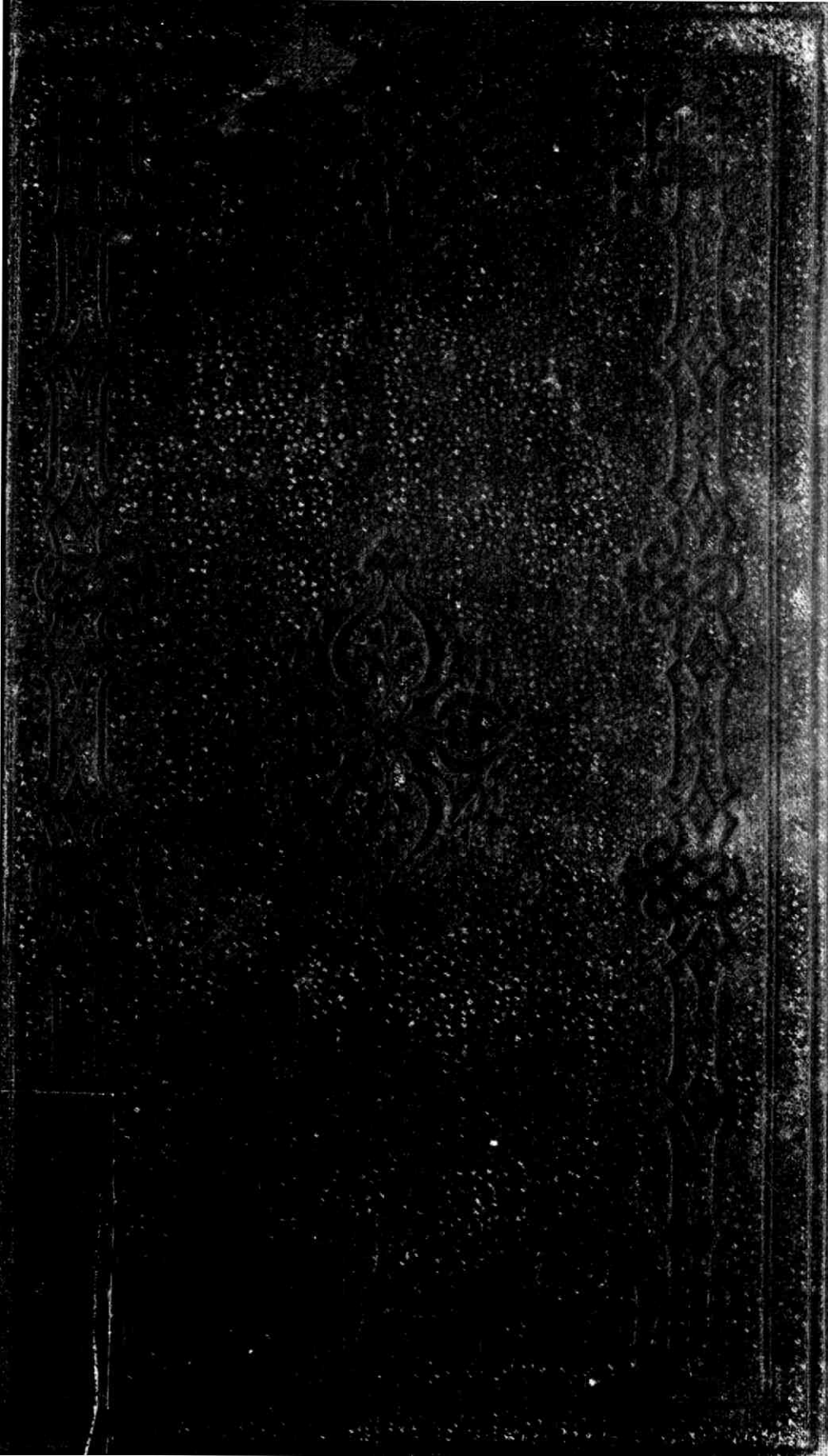




Beknopte opvoedkunde vooral met het oog op de lagereschool

<https://hdl.handle.net/1874/235945>



mm 1302g

Wat had de onderwijzer
 zien, om het kind in
 de school te plaatsen en
 orde en quietie te maken
 las het schrijven

2

Op 11. 11. 1881

C

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0682 3193

+ Ei 28
+ La 5

BCUPA 0100/88 Ei
620

ca

BEKNOPTE

OPVOEDKUNDE,

VOORAL MET HET OOG OP DE LAGERESCHOOL,

DOOR

R. R. RIJKENS,

DIRECTEUR DER RIJKSWEEKSCHOOL VOOR ONDERWIJZERS
TE NIJMEGEN.

ZEVENDE, HERZIENE DRUK.

bibliotheek

instituut voor pedagogische en
andragogische wetenschappen
heidelberglaan 1 - 3508 tc utrecht
tel. 030-534711

Universiteit Utrecht
BIBLIOTHEEK CENTRUM UTHOF

PA

PA

TE GRONINGEN BIJ J. B. WOLTERS, 1889.

.....

Stoomdrukkerij van J. B. Wolters.

.....

VOORBERICHT VOOR DEN ZEVENDEN DRUK.

De eerste druk van dit werkje verscheen in November 1877. En nu, bijna 12 jaar later, gaat de zevende de wereld in. Ik mag dus volop tevreden zijn. Erkentelijk ben ik dan ook voor de waardeering, aan mijn werk ten deel gevallen.

Ook in dezen zevenden druk heb ik gewijzigd en aangevuld, waar ik dat noodig oordeelde. Bij de tegenwoordige inrichting van ons lageronderwijs heb ik de veranderingen, die het Ontwerp-Mackay er wellicht in brengen zal, aan den voet der bladzijden meegedeeld. Met de uitgave te wachten, tot het lot van het Ontwerp beslist zou zijn, liet de omstandigheid niet toe, dat de zesde druk zoo goed als uitverkocht is.

Wordt dat ontwerp wet, dan wordt wederom kennis der opvoedkunde van den aspirant-hoofdonderwijzer gevorderd, waarop hij zich te meer zal kunnen toeleegen, als van hem geen kennis der wiskunde meer gevraagd zal worden, een ruil, waarin men zich voor de school mag verheugen.

Eene opmerking. Onlangs beweerde iemand bij het onderwijs, dat de zielkunde geen vak was, om aan 15- à 16-jarigen onderwezen te worden. Was het waar,

dan gold hetzelfde voor hulponderwijzers. Maar zielkunde en zielkunde is twee. Het komt geheel aan op de methode, die gevolgd wordt. Niet de stellingen moeten voorop. Maar in het eigene zieleven moet nagegaan worden, wat er in waar te nemen is, en dan kost het geen moeite tot de zielkundige begrippen, bepalingen en stellingen te komen, gevat in een' vorm, die wellicht bij een' hoogleeraar in de wijsbegeerte niet geheel door den heugel kan, maar voor de ontwikkeling van den aanstaanden onderwijzer past en een goede grond is voor latere studie. Maar wiens onderwijs in taalkunde bestaat in het laten memoriseeren van bepalingen en regels, begrijpt zeker niet, wat aanschouwelijk onderwijs in zielkunde is.

Het Aanhangsel over het onderwijs in de nuttige vrouwelijke handwerken is van de hand van Mejuffrouw P. M. Heringa, directrice van de kweekschool voor onderwijzeressen te Groningen, aan wie ik voor die welwillende medewerking hier openlijk mijn hartelijken dank betuig.

NIJMEGEN, Juni '89.

R. R. R.

INHOUD.

INLEIDING.

Blz.

Begripsbepaling: ontwikkeling, opvoeding. Doel. Verdeeling	I
--	---

EERSTE AFDEELING.

LICHAMELIJKE OPVOEDING	6
Gymnastiek	12

TWEEDE AFDEELING.

OPVOEDING DER ZIEL.	15
-----------------------------	----

HOOFDSTUK I.

ZIELKUNDE	17
---------------------	----

A. Het Denkvermogen.

1. Oorsprong van de beelden: de zinnen en hun werk.	18
2. De beeldenschat der ziel	21
3. Voorstellingen	22
4. Begrippen.	24
5. Oordeelen en sluitredenen	27
6. Verstand	29
7. Aanleg	31
8. Bewustzijn. Stem en spraak	32
9. Opmerkzaamheid	35
10. Geheugen. Herinnering. Terugroepende verbeelding	38
11. Phantasie	40

	Blz.
12. Het denken	42
13. Overzicht	44
B. Het gevoelvermogen	45
1. Het gemoed	48
2. Bijzondere toestanden der ziel	49
3. Hooger gevoel	52
Het schoonheidsgevoel	52
Het waarheidsgevoel	53
Het zedelijk gevoel	54
Het godsdienstig gevoel	55
Het gevoel van eigenwaarde.	56
Het gevoel voor anderen of sympathie (medegevoel)	57
C. Het Begeervermogen.	58

HOOFDSTUK II.

DE OPVOEDING VAN HET DENKVERMOGEN OF HET ONDERWIJS.

A. Algemeen gedeelte.

1. Begrip van onderwijs. Doel. School. Klassificatie	63
2. Leerstof en methode	68
<i>a.</i> Leerstof	68
<i>b.</i> Methode	71
1. De Leervorm.	76
<i>a.</i> De mededeelende leervorm	78
<i>b.</i> De opwekkende leervorm	82
2. De Leergang.	86
3. De Leertoon	88
4. De Leermiddelen	91

HOOFDSTUK III.

B. De bijzondere leervakken.

1. Aanschouwings- en spreekonderwijs	91
2. Taalonderwijs	98

	Blz.
<i>a.</i> Het spreken	99
<i>b.</i> Het leesonderwijs	103
<i>c.</i> Schrijven	118
1. Schoonschrijven	118
2. De schriftelijke uitdrukking der gedachten	122
<i>d.</i> Taalkunde	127
3. Rekenen	132
4. Vormleer	139
5. Onderwijs in nuttige kennis	141
<i>a.</i> Geschiedenis	143
<i>b.</i> Aardrijkskunde	149
<i>c.</i> Natuurkennis	156
6. Zingen	161

HOOFDSTUK IV.

DE OPVOEDING VAN HET GEVOELVERMOGEN	165
---	-----

HOOFDSTUK V.

DE OPVOEDING VAN HET BEGEERVERMOGEN OF DE ZEDELIJKE OP- VOEDING	169
--	-----

I. Algemeene beschouwing der tucht	170
II. Tuchtmiddelen.	
1. Het voorbeeld	175
2. Het woord	176
<i>a.</i> Het gebod en verbod	177
<i>b.</i> Het algemeene voorschrift	179
<i>c.</i> De raad	180
3. De onaangename tuchtmiddelen. Gehoorzaamheid	181
<i>a.</i> De afkeuring	183
<i>b.</i> De vermaning	183
<i>c.</i> De berisping	183
<i>d.</i> De bedreiging	184
<i>e.</i> De straffen	184

	Blz.
4. De aangename tuchtmiddelen	186
<i>a.</i> De goedkeuring	187
<i>b.</i> De aanmoediging	187
<i>c.</i> De belofte	187
<i>d.</i> De belooning	187
5. De voorbehoedmiddelen	188
<i>a.</i> De orde	189
<i>b.</i> Nauwkeurig toezicht	189
<i>c.</i> Aanhoudende werkzaamheid bij opgeruimdheid	189
6. Beproevingen.	189
III. Orde	190

DERDE AFDEELING.

GESCHIEDENIS DER OPVOEDING VAN DE LAATSTE TIJDEN.

1. Tot de achttiende eeuw	192
2. De achttiende eeuw	200
3. De inrichting van het onderwijs in Nederland	205
4. Bell en Lancaster, Jacotot, De bewaarschool, Fröbel	219

AANHANGSEL.

De vrouwelijke handwerken	227
-------------------------------------	-----

INLEIDING.

BEGRIPSBEPALING: ONTWIKKELING, OPVOEDING. DOEL. VERDEELING.

§ 1. Het woord ontwikkeling wordt veelvuldig in de opvoedkunde gebruikt. Laat ons vóór alles zien, wat men er bij te denken heeft.

Volken, menschen, dieren en planten ontwikkelen zich. Wat wil men daarmee zeggen? Het ruwe volk wordt in korter' of langer' tijd eene beschaafde natie: men denke aan de bewoners der Sandwichseilanden, als een voorbeeld uit den allerlaatsten tijd, en lette er op, wat zij binnen 100 jaren geweest en geworden zijn. Men denke ook aan de vroegere bewoners van Nederland en vergelijkte dezen met de tegenwoordige Nederlandsche natie. — Het kleine kind wordt een volwassen mensch: zijn lichaam wordt grooter, zijne kracht meerder, zijne kennis neemt toe, al wat hij doet, zijn loopen, zijn schrijven, zijn nadenken, alles wordt meer volkomen. — Het jonge dier wordt langzamerhand grooter, het kleine scheutje wordt een boom, die met breede kruin zich hoog in de lucht verheft.

Men zegt ook, dat eene stad, eene kunst, eene wetenschap, een handelstak, een bedrijf, in 't kort, alles wat van menschen komt of door menschen ontstaat en verandert, zich ontwikkelt. Al het genoemde is voortdurend in een' staat van wording, van toeneming; het gaat over van minder tot meer; 't is eerst onbeduidend, 't wordt later belangrijk. Zie op u zelf, uw eigen wezen; ga eens na, hoeveel gij in één jaar of in 4 jaren vooruit zijt gekomen in één of meer vakken. Ge zijt aanhoudend meerder geworden, ge zijt steeds meer ontwikkeld. Ge ziet er uit, dat het begrip ontwikkeling tot hoofdkenmerk heeft: meerder worden, toenemen, evenwel niet meerder worden door uitwendige aanzetting, maar door inwendige uitzetting. Eene levende kracht werkt van binnen en doet de toeneming ontstaan. Dat meerder worden nu door een eigen inwendig leven noemt men ontwikkeling.

Er volgt uit, dat de ontwikkeling niet aan de onbewerkte, maar alleen aan de bewerkte schepping en aan alles, wat van den mensch

uitgaat en door hem voortgebracht wordt, eigen is. Een keisteen ontwikkelt zich niet, eene bloem wel.

Het woord ontwikkeling heeft eene lijdende en eene bedrijvende beteekenis. De eerste heeft het, wanneer men er door verstaat: het meerder worden, de toeneming, het langzaam komen tot een' toestand van meerderheid. De bedrijvende beteekenis heeft het woord, als men er door verstaat het meerder maken, het meer of minder opzettelijk uitoefenen van invloed, waardoor de toestand van meerderheid geboren wordt. In het eerste geval is de ontwikkeling dus het resultaat, in het tweede de werkzaamheid, die het resultaat doet ontstaan.

De letterlijke beteekenis van het woord ontwikkeling is: ontdoen van de omgewonden doeken. Daarmee heeft het eigenlijke begrip alleen het te voorschijn komen en het daardoor vrij worden gemeen. Men kan de letterlijke beteekenis van het woord dus maar voor een deel gebruiken tot verklaring van het begrip ontwikkeling. In het algemeen is het verkeerd, dat men, zooals vaak gebeurt, om tot de gewone beteekenis te komen, begint met de letterlijke, eigenlijke beteekenis te zoeken, door het woord te ontleden en zijne afleiding na te sporen. Beter is het, uit het gebruik de gewone beteekenis op te maken en zich af te vragen, wat men bij het hooren of zien van het woord denkt.

§ 2. Ontwikkeling wordt in betrekking tot de geheele levende schepping gebruikt, opvoeding daarentegen alleen ten aanzien van den mensch. Het ontwikkelen van dieren heet teelt of opfokken en van planten teelt of kweken. Alles wat op het lichaam of op de ziel zekeren invloed uitoefent, brengt daarin verandering te weeg. Die verandering, voor zoover ze gunstig is, kan opvoeding of ook ontwikkeling heeten. Maar ook hetgeen gedaan wordt, om die verandering te bewerken, noemt men evenzeer opvoeding. In het algemeen kan men door opvoeding verstaan: de samenwerking van alle omstandigheden en maatregelen, waardoor de ontwikkeling, het meerder worden van den mensch, bewerkt wordt.

Daaruit volgt, dat de opvoeding, even als de ontwikkeling, toevallig en opzettelijk kan zijn. Men bedenke slechts, dat een aantal omstandigheden, die niet van 's menschen wil afhangen, maar waarin hij toevallig geplaatst wordt, zoowel op zijn lichaam als op zijn' geest invloed ten goede of ten kwade uitoefenen en daardoor de mate zijner ontwikkeling bepalen. Men kan de opvoeding toevallig noemen, als men de gunstige uitwerking van al die levensomstandigheden op den mensch bedoelt, die niet door anderen voor de opvoeding van het individu bestemd zijn. De opvoeding van elk volk, zoowel als van

elken mensch, is voor een groot deel het product van een aantal toevallige omstandigheden, als: de gesteldheid en de ligging des lands, het klimaat, de aanraking met anderen, de rampen en beproevingen, zij maken een volk tot wat het later is; zijne toevallige omstandigheden maken ook van elken mensch voor een deel datgene, wat hij in zijn later leven vertoont. Zijn ze gunstig, dan wordt zijne opvoeding er door bevorderd; zijn ze ongunstig, dan wordt ze er door tegengewerkt.

Wanneer in dit boek verder van opvoeding gesproken wordt, dan hebbe men daarbij aan de opzettelijke opvoeding, en meer bepaald aan de opzettelijke opvoeding van kinderen, te denken. Zij bestaat dan in de ordelijke samenwerking van al die maatregelen, waardoor het kind de meest geschikte gelegenheid verkrijgt, om tot zekere mate van ontwikkeling te komen. De opzettelijke opvoeding stelt den jeugdigen mensch weleens aan de inwerking van toevallige omstandigheden bloot; opdat deze voordeelig op hem zullen werken. Moeilijk is het soms, de gevolgen der toevallige en der opzettelijke opvoeding van elkaar te onderscheiden: meermalen wordt aan de laatste toegeschreven, wat toch een uitwerksel der eerste is; ook het omgekeerde heeft plaats.

De toevallige opvoeding duurt van de geboorte tot den dood; de opzettelijke begint met de geboorte en kan eindigen, wanneer de kweekeling tot eene zekere mate van zelfstandigheid gekomen is en verder zijn eigen opvoeder wezen kan. De wet verklaart hem eerst op zijn 23^e jaar zelfstandig (meerderjarig, mondig).

De opvoeding werkt deels negatief, deels positief. Ze werkt negatief, als ze den ongunstigen invloed der toevallige omstandigheden zoekt te verwijderen, en positief, als ze al die maatregelen neemt, waardoor de ontwikkeling van den jeugdigen mensch bewerkt wordt. Wijl de omstandigheden altyddoor op het kind werken, moeten de negatieve en de positieve opvoeding wel samengaan, waarom de opvoeder bij het nemen van de meest gepaste maatregelen ook acht geeft op de toevallige invloeden.

Het woord opvoeding heeft, evenals ontwikkeling, eene bedrijvende en eene lijdende beteekenis, en daardoor is opvoeding zoowel de werking als het resultaat, dat er uit voortkomt: de opvoeder doet het werk en het kind wordt opgevoed, komt tot opvoeding. Door de letterlijke beteekenis van het woord: voeden tot iets hoogers, wordt het begrip vrij goed aangeduid.

Ontwikkelen en opvoeden beide zijn, omdat zij slechts in betrekking tot levende wezens beschouwd kunnen worden, van dien aard, dat het wezen, dat de werking ondergaat, zich moet opvoeden, en dat

de persoon, die ontwikkelt en opvoedt, niets anders kan doen, dan de gelegenheid voor de ontwikkeling en opvoeding zoo gunstig mogelijk te maken. Men kan daarom ook zeggen, dat opvoeden bestaat in het verschaffen van de meest geschikte gelegenheid aan het kind voor zijne ontwikkeling, zoodat het langzamerhand komt tot de redelijke bepaling van zijn' wil.

Ontwikkeling, opvoeding en vorming mogen in de letterlijke betekenis verschillen en ook niet altijd voor elkaar gebruikt kunnen worden, in hoofdzaak zijn ze toch synoniemen.

Tot het goed verstaan van opvoedkundige werken en opstellen is het noodig, niet uit het oog te verliezen, dat het woord opvoeding meermalen in een meer beperkten zin en wel alleen voor zedelijke opvoeding of opvoeding van den wil genomen wordt, b. v. als gesproken wordt van opvoeding en onderwijs.

§ 3. De vraag, of de mensch opgevoed kan worden, mag haast geen vraag heeten, als men in duizenden voorbeelden rondom zich ziet, hoe de mensch lichamelijk en geestelijk toeneemt bij eene verstandige leiding. Dat menige opvoeding toch mislukt, is toe te schrijven aan de maatregelen, die of op zich zelf in het algemeen verkeerd zijn of niet passen voor den bijzonderen aard van het individu.

Iets anders, en van meer belang, is het, te vragen naar het doel der opvoeding: de aard van het doel werkt op het streven ter bereiking er van. Voor een verheven, groot doel spant men zich meer in dan voor een onbeduidend. Elk opvoeder, en dus ook elk onderwijzer, mag zich daarom wel levendig bewust maken, welk doel hij met zijn werk bereiken wil. Dat doel zal hem tot ijver en inspanning prikkelen en kan hem zelfs bezielen. Het eerste doel van elke opvoeding is natuurlijk de grootst mogelijke ontwikkeling van alle krachten in den mensch, zoowel van het lichaam als van den geest te bewerken, om hem daardoor tot zelfstandigheid te brengen, tot het besturen van zijn eigen wil. Maar, zal men verder vragen, waartoe die altijd betrekkelijke volkomenheid? Wat is de vrucht er van voor den mensch, opdat ieder voor zich en elk voor een ander er naar streeft? Die vrucht en zoo ook het einddoel van alle opvoeding, kan geen ander zijn, dan het waarachtige geluk van den mensch. Wat men ook anders als het doel der opvoeding moge aanmerken, daarop zal in 't eind alles toch wel neerkomen, dat men 's menschen geluk zoekt te bevorderen, waarin men dat geluk ook acht te bestaan. Gelijk de ontwikkeling van een enkel vermogen den mensch reeds vatbaar maakt voor het smaken van een bijzonder genot door dat vermogen, zoo zal de evenredige ontwikkeling van alle menschelijke krachten en eigenschappen hem in

staat stellen tot het genieten van het hoogste en waarachtig geluk. Dat de mensch zoo dikmaals zich ongelukkig gevoelt of eene geringe mate van geluk smaakt, ligt òf aan de gebrekkige opvoeding van zijne medemenschen òf aan de eenzijdige ontwikkeling van zijne eigene krachten. Wie dus aan de opvoeding des menschen meewerkt, mag rekenen, dat hij arbeidt aan de opbouwning van waarachtig menschelijk geluk.

§ 4. De ouders zijn de natuurlijke opvoeders hunner kinderen, en het huisgezin is daarom de eerste en de voornaamste plaats der opvoeding. Omdat evenwel de ouders in den regel door velerlei bezigheden en zorgen, en ook door gebrekkige eigene ontwikkeling, niet bij machte zijn, voldoende voor de opvoeding hunner kinderen te zorgen, komt de school hun te hulp en neemt een deel hunner veelomvattende taak over, in het bijzonder de verstandelijke opvoeding of het onderwijs, waarbij ze evenwel tegelijk de andere deelen der opvoeding niet uit het oog mag verliezen. En dewijl de ontwikkeling van elk individu noodzakelijk is voor het geluk van allen, heeft bij de beschaafde volken de staat of de regeering begrepen, dat de school niet aan het toeval of aan de zorg van enkelen mocht overgelaten zijn, maar zelf die zorg er voor op zich genomen en scholen voor alle kinderen des volks tot stand gebracht. De regeering van ons land heeft reeds voor omtrent 90 jaren eene wet op het lageronderwijs in het leven geroepen, die hetzelfde eischte, wat ook de tegenwoordige wet wil, dat „het schoolonderwijs, onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, dienstbaar gemaakt wordt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen en aan hunne opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden" (art. 33). Maar ook wanneer de wet den onderwijzer, hoofdzakelijk belast met de verstandelijke opvoeding, niet verplichtte, om ook de zedelijke opvoeding te behartigen, zou hij toch, èn om de vrucht van zijn onderwijs te vermeerderen, èn om het geluk der kinderen te bevorderen, zooveel mogelijk hunne geheele opvoeding zich tot taak stellen.

