men voor „Christelijk-Gereformeerden“ Christelijke Gereformeerden en voor „Dolleerende“ Doleerende. Verscheidene Waalsche Gemeenten zijn lang vóór 1685 gesticht en wel hoofdzakelijk door vluchtelingen uit de Waalsche Nederlanden. Met een enkel woord zij nog gewezen op 't bijbehorend Vragenboekje, dat niet vragen bevat, die eenvoudig 't weergeven van 't geleerde bedoelen, maar vragen, welke beantwoording een grondige opvatting en verwerking der leerstof eischen — uitnemend gezien. K. W.

„Ter herhaling“. Eenvoudige taal- en stijloefeningen voor de Herhalings-school, door M. Koning. Purmerend — Muusses.

Een boekje vol nuttige oefeningen „Punten voor 10 opstellen“ en een tiental moeilijke dictes aan 't slot.

Letters invullen; in lettergrepen verdeelen; van enkelvoudige zinnen samengestelde maken; oef. met de tijden der w. w., met enkel- en meervoud; tegenstellingen; synoniemen, naamvallen, vreemde woorden, brieven, enz.

Verondersteld wordt (stilzwijgend) een flink onderwijzer en een stel wakkere jongens, die de zes klassen hebben doorlopen. H.

„Taalcursus voor de Christelijke School“, door A. J. Dekker en J. Smit. 1e stukje A en 5e stukje B, 2e druk. Den Haag — IJkema.

Reeds recenseerden we één of twee stukjes dezer serie in gunstigen zin, ook omdat we de geheele methode eenigszins kenden. De cursus is speciaal voor onze scholen. Hij leert ook de termen in de taal kennen en onderscheiden, wat

voorloopig nog wel voor vele scholen eisch zal wezen, met het oog op andere eischen. Stadsscholen kunnen ze althans zoo gemakkelijk niet over-boord werpen.

Er zit eene studie achter deze boekjes. Eene studie, die we waardeeren, vooral omdat ze gemaakt werd uit den drang des harten om voor Christelijke scholen leerstof te geven, die verband houdt met het beginsel der scholen.

't Laatste boekje behandelt de betr. voorw., bepaling aank. voorw., telw., bijw., aanvoegende wijs, scheidbaar en onscheidbaar samengestelde werkw., bedrijvende en lijdende vorm, tegenw. deelw., werkw. met twee 4e naamv., enz.

We herhalen de vraag: Is er tijd om alles door te werken, daar immers het stelonderwijs ook eenige uren vraagt? H.

„Ter afwisseling I“. Nieuw leesboek (Rijm en Onrijm) voor de Herhalings-school en de hoogste klassen der Volksscholen, door E. J. Boneschanscher.

Drukkerij en Uitgevers-Maatschappij „Voorburg“.

1e Les. Tegenwoordigheid van geest.

Een geschiedenisje van een veertienjarigen jongen, die bezig is een bedje in zijn bloementuin op te hoogen.

Hij hoort een ledigen korenwagen aanrijden. De twee paarden er voor zijn op hol. Op den wagen zitten, behalve de bestuurder, zeven kinderen. Twee meisjes spelen op den weg. Ze zijn zóó in hun spel verdiept, dat ze het geraas van den wagen niet hooren! Jacob werpt zijn kruikar voor de paarden. De dieren komen tot staan.

„De voerman, niet meer dan ten halve van den schrik hersteld, sprong van zijn zitplaats, beurde de luid schreiende kinderen van hun gevaarlijke plaatsen en verzocht Jacob, wien hij, zonder een woord te spreken, de handen drukte, het negental knapen en meisjes (t'zijn er nu negen!) naar het dorp te willen vergezellen“.

„De jeugdige redder liet, na bekomen verlof van zijn vader, de erg gehavende kar herstellen!“

Genoeg.

Onnatuurlijk — op z'n zachtst gezegd.

En dan 't versje aan 't eind:

Als gevaar of nood
Dreigt met ramp of dood,
Hulde dan den man,
Die nog handlen kan;
Die kordaat, vol moed,
Zich ter hulpe spoedt,
En met snel beleid
Redding voorbereidt.

Wij noemen zoo iets lamelijk zouteloos.

22e Les. Vlijt geeft brood, luiheid nood.

In deze les komt voor een gesprek tusschen twee knapen.

„Goeden morgen Karel!“ „Morgen, Frits!“ „Waar gaat ge heen, Karel?“ „Naar school, Frits!“ „Och, kom! In de school is het onbehagelijk; daar moet men leeren, maar buiten in de weide is het mooi. Kom, Karel, laten we daar heen gaan en er vrolijk spelen!“

„Van avond, Frits; nu moet ik leeren, kom, ga met mij! Je wilt niet? Goeden dag!“

De lezer beoordeelt zelf dit fragment, dat een gesprek tusschen knapen moet heeten. En tusschen de 1e en de 22e les staat eene reeks, waarover heel wat te zeggen zou zijn.

Aan 't slot der lessen — een versje, dat gezongen kan worden. Of het zingen er door „gebaat“ zal zijn? We wagen ook dit te betwijfelen. De wijsjes zijn meest alle onbekend. Is 't de bedoeling, dat de onderwijzer de noten er van opschrijft? Dat zou de zaak veranderen. Toch zouden we dan over de methode nog wel eene vraag willen doen.

De lessen over onderwerpen uit Vaderlandsche Geschiedenis en de Kennis der Natuur voldoen ons al evenmin.

Over het formeele en paedagogische doel der leervakken zouden we al terstond den Schrijver moeten verschillen, al zou dit geen reden zijn om het boekje als leesboek af te keuren.

Een leesboek moet levendige belangstelling wekken en de stijl, de wijze van bewerking, de groepeerings, het bijwerk, moet aan bepaalde eischen voldoen.

Dorre opsommingen schrikken af. Een paar rijen van een twintigtal bloemen van ééne familie, met een stel definitie's maken een les dor en droog.

De personen uit de historie leven niet; handelen niet; de Schrijver handelt over hen en zonder hen.

De les over „Twee Sultanaten“ is al even arm aan eenige verheffing en gelijkt een statisch vol namen en getallen.

Bovendien — we verlangen voor onze scholen een ander soort boeken. Ook met een vroom versje aan 't eind zijn we niet tevreden.

Niet een fraaie gevelsteen bepaalt de waarde van het huis, het fundament moet hecht zijn. En we onderzoeken in de onderscheidene methoden de fundamenteen.

Wat ons oordeel is over het hier genoemde leesboek, is na het bovenstaande niet twijfelachtig meer.