Behalve de staat komen ook de kerkelijke vereenigingen de ouders te hulp in de opvoeding hunner kinderen.

Omdat in het leven des menschen twee verschillende levensuitingen zich openbaren, het leven des lichaams en het leven der ziel, is het werk der opvoeding ook in tweeën verdeeld en spreekt men van lichamelijke en geestelijke opvoeding.

In dit boek zal de opvoeding meer bepaald in betrekking tot de lagere school beschouwd worden.

EERSTE AFDEELING.

LICHAMELIJKE OPVOEDING.

§ 5. De opvoeding des lichaams bestaat, volgens het boven gezegde, in de ordelijke samenwerking van al die maatregelen, waardoor het kind de meest geschikte gelegenheid verkrijgt, om al de krachten van zijn lichaam op de rechte wijze te gebruiken, en daardoor tot eene zekere mate van volkomenheid te brengen en als een gevolg daarvan gelukkiger te kunnen zijn.

Het belang van de lichamelijke opvoeding ligt voor de hand. De mensch, hoewel men de onderscheiding maakt in lichaam en ziel, is een geheel, zijn leven eene eenheid, waarvan de beide uitingen elkander niet kunnen missen. Het lichamenlijk leven is echter de oorsprong van het geheele menschenleven en zijne ontwikkeling de eerste voorwaarde voor de ontwikkeling van het geheel. Het lichaam is het werktuig voor de ziel. Immers, door de zintuigen krijgt zij de eerste en altijd door nieuwe indrukken, en zenuwen en spieren staan in haar' dienst. Geen welontwikkeld leven der ziel is daarom denkbaar zonder dat des lichaams.

Bovendien, wie een gezond, krachtig, in alle opzichten bruikbaar lichaam heeft, kan gelukkig zijn, voelt zich opgeruimd, moedig, tot alles in staat. Het leven is hem geen last, maar een lust. Voor zich zelven is hij altijd klaar, anderen kan hij altijd helpen. Men zal dus licht inzien, dat de opvoeding des lichaams van niet minder belang is dan die der ziel.

Niet altijd evenwel is dat belang evenzeer erkend. Bij de Grieken vooral, maar ook bij de Romeinen maakte de lichamelijke opvoeding een belangrijk deel uit van de geheele ontwikkeling van den mensch. Minder echter was dit in de latere eeuwen het geval. Doch in de laatste twee eeuwen is langzamerhand weer het denkbeeld levendig geworden van de noodzakelijkheid der lichamelijke opvoeding, zoodat men zelfs in onze dagen begonnen is de hygiëne (gezondheidsleer) tot een deel van de menschelijke kennis te maken.

Het lichaam is een natuurproduct en moet ook geheel door de natuur bestaan. Terwijl het leeft, verslijt het, en dit verlies moet aanhoudend vergoed worden. Daarvoor de voeding. Doch het lichaam van een kind groeit ook nog bestendig; de daarvoor noodige bouwstof moet ook door voeding verschaft worden. De voeding is dus eene hoogst

belangrijke zaak. Al wat tot voeding van het lichaam zal strekken, moet eerst in het bloed overgaan, uit het bloed wordt de voedende stof opgenomen door elk deel des lichaams. Niet alle spijzen en dranken hebben evenveel voedende stof in zich. Daarom is met de bloote vulling der maag het doel der voeding nog niet bereikt. Men lette bij kinderen dus op de soort van voedsel, op de afwisseling of de verscheidenheid, op de hoeveelheid en op den geregeld terugkeerenden tijd der voeding.

Doch niet alleen van spijs en drank, ook van de lucht moet de mensch leven. Daarom moet hij steeds in de gelegenheid zijn, om voldoende verse lucht te kunnen inademen, die in de longen in het bloed opgenomen wordt. De ademhalingswerktuigen moeten geregeld kunnen werken en voor beleediging bewaard blijven.

De huid werkt ook voor een klein deel mee, om lucht in het bloed te brengen. Daarom, en om de afscheiding van het zweet te bevorderen, is reiniging volstrekt noodig. Tevens zal de mensch zich daardoor meer opgewekt en meer geschikt voor zijne levenstaak gevoelen.

Opdat alle levensfunctiën geregeld kunnen plaats hebben en alle deelen van het lichaam zich kunnen ontwikkelen, is beweging onmisbaar, afgewisseld door rust, vooral door de geregeld terugkerende rust van den slaap.

De kleeding mag, terwijl ze tot bedekking en beschutting dient, geen der lichaamsbewegingen hinderen en moet de werking der inwendige deelen volkomen vrijlaten. Ze zij liever te wijd dan te nauw.

Komt er storing in het lichamelijk leven, d. i. ziekte, dan dient de hulp ingeroepen van den geneesheer, die de storing het best weet te onderkennen en de rechte herstellingsmiddelen aan te wijzen.

§ 6. Deelen van het lichaam, die als organen van de ziel beschouwd kunnen worden en zeer nauw in betrekking staan met de verstandelijke ontwikkeling, zijn: de zintuigen, zenuwen, spieren en hersenen. Door de zintuigen wordt de buitenwereld waargenomen, de zenuwen brengen de ontvangen indrukken van de buitenwereld naar de hersenen over en de spieren in beweging voor datgene wat de ziel wil, terwijl de hersenen het orgaan zijn voor het bewust ontvangen en bewaren der gevormde beelden en voor het beschouwen en verwerken dier beelden. „Niets is in de ziel, of het heeft zijn eersten oorsprong in de werking der zintuigen,” mag men zeggen. Zonder de zintuigen zou de ziel totaal ledig blijven en nimmer tot eenige ontwikkeling komen. De indrukken, die de zintuigen ontvangen, moeten, zullen ze als beelden in de ziel bestaan blijven, door de zenuwen naar de hersenen overge-

bracht en daar met bewustheid ontvangen worden. Op de werking der zintuigen, zenuwen en hersenen berust dus het geheele verstandelijke leven des menschen, en 't is daarom natuurlijk, dat men voor hunne ontwikkeling de meeste zorg moet dragen. Wanneer van de geboorte af daarop gelet wordt, zal veel, wat zich later als geestelijke gebreken vertoont, vermeden kunnen worden.

In de eerste plaats moet gezorgd worden voor eene doelmatige voeding en gewaakt tegen storingen in de spijsvertering; voor de stoffelijke ontwikkeling der hersenen is dat noodig. Verder moet men zoeken te verhinderen, dat het zenuw- en vooral het hersenstelsel door werktuiglijke invloeden, als stooten, schudden enz., beleedigd wordt. Vooral bij kleine kinderen is deze zorg noodig, omdat de hersenen bij hen door de schedelbeenderen nog niet geheel bedekt zijn en deze beenderen nog geen voldoende vastheid gekregen hebben.

In de tweede plaats moeten sterke en aanhoudende inspanning en prikkeling der hersenen en der zintuigen vermeden worden; vooral de hersenen, die nog niet volledig ontwikkeld zijn, hebben hiervoor rust noodig. Reeds de gewone, onvermijdelijke indrukken, die de zintuigen ontvangen, vorderen die rust, zoodat eene vermeerderde inspanning licht nadeelig werkt. Die rust verkrijgt het kind vooral in den diepen, vasten slaap, die het daarom nooit onthouden mag worden. Het eigenlijke onderwijs mag ook niet te vroeg een' aanvang nemen. Haast kan hier voor het geheele leven nadeelig werken. Het aantal leeuuren moet met bedachtzaamheid bepaald worden en kleiner zijn, naarmate het kind jonger is. Men moet ook vooral niet meenen, dat de vrucht van het onderwijs vermeerdert in verhouding tot het grooter getal leeuuren; 't is eene valsche verhouding: een dubbel getal leeuuren geeft eene dubbele vrucht.

Met inachtneming van het boven gezegde kan en moet evenwel in de derde plaats eene doelmatige werkzaamheid en oefening der zinnen reeds vroegtijdig een' aanvang nemen. Want gelijk de spieren door langdurige oefening tot het ongelooflijke geschikt worden, — men denke aan het viool- en pianospelen — zoo kunnen ook de zintuigen tot groote ontwikkeling komen bij doelmatige en vroegtijdige oefening. Men merkt spoedig een groot verschil tusschen kinderen, die reeds vroeg veel te zien en te hooren krijgen, en hen, die in eene kamer opgesloten of eenzaam wonende, weinig verscheidenheid door het gezicht opmerken; tusschen hen, die gewend worden dikwijls in de verte iets met het oog of het oor waar te nemen en te beoordeelen, afstanden, kleine verschillen in smaak en reuk, in ruwheid, gladheid, warmte, geluid, licht en kleur op te merken, en hen, die door ver-

waarloozing of andere oorzaken daartoe niet in de gelegenheid zijn.

Als eene voorbereiding voor het eigenlijke onderwijs, of beter gezegd: als het onderwijs der kleine kinderen mogen de kinderspelen beschouwd worden; het speelgoed is het eerste en belangrijkste vormingsmiddel voor het kind ten behoeve van de oefening der zintuigen, maar ook voor het doen ontstaan van voorstellingen en de bevrediging en ontwikkeling van de drift tot werkzaamheid. Fröbel is degene, die het spel tot leermiddel heeft gemaakt. Men moet zich wachten, in het spel bloot genot te zien, en het vooral niet beschouwen als rechtstreeks tegenover het leeren te staan. Integendeel, het staat naast het leeren en is niet minder dan dit van belang voor de geheele ontwikkeling van het kind.

Wie de opvoeding practisch wil uitoefenen, voor dien is de kennis van de deelen des lichaams en van hunne werking onmisbaar. Die kennis geeft meer bijzonder de somatologie of lichaamsleer, ook wel de physiologie van den mensch genoemd, een onderdeel van de natuurlijke historie. Wyl deze laatste als een bijzonder studievak van den onderwijzer en de onderwijzeres volgens de wet gevraagd wordt, behoeft ze hier niet afzonderlijk ontwikkeld te worden. Wel is noodig de lichamelijke opvoeding, in betrekking tot de lagerschool, te bespreken.

§ 7. Taak der lagerschool ten opzichte van de opvoeding des lichaams. — Het huis is vooral de plaats, waar de ontwikkeling van het physische leven des kinds wordt bevorderd. Evenwel, het kind brengt zooveel uren in de school door, de toestand des lichaams heeft zooveel invloed op de vrucht van het onderwijs, en de school is door hare geheele inrichting zoo geschikt, om methodisch de lichaams-oefening te doen plaats hebben, dat zij hare zorg niet alleen over den geest mag, maar ook over het lichaam moet uitstrekken.

Ze werkt negatief en positief voor de ontwikkeling des lichaams.

Hare negatieve werkzaamheid bestaat in het verhoeden, voorkomen wegnemen of ten minste verminderen van de schadelijke invloeden, die het schoolleven voor de ontwikkeling des lichaams noodzakelijk met zich brengt en die nimmer *geheel* ontgaan kunnen worden.

In de wet op het L. O. van 1806 kwam geenerlei bepaling voor omtrent den bouw en de inrichting der scholen. Die van 1857 echter verbood, dat „schoolonderwijs werd gegeven in lokalen, die door den districts-schoolopziener verklaard waren voor de gezondheid schadelijk te wezen of van onvoldoende ruimte voor het getal schoolgaande kinderen”. In de wet van 1878, gewijzigd in '82 en '84, wordt in art. 4 bepaald, dat voor den bouw en de inrichting van schoollokalen alge-

meene regelen zullen worden vastgesteld bij algemeenen maatregel van inwendig bestuur, en in art. 5 is te lezen: „Geen lager schoolonderwijs wordt gegeven in lokalen, welke door den inspecteur van het geneeskundig staatstoezicht zijn afgekeurd als schadelijk voor de gezondheid of van onvoldoende ruimte voor het getal schoolgaande kinderen.” — De in art. 4 genoemde Algemeene maatregel van inwendig bestuur is gekomen bij K. B. van 1 Mei '82, maar werd reeds gewijzigd bij K. B. van 5 December van datzelfde jaar en nog eens bij K. B. van 4 Mei '83.

Die zorg voor de schoolgebouwen is wel te verklaren, als men bedenkt, dat het schoolleven noodzakelijk maakt, dat een aantal kinderen eenige uren per dag, gedurende eenige jaren, in eene altijd beperkte ruimte vereenigd worden, waardoor de aanwezige lucht natuurlijk meer of minder voor de gezondheid nadeelig wordt. Dit kan niet vermeden worden, en daarom moet men het kwaad zoo gering mogelijk trachten te maken. De ventilatie moet zoo ingericht zijn, dat de lucht zooveel mogelijk ververscht, dus dat versehe lucht aangevoerd en de bedorven lucht weggevoerd, maar tegelijk zoo weinig mogelijk schadelijke tocht veroorzaakt wordt. Des winters moet de koude door verwarming weggenomen worden, evenwel zonder dat de luchtversching verhinderd wordt, waarom men de ventilatie vaak in verband brengt met de verwarming.

De kinderen moeten gedurende den schooltijd zittende en geestelijk ingespannen bezig zijn. Beide kan schadelijk werken voor de gezondheid. De banken en tafels dienen daarom zoo ingericht te zijn, dat de zittende houding het lichaam zoo weinig mogelijk schaadt; de leerling moet rechtop kunnen zitten, terwijl hij zijn werk doet; de banken moeten daartoe doelmatige leuningën hebben; de hoogte van het tafelblad boven de bank moet in verhouding zijn tot de grootte van het kinderlichaam; de bank moet eenigszins onder de tafel steken en het tafelblad vooruitgeschoven kunnen worden. In de laatste tijden is de kwestie van de schoolbanken aan een zeer zorgvuldig onderzoek onderworpen en hebben deze eene groote verbetering ondergaan.

De onderwijzer zorge verder, dat de kinderen, vooral de kleine, tusschenbeide opstaan en naar buiten gaan. Eene speelplaats mag dan ook bij eene school niet ontbreken.

Van het oog wordt in de school veel gevergd: er worde daarom gewaakt, dat de inspanning niet nadeelig werkt. Dus: geen boeken met te kleinen letterdruk op grauwwachtig papier; geen kaarten overladen met namen en aanduidingen; geen te groote afstand tusschen de achterste kinderen en den voorwand; geen glanzende kaarten en borden; de muren niet

hel wit, maar zacht lichtblauw, lichtgrijs of lichtpaars; de vensters zoo geplaatst, dat het licht op zijde invalt en wel vooral van de linkerzijde.

Verder plaatst men, om de gezondheid der kinderen niet te benadeelen, het schoolgebouw op een hoogen drogen grond, liefst naar het zuiden, eene plaatsing, die in ons vochtig klimaat, met weinig helderen zonneshijn, zeker de meest gewenschte is; in de weinige heete dagen moeten de lastige zonnestralen afgeschut worden ¹⁾).

¹⁾ Hier volgen de voorschriften uit de Algemeene regelen omtrent den bouw en de inrichting van schoollokalen, vastgesteld bij Koninklijk Besluit van 4 Mei 1883, inzonderheid voor zoover ze betrekking hebben op de zorg voor het lichamelijk welzijn der leerlingen.

De nabijheid (binnen een* kring van 200 M. straal) van inrichtingen en plaatsen nadeelig voor de gezondheid wordt bij het stichten eener school zooveel doenlijk vermeden.

De vlakke inhoud van elk schoolvertrek bedraagt ten minste 0.8 M² voor iederen leerling. De lichamelijke inhoud van elk schoolvertrek bedraagt ten minste 3.6 M³ voor iederen leerling.

De afstand tusschen den werkmuur en de voorste bank is ten minste 1.3 M.; de overige gangpaden langs de muren of de afscheiding zijn ten minste 0.6 M. breed en de gangpaden tusschen de naast elkander geplaatste rijen banken hebben eene breedte van ten minste 0.4 M.

De afstand van den werkmuur en de leuning der daarvan het verst verwijderde banken is niet grooter dan 6.5 M.

De wanden van het schoolvertrek zijn licht en mat gekleurd.

De vlakken der schoolborden zijn mat.

De lichtramen worden zoo geplaatst en ingericht, dat het schoolvertrek voldoende en doelmatig verlicht zij en dat te sterk invallend licht worde getemperd.

Zij worden bij voorkeur geplaatst in den muur ter linkerzijde der leerlingen en nimmer in den werkmuur.

Het bovengedeelte der in de muren aangebrachte lichtramen moet ten allen tijde gemakkelijk kunnen worden geopend.

Indien de vloer van het schoolgebouw niet geheel van hout is, behoort althans de vrije ruimte vóór den werkmuur met hout belegd en de zitbanken van voetplanken of latten voorzien te zijn.

De deuren van het schoolvertrek zijn niet in onmiddellijke gemeenschap met de buitenlucht.

De schoolbanken worden voorzien van eene lendeleuning.

Privaten en waterplaatsen, met het schoolvertrek gemeenschap hebbende, zijn daarvan gescheiden door voorportalen.

Voldoende middelen tot verwarming en luchtverversching worden in elk schoolvertrek aangebracht.

Het bergen van kleederen in de schoolvertrekken is verboden.

Alle bovenstaande voorschriften gelden alleen voor openbare lagerescholen.

Aan gesubsidiëerde bijzondere lagerescholen worden minder eischen gesteld (o. a. 3 M³ inhoud voor iederen leerling).

Voor lokalen voor niet door gemeenten gesubsidiëerd bijzonder lageronderwijs zijn geen voorschriften gegeven.

Door een en ander werkt de school negatief voor de ontwikkeling des lichaams. De aard harer inrichting maakt het haar echter ook mogelijk, dat ze er meer positief voor zorgen kan, en wel door onderwijs in de gymnastiek.

DE GYMNASIEK.

§ 8. Begrip. — De gymnastiek (letterlijk = naakt oefenen, gymnasium bij de oude Grieken = de open plaats, waar men naakt lichaamsoefeningen hield) is een methodisch samenstel van oefeningen, waarbij zooveel mogelijk alle spieren in werkzaamheid komen en daardoor geoefend en gemeenschappelijke regelmatige bewegingen uitgevoerd worden. Bij de Grieken besloeg de gymnastiek in de geheele opvoeding eene aanzienlijke, in enkele staten zelfs de eerste plaats. Bij de Joniërs was vooral het begrip van schoonheid, bij de Doriërs meer dat van kracht ontwikkeld. Beide zocht men door de gymnastiek te verwezenlijken. Bij de latere Europese volken werd het lichaam verwaarloosd en de voornaamste zorg besteed aan het welzijn der ziel, dat men door de zinnelijkheid in gevaar gebracht waande. Hieruit volgde zeer natuurlijk, dat aan eene opzettelijke oefening des lichaams niet gedacht werd; slechts de opvoeding van de middeleeuwsche ridderschap bracht met zich, dat het lichaam ontwikkeld werd, doch alleen om het meer geschikt te maken voor het krijgvoeren. De wijsgeeren der 17^e eeuw, John Locke in Engeland en Montaigne in Frankrijk, en later ook de Duitsche opvoedkundigen, Comenius en Basedow, evenals de Franschman Rousseau, drongen weder aan op lichaamsontwikkeling. Van John Locke is het bekende gezegde: „Slechts in een gezond lichaam kan eene gezonde ziel wonen.” Het was vooral de opvoedkundige richting der Philantropijnen in Duitschland, die de gymnastiek bij de opvoeding invoerde. Een van hen, Salzmann, onderwees ze in zijne opvoedingsinrichting te Schnepfenthal bij Gotha. GutsMuths, een der leeraren, bracht de oefeningen het eerst tot een wetenschappelijk stelsel en zond geschriften er over in het licht. Sedert — het was ongeveer in het begin dezer eeuw — is de gymnastiek in Duitschland meer algemeen beoefend geworden. Haar invloed werd als zoo groot beschouwd, dat de vorsten haar vreesden als oorzaak van eene gevaarlijke ontwikkeling van het gevoel voor vrijheid en haar verboden. Toch is ze langzamerhand meer erkend als een noodzakelijk deel van de geheele opvoeding; in ons land kwam men eerst voor omstreeks 50 jaren tot die erkenning, en nog is het er verre af, dat de gymnastiek algemeen in de scholen is ingevoerd, en nog verder,

dat ze eene plaats in het leven buiten de school heeft gekregen. In de wet op het lageronderwijs van 1857 is ze tot het uitgebreid lageronderwijs gebracht en in die van '78 heeft ze die plaats behouden, evenwel in die op het middelbaar onderwijs van 1863 is ze als verplicht leervak opgenomen.

De zoogenoemde Zweedsche gymnastiek, waarvan Ling de schepper is, onderscheidt zich van de Duitsche door grootere eenvoudigheid, het niet toelaten van kunstenmakerij en sterke toeren en het weinig gebruiken van toestellen, terwijl alle bewegingen afgemeten zijn naar de wijze van werken der spieren.

§ 9. Doel en belang. — Het doel der gymnastiek is, het lichaam tot een volkomen werktuig van den geest te maken. Daartoe moeten de oefeningen vlugheid en kracht ontwikkelen, zoodat het lichaam in staat is tot alles wat de geest wil uitvoeren. Doch zoodra de wil in het geoefende lichaam een vlug en sterk werktuig gevonden heeft, spiegelt zich het bewustzijn daarvan af in de fiere houding, in de sierlijkheid en regelmatigheid van alle bewegingen en wekt daardoor den zin voor schoonheid. Door de veelvuldige beweging en inspanning van alle spieren ontstaat gezondheid: daarbij alleen kan de mensch opgeruimd zijn en zich gelukkig gevoelen. De zekerheid en vlugheid in alle bewegingen wekken het zelfvertrouwen, waardoor de gymnastiek tot zelfstandigheid leidt en zoo voordeelig werkt op de vorming van het karakter. Wanneer zich bijzondere afwijkingen in den groei des lichaams voordoen, dan kunnen die soms weggenomen worden door de langdurige aanwending van bijzonder voor het doel geschikte oefeningen: men spreekt dan wel van heilgymnastiek (beter: genees- of herstelgymnastiek). Deze ligt evenwel niet op het gebied der lagere school. De orde, die er bij al de oefeningen in acht genomen wordt, en het kommando, waarop ze uitgevoerd worden, wekken den zin voor orde en maken het bij de opvoeding zoowel als in het maatschappelijk leven noodzakelijke snelle gehoorzamen lichter.

Groot is dus het belang der gymnastiek, niet het minst in onzen tijd, nu er gedurig meer inspanning van den geest gevraagd wordt, waaronder het lichaam licht kan lijden. Het geluk der geheele maatschappij, zoowel als dat van het individu, zal er zeer door vermeerderd worden, als elke school tevens eene oefenplaats voor het lichaam is en de gymnastiek ook buiten de school beoefend wordt. Ze kan daar eene nutte bezigheid te meer zijn, die den mensch meteen afhoudt van vermaken, die voor zijn duurzaam geluk minder bevorderlijk zijn.

De opmerking is hier misschien niet overbodig, dat niet alleen voor den jongen, maar ook voor het meisje — en voor haar niet het minst — de gymnastiek noodig is. Het welzijn der maatschappij hangt voor een groot deel van de geheele opvoeding der vrouw af, in het bijzonder van hare lichamelijke ontwikkeling.

§ 10. Methode. — Daar de gymnastiek een leervak is, dat eene afzonderlijke beoefening vereischt, is het niet noodig, dat hier in bijzonderheden getreden wordt. Eenige opmerkingen zullen daarom voldoende zijn: 1. De oefeningen mogen nooit boven de krachten des leerlings gaan. Als zijn overmoed hem mocht verleiden tot het doen van gevaarlijke toeren, dan moet de onderwijzer hem daarvan terughouden. 2. Voor het rusten na de inspanning moet evenzeer gezorgd worden als voor het werken zelf: te groote vermoeiing werkt nadeelig. 3. Bij de gymnastiek moet op den leeftijd en op de bijzondere gesteldheid van elks lichaam, maar bovenal op het geslacht gelet worden. Bij den jongen komt het vooral op de ontwikkeling van kracht, bij het meisje meer op die van schoonheid en bevalligheid aan. Bij al wat het meisje doet, blijft zij op den grond, enkele oefeningen uitgezonderd. 4. De oefeningen kunnen of taktmatige bewegingen zijn van geheele klassen of spieroefeningen van de individuen met voorwerpen en werktuigen. Bij de eersten komt het aan op de preciese opvolging van het kommando. Het stipt opvolgen van het kommando gewent meteen aan onmiddellijk gehoorzamen en wekt den zin voor orde. 5. Het geheele stelsel van oefeningen moet zooveel omvatten, dat al de spieren op hare beurt gebruikt en daardoor geoefend worden, zoodat eene zooveel mogelijk harmonische ontwikkeling van het menschelijk lichaam er het gevolg van is.

TWEEDE AFDEELING.

OPVOEDING DER ZIEL.

§ II. Algemeene beschouwing. — Reeds is gezegd, dat het leven des menschen zich op twee wijzen openbaart: als een zichtbaar, lichamelijk leven en als een onzichtbaar, alleen in zijne uitwerkselen kenbaar zieleleven. Aanvankelijk wordt alleen het eerste opgemerkt en bepaalt de opvoeding zich ook alleen tot het verschaffen van de meest geschikte gelegenheid en de doelmatigste middelen voor de gunstigste ontwikkeling van het lichamelijk leven. Langzamerhand openbaart zich ook het zieleleven. Het zintuig des gezichts geeft er het eerst aanleiding toe. Het kleine kind onderscheidt na eenige weken het eene voorwerp van het andere, de eene kleur van de andere, later ook het eene geluid van het andere, blijkbaar in de voorkeur, die het geeft aan het eene boven het andere, of aan den verschillenden indruk, dien verschillende zaken of personen op hem maken. Er zijn dus reeds een klein getal beelden uit de buitenwereld in zijne ziel ontstaan, waardoor, zoodra een reeds in zijne ziel aanwezig beeld opnieuw door een' zijner zinnen wordt gevormd, het dit dadelijk herkent: had het nog geen beeld in de ziel, dan zou het ook niets onderscheiden en herkennen.

Doch de verstandige moeder zal nu ook opzettelijk meer en verschillende voorwerpen onder de oogen van het kind brengen en ze nauwkeurig laten bezien en betasten. Ze spreekt de namen der voorwerpen duidelijk en bij herhaling uit, terwijl ze op de voorwerpen wijst, en leert zoo de woordklanken met de zaken verbinden. Op die wijze ontstaan gedurig meer beelden van voorwerpen, kleuren, vormen en geluiden in de ziel, en daarmee is de opvoeding van het verstand begonnen.

In het eerst is het kind voor alles onverschillig, niets schijnt nog indruk op de jeugdige zinnen te maken; doch spoedig is aan het lachende en schreiende gelaat, dat aangename of onaangename gewaarwordingen toont, of aan het vestigen der oogen of aan het uitsteken der handen naar iets te merken, dat de toestand der ziel niet meer dezelfde is. Tot het gemoed, en in 't algemeen tot het gevoelvermogen, behoort deze uiting van het zieleleven. De moeder zoekt ook dit verder te ontwikkelen, door het kind voortdurend in eene aangename stemming te houden, het aangename klanken en melodien te laten hooren en het begeerde

zaken te verschaffen. Ze werkt zoo reeds aan de ontwikkeling van het gevoelvermogen.

Doch met die aangename en onaangename gewaarwordingen, d. i. met het verschil in den toestand der ziel, is ook de begeerte ontwaakt. Het kind wil al spoedig het eene liever dan het andere en toont zelfs hevige neigingen en krachten afkeer. 't Is een noodzakelijk gevolg van het opkomende zieleleven, en er bestaat niet de minste reden, om het als een ongunstig verschijnsel te beschouwen, zooals door onverstandigen weleens gedaan wordt. Het begeervermogen is werkzaam geworden, en de verstandige moeder zal het begeeren trachten te leiden, niet tegen te gaan. De wil kan slechts door willen krachtig worden. Ook de opvoeding van den wil of de zedelijke opvoeding heeft nu een' aanvang genomen.

In dit tijdperk spelen het spel en het speelgoed eene voorname rol. Spelen is bezig zijn naar eigen keus, het is het werken, het onderwijs van het kleine kind. Het is de voorbereiding voor de latere voorgeschreven inspanning. Daarom moet het spelen het werken en het werken het spelen gelijken. Dit wilde vooral Fröbel. Het speelgoed moet steeds van dien aard zijn, dat het kind er iets van maken kan, het moet zich bewust zijn, dat het iets nuttigs schept.

't Is voor het kind van groot belang, als in dit tijdperk eene goede bewaarschool de moeder in de opvoeding kan te hulp komen. Daarna wordt aan de lagerschool meer bijzonder het onderwijs of de verstandelijke opvoeding toevertrouwd.

Gelijk ieder, die zich met de opvoeding des lichaams bezig houdt, dat lichaam en zijne behoeften moet kennen, zoo moet ook elk, die de opvoeding der ziel tot zijne taak genomen heeft, dus ook de onderwijzer der lagerschool, met de ziel en hare behoeften bekend zijn, om niet in het kiezen van de gelegenheid en de middelen, die voor de ontwikkeling der ziel het meest geschikt zijn, mis te tasten. En hoewel de onderwijzer meer bepaald belast is met de opvoeding des verstands of van het denkvermogen, toch kan hij niet buiten de kennis van het geheele zieleleven, omdat de ziel eene eenheid is, waarvan de onderscheidene uitingen samengaan en elkander ondersteunen.

HOOFDSTUK I.

ZIELKUNDE.

§ 12. Uit het voorgaande is reeds eenigszins op te maken, dat het leven der ziel zich op drie wijzen openbaart. Men is vanouds gewoon die drieërlei openbaring met de namen denkvermogen, gevoelvermogen en begeervermogen aan te duiden. Die namen zijn niet zeer gepast, omdat ze scheiding doen vooronderstellen, waar men zich eenheid moet denken, ook omdat de eerste naam slechts op een deel van het geheel wijst. Ze duiden geen drie op zich zelf staande vermogens aan, die elk afzonderlijk hun werk verrichten, maar drieërlei openbaring van het zieleleven, die bijna altijd met elkander gepaard gaan en niet ieder op zich zelve gedacht kunnen worden.

In het kind wordt het beeld van de vacantie bewust (denkvermogen). Dat doet in hem eene aangename gewaarwording ontstaan (gevoelvermogen). Het verlangen naar den prettigen vrijen tijd komt op (begeervermogen). Deze drie openbaringen van het zieleleven zijn hier wel als na elkander plaats hebbend opgenoemd, maar vallen in de werkelijkheid tot een geheel samen.

Het eerste zoogenoemde vermogen omvat het leven der beelden en wat daarop betrekking heeft; het tweede bepaalt zich tot de verschillende toestanden, die in het zieleleven opgemerkt worden, en het derde sluit het streven der ziel in zich, om die toestanden te doen voortduren of ophouden.

De wetenschap, die zich bezig houdt met het onderzoeken van de uitingen van het zieleleven en de stelselmatige beschouwing daarvan, heet men zielkunde of psychologie (psyche = oorspr. adem, verder ziel, geest). De zielkunde is eene empirische (empirie = ervaring, ondervinding) wetenschap; want hetgeen zij leert, is uit de ervaring opgemaakt. Die ervaring bepaalt zich zoowel tot het waarnemen van het zieleleven bij anderen als tot dat van het eigene zieleleven, dat ieder zich bewust maken kan; het laatste is niet de minst rijke bron voor het opdoen van zielkundige kennis. Natuurlijk is voor het waarnemen van beide eene groote oplettendheid noodig.

A. HET DENKVERMOGEN.

1. Oorsprong van de beelden: de zinnen en hun werk.

§ 13. De ziel van een pasgeboren kind mag men nog ledig heeten; ze heeft nog niets opgenomen of gevormd van wat er later in blijkt te zijn. Op uw' leeftijd zijt ge u bewust reeds duizenden en nogmaals duizenden zaken „in uw hoofd” te hebben, die langzamerhand ontstaan zijn, maar bij uwe geboorte niet aanwezig waren. De geleerdste mensch met „een hoofd vol kennis” wist bij zijne geboorte niets. Wel mag men op grond van ervaring vooronderstellen, dat de ziel met het begin van haar leven eigenschappen en krachten met zich brengt, die haar in staat stellen, om door middel van de zintuigen de buitenwereld als beelden in zich op te nemen, ze te bewaren, door hare scheppende kracht er nieuwe uit te vormen en zich op die wijze eene groote kennis eigen te maken.

De zinnen zijn de vermogens, waardoor de mensch de buitenwereld waarnemen en er voorstellingen van vormen kan. De zintuigen zijn de organen of werktuigen, waarmee de uitwendige waarneming plaats heeft. Het voorwerp der waarneming is alles wat buiten den mensch bestaat, en buitendien zijn eigen lichaam, zoowel uit- als inwendig. De zinnen zijn: het gezicht, het gehoor, de tastzin, de reuk, de smaak en het algemeen gevoel, ook de vitaal- of levenszin genoemd. De zintuigen daarvoor zijn: de oogen, de ooren, de vingertoppen, de neus, de tong met een gedeelte van het gehemelte en de uiteinden van de gevoelszenuwen. De beelden van de buitenwereld, door de zintuigen gevormd en door de hersenen opgenomen en bewaard, vormen den grondslag voor alle verdere zielsontwikkeling, voor alle kennis, zoodat, indien iemand alle zintuigen miste, zijne ziel totaal zonder beelden zou blijven, wijl hij door de phantasie en de denkkraft ook geen beelden zou kunnen scheppen: hij zou bloot kunnen groeien en eene plant gelijk zijn.

De werking der zinnen is in het algemeen zoodanig, dat de voorwerpen der buitenwereld de zintuigen aandoen, elk zintuig op eene verschillende wijze, zoodat daardoor een indruk ontstaat, die door de zenuwen naar de hersenen wordt overgebracht; wordt die indruk daar met bewustheid ontvangen, dan is er eene aanschouwing geboren, die nu een eigendom van de ziel blijft in onbewusten toestand en later weer bewust geworden als voorstelling optreedt.

Het gezicht is de zin voor het licht. Zijn orgaan, het oog, ontvangt de lichtstralen van de voorwerpen der buitenwereld, waardoor indrukken ontstaan van de kleur, de gedaante en de gesteldheid der oppervlakte, van den afstand en de onderlinge plaatsing, den samenhang en de beweging der voorwerpen. De gezichtsbeelden onderscheiden zich van de beelden, door de andere zintuigen verkregen, door hunne groote helderheid, die vermeerderd wordt, doordat het gezicht meer dan ééne eigenschap aan de voorwerpen waarneemt, terwijl de andere zintuigen slechts ééne eigenschap aan de voorwerpen opvatten. Dat verheft dezen zin reeds boven alle andere; maar zijne waarde rijst in onze schatting nog hooger door het groote getal beelden, dat hij in weinig tijd vormen kan. Hij kan dat, doordat het zintuig zich zoo gemakkelijk bewegen kan en zonder moeite een uitgebreid veld waarnemen, door wapening een veel grooter gebied krijgt en tot in de oneindige verte kan doordringen door den verrekijker en het telescoop, zoowel als het oneindig kleine kan waarnemen door het microscoop. De gezichtszin beheerscht dan ook het grootste deel van het zieleleven; verreweg de meeste zielebeelden hebben hun' oorsprong in den gezichtszin.

Het gehoor is de zin voor het geluid, zijn zintuig wordt aangedaan door de luchttrillingen, die van een in trilling gebracht voorwerp komen en het gehoor bereiken. Het wordt de buitenwereld dus alleen gewaar door het geluid, kan daardoor ook afstand en richting bepalen en doet door de opvolging der indrukken het begrip van tijd ontstaan. Zijn gebied is veel beperkter dan dat van het gezicht, ook doordat het maar op een betrekkelijk korten afstand waarneemt en zich door werktuigen maar weinig laat versterken (telefoon, microfoon). Zijne beelden zijn minder scherp bepaald en hebben veel minder eigenschappen, eigenlijk slechts ééne, evenals de kleuren, vandaar eene geringe verscheidenheid. Zijne waarde wordt evenwel verhoogd, doordat het geluid een grooten invloed uitoefent op den toestand der ziel, wanneer het als toon en samenstemming van tonen (harmonie) het schoonheidsgevoel aangenaam aandoet, en doordat het als spraak het middel van gemeenschap is tusschen de menschen onderling.

De tastzin is eene richting van het algemeen gevoel en heeft zijn orgaan in de vingertoppen. Hij werkt actief en met zelfbewustzijn: wie tast, wil onderzoeken, terwijl het algemeen gevoel zich meer passief voordoet. Door den tastzin wordt de mensch den vorm der lichamen en de gesteldheid hunner oppervlakte gewaar en tegelijk hun getal en onderlingen afstand bewust, zoodat hij bij de zienden de waarnemingen van het gezicht ondersteunt en vollediger maakt, maar bij de blinden voor het gezicht in de plaats komt. Evenwel; wijl hij slechts door

aanraking kan werken, is de uitgebreidheid van zijn gebied niet te vergelijken bij die van het gezicht.

§ 14. Het algemeen gevoel of de vitaal (levens-) zin is door het geheele lichaam verspreid en werkt door de gevoelszenuwen, die overal aanwezig zijn. Daardoor schijnt zijn gebied grooter dan dat van den tastzin; maar doordat bij dezen de vingers zich vrij kunnen bewegen, kan men ze naar verkiezing op alle bereikbare voorwerpen richten. Het algemeen gevoel is meer lijdelijk (passief) en wordt in de meeste gevallen toevallig aangedaan; zijne beelden munten niet uit door helderheid. Het wordt warmte en koude, pijn, vermoeidheid; honger en ongesteldheid gewaar en waarschuwt daardoor den mensch voor datgene, wat zijn leven zou kunnen benadeelen, of wijst hem aan, waardoor hij zijne gezondheid bevorderen kan.

De reukzin kan slechts waarnemen, in zoover de lucht uiterst fijne deeltjes van de reukgevende stoffen met het slijmvlies in den neus in aanraking brengt. Daardoor kan men reeds ruiken, wat nog op verren afstand is. Geeft de reuk den mensch genot door het waarnemen van aangename geuren, hij waarschuwt hem tevens voor datgene, wat zijne gezondheid benadeelen zou, vooral bij de spijsen, die onder den neus den mond ingaan. Toch is de kring van werkzaamheid van dezen zin niet belangrijk: getuige het zeer kleine getal woorden, waardoor de mensch de gewaarwordingen van den reuk uitdrukt, en die bovendien nog aan de werkzaamheid van den smaakzin ontleend zijn.

De smaakzin kan alleen werken, wanneer de te proeven stoffen in opgelosten toestand onmiddellijk met het bovengedeelte der tong en met een deel van het gehemelte in aanraking komen. Daardoor is zijn gebied uiterst beperkt. Evenwel, omdat hij zoo nauw in verband staat met 's menschen physisch leven en de oorzaak is van veel genot, wordt hij veelvuldig gebruikt en heeft de taal ook meer woorden voor de gewaarwordingen van den smaak dan voor die van den reuk.

Naar hunne belangrijkheid voor de zielsontwikkeling onderscheidt men de zinnen in hoogere of meer edele en in lagere zinnen.

Het gezicht, het gehoor en — vooral in betrekking tot de blinden — de tastzin behooren tot de eerste soort, het algemeen gevoel, de smaak en de reuk tot de lagere zinnen. Door de eerste worden een veel grooter getal, veel duidelijker en meer samengestelde beelden gevormd, die velerlei ontbindingen toelaten en daardoor tot een rijker zieleleven veel bijdragen. Daarom zal ook iemand, die het gezicht mist, in ontwikkeling altijd beneden anderen staan, wat niet het geval is, met die b.v. den reuk mist.

2. De beeldenschat der ziel.

§ 15. Boven is gezegd, dat het denkvermogen dat alles van het leven der ziel omvat, wat betrekking heeft op het verkrijgen, bewaren, beschouwen en verwerken der beelden. Die beelden vormen eene kolossaal groote hoeveelheid, vooral bij menschen, die veel gereisd en veel gestudeerd hebben.

Het pas geboren kind vertoont nog niets van dien rijkdom. Maar slaat men het na een jaar weer gade, dan toont het reeds zijne huisgenooten, zijn speelgoed en veel andere zaken te kennen, d. i. van al die personen en voorwerpen heeft het de beelden in zich, zoodat het, wanneer het ze opnieuw waarneemt, bespeurt, dat de nieuwe waarneming geheel overeenkomt met een vroeger verkregen beeld. Na twee, drie en meer jaren zal men telkens bespeuren, dat het kind meer weet, dat het meer beelden bekomen heeft.

Gaat men zijn eigen zieleleven na, dan merkt men spoedig, dat men nu weet, wat men het vorige jaar nog niet wist; ja, dat men vandaag beelden heeft, die men gisteren nog niet had; dat men van dag tot dag en van jaar tot jaar rijker wordt aan beelden. Al die beelden maken onze kennis, ons weten uit. Alles wat afzonderlijk in ons bewust wordt, waaraan of waarover we kunnen denken, waarover we spreken of schrijven, noemen we een beeld of zielebeeld, alles te zamen onzen beeldenschat.

Men is gewoon dien schat in het hoofd te plaatsen en te spreken van een hoofd vol kennis, veel in 't hoofd hebben, zeker omdat de zintuigen in het hoofd gevestigd zijn en de hersenen hare plaats in het hoofd hebben, en het hoofd vermoeid wordt of pijn gevoelt, wanneer er veel met de beelden gewerkt wordt, d. i. wanneer de mensch ingespannen denkt. Het hoofd schijnt dus de schatkamer te zijn van den grooten rijkdom, het magazijn, waarin de massa beelden bewaard wordt.

Ieder van die beelden staat op zich zelf, d. i. kan afzonderlijk in het bewustzijn komen, onderscheiden van elk ander beeld, kan op zich zelf een voorwerp van het denken zijn. Ieder beeld is dus eene zelfstandigheid, en het woord, waarbij men aan zulk eene zelfstandigheid denkt, noemt men zeer ongepast een zelfstandig naamwoord, beter een zelfstandigheidsnaam. Wijl ook alle eigenschappen, werkingen en betrekkingen in de ziel elk op zich zelf gedacht en tot een punt van beschouwing gemaakt kunnen worden, dus zelfstandigheden kunnen zijn, kunnen ook de woorden, die ze aanduiden, als zelfstandige naamwoorden gebruikt worden.

Hoe komt de mensch aan al die beelden, aan al die kennis? Ieder kan daar gemakkelijk op antwoorden, als hij maar bij zich zelven onderzoekt, hoe hij aan zijne kennis gekomen is. Voor een groot deel heeft hij ze door waarneming met al zijne zintuigen verkregen, waaruit zich als van zelf de beelden der soorten ontwikkeld hebben. Voor een ander deel heeft hij ze verkregen door de phantasie en het denken. Voor een zeer groot deel ook door de taal, d. i. door hooren spreken en door lezen.

De zielebeelden zijn niet alleen door hun' inhoud, maar ook door den graad van helderheid (duidelijkheid) en volledigheid (juistheid) van elkander onderscheiden. Een beeld is helder of duidelijk, als het, zooals het gevormd is, scherp bepaald in het bewustzijn treedt. Een beeld is volledig of juist, als al de eigenschappen, die er werkelijk toe behooren, of waaruit het behoort te bestaan, bewust worden. Onvolledige of onjuiste beelden kunnen meermalen zeer helder zijn, terwijl volledige beelden soms gebrek aan helderheid hebben. De volledigheid of juistheid wordt verkregen door nauwkeurige waarneming en zorgvuldig nadenken met vergelijken, de helderheid door de veelvuldige herhaling der waarneming en der bewustwording; want het is eene wet in het zieleleven, dat het gelijke zich steeds met het gelijke verenigt, zoodat het beeld van eene latere waarneming of eene latere bewustwording samensmelt met het reeds aanwezige beeld en dit daardoor in helderheid doet winnen. Zooals we gezien hebben, winnen de beelden, door het gezicht verkregen, het verreweg in helderheid en juistheid van alle andere.

Al de beelden kunnen tot twee hoofdtoorten gebracht worden: ze zijn of beelden van het bijzondere of beelden van het algemeene; de eersten zullen we voorstellingen, de anderen begrippen noemen.

13. Voorstellingen.

§ 16. Eene voorstelling is een beeld van iets bijzonders, van elk voorwerp op zich zelf of van wat er aan opgemerkt wordt, van elken bijzonderen toestand van ons lichaam of van onze ziel. Ik heb alzoo eene voorstelling van mijn' hond, van mijne klok, van dat huis, van Amsterdam, van dat loopen van dien jongen, van dat rood, van het geluid van die piano op dit oogenblik, van den smaak van dezen appel, van deze gevoelde pijn, van den toestand mijner ziel op dit of dat oogenblik, van dat beeld, 'twelk mijne phantasie vroeger gevormd heeft, enz. enz. Het getal voorstellingen is dus oneindig groot: zoo vaak ik een voorwerp, eene eigenschap, eene werking, een'

toestand, eene kleur, een verschijnsel of wat ook in mijn leven gezien, een geluid gehoord, eene oppervlakte getast, eene pijn of eene temperatuur gevoeld, een' smaak geproefd of een' reuk geroken heb, zooveel bijzondere toestanden mijner ziel mij bewust geworden zijn, — zooveel voorstellingen heb ik in mij, nog vermeerderd met die, welke ik door mijne phantasie in mij heb doen ontstaan. Ze zijn alle beelden van het bijzondere, en ik beschouw elk op zich zelf. Ze zijn niet alle even duidelijk en scherp geteekend, vooral de voorstellingen van een gevoel, van een' reuk en van een' smaak zijn zeer onbepaald, bestaan ook maar uit ééne eigenschap; toch zijn ze even goed voorstellingen als die van het gezicht.

Hoe ontstaan ze? Verreweg de meeste verkrijgt de mensch door uitwendige waarneming, door middel van de zintuigen. De buitenwereld maakt op deze indrukken. De ziel neemt haar met opzet waar of wordt ze onwillekeurig gewaar. Doch zal de ziel een beeld vormen, dat altijd meer of minder samengesteld is, dan moet ze voor elk afzonderlijk deel eene waarneming doen; een aantal waarnemingen vormen in de ziel eene aanschouwing, die langer of korter bewust blijft. Ze behoort nu tot haren beeldenschat. Gaat ze evenwel in den onbewusten toestand over en wordt ze later weer bewust, dan treedt ze als voorstelling weer op en blijft vervolgens, nu eens bewust, dan weder onbewust, in de ziel voortbestaan, ze is dan werkelijk haar eigendom. Voorstellingen kunnen dus ook bewust geworden aanschouwingen genoemd worden.

Andere voorstellingen ontstaan door de inwendige waarneming. Mij wordt soms de toestand mijner ziel op een bepaald oogenblik bewust en blijft als eene voorstelling in mij, die ik mij later ook weer herinneren of bewust maken kan. Ik heb b. v. eene voorstelling van mijne vreugde, toen ik gelukkig door het examen gekomen was.

Een ander, grooter getal voorstellingen ontstaat door schepping, en wel door de phantasie. Het spelende kind begint er reeds mee, zooals op te maken is uit zijne vertellingen, uit de vergrooting, waarmee hij het waargenomene voorstelt, en uit hetgeen hij bij zijn spelen tot stand brengt; de kunstenaar vormt er onophoudelijk en geeft ze weer in zijne producten. Phantastische voorstellingen noemt men die, welke zeer veel van de gewone verschillen.

Nog andere voorstellingen ontstaan door de taal en wel door beschrijvingen, d. z. opgaven van de eigenschappen van eene voorstelling. Die beschrijvingen hoorende of lezende, vormen wij in ons de voorstellingen, die beschreven worden. Uit eene schilderachtige beschrijving van den Niagara-val vorm ik in mij eene voorstelling van dien val.

Niet alle menschen zijn even rijk aan voorstellingen. De eene is niet in de gelegenheid, om verscheidenheid van indrukken door de zintuigen te ontvangen, bij den ander is de verbeeldingskracht weinig ontwikkeld, weer een ander leest weinig of niet: alle drie blijven arm aan voorstellingen. Wie veel reist, in veel verschillende levenstoestan- den komt, veel menschen ontmoet, in eene drukke stad woont, eene werkzame phantasie heeft, veel leest, wordt rijk aan voorstellingen.

De taal duidt de voorstellingen zeer bepaald aan. Ze gebruikt daartoe vooral de eigen zelfstandige naamwoorden en de persoonlijke voor- naamwoorden, en verder ook de gemeene zelfstandige naamwoorden, waarvan dan het algemeene der beteekenis beperkt wordt door een aanwijzend of bezitt. voornaamwoord of door eene uitsluitende bepaling; soms doet ook het bepalend lidwoord alleen denzelfden dienst. Dit nader toe te lichten is zeker niet noodig.

4. Begrippen.

§ 17. De tweede soort van zielebeelden zijn de begrippen. Ze zijn de beelden van het algemeene, van de soorten en daardoor zeer bepaald onderscheiden van de voorstellingen. Zoodra een beeld het karakter van algemeenheid krijgt, zoodat er eenige voorstellingen onder verstaan of toe gebracht kunnen worden, behoort het tot de begrippen. Een begrip is namelijk de vereeniging of de samenvatting of samenvloeiing van de algemeene eigenschappen, die in een aantal voorstellingen voorkomen. De begrippen zijn dus geen oorspronkelijke beelden, maar ontstaan zonder opzet uit de voorstellingen of worden daaruit met bewustzijn door denken gevormd. Deze moeten dus voorgaan en aanwezig zijn, als de begrippen zullen ontstaan, de eersten zijn de bouwstof voor de laatsten. De natuurlijke gang bij het onderwijs der lagerschool is daarom, dat men met het laten waarnemen of het voorstellen van het bijzondere of concrete begint, of anders: dat het onderwijs in elk leer- vak een aanschouweliijken grondslag heeft. Wanneer men soms enkel door eene bepaling, dus door woorden, een begrip tracht te geven, b. v. in de taalkunde van eene woordsoort, zonder dat dit begrip uit voorbeelden ontwikkeld is, dan is of dit begrip zeer vaag en onbepaald of erlangt geen bestaan in de ziel, en in dit geval worden de woord- klanken voor het begrip genomen.

Laat ons zien, hoe de begrippen ontstaan, hoe dus elk mensch, ook reeds het kleine kind, aan begrippen komt. Vooronderstel, dat ge op zekeren leeftijd nog nooit een' leeuw hadt gezien. Ge hadt dus geen enkel beeld, zoo min eene voorstelling van een bijzonderen leeuw als

een begrip van zijne soort in u. Toen bracht men u in een beestenspel, waarin een leeuw was: ge kreeg dus eene voorstelling van dien leeuw. Later bezocht ge Amsterdams beroemde diergaarde. Met behulp van uwe vroeger verkregen voorstelling kondet ge de leeuwen onderkennen: zij moesten iets hebben, dat met uwe voorstelling overeenkwam. Ge kwaamt vervolgens nog eenige keeren in Artis en ook in den Rotterdamschen dierentuin en in dien van Antwerpen, Keulen enz. Ge krijgt misschien ook platen onder de oogen, waarop leeuwen afgebeeld waren. Telkens zaagt ge leeuwen, die allen wel van elkaar verschilden, maar toch ook veel gelijks hadden, zoodat ge den leeuw niet met een' tijger zoudt verwarren. Immers, bij het herhaald zien van een' leeuw was in u, behalve de voorstelling van elken leeuw in het bijzonder, door de samenvloeiing van het gelijke in alle leeuwen eene vereeniging van de algemeene eigenschappen, aan alle leeuwen eigen, ontstaan; dat gelijke was afgetrokken of geabstraheerd van de beelden der werkelijkheid of de voorstellingen. Die algemeene eigenschappen vormen nu samen het begrip leeuw en zijn in u door de herhaling helderder geworden dan elke voorstelling, zoodat ge lichter een' leeuw van een' tijger dan den eenen leeuw van den anderen kunt onderscheiden.

Door het waarnemen van het bijzondere is dus een beeld van het algemeene in u ontstaan: het begrip is geboren uit voorstellingen. Op deze wijze ontstaan de meeste begrippen, ook reeds bij kleine kinderen. Ze ontstaan als van zelf, ten minste zonder opzet. Men zou kunnen zeggen: zoodra er twee voorstellingen bij de kleinen gevormd zijn, is door het gelijke, dat zij hebben, ook een begrip ontstaan. Daarom erkent een klein kind licht elke tafel als tafel, al is deze ook zeer onderscheiden van de weinige, die het nog gezien heeft; het noemt elke vrouw tante, omdat het in elke vrouw het aan alle vrouwen eigene waarneemt. De vorming der begrippen begint dus reeds heel vroeg en duurt het geheele leven door.

§ 18. De begrippen, op deze wijze ontstaan, zou men ervaringsbegrippen kunnen noemen, omdat ze een bijna onmiddellijk product zijn van de ervaring of de waarneming, en omdat alleen deze noodig is voor hunne vorming, zoodat dan ook zelfs de minst ontwikkelden ze hebben. Ze treden in de ziel op, verbonden met de eene of andere voorstelling, waarom men ze ook algemeene voorstellingen zou kunnen noemen. Als ik mij het begrip boom bewust wil maken, dan komt altijd de voorstelling van den een of anderen boom in mijn bewustzijn, waarbij echter de bijzondere eigenschappen eenigszins op den achtergrond treden. Verreweg de meeste

menschen komen niet verder dan tot deze ervaringsbegrippen en verwarren meermalen het algemeene met het bijzondere. Door onderwijs en studie ontstaan later de logische begrippen, die vruchten van het zuivere denken zijn. Daarom behooren deze geheel op het gebied der wetenschap te huis. Men vormt ze, doordat men zich afvraagt, welke in een aantal voorstellingen de algemeene eigenschappen zijn, en deze tot een geheel vereenigt: dit geheel is nu het eigenlijke wezen van een ding. Zulk een logisch begrip is niet voor voorstelling vatbaar. Geeft men de algemeene eigenschappen in woorden op, dan heet dat eene bepaling of definitie. Men zal wel een ervaringsbegrip van een kabinet, van een' stoel hebben, zoodat men het eerste van eene kast, het tweede van eene bank onderscheiden kan; maar niet dan met eenige moeite zal men eene juiste bepaling van een kabinet of van een' stoel kunnen geven. De meeste menschen zullen de gewone dieren wellicht niet met elkaar verwarren en hebben dus begrippen van die dieren; ze onderscheiden b.v. zeer goed een' beer van een' wolf, maar kunnen niet opgeven, uit welke eigenschappen het begrip van een' beer of dat van een' wolf bestaat; de dierkundige alleen kent de algemeene eigenschappen van elke soort of geslacht en weet die in eene bepaling saam te vatten. Hij heeft het tot logische begrippen gebracht. De ervaringsbegrippen ontstaan onwillekeurig, als van zelf met en door de uitwendige waarneming en zijn dus ook het eigendom van iedereen; de logische begrippen worden door de inwendige waarneming, door het denken voortgebracht, ze worden met opzet gevormd of gemaakt en zijn dus alleen aan den ontwikkelden mensch eigen.

De begrippen kunnen ten opzichte van elkander lagere en hogere of meer bijzondere en meer algemeene begrippen heeten, al naardat de omvang der begrippen kleiner of grooter wordt, d. i. naardat men minder of meer voorstellingen er toe brengen kan. De omvang van een begrip is dus de som der voorstellingen en der meer bijzondere begrippen, die er toe gebracht kunnen worden. Men spreekt bij begrippen ook van hun' inhoud en verstaat daaronder de som der eigenschappen, die een begrip samenstellen. Azor, huishond, hond, viervoetig zoogdier, dier, levend wezen, natuurvoortbrengsel, lichaam of voorwerp zijn alle namen, de eerste van eene voorstelling, de andere van steeds algemeener wordende begrippen. Van deze is in de opgegevene volgorde de omvang toenemende, de inhoud afnemende. Tot huishond behooren minder voorstellingen van bijzondere honden dan tot hond: het begrip huishond heeft dus minder omvang dan hond. Maar het begrip huishond bestaat uit meer eigenschappen dan hond: zijn inhoud is dus grooter dan die van hond.

De taal duidt de begrippen aan door gemeene zelfstandige naamwoorden. Wil ze uitdrukken, tot welk begrip eene voorstelling of tot welk hooger begrip een lager behoort, dan gebruikt ze daartoe zinnen met een zelfstandig naamwoord tot gezegde of ook korter eene appositie of bijstelling.

Uit het gezegde is op te maken, dat de woorden begrip en soort synoniemen zijn.

5. Oordeelen en sluitredenen.

§ 19. Een oordeel is de samenvoeging van twee of meer zielebeelden, waarvan ik mij de onderlinge betrekking bewust en daarom overtuigd ben, dat ze bij elkander behooren. Ik denk aan tafel en tegelijk aan vierkant. Ik ben mij bewust, dat die twee begrippen bij elkander behooren en wel zoo, dat het tweede eene der eigenschappen van het eerste is. Zoo is het met roos en bloem, met jongen en loopen, met Rusland en uitgestrekt. Dit zijn alle zeer eenvoudige oordeelen, waarin de betrekking tusschen de beide leden gemakkelijk is in te zien. Iets meer samengesteld zijn b. v.: Die brand is door den bliksem veroorzaakt. Hier ben ik mij bewust, dat de betrekking tusschen de drie zielebeelden zoodanig is, dat de brand het gevolg is van den bliksem. De toepassing van de stoomkracht heeft eene verbazende verandering gebracht in het maatschappelijk leven van de laatste vijftig jaren. Als ik dit oordeel vorm, dan ben ik mij bewust, dat al de genoemde zielebeelden bij elkander passen, en dat de stoom de verandering heeft uitgewerkt. Zoodra ik weet, dat zekere zielebeelden bij elkander behooren, dan heb ik reeds inwendig het oordeel gevormd; wil ik mijn bewustzijn aan anderen mededeelen, dan gebruik ik daartoe een' zin of volzin, volledig of op de eene of andere wijze verkort. Het zielebeeld, dat het eerst in mij bewust wordt, heet het onderwerp, het andere, dat ik als er bij behorende beschouw, het gezegde; het onderwerp moet dus wel het hoofdlid in elken zin wezen, waarom ook het gezegde taalkundig daarvan afhankelijk is. Hoe groot ook de volzin is, hij bevat altijd slechts twee leden: aan het onderwerp zijn de bijvoeglijke bepaling en de bijstelling, aan het gezegde het voorwerp en de bijwoordelijke bepalingen ondergeschikt.

Het oordeel is eene schepping van het denken uit de aanwezige zielebeelden. Zoodra het oordeel gevormd is, blijft het als eene vereeniging van beelden bestaan en is iets zelfstandigs in de ziel geworden: het behoort dan in zijn geheel tot onzen beeldenschat. Zulke gevormde

oordeelen hebben we in menigte. Men zou ze gereede oordeelen kunnen noemen; ze worden in hun geheel in ons bewust en liggen altijd klaar om gebruikt te worden: men denke b.v. aan zekere algemeene waarheden in den vorm van spreekwoorden of aan tal van andere oordeelen, die ieder dagelijks gebruikt, zonder ze eerst te vormen. Onder de oordeelen, die we verzameld hebben, zijn er echter ook, waarvan we ons geenszins bewust zijn, dat de beelden bij elkander behooren, ja waarvan de beelden niet eens ons eigendom zijn, maar die we eenvoudig als woordklanken van anderen hebben overgenomen. Insgelijks zijn er onder, bij wier vorming we niet genoeg hebben nagedacht: ze mogen ongegronde, onbekookte of lichtvaardige oordeelen heeten. Is iemand zich bewust, dat twee beelden, reeds tot een oordeel vereenigd, niet bij elkander behooren, dan noemt hij zulk een oordeel valsch. Drukt hij zelf door een' taalvorm uit, dat het eene beeld niet bij het andere behoort, dan heet zulk een oordeel ontkennend. Tot de oordeelen kan men nog de vooroordeelen brengen, d. z. oordeelen, die meestal tot de gereede behooren, zonder ernstig nadenken en kennis van zaken overgenomen en met zekere voorliefde gekoesterd en daardoor stijf vastgehouden worden. Ze gaan meest gepaard met domheid en bekrompenheid of ook met hoogmoed.

Hij is iemand met veel oordeel. Hiermee wil men zeggen, dat hij in gevallen, dat de onderlinge betrekking tusschen de zielebeelden niet gemakkelijk te bespeuren is, juist weet te zeggen, welke beelden bij elkander behooren. Het werkwoord oordeelen ziet evenzeer meer op het juist onderscheiden in moeilijke gevallen, dan wel op elk samenvoegen van twee bij elkaar behorende zielebeelden. Iets is oordeelkundig ingericht, met veel oordeel te werk gaan, met oordeel des onderscheids handelen, is nu met eenig nadenken te verklaren.

Een gezond oordeel kan nimmer gevormd worden, of de daarvoor noodige beelden moeten helder bewust geworden zijn. Men mag daarom ook van een kind geen oordeel vragen, als men niet zeker is, dat in hem de betrekkelijke beelden duidelijk bewust geworden zijn. Evenmin mag men bij een kind de vorming van een oordeel toelaten, dat niet gegrond is op helder bewuste zielebeelden. Het kind moet gewoon worden nimmer anders te oordeelen, dan wanneer het zich volkomen helder bewust is, dat twee of meer zielebeelden bij elkander behooren.

§ 20. Eene eigenaardige samenvoeging van drie bepaalde oordeelen heet eene sluitrede (syllogisme). Een voorbeeld zal het duidelijk maken: „Alle zoogdieren brengen levende jongen ter wereld; de koe

is een zoogdier: dus brengt de koe levende jongen ter wereld." De beide eerste oordeelen heeten grondstellingen of praemissen, en wel het eerste de meerdere term of major, het tweede de mindere term of minor, terwijl het derde oordeel het besluit of de conclusie heet. De major is een algemeen oordeel, de minor een bijzonder, waarin wordt uitgedrukt, dat iets ondergeschikt is aan het begrip, dat in het eerste oordeel als onderwerp optreedt. In de conclusie wordt te kennen gegeven, dat, wat gezegd mag worden van het algemeene, evenzeer geldt van het daartoe behoorende bijzondere.

De sluitredenen zijn dus bijzondere vormen van ons denken, waardoor we ons volkomen bewust worden, dat een zeker oordeel volstrekt waar is. De waarheid van een oordeel kan men daarom het best aantoonen, door het tot de conclusie van eene sluitrede te maken. Vele van onze oordeelen zijn niets anders dan conclusiën van sluitredenen, waarvan ééne der praemissen of beide weggelaten worden, b. v. Geleerden zijn menschen; daarom kunnen zij dwalen. Vernuftig gevormde, schijnbaar ware sluitredenen heet men drogredenen of sophismen.

Elke sluitrede, eenmaal gevormd, duurt als elk oordeel, begrip en voorstelling in de ziel voort en kan ook als een harer beelden beschouwd worden. Alleen doordat van haren bijzonderen vorm zelden gebruik gemaakt wordt, treedt ze niet licht in het bewustzijn en blijft ze den mensch eenigszins vreemd.

X 6. Verstand.

§ 21. 't Is eenigszins moeilijk met het woord verstand een bepaald begrip te verbinden, omdat het dikwijls zoo onbepaald en met verschil van beteekenis gebezigd wordt, en omdat de zaak zelve niet voor waarneming vatbaar is. Er worden dan ook verschillende bepalingen van gegeven. 't Is hier de plaats niet, om hare meerdere of mindere juistheid te onderzoeken. Hier kan niet meer gedaan worden dan de bepaling, die aanstonds van verstand gegeven zal worden, vooraf duidelijk te maken door de beteekenis na te gaan van enkele uitdrukkingen, waarin het woord verstand gebezigd wordt. Daarom wordt gevraagd: „Wat beteekent de uitdrukking: ik heb daar geen verstand van?" Een ijzersmid zal die woorden gebruiken ten aanzien van een horloge, een ongeleerd mensch ten aanzien van eene stoom-machine, een eenvoudig burger ten aanzien van de staatszaken, een schoenmaker ten aanzien van een microscoop. Wordt evenwel een ijzersmid, die nauwkeurig weet waar te nemen, in de gelegenheid gesteld, om de samenstelling van een horloge na te gaan, de deelen

nauwkeurig te onderscheiden en hunne samenvoeging waar te nemen, dan durft hij later zeggen: ik heb daar verstand van gekregen; hij had er dus vroeger geen verstand van. De bovengenoemde woorden kunnen dus niets anders willen zeggen dan: ik heb in mijne ziel geen enkel beeld, waarmee ik het zou kunnen vergelijken; evenals ons datgene bekend is, waarvan we reeds een beeld hebben ontvangen. Men heeft dus verstand van het eene en geen verstand van het andere; men heeft eerst geen verstand van iets en heeft of krijgt er later wel verstand van, al naardat men al of niet beelden van het gelijksoortige in zijne ziel heeft.

Uit een en ander mag men afleiden, dat het verstand niet te beschouwen is als een op zich zelf staand vermogen, waarmede de mensch geboren wordt, maar als iets dat langzamerhand in hem ontstaat, zoodat de gewone spreekwijze niet ongegrond is: het verstand komt met de jaren, ja in zekeren zin ook: het verstand komt met het ambt. Het verstand kan niet wel iets anders zijn dan de gezamenlijke voorstellingen en begrippen, die bij iemand op zeker tijdstip van zijn leven aanwezig zijn, en die hem in staat stellen, om hun onderling verband op te sporen en juist te bepalen. Het verstand kan dus ook groot en uitgebreid of ook klein en bekrompen zijn, wanneer de ziel een grooten rijkdom van beelden of maar een klein getal heeft. Het kan helder en scherp wezen, wanneer de beelden zeer duidelijk en bepaald zijn. Men kent iemand gezond verstand toe, als hij duidelijke beelden heeft van in het gewone, practische leven voorkomende zaken en dus ook van de rechte middelen om het ware doel te bereiken. Iemand wordt gezegd verstandig te handelen, als hij handelt met verstand, d. i. overeenkomstig de juiste beelden van de zaken, waarop zijn handelen betrekking heeft. Ons verstand gaat dan ook niet verder dan de beelden, die we hebben; zoodra ons een oordeel gevraagd wordt buiten den kring onzer beelden, dan zijn we, als we eerlijk zijn, genooddaakt te verklaren, dat we er geen verstand van hebben. Is het verschil tusschen onze beelden en het waargenomene bijzonder groot, dan staat ons verstand er zelfs voor stil.

Het verstand ontwikkelen, d. i. meerder doen worden, doen toenemen, drukt nu volgens het boven gezegde uit: het kind de meest geschikte gelegenheid geven, om een groot getal zeer duidelijke beelden te vormen. Een onderwijs daarom, dat niet van aanschouwing uitgaat en niet voortdurend de aanschouwing te hulp roept, maar daarentegen te veel gebruik maakt van het woord ter mededeeling en verduidelijking, is geen verstandontwikkellend onderwijs.

Het verstand neemt toe met de beelden. Een klein kind heeft dus

ook reeds verstand, zooals de ervaring genoegzaam leert, al is het klein, hoewel daarom nog niet bekrompen, wat gezegd wordt, ingeval men recht heeft om een uitgebreider verstand te verwachten, b. v. bij een volwassen mensch.

Met verstand komt kennis in hoofdzak overeen. Daarom worden die woorden ook dikwijls voor elkaar genomen: men zegt zoowel kennis als verstand van iets hebben. Hetgeen men kent, daarvan heeft men vroeger reeds een beeld ontvangen. Alleen kennis schijnt meer te zien op het bloote weten zonder meer, terwijl verstand duidelijkheid der beelden en der betrekkingen tusschen de dingen schijnt te vooronderstellen.

7. Aanleg.

§ 22. Ook wanneer het mogelijk ware, dat twee kinderen den invloed ondervonden van volstrekt dezelfde toevallige en opzettelijke opvoeding, zou men daarom nog niet mogen verwachten, dat hunne zielsontwikkeling geheel dezelfde zou worden. Die uitkomst toch is, behalve van de toevallige inwerking van buiten, die men nooit geheel kan vermijden, en van de opzettelijke opvoeding, nog afhankelijk van hun' aanleg (individualiteit), d. i. van de aan elk individu van nature eigene gesteldheid der ziel, tengevolge waarvan deze meer of minder ontwikkeld kan worden. Die aanleg is vooral door drie eigenschappen bepaald: prikkelbaarheid, levendigheid en sterkte. Naar die eigenschappen in meerdere of mindere mate van nature aan het zieleleven eigen zijn, zijn ook de aanleg en de latere ontwikkeling verschillend.

Onder prikkelbaarheid verstaat men de meerdere of mindere geschiktheid of ontvankelijkheid voor prikkels, zoodat de een gevoelig is ook voor den zwaksten prikkel, en de ander eerst een krachtigen invloed moet ondervinden, vóór hij een' indruk gewaar wordt. Daaruit volgt, dat de eerste veel meer indrukken zal ontvangen en deze duidelijker en vaster zullen wezen, hetgeen natuurlijk later de geheele zielsontwikkeling bepalen zal.

Men verwarre vooral deze algemeene eigenschap der prikkelbaarheid niet met de aan sommige naturen eigene gevoeligheid voor aangedane beleedigingen, die men eene eigenaardige wijziging der algemeene prikkelbaarheid zou kunnen noemen.

Levendigheid is de snelheid, waarmee de mensch prikkels kan ontvangen en de bewustwording kan plaats hebben. Aan wien dus veel levendigheid eigen is, die kan in korten tijd veel prikkels ontvangen, uit- en inwendig; bij hem zal dus ook de bewustwording van beelden

snel na elkander plaats hebben. Wie weinig levendigheid heeft, bij dien gaan de opneming en de bewustwording van beelden langzaam; hij is traag of dom, en bij het vormen van een oordeel kan hij niet dan met moeite de noodige beelden bewust roepen, om ze met elkander te vergelijken.

Sterkte is die eigenschap van het zieleleven, dat alles duidelijk wordt opgenomen en daardoor ook meer blijvende is. Wie de eigenschap der sterkte bezit, die moge meer tijd dan de levendige voor het ontvangen van prikkels noodig hebben, zijne beelden munten echter uit door helderheid. Zijne ontwikkeling zal door degelijkheid gekenmerkt zijn. Zal rijkdom van beelden meer het deel zijn van den levendige, hij zal ook gevaar loopen tot oppervlakkigheid te vervallen, als hij zich den tijd niet gunt tot het vormen van duidelijke beelden door nauwkeurig waarnemen en inwendige beschouwing. Iemand met veel prikkelbaarheid en levendigheid zal zich licht ontwikkelen in de richting der kunsten, terwijl een met veel sterkte waarschijnlijk een schrander werktuigkundige, een degelijk geleerde, een groot denker enz. zal worden. De idioten hebben genoemde drie eigenschappen in zeer geringe mate, zoodat hen te ontwikkelen de grootste moeite kost en een oneindig geduld vordert. Aan het gewone onderwijs kunnen ze niet met vrucht deelnemen; daarom is voor hen afzonderlijk onderwijs noodig (Idiotenschool in Den Haag).

De opvoeder moet zooveel mogelijk tot zekerheid zoeken te komen omtrent den aanleg van het kind, en niet te spoedig eenig gebrek op rekening van den aanleg schrijven, terwijl hij zelf er de oorzaak van is. 't Is gemakkelijk het kind van gebrek aan aanleg te beschuldigen en daarmee zich zelf te verontschuldigen, maar moeilijk het bewijs er voor te leveren. Is hij geheel op de hoogte van de individualiteit van zijn' kweekeling, en richt hij zijne opvoeding daarnaar in, dan mag hij goede vruchten verwachten. Handelt hij evenwel in strijd met de individualiteit, dan is het tamelijk zeker, dat hij tot eene verkeerde uitkomst zal geraken.

8. Bewustzijn. Stem en spraak.

§ 23. Het bewustzijn is de eigenschap der ziel, dat ze weet, wat in haar is en ontstaat, zoodat ze zich daarvan rekenschap kan geven. Ze denkt, gevoelt en begeert, maar weet ook door het bewustzijn, dat ze denkt, gevoelt en begeert. Het is het weten van haar weten. Het is zien in tegenovergestelde richting van het zinnelijk zien: het is zien naar binnen. In zoover de ziel haar bewustzijn bepaald met zekere inspanning op

ééne zaak richt, wordt het de straks te beschouwen opmerkzaamheid. Bij idioten is het bewustzijn in zeer geringe mate aanwezig; in den slaap en bij bezwijming houdt het geheel op. Ontvangt de ziel indrukken op een oogenblik, dat het bewustzijn zich tot iets anders bepaalt, dan zijn die indrukken of heel flauw of zij vestigen zich in het geheel niet in de ziel. De klok kan in onze nabijheid slaan, zonder dat wij het hooren. Een bekende kan ons voorbij gaan, zonder dat wij hem merken. Een kind kan zich onder het drukke spel bezeeren, zonder daarbij pijn te gevoelen.

Bij zeer jonge kinderen is het bewustzijn nog niet ontwikkeld. Men ziet het aan hunne onverschilligheid bij het ontvangen van indrukken en aan de doelloosheid hunner bewegingen. Doorgaans eerst in het derde jaar spreekt het kind van zich zelf in den eersten persoon. De herhaling van denzelfden indruk, waarvan telkens een spoor achterblijft en met het vorige samenvloeit, doet het bewustzijn ontstaan. Zoo ontwikkelt zich bij het kleine kind langzamerhand het bewustzijn: het begint personen en zaken te herkennen, zijn oog zweeft niet meer doelloos rond, maar vestigt zich op bepaalde punten, zijne bewegingen strekken zich tot iets bepaalds uit en worden handelingen.

Naarmate de beelden in duidelijkheid winnen, wordt dus het bewustzijn levendiger. Aan de duidelijkste beelden hecht zich ook het levendigste bewustzijn. Wie dus in de gelegenheid is, vele en zeer heldere beelden te vormen en daarbij veel aanleg heeft, die zal ook het levendigste bewustzijn hebben.

De beelden, eenmaal door ons gevormd, verkeerden in ons in tweeelei toestand: ze zijn op een gegeven oogenblik of bewust of onbewust. In den regel is er op één oogenblik slechts één beeld of eene groep van beelden bewust; alle andere beelden verkeerden dan in onbewusten toestand. Bij veel prikkelbaarheid en levendigheid heeft de bewustwording der beelden zeer licht plaats en gaat zeer snel, zoodat het eene onophoudelijk op het andere volgt.

De beelden worden met onzen wil, zonder onzen wil en ook tegen onzen wil bewust. Worden ze met onzen wil bewust, dan hebben we de heerschappij over de bewustwording, we kunnen ordelijk nadenken, onze opmerkzaamheid ondervindt dan geen afleiding in opkomende beelden. Worden ze zonder onzen wil bewust in oogenblikken, dat we aan niets bepaalds hebben te denken, dan geven we ons er aan over, we laten ons door de toevallige bewustwording meevoeren (we soezen), en we smaken genot of voelen ook droefheid al naar den aard der beelden. Worden ze evenwel tegen onzen wil bewust, dan doen we moeite, om ze terug te dringen in den onbe-

wusten toestand, en niet altijd gelukt ons dat: we lijden dan aan afgetrokkenheid of verstrooidheid.

Bij kinderen, wien de heerschappij over de bewustwording nog vreemd is, zal het tweede geval veel opgemerkt worden bij het onderwijs. Daarom moet de onderwijzer hun te hulp komen, alle afleiding zorgvuldig verwijderen en niet met geweld opmerkzaamheid eischen, als ze die moeilijk kunnen betoonen, b.v. kort nadat ze gestraft of door vreugde opgewonden zijn, of ook wanneer eene zware straf hen wacht.

Is het bewustzijn zoo ver ontwikkeld, dat de mensch al hetgeen in zijne ziel is en plaats heeft, nauwkeurig waarneemt en onderscheidt, dat hij de drijfveeren van zijne handelingen weet op te sporen, in 't kort, dat zijn inwendig leven hem volkomen duidelijk is, dan spreekt men van zelfbewustzijn.

Vergelijk eens de oogen, de geheele gelaatsuitdrukking, de houding, den gang, in 't kort, het geheele voorkomen van een' idioot met dat zelfde bij een flink ontwikkelden mensch. Bij den eerste merkt ge een weinig, bij den laatste veel zelfbewustzijn.

§ 24. Het bewustzijn openbaart zich vooral door de stem en de spraak. Geluiden kunnen schier alle levende wezens voortbrengen, maar eene stem heeft alleen de mensch. Het kleine kind laat nog geheel onbepaalde geluiden hooren, waarbij nog niet de minste heerschappij over de bewegingen van het strottenhoofd en van de spieren, die bij het voortbrengen van bepaalde geluiden bewogen moeten worden, is op te merken. Allengskens nemen de geluiden een meer bepaalden vorm aan en worden klanken. Dan reeds is de menschelijke stem onderscheiden van het dierengeluid. Nemen die klanken ten opzichte van elkander eene vaste hoogte aan, dan heet men ze tonen; worden deze met maat voortgebracht, dan ontstaat het zingen, dat den mensch zoo groot genot verschaft.

Doordat de ouderen voor de ooren van het kind bepaalde klanken laten hooren, terwijl ze op bepaalde voorwerpen wijzen, leert het kind door veelvuldige herhaling een bepaalden klank met een bepaald voorwerp verbinden. Het laat vervolgens den klank hooren, als het aan het daarmee verbonden voorwerp denkt, en hiermede is het begin der spraak in hem ontstaan. Zijn kleine taalschat bestaat eerst alleen uit zelfstandige naamw., daarop volgen enkele werkwoorden, de bijvoeg. naamw. komen nog later. De oorzaak daarvan is gemakkelijk op te sporen. Met elken dag wordt nu het aantal verbindingen van zaak en klank grooter en de taal rijker. Bij verdere ontwikkeling komt het kind niet alleen zoo ver, dat het al de waarnemingen zijner zintuigen

kan benoemen, maar ook hetgeen op zijn inwendig leven betrekking heeft, door bepaalde klanken aanduiden en de gebruikelijke vormen der spraak aanwenden, waardoor hij, omdat allen, die hem omringen, die vormen ook kennen, in staat is, om ordelijk aan anderen te kennen te geven al wat hij denkt, gevoelt en wil, en de openbaring van het zieleleven van anderen te verstaan.

Iemand verstaan wil zeggen: bij de woorden van een ander hetzelfde denken, als wat deze er bij gedacht heeft.

Zoo wordt de spraak het middel, waardoor de mensch zijn inwendig leven het duidelijkst naar buiten openbaart, en waardoor hij dat van anderen kan gewaar worden.

Hoogst gevaarlijk voor de geheele volgende verstandelijke ontwikkeling is het, het kleine kind woorden te leeren uitspreken, waarbij het nog weinig of niets kan denken. Daardoor zal aan de eene zijde verhinderd worden het ontstaan van de bepaalde behoefte, bij elk gehoord of gelezen woord aan iets te moeten denken, en aan de andere zijde de gewoonte ontstaan, woorden te gebruiken, waarbij aan weinig of niets gedacht wordt. Moeilijk is het op zoodanigen grondslag eene degelijke ontwikkeling van het verstand te bouwen. Oppervlakkigheid en babbelsucht, gewaande wijsheid en onbekookt oordeelen staan haar in den weg. Zielebeelden zonder namen doen weinig kwaad: de namen worden later zeer licht aangeleerd; maar namen zonder zielebeelden mogen nooit geduld worden.

X 9. Opmerkzaamheid.

§ 25. Reeds is gezegd, dat de door de zinsorganen gevormde beelden eerst dan het eigendom der ziel worden, als ze in de hersenen gekomen met bewustheid door de ziel ontvangen worden. De zintuigen kunnen door de prikkels der buitenwereld getroffen worden, zonder dat daardoor een beeld in de ziel ontstaat. Men is dan ziende blind en hoorende doof. De ziel is dan niet opmerkzaam.

De onderwijzer staat voor de klasse. Hij spreekt beziel en duidelijk en wijst aan, als het noodig is. Er is rust onder zijne leerlingen. Hunne oogen zijn op hem gericht. Zij volgen al zijne bewegingen. Men zegt van hen: ze zijn opmerkzaam of oplettend, d. i. ze hebben hun bewustzijn op één bepaald punt gericht, en wel op dat punt, waarop het *moet* gevestigd zijn. Dat is de eigenlijke opmerkzaamheid, die in de school, die bij alle onderwijs noodig is. Zijn die kinderen met opzet opmerkzaam, willen ze opmerkzaam zijn? In den regel is dat bij hen niet het geval, evenmin als dat ze met

opzet onopmerkzaam zijn. De opzettelijke opmerkzaamheid vindt men eerst bij volwassen menschen, die iets willen leeren, iets willen beschouwen, over iets willen nadenken. Zij hebben de heerschappij over hun bewustzijn en bepalen het naar eigen wil. Bij hen is de opmerkzaamheid eene daad, een streven en moet opzettelijk heeten.

Bij de leerende kinderen moet men van eene geleide opmerkzaamheid spreken. Zij hebben nog niet de heerschappij over hun bewustzijn: daardoor volgt het de toevallige indrukken van het oogenblik. Ze willen wel opmerkzaam zijn, ja zij moeten vanwege hunne natuur altijd iets hebben, waarmee hun bewustzijn zich bezig houdt. Daarvan maakt de verstandige onderwijzer gebruik en zoekt aan zijn onderwijs zulke indrukken te verbinden, waardoor zijne leerlingen tot zijn werk geleid worden. Zijn ze onoplettend, dan is dat in den regel zijne schuld.

Onder de bovengenoemde leerlingen is er één, die met de hand in den zak zijne vóór den schooltijd gewonnen knikkers natelt. Is hij niet opmerkzaam of let hij niet op? De onderwijzer doet hem eene vraag, en het blijkt, dat hij volstrekt niet bij de zaak, maar afgetrokken of verstrooid is. Maar nog eens: was hij niet opmerkzaam? Zeer zeker; want zijn geheele bewustzijn was bij zijne knikkers, en hij wist precies, hoeveel hij op 't oogenblik had. Toevallig had hij zijne hand in den zak gestoken en daar de knikkers gevonden. Toen was hij daaraan gaan denken en had den onderwijzer vergeten. Hij kon geheel toevallig opmerkzaam heeten, maar was ten aanzien van het onderwijs onopmerkzaam, onoplettend.

Ge zit in de schemering in uwe kamer en hebt het werk een oogenblik laten rusten. Uwe gedachten — uw bewustzijn — gaan naar den brand van de vorige week, van daar naar een' vriend, dien ge er bij ontmoettet en verder naar een voorval, waar ge beiden ook bij waart, en waar al niet verder heen. Ge soest. Uw geheele bewustzijn is door die herinneringen ingenomen, zoodat ge niet merkt, dat de deur opengaat en er iemand binnenkomt. Ge zijt evenzeer opmerkzaam als de jongen met de knikkers, maar ook als hij toevallig.

Behalve in den slaap en bij bezwijming is de gewone mensch altijd opmerkzaam, d. i. zijn bewustzijn bepaalt zich altijd tot iets. Daarbij doen zich echter drie gevallen voor: 1. zijn eigen wil bepaalt zijn bewustzijn, en dan is hij opzettelijk opmerkzaam; 2. de wil van een ander bepaalt het, en dan spreekt men van geleide opmerkzaamheid, en 3. het toeval bepaalt het, en dan is men toevallig opmerkzaam (onoplettend ten aanzien van het onderwijs).

Het tweede geval komt in den regel in de school voor. Het derde werkt daarop storend en moet door den onderwijzer verhinderd worden.

§ 26. Voor de opzettelijke opmerkzaamheid is eene zekere mate van zelfstandigheid noodig, die aan den kinderleeftijd niet eigen is. Bij kinderen zal men weinig anders dan de geleide opmerkzaamheid vinden, die evenwel soms tot de volstrekt toevallige overgaat en als verstrooidheid en afgetrokkenheid zich vertoont. Wijl echter de opmerkzaamheid voor het leeren onmisbaar is, moet de onderwijzer de middelen kennen en weten te gebruiken, om de willekeurige opmerkzaamheid te wekken, te leiden en te bewaren. Die middelen werken voor een deel negatief, voor een ander deel positief of opwekkend. De eerste bestaan in het verwijderen van alle afleiding; daartoe behoort dus het wegbergen van alles, waarmee de zintuigen of de handen zich zouden kunnen bezig houden, en verder het scheppen van eene volkomen rustige omgeving: eene rustige orde is voor de opmerkzaamheid noodig. Vrees voor straf werkt afleidend. Daarom moet de onderwijzer vóór of onder het leeren zoo weinig mogelijk straffen of ook met straf dreigen.

Doch het aanwenden van de negatieve middelen alleen is niet voldoende bij het kind, dat nog zoo weinig zelf zijn bewustzijn bepaalt, en wiens levendigheid hem onophoudelijk nieuwe beelden toevoert. Zijne opmerkzaamheid is nog bijna geheel onwillekeurig en laat zich leiden. De onderwijzer moet de leerlingen weten aan te trekken, te boeien, mee te slapen, zoolang het noodig is. Als de opmerkzaamheid verdwijnt, dan ligt de oorzaak voor het grootste deel bij hem zelven. Als hij dikwijls de verdwenen opmerkzaamheid terugroepen moet, dan deugt zijn werk niet. Schier elke straf voor onopmerkzaamheid is eene aanklacht tegen hem zelven van onbekwaamheid of ongeschiktheid. Wil hij de opmerkzaamheid voortdurend op zijn onderwijs gevestigd houden, dan moet hij positieve middelen aanwenden: 1. hij moet de meest mogelijke belangstelling toonen in zijn eigen werk; want daardoor wordt belangstelling bij den leerling gewekt, en slechts wat dezen belang inboezemt, trekt zijne opmerkzaamheid; 2. die belangstelling spreke uit zijne warme, bezielde voordracht, uit zijne geheele houding, zijn gelaat en zijne gebaren, uit zijn streven, om alles zoo duidelijk mogelijk te maken door eene gepaste woordenkeus, door aanschouwelijkheid, door noodige herhaling, door onvermoeid geduld bij niet begrijpen; 3. hij legge zich toe op een aangename toon van spreken, die uitlokt tot opmerkzaam luisteren; 4. hij zorge voor eene opgeruimde stemming, die zoo weinig mogelijk door berisping of straf verstoord moet worden; 5. hij spreke, terwijl hij steeds de geheele klasse overziet, als tot elk individu in het bijzonder, elke kleine afdwaling opmerkende en door de eenvoudigste middelen voorkomende, opdat ze niet tot geheele afwezigheid overga.

10. Geheugen. Herinnering. Terugroepende verbeelding.

§ 27. Duizenden malen heeft men kunnen opmerken, dat hetgeen men met een der zintuigen waargenomen of wat men gelezen, vernomen, gedacht, gedaan heeft, wat men op zeker oogenblik gevoelde of voornemens was te doen, in 't kort, dat alles, wat eenmaal in de ziel gekomen is, welken naam het ook drage, na verloop van meer of minder tijd weer bewust wordt en later, soms na verloop van jaren, nog eens weer en nog eens weer: daaruit mag men besluiten, dat dat alles van het ontstaan tot de bewustwording in onbewusten toestand in de ziel gebleven is. Dat blijvende zijn, dat voortduren van hetgeen eenmaal in de ziel ontstaan is, kan men het geheugen noemen.

In dien zin strekt het geheugen zich dus over alles uit, wat eenmaal een deel der ziel geworden is. Evenwel, het woord geheugen heeft ook eene meer beperkte beteekenis en wordt dikwijls gebruikt voor het blijvende zijn of het voortduren van woordklanken, die door hooren spreken, door lezen of vooral door opzettelijk van-buiten-leeren tot beelden der ziel geworden zijn. In dien zin gebruikt men het woord b.v., als men het onderwijs in eenig leervak met zekere minachting louter geheugenwerk noemt, of van geheugenkraam of ook van geheugenoefeningen spreekt. Aan die opvatting beantwoordt dan ook geheel het van-buiten-leeren van versjes, wanneer op de leerorde eener bewaarschool of eener aanvangsklasse van eene lagerschool op zeker uur „geheugenoefening” als leervak voorkomt.

Men mag op grond van ervaring als hoogstwaarschijnlijk aannemen, dat, hetgeen eenmaal in de ziel is ontstaan, daarin ook voor immer blijvende is. 't Is althans niet te bewijzen, dat iets uit de ziel verdwenen is, wanneer het ook met inspanning niet bewust wil worden, m. a. w. wanneer men het vergeten is, omdat het dikwijls blijkt, dat het vergetene toch later weer bewust wordt, soms zelfs na veel jaren. Voor de opvoeding heeft dit vraagpunt evenwel geen belang.

Wijl het geheugen geen vermogen, geen kracht is, maar bloot eene eigenschap der ziel, kan er ook niet van geheugenoefening sprake zijn. Het van-buiten-leeren kan zelfs geen oefening van het zoogenoemde woordgeheugen zijn. Het vermeerderd alleen den woordenschat en maakt daardoor het later van-buiten-leeren gemakkelijker. Ook blijft met de woorden hun inhoud bewaard en wordt de kennis groter. Als opzettelijke oefening kan het in zoover nadeelig werken, als het kind licht gewend wordt met woorden om te gaan, zonder er bij te denken.

Kan het geheugen dus niet geoefend worden, wel kan men maken, dat het duidelijk bewaren der zielebeelden en de gemakkelijke bewustwording bevorderd worden. Het hoofdmiddel daarvoor is het goed opnemen en duidelijk vormen der beelden: wat goed waargenomen, wat duidelijk ingezien, wat geheel doordacht wordt, dat blijft ook het best bewaard. Opmerkzaamheid is dus bij alle leeren een eerste vereischte. Het tweede is de herhaling van het opgenomene en gevormde, waardoor de beelden telkens verfrischt en duidelijker en meer aan elkander vastgeknoopt worden. Het derde is het opnemen en herhalen in eene bepaalde orde, hetzij orde van gelijkheid, waardoor het gelijke tot soorten gebracht wordt, hetzij orde van plaats of van tijd of van oorzaak en gevolg, van middel en doel enz. Door dit opnemen in orde wordt gemakkelijke bewustwording bevorderd, wijl het eene het andere oproept.

Kunstmiddeltjes voor het onthouden hebben alleen waarde, als hunne aanwending hoogst eenvoudig en natuurlijk is. Eene kunstige mnemotechniek of geheugenleer verdient dus geen aanbeveling.

Naar de soort van zielebeelden, die bewaard blijven, spreekt men weleens van woordgeheugen, geheugen voor jaartallen of formules, geheugen voor geschiedenis, geheugen voor dit of voor dat. Na het boven gezegde moeten deze benamingen niet opgevat worden, alsof elk mensch een afzonderlijk geheugen bepaald voor het een of ander heeft; integendeel, ze moeten aanduiden, dat iemand door zijn' aanleg, door zijne omstandigheden, vooral door zijn vroeger ontvangen onderwijs er toe geleid is, zich meer op het een of ander toe te leggen en het door duidelijke opneming en veelvuldige herhaling vaster dan iets anders te maken. Waarvan de gronden goed gelegd worden, wat ons met belangstelling onderwezen wordt, dat gelukt ons beter en wekt onzen lust op.

Zoo spreekt men ook van een werktuiglijk en van een verstandelijk geheugen, al naardat we het best bloot de vormen bewaren, zonder aan hun' inhoud te denken, of de beteekenis der vormen, zonder aan de laatste onze belangstelling te wijden. Het eerste zal men licht vinden bij menschen, die niet gewoon zijn na te denken en daardoor niet verder gaan dan de vormen, het laatste bij menschen met veel denkkracht en levendigheid. Een goed onderwijs verwaarloost het van-buiten-leeren niet, als de beteekenis der woorden eerst het eigendom der ziel geworden is. Ook is het van belang, dat hetgeen gememoriseerd wordt, bij de herhaling altijd in denzelfden vorm wordt gereproduceerd.

§ 28. Herinnering en geheugen zijn twee zijden van dezelfde zaak. Zonder herinnering zou het geheugen voor ons niet bestaan,

en zonder geheugen zouden we van herinnering niet kunnen spreken. Door dat nauwe verband wordt ook licht eene eigenschap aan het geheugen toegekend, waarop de herinnering recht heeft, en geeft men middelen op voor het bewaren der zielebeelden, die eigenlijk dienen, om de herinnering gemakkelijk te maken. Het geheugen kan van grooten omvang, sterk, duurzaam en getrouw zijn, de herinnering vlug en zeker.

De herinnering is de bewustwording (reproductie) van hetgeen in de ziel onbewust bestaat. Ze gaat bij verschillende menschen met meer of minder moeite gepaard. Wanneer men zich veel moeite geeft, om zich iets te binnen te brengen, dan spreekt men van zich bezinnen. Die veel levendigheid bezitten, zullen zich gemakkelijk iets herinneren. Wie op een zeker oogenblik door een drukkend gevoel overheerscht wordt, zal zich moeilijk iets herinneren, doordien dat drukkende gevoel het geheele bewustzijn inneemt. Daarom mag men van een kind, dat door vrees beheerscht wordt, niet vorderen, dat het zich op dat oogenblik het geleerde zal herinneren.

Wanneer men iets, ook met inspanning, niet bewust kan doen worden, dan gebruikt men daarvoor het zeggen vergeten zijn. Heeft men zich op een bepaalden tijd niet herinnerd, dat men zekere handeling moest verrichten, dan duidt men dit aan door vergeten hebben, Ik heb het boek vergeten (mee te nemen), ik heb vergeten te schrijven, maar: hij is de les, de vermaning vergeten.

De terugroepende verbeelding is een onderdeel van de herinnering. De laatste is het algemeene begrip, waaronder het eerste gebracht moet worden. De terugroepende verbeelding is namelijk de herinnering van beelden van bijzondere personen, zaken, toestanden, met al de grooter en kleiner bijomstandigheden, die er bij waargenomen zijn. Ze kan dus slechts betrekking hebben op voorstellingen. Het beeld van een' persoon, juist zooals hij er uitziet, van een huis, van een dier, van een' tuin, van een landschap, van eene schilderij is een voorwerp der terugroepende verbeelding. Naarmate de beelden meer met het oorspronkelijk waargenomene overeenkomen, is de terugroeping getrouwer.

X II. Phantasie.

§ 29. De phantasie is een scheppend vermogen en heet daarom ook wel scheppende verbeeldingskracht. De terugroepende geeft slechts weer, wat en zooals dit opgenomen is, de scheppende vormt zelf beelden. Even als de terugroepende houdt ze zich alleen bezig met

voorstellingen en maakt er door afscheiding en samenstelling nieuwe voorstellingen van. Hare scheppende kracht is dus beperkt tot de samenvoeging van in de ziel aanwezige elementen, maar strekt zich niet uit tot de vorming van die elementen zelve. Hare bouwstoffen zijn de in de ziel aanwezige voorstellingen, hetzij deze door onmiddellijke waarneming uit de buitenwereld verkregen of ook reeds vroeger door de phantasie gevormd zijn. Hare producten kunnen als beelden van het bijzondere niets dan voorstellingen zijn.

Zij vertoont zich bij het kind, dat uit de blokken zijner bouwdoos verschillende gebouwen maakt, zooals het ze nog niet gezien heeft, niet bij dat, 't welk eenvoudig het werk van een ander nabootst; bij het kind, dat de pop laat spreken en allerlei rollen vervullen, dat zijne looden soldaatjes elkander laat aanvallen en neersabelen, dat op zijn stokpaard den generaal vertoont met de oprukkende troepen achter zich; bij het kind, dat alles vergroot voorstelt, dat in het duister spoken ziet, dat aan zijne makkers allerlei wonderlijke dingen vertelt van omstandigheden, die het zijn overkomen of zullen overkomen. Wat men bij zulk een kind soms verleid wordt liegen te noemen, is niets dan de werking der phantasie, die, terwijl het nog de gave der juiste onderscheiding mist, zaken en toestanden niet beschrijft, zooals ze zijn, maar zooals zijne opgewekte verbeelding ze gelieft te maken. Liegen vooronderstelt boos opzet.

Het phantaseeren is bij het kind de voorbereiding tot het latere denken bij meer ontwikkeling; het is alleen een denken met voorstellingen, wel zonder dat op logische betrekking gelet wordt, maar toch een bezig zijn met de scheppende kracht der ziel. Daarom is bij het kind het werken der phantasie eene oefening in het denken; het leven der ziel wordt er door gewekt. Op dien grond hebben ook vertellingen en sprookjes geen geringe waarde voor de verstandelijke vorming des kinds.

Bij den ontwikkelde openbaart de phantasie zich als een verhoogd leven der ziel, waarin deze aanschouwt, wat de mensch in gewone omstandigheden niet in staat is waar te nemen. 't Is vooral de beeldende kunstenaar, die door zijne levendige phantasie vormen en kleuren samenvoegt tot een schoon geheel, dat hij aan de werkelijkheid alleen in zoo ver ontleend heeft, als de voorstellingen der bijzondere deelen vóór de schepping in zijne ziel aanwezig waren, maar dat, zooals het is, niet in de werkelijkheid bestaat, althans er niet uit genomen is. De dichter schetst met woorden de beelden zijner phantasie, de bouwmeester geeft ze weer in de schoone vormen zijner bouwgewrochten, de musicus in de oneindige samenvoeging van tonen, maat en voordracht. Allen scheppen ze voorstellingen, om het algemeene van een be-

grip aanschouwelijk te maken door het bijzondere, het individueele. Een beeldhouwer wil het begrip moederliefde voorstellen en schept een liefelijk vrouwenbeeld, dat op het kind op haar' arm vol liefde neerziet en het aan haar' boezem drukt. Een schilder wil het begrip mannenkracht een' vorm geven en voegt nu kleuren en lijnen zoodanig samen, dat het oog een sterkgespierden man aanschouwt, die met forsche bijlslagen bezig is een zwaren eik om te houwen. Een bouwkunstenaar zoekt de begrippen godsdienstige verhevenheid en ernst, woning voor den Allerhoogste, verheffing boven het aardsche, te verzinnelijken in een kerkgebouw met elkander naderende lijnen, met slanke pilaren en hooge gewelven, eene nabootsing van een woud van zware boomen, en met hooge, ten hemel strevende spitsen.

De phantasie schept zelfs datgene, wat nooit bestaan kan: men denke aan hare zonderlinge producten uit de oudheid, toen meer dan tegenwoordig aan de verbeelding vrij spel gelaten werd.

In zoover Fröbel het kind wilde leiden tot scheppend handelen, om het daardoor meer geschikt te maken voor zijne roeping als mensch, werkte hij voordeelig op de ontwikkeling der phantasie.

12. Het denken.

§ 30. Wat is toch die werkzaamheid der ziel, die men denken noemt, waarbij het voorhoofd rimpels vertoont, de oogen staren, het geheele lichaam in rust is en ernst uit alles spreekt. 't Is een werk, dat door ieder gedaan wordt, maar waarvan niet ieder zich rekenschap weet te geven. Even als het phantaseeren is het denken eene scheppende werkzaamheid. Maar gelijk het eerste slechts nieuwe voorstellingen uit aanwezige schept en het algemeene zoekt te verzinnelijken, zoo beschouwt het denken de bijzondere gevallen en leidt er het algemeene uit af en schept zoo uit alles wat in de ziel bestaat, eene oneindige verscheidenheid van producten: logische begrippen, oordeelen, opstellen, besluiten, plannen, stelsels, wetten, regels, beschouwingen, redevoeringen, inrichtingen, veranderingen, overzichten, nieuwe gezichtspunten, uit welk alles de verbaasende en schier grenzenlooze rijkdom van den menschelijken geest blijkt.

Denken is die werkzaamheid van het zieleleven, die bestaat in het beschouwen en verwerken der zielebeelden, om hun onderling verband te leeren kennen en door vergelijking, afscheiding en samenvoeging nieuwe beelden te scheppen. Het is het zoeken naar de antwoorden op gestelde vragen. Daarom denkt hij veel, die zich veel vragen stelt. De trage of domme vraagt niet, maar denkt ook niet. Hij kan opnemen, maar iets vervormen door denken kan hij niet.

Het denken houdt zich dus bezig met de in de ziel aanwezige beelden: buiten dien kring kan het niet gaan. Een denken zonder inhoud kan niet bestaan. Naarmate door de waarneming meer beelden in de ziel zijn geboren, naar die mate is het gebied van het denken ook grooter, en naardat de beelden duidelijker zijn, kan het denken juister wezen. Doch niet alleen van het getal en de helderheid der beelden hangt het denken af, ook van de levendigheid en de helderheid van het bewustzijn, waardoor de noodige beelden gemakkelijker en duidelijker zich ter beschouwing aanbieden.

Naar de aanleg van den mensch is, is dan ook het denkend zieleleven bij hem ontwikkeld. Zijne opvoeding kan evenwel zoo ingericht worden, dat het denken schier ophoudt of althans beperkt blijft, en ook dat het voor hem eene gewoonte en dus behoefte wordt te denken. Vele en duidelijke waarnemingen zijn eene eerste voorwaarde voor helder denken. Waar enkel door het woord, zij het ook eene groote kennis opgedaan is, daar ontstaat licht oppervlakkigheid en geen krachtig, diep denken. De voorstellingen moeten de bouwstof geleverd hebben voor de begrippen, zal er een vruchtbaar denken mee kunnen plaats hebben. Daarom is niet ten onrechte weleens te opmerking gemaakt, dat men onder in afgescheidenheid levende menschen veeltijds beter denkers vindt dan onder hen, die hunne dagen doorbrengen in het overdrukke gewoel der groote steden.

Is voor het denken een goede grondslag gelegd door een groot getal duidelijke waarnemingen, dan moet aan de ziel veelvuldige aanleiding tot denken gegeven worden. Gelijk het kind loopen leert door te loopen, leert het denken door te denken. Reeds de huiselijke opvoeding kan die aanleiding geven en moet in allen gevalle van de zucht van het kind tot denken ijverig gebruik maken. Meer opzettelijk en ordelijk doet het de school vooral door de methode van haar onderwijs. Inzonderheid zoekt ze door opgaven en vragen het kind denkend werkzaam te doen zijn. Ze leidt daardoor niet alleen de ziel bij het denken, maar dwingt ze er schier toe. De ziel moet zich dan bezig houden met het onderzoek van de door de opgaven en vragen aangeduide zielebeelden. Deze treden met steeds grooter duidelijkheid in het bewustzijn en komen gedurig meer met andere beelden in betrekking. Zoo wordt de zin voor denken gewekt en het denken zelf eene behoefte voor de ziel.

Wanneer een kind toont weinig te denken, dan kan daarvan gebrek aan natuurlijken aanleg de oorzaak zijn; maar vaak is het een gevolg van de opvoeding. Zij is dit, als het kind wel veel, maar vluchtig waargenomen heeft, en het gewoon geworden is de woorden te gebruiken

zonder er iets bij te denken, of als de hoofdstrekking van zijn onderwijs geweest is, dat het altijd maar moest opnemen, en het weinig aanleiding gegeven is, om zich met het opgenomene bezig te houden. Een gezond en natuurlijk ontwikkeld kind wil denken, evenals het zich wil bewegen.

Bepaalt het denken zich tot het samenzoecken van de gelijke algemeene eigenschappen in een aantal voorstellingen, dan ontstaan er begrippen, of hetzelfde in een aantal lagere begrippen, dan ontstaan er hoogere begrippen. Als het denken naspoort, welke zielebeelden bij elkander behooren, dan heet het oordeelen. Als het denken tot uitkomst heeft, dat een oordeel voortvloeit uit twee andere oordeelen, dan heet het besluiten. Als elk volgend oordeel voortvloeit uit elk voorgaand, dan wordt het denken redeneeren. Als de ziel zich maar flauw bewust kan maken, dat twee zielebeelden bij elkander behooren, dan heet het denken vermoeden, soms ook voelen, welk voelen vooral niet verward moet worden met het later te bespreken waarheidsgevoel. Houdt de ziel zich aanhoudend met hetzelfde punt bezig, zoodat het bewustzijn zich uitsluitend daartoe bepaalt, dan wordt het denken peinzen. Wanneer het redeneeren tot steeds algemeener oordeelen leidt, die niet meer op de zinnelijke wereld betrekking hebben, dan duidt men dat verheven denken wel aan met den naam rede.

13. Overzicht.

§ 31. Wanneer we beknopt samenvatten, wat er van het denkvermogen gezegd is, dan komen we tot het volgende. In die openbaring van het zieleleven, die we denkvermogen noemen, komen twee hoofdzaken voor: vooreerst de oneindige hoeveelheid beelden of de voorwerpelijke inhoud der ziel en de eigenschappen en krachten, waardoor die beelden ontstaan en blijven bestaan en steeds veranderd en vermeerderd worden, en die wel de onderwerpelijke inhoud der ziel genoemd worden.

Die beelden zijn alles, wat in mijn' geest zelfstandig aanwezig is, wat in mij bewust wordt, waaraan of waarover ik kan denken, alles wat ik weet, wat ik door namen aanduid, in 't kort al mijne kennis, dit woord in algemeenen zin genomen.

Ze kunnen onderscheiden worden als: voorstellingen of beelden van het bijzondere, en begrippen of beelden, die het karakter van algemeenheid hebben. Uit beiden worden gevormd oordeelen of verbindingen van bij elkander behorende beelden en sluitredenen

of eene eigenaardige samenstelling van oordeelen, die beide ook, wanneer ze eenmaal gevormd zijn, als beelden in de ziel blijven bestaan.

Al wat eenmaal in de ziel ontstaan is, is haar eigendom en blijft er in bestaan. Die eigenschap der ziel, dat de beelden blijvende in haar zijn, noemen we het geheugen, welk woord eene algemeene en eene beperkte beteekenis heeft. Aan het zieleleven is bewustzijn eigen. De beelden komen in twee toestanden voor: ze zijn of onbewust of bewust. De bewustwording (reproductie) der beelden heet herinnering. Doen we veel moeite, om ze bewust te maken, dan spreekt men van zich bezinnen. Heeft de herinnering van voorstellingen plaats met veel levendigheid en met alle bijbehorende omstandigheden, dan spreekt men van terugroepende verbeelding.

De ontwikkeling van het zieleleven begint met en heeft haar' oorsprong in de werkzaamheid der zintuigen: zonder deze is geen ontwikkeling denkbaar.

De beelden ontstaan of door opneming (receptie) of door schepping (productie). De opneming heeft plaats onmiddellijk door de zintuigen en middellijk door de taal, de schepping door de phantasie en het denken. De voorstellingen worden gevormd door de zinnelijke waarneming, door de taal en door de phantasie of scheppende verbeeldingskracht. De begrippen ontwikkelen zich uit de zinnelijke waarneming of worden door denken gevormd, door welk laatste de mensch ook de oordeelen en hunne verbindingen schept.

Zoowel voor opnemen als scheppen is opmerkzaamheid een volstrekt vereischte: ze is de vestiging van het bewustzijn op het punt, waarmee de ziel zich op zeker oogenblik moet bezig houden.

Een onderwijs, dat er op uit is, om veel en duidelijke beelden te doen ontstaan en veel aanleiding tot denken te geven, heet men doorgaans een ontwikkelend of ook vormend onderwijs.

B. HET GEVOELVERMOGEN.

§ 32. Tot nogtoe hebben we ons bezig gehouden met de beelden, die in de ziel ontstaan en blijven, en met hetgeen er met hen geschiedt. Dat is het verstandelijke leven der ziel en vormt gezamenlijk, wat men het denkvermogen noemt. Doch als we ons eigen zieleleven en ook dat van anderen nagaan, dan bespeuren we licht, dat die beelden, hetzij bij hun ontstaan, hetzij bij hunne bewustwording, ons niet onverschillig laten, maar ons in meerdere of mindere mate aandoen, ons treffen, d. i. dat ze den toestand onzer ziel in meerdere of min-

dere mate veranderen. Die verandering van den toestand der ziel is uitwendig merkbaar aan het gelaat, aan geluiden en aan beweging en rust.

Het kleine kind, dat plotseling zijne moeder opmerkt of wien een koekje voorgehouden wordt, zet dadelijk zijn gezicht in eene lachende plooi, stoot allerhande geluiden uit, brengt handen en voeten in beweging. De oogen van het schoolkind, dat een woord van lof ontvangt, beginnen te glanzen en zien den onderwijzer strak aan, terwijl het geheele gelaat gespannen is en eene uitdrukking van blijdschap vertoont. Bij een woord van afkeuring of bij aankondiging van straf is de blik naar beneden gericht, het geheele lichaam is in rust, de ledematen zijn meer of min hangende, tranen komen in de oogen en de anders levendige knaap is zonder opgewektheid. Wie gelukkig door een examen gekomen is, juicht, schreeuwt het uit, vliegt van den een naar den ander en doet allerlei dwaze dingen. Een gezelschap zit vroolijk bijeen, maar opeens brengt de reeds dreigende donkere lucht een onweer voort, een donderslag doet zich plotseling hooren, en allen zijn ernstig en stil geworden; ze gaan naar buiten, en met zacht gesproken woorden geeft ieder te kennen, hoe de vurige bliksemstralen hem aandoen. Iemand ziet, hoe een groote jongen een kleinen mishandelt, en dadelijk springt hij op uit zijne rust en verwijt vol verontwaardiging den grooten lafaard zijne gemeenheid. Bij het hooren van schoone muziek zitten honderden stil. We wandelen pratende door eene tentoonstellingszaal, zien eene prachtige schilderij, blijven staan en staren en geven slechts door enkele woorden onze verrukking te kennen.

Nog duizend gevallen zouden we kunnen opgeven, waaruit ons zou blijken, dat de toestand der ziel bij het opnemen of bewustworden van beelden meer of minder snel verandert, en dat deze verandering zich meestal naar buiten openbaart. In de hier opgegeven gevallen is de verandering bijzonder groot. Gaan we evenwel ons eigen zieleleven zeer nauwkeurig na, dan zullen we ontdekken, dat schier iedere waarneming, elke bewustwording eene, zij het ook uiterst geringe verandering in onzen zielstoestand teweeg brengt, dus dat bijna niets ons totaal onverschillig laat, zoodat men zeggen mag: dat de toestand der ziel onophoudelijk verandert. Alleen bij menschen met zeer weinig prikkelbaarheid en levendigheid, zooals bij idioten, of ook bij menschen van zeer geringe ontwikkeling, dus evenzeer bij zeer jonge kinderen, en ook bij dieren, merkt men weinig verandering in den toestand der ziel op, bij hooger ontwikkelde dieren evenwel wederom meer dan bij lager ontwikkelde.

De eigenschap der ziel, dat de beelden, die in haar

ontstaan of die opnieuw in haar bewust worden, haar toestand kunnen veranderen, duidt men door het woord gevoelvermogen aan. Het gevoel is het bewustzijn van de verandering, die er in den toestand der ziel plaats heeft. Bij een dier, een klein kind, een' idioot, een zeer weinig ontwikkelden mensch kan men dus van geen eigenlijk gevoel spreken, omdat bij hen de veranderingen niet bewust worden.

Dit gevoel moet men niet verwarren met het als een der zinnen boven besproken lichamelijk voelen, waarbij het noodig is, dat de zenuwen eene uitwendige gewaarwording ondervinden. Toch is dit lichamelijk gevoel ook niets anders dan het bewustzijn van eene verandering in den toestand des lichaams en kan ook weer oorzaak zijn van het geestelijk voelen.

§ 33. Men ziet dus, de bewustwording van beelden is noodig, om een gevoel te doen ontstaan. Die beelden treden dus bij het ontstaan van een gevoel op als werkende oorzaak. Gelijk het denkvermogen bij het jonge kind zich het eerst openbaart en later het gevoelvermogen, blijven het geheele leven door die vermogens in dezelfde orde elkander opvolgen. Men moet zorg dragen de voorstelling van eenig gevoel niet te verwarren met het gevoel zelf. Iemand kan een zeer duidelijk beeld hebben van zeker smartgevoel, zonder dat hij in het minst smartelijk aangedaan wordt. De verandering in den toestand der ziel is altijd of aangenaam of onaangenaam; ze doet zich kennen als een lust of als een onlust, als een behagen of als een mishagen. De mate en de aard van het aangename en onaangename kunnen zeer verschillend zijn. Het gevoel kan immers in verschillende graden meer of minder hevig zijn.

Ook kan men het gevoel bepalen naar de zielebeelden, die het doen ontstaan.

De mate of graad evenwel blijft te onbepaald, om daarnaar eene onderscheiding van het gevoel te maken. Bij alle gevoel treden de zielebeelden, waardoor het veroorzaakt wordt, ook niet even duidelijk op den voorgrond, om daarnaar het gevoel te verdeelen. Om echter aan te duiden, wat al tot het gevoelvermogen gebracht moet worden, zou men kunnen spreken: 1. van het gemoed of den doorgaanden toestand der ziel, 2. van het gevoel, waarbij het eigenaardige van den toestand meer onderscheiden wordt, en 3. van het hoogere of eigenlijke gevoel, waarbij meer gelet wordt op het eigenaardige van de zielebeelden, waardoor de toestand veroorzaakt wordt.

1. Het gemoed.

§ 34. De beteekenis van het woord gemoed is moeilijk juist te bepalen, omdat het in het gebruik zoo vaak verschillend gebezigd wordt. Zeker is het, dat het gemoed tot het gevoelvermogen behoort; door het woord drukt men meestal uit den doorgaanden, den meest heerschenden toestand der ziel. Men let hierbij in het geheel niet op de werkende oorzaken, die den toestand doen ontstaan, en vat slechts den toestand zelve in het oog. Vaak kan men zelfs met nadenken de oorzaak van den toestand niet eens vinden. Bij gemoed denkt men derhalve bijna alleen aan het aangename of onaangename van den toestand der ziel, mist men de juiste onderscheiding en spreekt men alleen, als de toestand aangenaam is, van een opgeruimd gemoed of van blijmoedigheid, voor zoover de toestand vooral op het gelaat zichtbaar is; van een vroolijk gemoed of vroolijkheid, voor zoover hij zich in woorden en lachen, en van uitgelatenheid, voor zoover hij zich in daden openbaart. Is de toestand onaangenaam, dan spreekt men alleen van een gedrukt, neerslachtig, somber, droef of treurig gemoed.

Het gemoed of de doorgaans heerschende toestand van het zieleleven is het product van stemmingen, die uit gewaarwordingen geboren worden. Beide zijn van aangenamen of onaangenamen aard en zijn aan gedurige afwisseling onderhevig. De gewaarwordingen zijn de oogenblikkelijke toestanden, de stemmingen de langer aanhoudende. Men zegt: de eene of andere onaangename gewaarwording heeft mij in eene onaangename stemming gebracht. Zoo kan ook hij spreken, die een opgeruimd gemoed heeft, evenals iemand met een somber gemoed zijne tijden van opgeruimdheid kan hebben. Naarmate de gewaarwordingen vaker van een aangenamen aard zijn, zullen ook de aangename stemmingen vaker terugkeeren, en het gemoed het kenmerk, de kleur van opgeruimdheid of blijmoedigheid verkrijgen.

De gesteldheid van het lichaam oefent een grooten invloed op het gemoed uit; daarmede zijn het de opvoeding en alle levensomstandigheden, waardoor het mede gevormd wordt. De levensomstandigheden kan men niet altijd beheerschen; evenwel het lichaam zooveel mogelijk gezond te houden en daardoor de opgeruimdheid te bevorderen, en de geheele opvoeding zoo in te richten, dat die toestand bewerkt wordt, dat heeft men in zijne macht.

En die vorming des gemoeds is van het grootste belang voor het levensgeluk van den mensch; want naarmate het gemoed het door-

gaande kenmerk van opgeruimdheid of van neerslachtigheid heeft, zal de mensch ook zijne levensomstandigheden als aangenaam of als onaangenaam beschouwen: den neerslachtige is alles donker, den opgeruimde alles helder en licht. Voor een groot deel hangt dus 's menschen levensgeluk van de kleur van zijn gemoed af.

Maar ook voor het welslagen der geheele opvoeding en in het bijzonder van het onderwijs is de vorming des gemoeds van groot belang.

De opgeruimde is meer vaardig tot gehoorzamen en laat zich dus lichter leiden. Hij is meer geschikt om het ware, schoonē en goede op te merken en te waardeeren. Hij schuwt niet de inspanning, maar zoekt haar zelfs. Een opgeruimde geest in de school draagt dan ook veel bij tot de vruchtbaarheid van het onderwijs. Als de ziel in een aangenamen toestand is, kan ze eerder opmerkzaam zijn, is hare denkkracht ten volle beschikbaar. Straffen mogen niet altijd te vermijden zijn, ze hebben toch immer deze schadelijke zijde, dat ze den leerling minder geschikt tot leeren maken. Wie een aangenamen geest in de school onderhoudt en dus bij de kinderen de opgeruimdheid bevordert, zal minder behoeven te straffen.

Juist wijl het gemoed bloot een toestand is, heeft het geen actief karakter: de mensch is eenvoudig zoo of zoo, zonder meer. Toch is het gemoed veelvuldig de aanleiding tot handelen en staat daarom in nauw verband met 's menschen zedelijkheid. Wat hem in eene aangename stemming brengt, dat begeert hij, wat onaangenaam op hem werkt, daaraan zoekt hij te ontkomen. In beide gevallen moet hij handelen. Hij zou zich evenwel ongelukkig maken, indien hij altijd de aanleiding, door zijn gemoed gegeven, volgde. Niet alles, wat aangenaam voor hem is, is daarom nuttig; integendeel, het aangename kan soms oorzaak wezen van zijn ongeluk. Daarom moet het gemoed onder de heerschappij van het denken staan, dat hem het onaangename tusschenbeide zelfs als nuttig zal voorschrijven.

2. Bijzondere toestanden der ziel.

§ 35. Let men meer op het eigenaardige van den toestand, en blijven de zielebeelden, die hem teweegbrengen, nog op den achtergrond, dan duidt men de verschillende toestanden aan door opgewektheid (als gevolg van bezigheid), verwachting, ongeduld, hoop, bezorgdheid, verlichting, verrassing, schrik, twijfel, vertwijfeling, verveling, onderhouding (door tijdverdrijf, inspanning of arbeid).

Wanneer de zielebeelden zoo min ons overstelpen als zelve in de RIJKENS, *Opvoedk.*, 7e druk.

bewustwording belemmerd worden, maar een regelmatig verloop hebben, dan spreekt men van gemoedsrust. Ontstaat er op de eene of andere wijze verandering, dan komt de ziel in zekere aangename of onaangename toestanden en is de rust in meerdere of mindere mate geweken.

Er ontstaat een aangenaam gevoel, als er noch te veel opeens, noch te weinig zielebeelden bewust worden; maar juist zooveel als waarmee de opmerkzaamheid zich bezig houden kan. Dit is het geval bij rustigen arbeid, bij bedaard nadenken, bij een onderhoudend gesprek, op eene voetreis, enz. Worden opeens eene massa beelden bewust, dan ontstaat het onaangename gevoel van overspanning, b. v. bij overgrootte drukte, bij het haastig bezoek van eene schilderijtentoonstelling, bij een gesprek naar meer dan ééne zijde gevoerd, enz. Komt men dan weer in den normalen toestand, dan volgt het aangename gevoel van ontspanning, waartoe uitspanning behoort, als opzettelijk aangename beelden bewust gemaakt of gevormd worden.

Worden niet genoeg beelden bewust, of vinden de bewustwordende geen aanknoopingspunten, als er zich dus geen beelden opdoen, waarmee de opmerkzaamheid zich bezig kan houden, dan ontwaart men het onaangename gevoel van verveling, die zoowel een gevolg van te veel als van te weinig nieuws kan zijn. In het eerste geval kan de ziel zich de nieuwe beelden niet toeëigenen, blijft onbevredigd en vervalt tot volkomene werkeloosheid, in het tweede loopt ze de rijder beelden vooruit, maar wordt daarbij telkens vastgehouden en kan zich dan met niets bezig houden. Zoo b. v. bij het wachten, wanneer de ziel gedurende korter' of langer' tijd alleen om de vervulling denkt, die evenwel uitblijft, of bij het hooren van eene onbeduidende redevoering, die ons niet kan bezig houden, terwijl ze onzen gedachtenloop ook toch telkens weer afbreekt.

Een onderwijzer, onder wien de leerlingen zich vervelen, behoort niet te staan op de plaats, die hij heeft ingenomen; want de oorzaak der verveling is bij hem en niet bij de leerlingen. Hij is er toe geroepen, en hij heeft zich er toe verbonden, dat zij zich onder hem niet zullen vervelen, integendeel, dat zij rustig bezig zullen zijn.

Het gevoel, waarvan tot nog toe gesproken is, ontstaat door zielebeelden, die op het oogenblik op den mensch werken. Er zijn evenwel ook gevoelsuitingen, die gewekt worden door beelden, die den mensch te gemoet komen.

Alles, waarvan we reeds een beeld ontvangen hebben en dat opnieuw in ons bewust wordt, noemen we bekend, terwijl vreemd heet datgene, waarvan nooit een beeld in ons is ontstaan, of waarvan ten minste het beeld niet meer bewust wordt. Doen we nu eene waarneming,

die een beeld in ons bewust roept, dat op hetzelfde voorwerp betrekking heeft, dan ondervinden we het aangename gevoel der herkenning, dat vooral sterk wordt, wanneer we enkel door het vreemde omgeven zijn. Verwachting is de toestand van niet bevredigd worden en daarom het onaangename gevoel, dat ontstaat, wanneer een of meer beelden ons voortdurend bewust zijn, verbonden met het besef der groote waarschijnlijkheid, dat ze in de werkelijkheid hunne verwezenlijking zullen vinden. Naarmate de vervulling langer uitblijft, wordt het gevoel onaangenamer. Zoo vaak ze schijnt te komen en toch niet komt, ontstaat telkens het onaangename gevoel, dat we teleurstelling noemen. Beantwoordt eindelijk de werkelijkheid aan de bewuste beelden, dan ontwaart men het aangename gevoel der bevrediging; komt men evenwel tot het besef van de onmogelijkheid der vervulling, dan ontstaat het zeer onaangename gevoel der volkomene teleurstelling. Wenden we opzettelijke pogingen aan, om de verwachting in vervulling te doen overgaan, dan ontwaren we hetzelfde bij zoeken en vinden, bij gelukken en mislukken. Laat de uitkomst lang op zich wachten en stellen we toch een levendig belang in het verwachte, dan gaat het gevoel der verwachting over in dat van ongeduld. Is het verwachte iets aangenaams, waarmee de phantasie zich reeds vooruit bezig houdt, dan ontstaat het aangename gevoel der hoop, de „roos aan onzen pelgrimsstaf". Verwachten we evenwel iets onaangenaams, waarmee de phantasie zich evenzeer bezig houdt, dan merken we bezorgdheid in ons, die tusschenbeide afgewisseld kan worden door het aangename gevoel der verlichting, als beelden in ons bewust worden, die iets aangenaams doen verwachten, of als het onaangename verdwijnt. De bezorgdheid wordt vrees, als het verwachte onaangename een meer bepaalden vorm aanneemt. Twijfel is ook eene verwachting en dus een onaangenaam gevoel, dat ontstaat, als twee of meer rijen van beelden bij afwisseling in het bewustzijn komen en de verwachting van de eene op de andere overgaat. Wie weinig nadenkt, dus ook de jeugd, kent den twijfel niet. Gaat met den twijfel groote bezorgdheid gepaard, ten opzichte van een bijna zeker onaangenaam gevolg, en verdwijnt daarentegen de mogelijkheid van een tegenovergesteld aangenaam gevolg, dan neemt de onrust van den twijfel toe en wordt vertwijfeling.

Het tegenovergestelde van de verwachting is de verrassing. Doet zich namelijk iets voor, dat we volstrekt niet of geheel anders verwacht hadden, dan verwekt de voorstelling daarvan, omdat ze geheel in strijd is met wat op dat oogenblik in ons bewust is, aanvankelijk een onaangenaam gevoel, dat evenwel spoedig ôf in eene blijde verras-

sing òf in eene onaangename overgaat. De verrassing wordt schrik, wanneer ze zeer plotseling werkt.

Men ziet hieruit, hoe velerlei het gevoel is, dat door de zielebeelden gewekt kan worden, en nog zijn niet alle gevallen hier opgenoemd.

3. Hooger gevoel.

§ 36. De bovengenoemde zielstoestanen zijn zeer onderscheiden van die, welke nu besproken zullen worden. Deze hebben het eigenaardige, dat het gevoel geheel afhankelijk is van den inhoud der beelden, waardoor het gewekt wordt, zoodat het ook wel inhoudsgevoel wordt geheeten. Daarom wordt het ook onderscheiden en benoemd niet naar den aard van het gevoel, maar naar den aard van de zielebeelden, die het doen ontstaan. Die hebben vooral betrekking op het schoone, ware en goede en op ons zelve en onze medemenschen. Men onderscheidt daarom het gevoel voor het schoone en verhevene, voor waarheid, voor zedelijkheid, voor godsdienst, het gevoel voor eigenwaarde en dat voor anderen of sympathie (medegevoel).

Dit hoogere gevoel, als geheel afhankelijk van den inhoud der zielebeelden, is nauw verwant aan het verstand en kan daarom ook slechts bestaan bij een hoogen trap van ontwikkeling. Bij onbeschaafden en bij kinderen is van dit gevoel geen sprake, wijl ze de beelden missen, waardoor het ontstaat. Bij de beschouwing van dit hooger gevoel komt het vooral op juist onderscheiden aan, omdat men, het nagaande, elk oogenblik op het gebied van het denkvermogen staat.

Het schoonheidsgevoel.

§ 37. Vele voorwerpen hebben het eigenaardige, dat hunne voorstellingen, zoodra deze helder bewust worden, een aangenaam of onaangenaam gevoel verwekken; wij zeggen dan, dat het eene voorwerp ons bevalt, het andere ons mishaagt, en noemen zulk een voorwerp, dat ons onwillekeurig en onvoorwaardelijk bevalt, schoon, een ander, dat ons onwillekeurig en onvoorwaardelijk mishaagt, leelijk. Het gevoel van het onvoorwaardelijke, aan elk belang vreemde behagen of mishagen noemt men aesthetisch of schoonheidsgevoel, waartoe ook het gevoel voor het verhevene gerekend wordt, dat opgewekt wordt door het waarnemen van buitengewone krachten en afmetingen en van stoute scheppingen der phantasie.

Het schoone en leelijke werkt wel aangenaam en onaangenaam op

ons, maar mag toch niet verward worden met het aangename en onaangename zelve. Het aangename is verbonden aan de stof van hetgeen men gewaar wordt: de geur van eene bloem is aangenaam. Het schoone is gelegen in den vorm, de kleur, de tonen, de bewegingen en in de scheppingen van de phantasie door middel van de taal. Het schoone, als de eenheid of de overeenstemming in de verscheidenheid, is niet verbonden aan het volstrekt eenvoudige: eene enkele kleur, een enkele toon kan aangenaam zijn, niet schoon. Evenmin mag het gelijk gesteld worden met het nuttige en schadelijke: het nuttige erlangt zijne waarde door het doel, waartoe het bestaat, het schoone behaagt alleen op en om zich zelf. Het schoone, voor zoover het zinnelijk waarneembaar is, wordt alleen door het gezicht en gehoor opgevat: vormen, kleuren, bewegingen en tonen alleen kunnen schoon zijn. Het vertoont zich ook in de scheppingen der phantasie door middel van de taal en in de handelingen der menschen, die zedelijk schoon en verheven kunnen zijn of ook verachtelijk en laag en dan afschuw verwekken.

Niet ieder is vatbaar om het schoone op te vatten, daarvoor is eene zekere mate van ontwikkeling noodig. Door het waarnemen van het schoone gepaard met veel heldere kennis wordt het schoonheidsgevoel ontwikkeld, d. i. wordt men geschikt, om door het schoone aangedaan, getroffen te worden.

Het waarheidsgevoel.

§ 38. Het waarheids- of intellectueel (verstandelijk) gevoel bestaat in de aangename gewaarwording bij het zien of ontdekken eener waarheid, bij de opheffing van den twijfel, bij het zien der overeenstemming tusschen onze begrippen en oordeelen en die van menschen, die we om hun verstand hoog stellen, bij het erkennen van groote waarheden, bij het onbaatzuchtig strijden voor de waarheid door anderen. Het hangt zeer nauw met onze verstandelijke ontwikkeling samen. Naarmate onze begrippen helderder en onze oordeelen juistere zijn, naar die mate kan ons waarheidsgevoel ook meer ontwikkeld zijn. Het mag vooral niet verward worden met het flauw vermoeden der waarheid, dat wel eens een voelen der waarheid genoemd wordt, maar op het gebied van het denkvermogen te huis behoort en een gevolg is van het hebben van een klein getal of van weinig heldere zielebeelden.

Met het nuttige heeft het ware niets te maken. Het ware behaagt evenals het schoone op en om zich zelf. Wie zin voor waarheid heeft, die staat voor zijne overtuiging, ook als die hem nadeel berokkent.

Het onderwijs kan door het doen ontstaan van heldere begrippen en juiste oordeelen, door immer het onderling verband der zaken op te sporen, veel doen ter ontwikkeling van het waarheidsgevoel. Toch kan door het voorbeeld, door verkeerde grondregels en door eene verkeerde leiding het gevoel voor waarheid totaal bedorven worden, terwijl het daarentegen tot ontwikkeling komt, als de opvoeder zijn afkeer van de leugen en zijn welbehagen in de waarheid telkens nadrukkelijk te kennen geeft.

Het zedelijk gevoel.

§ 39. Elk mensch waardeert hetgeen, waarmee hij op de wereld in aanraking komt, op eene verschillende wijze: wat de een een goed acht, noemt de ander een kwaad. Dat zijn hunne zedelijke oordeelen. De zedenleer (ethiek) bepaalt, wat werkelijk goed of kwaad, wat zedelijk of onzedelijk is. Het is de hoofdzak der opvoeding het kind de wetten der zedelijkheid te leeren kennen en zijn wil zoodanig te leiden, dat het dienovereenkomstig handelt. Aan die kennis en aan dat handelen zal evenwel bij de meeste menschen meer of minder ontbreken, ja velen zullen zeer onjuiste zedelijke oordeelen vellen en daarnaar ook verkeerd handelen. Bij dit alles beweegt men zich evenwel op het gebied van het denkvermogen, niet op dat van het gevoelvermogen. Eerst wanneer men nagaat, hoe de toestand der ziel door het handelen verandert, houdt men zich met het gevoelvermogen bezig.

Het handelen en het oordeelen van anderen en van ons zelven nl. laat ons niet onverschillig, maar brengt meer of minder verandering in den toestand onzer ziel. Sommige handelingen en oordeelvellingen zijn ons aangenaam, andere onaangenaam. Het bewustzijn nu van de aangename of onaangename gewaarwordingen bij het oordeelen en handelen van anderen of van ons zelven noemen we het zedelijk gevoel.

Natuurlijk is dat gevoel afhankelijk van de begrippen van zedelijkheid, die we hebben, evenals van onze neigingen: wat den een aangenaam aandoet, zal den ander onaangenaam treffen. Het kind b. v. uit de achterbuurt eener groote stad, dat weinig anders hoort, dan uitingen van woestheid en dierlijkheid, dan vloeken en tieren, en welgevallen in en toejuiching van die onzedelijkheid aanhoudend heeft waargenomen, zal daarbij volstrekt geen onaangenaam gevoel hebben; integendeel, de onzedelijkheid behaagt hem. Een welopgevoed kind echter, dat slechts zedelijke tooneelen voor oogen krijgt en alleen

welgevallen daarin bij anderen bespeurt, zal door het onzedelijke onaangenaam getroffen worden.

Als we opmerken, dat onze eigene handelingen al of niet overeenstemmen met de voorschriften der zedelijkheid, die ons geleerd zijn, en wanneer daarbij eene aangename of onaangename verandering in den toestand onzer ziel ontstaat, dan heeten we dat gevoel geweten. Het geweten is derhalve een onderdeel van ons zedelijk gevoel en is dus evenzeer als dit afhankelijk van onze zedelijke oordeelen en onze neigingen. Het wordt dan ook, evenals dit, door de opvoeding ontwikkeld. De zorg voor de ontwikkeling van het geweten maakt een belangrijk deel der zedelijke opvoeding van kinderen uit. Die zorg bestaat in het wijzen op en het afkeuren van 's kinds overtredingen met duidelijk maken van beweegredenen en gevolgen, zoodat het kind het verkeerde zijner handelingen duidelijk inziet en smartgevoel bij hem ontstaat. Veel doen in dezen de toon van spreken en de verhouding tusschen het kind en den opvoeder af. Het geweten wordt doorgaans in het hart geplaatst, zeker omdat, door de onrust, die op een bedreven kwaad volgt, het bloed sneller begint te vloeien en de kloppingen van het hart heviger worden. Vandaar het zeggen: het geweten klopt. Het smartgevoel, volgende op onze eigene verkeerde handelingen, gepaard met een helder inzicht van het verkeerde en met het voornemen, om het niet weer te doen, heet men berouw.

Het godsdienstig gevoel.

§ 40. Zeer nauw verwant met het zedelijk is het godsdienstig gevoel. Men verstaat er dat gevoel onder, 'twelk gewekt wordt door 's menschen begrippen van eene bovenzinnelijke wereld, welker middelpunt God is. Natuurlijk is dus het godsdienstig gevoel afhankelijk van die begrippen, evenzeer als van de ontvangene indrukken. Men moet zich wachten, de voorstellingen en begrippen uit het gebied van eenige godsdienstleer te verwarren met het gevoel, dat ze doen ontstaan. Naarmate ze zuiverder zijn en meer overeenstemmen met de zedelijkheid, zal het godsdienstig gevoel ook een heilzamer invloed hebben op 's menschen handelingen. Dewijl echter de wet op het L. O. in art. 33 van den openbaren onderwijzer vordert, „zich te onthouden van iets te leeren, te doen of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden”, is het der openbare school in elk geval wat moeilijk gemaakt, met inachtneming van dat voorschrift iets te doen ter opwekking van het

godsdienstig gevoel. Die taak blijft daarom beter aan de kerk en het huisgezin overgelaten.

Het gevoel voor eigenwaarde.

§ 41. Door meerdere ontwikkeling van het zelfbewustzijn ontstaat het gevoel voor eigenwaarde, ook wel zelfgevoel genoemd. Komt de mensch machtige hindernissen der natuur te boven, of betoont hij meer te kunnen en te zijn dan andere menschen, met wie hij zich vergelijkt, dan wordt in hem een aangenaam gevoel bewust, dat aan de voorstelling van zijn ik verbonden is.

Reeds bij het kind vertoont zich dat: het is hem een genot, wanneer het voorwerpen bewegen en veranderen, het levenlooze en het levende zich dienstbaar maken kan. Bij den onbeschaafden mensch vindt het gevoel voor eigenwaarde vaak zijn grond in meerdere lichaamskracht en openbaart zich dan wel in ruwheid en wreedheid. Bij den beschaafde doet het zich kennen in zijn edelsten vorm, wijl het betrekking heeft op ontwikkeling des geestes.

Naardat de begrippen van ons zelve juist of onjuist zijn, is het gevoel voor eigenwaarde waar of valsch. Het laatste bestaat, of als de mensch zich zijne waarde in het geheel niet bewust is of zijne krachten te hoog of te laag aanslaat; het eerste daarentegen, wanneer de mensch zich voor datgene erkent, wat hij werkelijk is. Het te geringe gevoel voor eigenwaarde ontstaat uit het besef van eene gebrekkige lichamelijke en geestelijke ontwikkeling en gaat gepaard met het bewustzijn van zwakheid en onmacht, van vrees en versaagdheid, van beschroomdheid en verlegenheid en gebrek aan zelfvertrouwen; het te hooge gevoel heeft zijn grond in toevallige lichamelijke of geestelijke voorrechten of ook in het bezit van geld of in eene hooge plaatsing in de maatschappij, verbonden met eene oppervlakkige vorming, en gaat gepaard met verachting of minachting van alle onderricht, vermaning, gezag en wet; eigenzinnigheid, moedwil, heerschzucht, ijdelheid, hoogmoed, trotschheid, verwaandheid, laatschuldigheid, menschenhaat en gruwzaamheid zijn verkeerde uitwassen van het gevoel voor eigenwaarde.

De ware beschaving leidt tot het ware zelfgevoel, dat zich toont in eene juiste beoordeeling van zich zelf en anderen, in bescheidenheid en ware nederigheid bij zelfvertrouwen, in moed en fierheid, in zin voor recht en eer, in een vasten wil en krachtig handelen.

Wanneer we ons bewust zijn, dat onze meerderheid ook door anderen erkend wordt, dan ontstaat het gevoel voor eer, terwijl het schaamtegevoel opgewekt wordt, als we weten, beter te hebben kunnen doen,

dan we gedaan hebben, en dat dit aan anderen, op wier waardeering we prijs stellen, bekend is.

De opvoeding en dus ook de school moeten trachten in den leerling het ware gevoel voor eigenwaarde te ontwikkelen en mogen daartoe gebruik maken van prijzen en lof, van goedkeuring en belooning. Het kind krijgt daardoor prikkel en kracht tot verdere ontwikkeling. Hij, bij wien het gevoel voor eigenwaarde gedood wordt, verliest het streven naar hooger en „werpt zich zelve weg.” De philanthropijnen (waarvan beneden) werkten, vooral op het voetspoor van den Engelschen wijsgeer, John Locke, al te sterk op het gevoel voor eer en schande met veelvuldige gebruikmaking van uitwendige onderscheiding en kweekten daardoor ijdelheid.

Het gevoel voor anderen of sympathie (medegevoel).

§ 42. Als we bij een ander de openbaring van een gevoel waarnemen of uit zijne omstandigheden opmaken, dat een of ander gevoel in hem is, dan kunnen we daarbij zelden geheel onverschillig blijven; bij ons worden dezelfde zielebeelden bewust, die in den ander het gevoel doen ontstaan, zoodat onze ziel in een soortgelijken toestand, hoewel in minderen graad, komt, d. i. wij voelen, wij sympathiseeren met den ander. Het medegevoel of het sympathetische gevoel is dus dat gevoel, 'twelk in ons ontstaat bij de waarneming of de vooronderstelling van hetzelfde gevoel bij anderen. Al naardat het waargenomene gevoel bij anderen lust of onlust is, wordt het medegevoel ook een aangenaam of een onaangenaam gevoel.

Voor het ontstaan van het sympathetische gevoel is noodig, dat wij de openbaring van het gevoel bij anderen of de omstandigheden, waarin zij verkeerden, goed begrijpen, en dat wij ons in den toestand van anderen kunnen indenken en verplaatsen. Daarom is er eene zekere ontwikkeling noodig, om met anderen te voelen, en zullen we het meest sympathiseeren met hen, die ons het naaste zijn.

Licht wordt evenwel het medegevoel een gemengd gevoel, doordat de zielebeelden, op onzen eigen toestand betrekkelijk, te gelijk bewust worden met die van anderen. Zoo gaat met het medelijden licht gepaard de vreugde, dat we zelve in gelukkiger omstandigheden verkeerden, en met de medevreugde zeer vaak het bewustzijn van onzen eigenen minder gelukkigen toestand. Daarom komt medelijden menigvuldiger voor dan medevreugde.

Treedt het tegenovergestelde eigene gevoel helder in het bewustzijn,

dan kan in plaats van medevreugde zelfs nijd ontstaan, wanneer het geluk van anderen ons onaangenaam is, en in plaats van medelijden leedvermaak, als we ons verheugen over het leed van anderen.

De algemeenheid der menschelijke eigenliefde maakt, dat het medelijden, vermengd met het aangenaam gevoel vanwege ons eigen geluk, en de nijd het meest voorkomen; ter eere der menschheid mag er echter bij gevoegd worden, dat de vreugde over eens anders leed, het hatelijkste van het hatelijke in den mensch, even zelden voorkomt als algemeen verafschuwd wordt.

Uit de sympathie spruiten algemeene welwillendheid en onderlinge liefde voort. Wijl daardoor het geluk van allen zeer aanzienlijk vermeerderd wordt, is het van groot belang, dat de school eene kweekplaats zij van ware sympathie. Niet alleen dat het schoolleven er door veraangenaamd wordt, maar ook wordt daardoor de grond gelegd voor het geluk van het maatschappelijk leven. Tal van inrichtingen in eene beschaafde maatschappij: inrichtingen voor zieken, zwakken, verwaarloosden, armen of welke ongelukkigen ook, zijn de vruchten der sympathie.

Men verlieze niet uit het oog, dat sympathetisch gevoel iets anders is, dan hetgeen in het leven vaak aangeduid wordt door de woorden sympathie en antipathie. Men zegt nl. sympathie of antipathie voor of tegen iemand of iets hebben en meent dan: van iemand of iets al of niet houden.

X C. HET BEGEERVERMOGEN.

§ 43. Omvat het denkvermogen het gebied der beelden en wat met hen geschiedt, bestaat het gevoelvermogen in de geschiktheid der ziel, om in de verschillende toestanden te geraken, waarin het zieleleven door de beelden gebracht wordt, het begeervermogen heeft betrekking op het streven, dat uit de toestanden voortkomt. Laat ons het nog eenmaal zeggen: tusschen het drieërlei zieleleven bestaat dus het nauwste verband. Twee of meer beelden moeten in het bewustzijn treden, om eene verandering van den toestand te bewerken, en deze is noodig voor het wekken der begeerte, om dezen toestand te doen voortduren of te doen ophouden. Deze drie verschijnsels hebben niet op drie verschillende opvolgende tijdstippen plaats, maar schier op hetzelfde oogenblik als een geheel. Daarom gaan bewustwording, voelen en begeeren steeds gepaard. Evenwel, hoe edeler het gevoel is, hoe minder het begeeren op den voorgrond treedt en hoe rustiger de stemming blijft; een sterk zinnelijk gevoel en eene hevige zinnelijke aandoening daarentegen gaan vergezeld van krachtige begeerten.

Begeeren is het streven, om een aangename toestand te doen voortduren of hem weer te voorschijn te roepen, en ook om een onaangename te doen eindigen of zijne herhaling niet te doen plaats hebben.

Zoo bekruipt ons, als we eenzaam en verlaten in den vreemde vertoeven, het heimwee als een onaangenaam gevoel, zoo vaak het beeld van het huis in het bewustzijn komt nevens dat van het tegenwoordige verblijf. Dat onaangename gevoel zoeken we te doen ophouden. Zoo lang de mogelijkheid der vervulling ons niet bewust is, kunnen we slechts onbepaald wenschen, verlangen en hopen; maar kunnen we eenigszins denken, dat door de aanwending van zekere middelen de onaangename toestand ophouden kan, dan trachten we die middelen in het werk te stellen, en we willen en verwachten, dat de toestand van eenzaamheid en verlatenheid vervangen zal worden door het zalig gevoel, dat ontstaat door het te-huis-zijn.

Zien wij iemand in overvloed zich baden, dan ontstaat in ons het gevoel, dat we meenen te zullen hebben, indien we werkelijk rijk waren. Dat gevoel trachten we te doen voortduren, de begeerte is ontstaan naar rijk-zijn.

Oppervlakkig beschouwd zou men meenen, dat het begeeren onmiddellijk op een of ander voorwerp gericht is, dat dus de hongerende brood, de dorstende water, de schraapzuchtige geld begeert. Bij beter nadenken evenwel zullen we zien, dat het niet het voorwerp zelf, maar een op het oogenblik niet bestaande zielstoestand is, waartoe het begeeren zich uitstrekt. De voorwerpen zijn slechts de middelen, waardoor men weet, dat de toestand bewerkt wordt. Door verkeerd inzicht vergist men zich soms in het middel.

Elke begeerte heeft betrekking op iets toekomstigs, wil iets doen ontstaan, wat nog niet aanwezig is: de door heimwee gekwelde verlangt naar huis terug te keeren, de zieke naar gezondheid, de gevangene naar vrijheid. Heel natuurlijk ontwikkelt de begeerte zich uit een gevoel van onlust, aan elke begeerte ligt zekere ontevredenheid met het bestaande ten grondslag: men is niet tevreden met het bestaande en wenscht daarvoor een beteren toestand in de plaats, of men is niet tevreden met het toekomstige en wil het tegenwoordige daarom doen voortduren. Het begeeren heeft dus twee zijden: het is een eigenlijk begeeren of het is een verwerpen, verwijderen, welk laatste het gevolg is van afkeer, afschuw, afgrijzen.

Er zijn altijd twee of meer zielebeelden noodig, om een gevoel te doen ontstaan, en een gevoel moet er zijn, om eene begeerte te wekken. Bewuste zielebeelden zijn dus het begin van alle begeeren:

zonder deze is geen begeeren mogelijk. Daarom kan het begeeren zich ook niet verder uitstrekken, dan de beeldenschat der ziel gaat. „Wat het oog niet ziet, dat deert het harte niet,” zegt men ten aanzien van kinderen.

De duur der begeerte is natuurlijk afhankelijk van de bevrediging; met deze houdt de begeerte op te bestaan en wordt vervangen door een aangenaam gevoel. Wilt de begeerte een prikkel is tot het aanwenden der middelen te harer vervulling, doet de opvoeder de begeerte lang duren, om zijn' kweekeling wakker en gespannen te houden. Wie spoedig en gemakkelijk zijne begeerten vervuld krijgt, verliest op den duur den lust tot inspanning en is daardoor minder gelukkig.

Onmiddellijk vóór de vervulling is de begeerte het sterkst: de mensch is dan in zekere spanning. De sterkte van de begeerte hangt af van zekere oorzaken, die een gevoel doen ontstaan, en die men weggenomen of verwezenlijkt wil zien: ze zijn de motieven voor het begeeren. De krachtigste motieven zijn de zinnelijke gewaarwordingen. Soms kunnen ook duistere zielebeelden sterke begeerten wekken, waaruit volgt, dat, na een zorgvuldig onderzoek en helder inzien, de kracht der begeerte vermindert. Ook door veelvuldige herhaling van de vervulling worden de begeerten sterker; de vervulling wordt dan eene gewoonte en kan niet zonder een zeer onaangenaam gevoel te veroorzaken, achterwege blijven. Een verstandig opvoeder zal daarom bij zijn' kweekeling geen begeerten tot gewoonte laten worden, die in het vervolg zonder vervulling moeten blijven, of wier vervulling het wezenlijk geluk van het individu of van anderen benadeelen zou.

Vaak zal de vervulling der begeerte niet beantwoorden aan de verwachting. De phantasie stelt het voorwerp der begeerte in een schoon licht en voegt er aan toe of doet er van af, waarvan het gevolg is, dat men bedrogen uitkomt.

Hoe meer ons bewustzijn onder den invloed der zinnelijkheid staat, en hoe minder door eene verstandige leiding voor eene ordelijke bewustwording gezorgd is, des te lichter geeft het gemoed aanleiding tot begeerten en krijgt het een overheerschend karakter. Het kind begeert alles wat het ziet, en de ruwe mensch is door ongeregeld begeeren gekenmerkt. De beschaafde daarentegen weet zijne begeerten in toom te houden. Gaat dit in een uiterste over, dan wordt het eene stoïcijn-sche onverschilligheid voor alles, die evenwel niet gelijk gesteld moet worden met geblazeerdheid of ook niet met de uit verstomping of gebrek aan ontwikkeling ontstaande ongeschiktheid tot begeeren.

§ 44. Het wezen van elke begeering bestaat in haren inhoud en

hare motieven, of het voorwerp van en de aanleiding tot het begeeren. Dewijl echter de inhoud bij vele begeeringen geen helder zielebeeld wordt, kan men de begeeringen het best onderscheiden naar hare motieven. Die motieven kunnen van zinnelijken of van geestelijken aard zijn; dienvolgens kan men de begeeringen tot twee groepen brengen: 1. zinnelijke of lagere begeerten, die weder onderscheiden worden in voorbijgaande zinnelijke begeerten en in de meer duurzame driften, neigingen en hartstochten, en 2. geestelijke of hoogere begeerten, waaruit het meer voorbijgaande willen en de vrije wilsbepaling en de meer duurzame toestanden van vrijen wil en karakter voortkomen.

De driften zijn de strevingen van het lichamelijke leven, om het bestaan te behouden, en bloote openbaringen van dat leven. Daarom kan men spreken van eene drift naar voeding, ademhaling enz. en van eene drift naar beweging of werkzaamheid. Bij het zeer kleine kind werken die driften geheel onbewust en hebben geen bepaald voorwerp tot doel. Langzamerhand wordt hare werking bewust en zijn ze gericht op een bepaald doel, b.v. de eene of andere spijs, loopen, dansen enz. Dan zijn zij overgegaan in voorbijgaande zinnelijke begeerten. Krijgen deze door de herhaalde vervulling een meer blijvend karakter, dan worden ze neigingen. Ze worden dat, doordat het beeld van het voorwerp der vervulling en het beeld van het aangename gevoel der vervulling door gedurige herhaling eene groote mate van helderheid verkrijgen en in de ziel telkens op den voorgrond treden. Wat daarvan het gevolg is, heet ook eene gewoonte. Naarmate in den loop van het leven andere zielebeelden de eerste plaats in de ziel innemen, veranderen ook de neigingen en gewoonten: wat het streven van het kind is, dat schat de jongeling of het meisje gering, en wat de ziel van dezen geheel inneemt, wordt bij den man of de vrouw langzamerhand door geheel iets anders vervangen.

De opvoeder moet zorgen, dat er in de ziel des kinds geen verkeerde gewoonten ontstaan. Zijn ze er eenmaal, dan kunnen ze slechts langzaam verdwijnen, doordat men andere beelden in de ziel doet heerschen.

§ 45. Wanneer driften en neigingen zoo krachtig zijn, dat het verstand er geen invloed op kan uitoefenen, dan spreekt men van hartstochten.

Het begeeren wordt een bepaald verlangen, wanneer nevens het begeerde voorwerp ons ook de middelen bewust zijn, waardoor de begeerte vervuld kan worden, terwijl het wenschen in willen overgaat, wanneer we overtuigd zijn van de mogelijkheid der vervulling.

Wanneer men het willen tot uitvoering brengt, dan spreekt men van handelen. Eene handeling is dus eene beweging, om een bepaald doel te bereiken. Bij een klein kind heeft men alleen onwillekeurige, doellooze bewegingen. Eerst wanneer de ontwikkeling toeneemt, worden de bewegingen handelingen.

Aan het handelen moet overwegen of nadenken voorafgaan. Wie zich een juist beeld van het begeerde vormt, zich helder bewust is, dat het zijn wezenlijk geluk zal bevorderen, en dienovereenkomstig handelt, die handelt verstandig.

In zoo ver het niet noodzakelijk is, dat een ander ons willen bepaalt, heeft elk mensch een vrijen wil, d. i. hij kan zelf zijn willen bepalen. Toch noemt men iemand eerst werkelijk vrij, als hij immer zijn willen in overeenstemming brengt met zijn eigen waarachtig geluk en dat van anderen. Zijn' toestand noemt men zedelijke vrijheid.

Wie voortdurend naar vaste regelen of zedelijke grondbeginselen leert willen en handelen, die heeft karakter. Karakter is dus het voortdurend handelen overeenkomstig vaste zedelijke beginselen. Het ontwikkelt zich uit het bij herhaling ten uitvoer brengen van een goed voornemen, waaruit langzamerhand een regel voor het handelen in gelijksoortige gevallen ontstaat, evenals de begrippen uit de voorstellingen voortkomen. Wie nu doorgaans volgens zulke regels handelt, heeft karakter. Wiens handelen door onzedelijke beginselen bestuurd wordt, kent men een slecht of gemeen karakter toe, terwijl men iemand, die bij zijn handelen geen beginselen vertoont, maar toch doorgaans onzedelijk handelt, karakterloos gewoon is te noemen.

Bij een kind kan nog geen sprake zijn van zedelijke vrijheid en karakter. De opvoeder heeft te zorgen, dat het goede gewoonten krijgt en daarnaar handelt, en opdat het zich zelven en anderen direct niet ongelukkig make, en opdat het later bij zijne vrije wilsbepaling niet al te groote moeilijkheden ondervinde. Langzamerhand moet de opvoeder het kind meer vrijheid geven en het naar zijne eigene inzichten leeren handelen.

H O O F D S T U K II.

DE OPVOEDING VAN HET DENKVERMOGEN OF HET ONDERWIJS.

A. ALGEMEEN GEDEELTE.

1. Begrip van onderwijs. Doel. School. Klassificatie.

§ 46. In het begin van dit werkje hebben we reeds het onderwijs leeren kennen als een deel van de geheele geestelijke opvoeding. We hebben daar aangetoond, dat de geestelijke opvoeding, op grond van de drie hoofdrichtingen van het zieleleven, noodzakelijk uit drie hoofddeelen moet bestaan: de opvoeding van het denkvermogen of de verstandelijke opvoeding, de opvoeding van het gevoelvermogen en de opvoeding van den wil of de zedelijke opvoeding.

Het eerste deel nu, de verstandelijke opvoeding, is men gewoon onderwijs te noemen. Met het oog op de bepaling, die we van opvoeding gegeven hebben, is onderwijs, heel algemeen genomen: den mensch de gelegenheid aanbieden, om iets te leeren, en hem bij het gebruik maken daarvan te leiden; meer in het bijzonder is schoolonderwijs: een aantal kinderen tegelijk de meest geschikte gelegenheid aanbieden, om onder de leiding van een' meer ontwikkelde heldere kennis, door de wet voorgeschreven, op te doen, zijn voorstellings- en denkkracht te vermeerderen en zich bepaalde vaardigheden eigen te maken. Hier wordt gezegd: de gelegenheid aanbieden, en zoo is het. De onderwijzer kan niet meer dan voor het kind de gelegenheid zoo geschikt mogelijk maken en het zoo verstandig mogelijk leiden. Het kind zelf moet gebruik maken van de gelegenheid, het moet zich inspannen, het moet zelf zien en hooren, het moet zelf denken en al zijne krachten gebruiken. De tucht in het algemeen wil hem zijn streven gemakkelijk maken en door aangename en desnoods ook door onaangename middelen op zijn' wil werken, opdat het van de aangeboden gelegenheid een zooveel mogelijk goed gebruik make. Zoo is het immers met de geheele opvoeding van het kind: slechts door de in hem wonende krachten te laten werken, kan het deze ontwikkelen. Het kind ontwikkelt dus eigenlijk zich zelf, de onderwijzer kan het daarbij alleen leiden. Daarom moet de hoofdbedoeling bij alle onderwijs zijn, den eigen lust, het eigene streven, de zelfwerkzaamheid bij den leerling op te wekken. Men moet daartoe van het beginsel uitgaan, dat elke leerling wil werken, als hij maar met iets bezig kan zijn, dat voor hem past.

Het einddoel van het onderwijs kan geen ander zijn dan dat van de geheele opvoeding: het waarachtig geluk van den mensch te bevorderen, door hem de middelen te leeren kennen, waardoor hij dat geluk het best bereiken kan. Zoo wil het door gymnastische oefeningen het lichaam versterken en het kind meer heerschappij over zijne krachten geven. Het wil door zingen en teekenen 's kinds schoonheidszin ontwikkelen en het in staat stellen edel genot te smaken. Het wil hem leeren nadenken over alles, waarmee hij in betrekking komt. Het wil hem veel en velerlei kennis geven, die hem tot juist oordeelen en zoo tot juist handelen moet leiden en hem in het leven van dienst kan zijn, en hem zekere vaardigheden eigen maken, die voor het leven in de maatschappij onmisbaar zijn. Tegelijkertijd tracht het door tucht zijn wil ten goede te leiden en door het gewennen aan orde en werkzaamheid hem meer geschikt te maken voor het latere leven.

Het voldoen aan den eisch des levens is zeker eene hoofdbedoeling: die eisch is gebiedend. Zonder eene zekere mate van kennis kan iemand in eene beschaafde maatschappij niet behoorlijk en zeker in zijne behoeften voorzien en moet hij zich dus veel genot ontfeggen. Doch aan dien eisch des levens wordt het best voldaan, wanneer alles wat tot het leven van den mensch behoort, dus zoowel zijn lichaam als zijne ziel, zoowel zijn denk- als zijn gevoel- en begeervermogen, zooveel mogelijk ontwikkeld wordt en het kind daarbij in de eerste plaats datgene geleerd wordt, wat volstrekt onmisbaar is voor het leven in de maatschappij. Wanneer het onderwijs zich alleen of hoofdzakelijk ten doel stelt, het kind de kennis en de vaardigheden eigen te maken, die het in de maatschappij volstrekt niet missen kan, zonder waarde te hechten aan helderheid der beelden en ontwikkeling der denkkraft, dan spreekt men van materiëel onderwijs. Evenwel een goed ingericht onderwijs moet hoogere bedoelingen en eene algemeene ontwikkeling op het oog hebben, en heeft het die, dan noemt men het formeel. Een materiëel onderwijs zou op den laagsten trap met werktuiglijk aanleeren van het allernoodzakelijkste kunnen volstaan. Doch de school moet meer geven, indien de mensch meer geschikt zal worden, om zelf waarlijk gelukkig te zijn en anderen gelukkig te maken. Dan moet zij de vorming van den geheelen mensch bedoelen, en haar onderwijs heet dan vormend, formeel of opvoedend onderwijs.

Vooraf dat opvoedend onderwijs strekt tot wezenlijk heil van staat en maatschappij, werkt het geluk uit van elk individu zoowel als van de vereeniging. Niet hij is de beste leeraar, die alleen maar veel kennis opgedaan heeft, ook nog niet hij, die daarbij goed heeft leeren denken, maar wel hij, die zijne leerlingen niet alleen goed verstandelijk weet

te ontwikkelen, maar hen ook tot zedelijke en krachtig willende menschen weet te vormen. Immers dat kind kan een goed lid van staat en maatschappij worden, die bij goed onderwijs zin heeft gekregen voor alle menschelijke deugd, die niet uitsluitend zich zelf heeft leeren zoeken, maar er ook toe geleid is het geluk van anderen te bewerken en er zich opofferingen voor te getroosten, die zijn' wil heeft leeren onderwerpen aan dien van een ander, dus leeren gehoorzamen in een gezonden zin, zoodat hij geschikt is geworden voor het leven in elke kleine of groote vereeniging, waar de bevordering van het gedrag van allen, of ten minste van de meerderheid, het geluk van het individu bepaalt, en waar elk iets moet opofferen van zijn eigen belang en van zijne persoonlijke vrijheid voor het welzijn van het geheel. Kan het onderwijs dat uitwerken, dan heeft het zijn doel bereikt.

Men moet niet meenen, dat het onderwijs geheel op zich zelf staat en eerst met het ter school komen van het kind begint. Het huisgezin is reeds van de geboorte bezig geweest met het te onderwijzen. Het kind heeft reeds in zijne eerste vijf of zes levensjaren eene massa kennis opgedaan en spreken en denken geleerd. Daarbij is echter veel aan het toeval overgelaten geweest: de school wil volgens een welgeregeld plan het kind bepaalde vaardigheden leeren en bepaalde kennis eigen maken en bovendien zijne denkkraft verder ontwikkelen. Ze moet zich daarom zooveel mogelijk aan het voorafgaande leven van het kind aansluiten en het werk voortzetten, dat reeds begonnen is.

§ 47. Juist wijl het onderwijs een zoo grooten invloed op den geheelen mensch uitoefent, zoodat men het welzijn van den staat er afhankelijk van rekent, wordt er zooveel voor gedaan. Daarom heeft in ons land, gelijk in de meeste beschaafde landen, de regeering het onderwijs tot een voorwerp van hare aanhoudende zorg gemaakt, en een hooger-, middelbaar- en lageronderwijs in het leven geroepen en geregeld. Het laatste heet men ook wel volksonderwijs. Het wordt zoowel in scholen als in huisgezinnen gegeven. (School- en huisonderwijs).

Eene school heeft het eigenaardige, dat een aantal kinderen zijn saamgekomen, om tegelijk onderwijs te ontvangen; hierdoor wordt natuurlijk eene bijzondere inrichting der school noodzakelijk, die in orde en klassificatie bestaat. De orde komt bij de tucht ter sprake, hier willen we de klassificatie wat meer in bijzonderheden beschouwen, omdat ze tot het wezen der school behoort.

Door klassificatie in de school verstaat men de verdeeling van de kinderen, die haar bezoeken, in groepen, waarvan het gevolg is, dat al de kinderen derzelfde groep tegelijk hetzelfde onderwijs ontvan-

gen. Tegenover klassikaal staat hoofdelijk onderwijs, en om door vergelijking het klassikaal onderwijs goed te begrijpen, denk u dan het schoolonderwijs in de vorige eeuw, zooals het dus was vóór de algemeene wettelijke regeling van het begin dezer eeuw. Wel had men vóór dien tijd de kinderen ook in groepen verdeeld, maar het onderwijs aan elke groep maakte geen juist bepaald deel van het geheel uit, terwijl de kinderen derzelfde groep ook ieder op zich zelf werkten en onderwezen werden en dus zeer ongelijk in vorderingen konden zijn. Men kan daarom met recht zeggen, dat vóór het begin dezer eeuw geen klassikaal onderwijs in onze scholen gegeven werd.

Maar in de Algemeene Schoolorde van 1806, een uitvloeisel van de Nederlandsche onderwijswetgeving van dat jaar, wordt voorgeschreven, dat „de leerlingen zullen verdeeld zijn in drie klassen, welke van elkander afgezonderd zitten en ieder binnen elken schooltijd onderwijs ontvangen. De leerlingen derzelfde klasse worden steeds gezamenlijk onderwezen, terwijl voorts gezorgd wordt, dat die der andere klassen gedurende dien tijd hunne bezigheid hebben.” Door de opvolging van dat voorschrift kon eerst een welgeregeld, deugdelijk onderwijs ontstaan, en het klassikale is dan ook eene voorname eigenschap van ons verbeterd onderwijs.

Want, of men er huisonderwijs of het hoofdelijk schoolonderwijs van vroeger tegenover stelt, men mag met recht zeggen, dat de klassificatie heilzaam werkt op onderwijzer en leerling beiden. De eerste wordt bezielde door de grootte der klasse, door de vele levendige, op hem gerichte oogen, door het besef van het groote belang van zijn werk, dat op hetzelfde oogenblik strekken moet tot geestelijk voedsel voor zoo velen. Dat maakt hem bedachtzaam en noopt hem tot zorgvuldige voorbereiding. Het geeft aan zijn onderwijs dat belangwekkende, waardoor de kleine hoorders onwillekeurig tot inspanning gedrongen worden. De opmerkingen, vragen en tegenwerpingen van zooveel wijzen hem op leemten in zijn werk en drijven hem tot steeds meerdere duidelijkheid, opdat hij voor allen de ware leermeester zij. Doch ook de kinderen ondervinden den heilzamen invloed van het klassen-onderwijs. Ze leeren zoowel van de verkeerde als van de goede antwoorden hunner makkers. Ze voelen zich door het samenstreven geprikkeld, om met elkander te wedijveren in het bereiken van het voorgeschreven doel. De aandacht des eenen noopt den anderen onwillekeurig tot belangstellend luisteren. De ijdele zelfverheffing voelt zich beschaamd bij het opmerken van de gaven en de vorderingen van sommige zijner medeleerlingen, gelijk de kleinmoedige verheven en gesterkt, als anderen zijne welgeslaagde pogingen opmerken. Het geheel der klasse met een

finken onderwijzer aan het hoofd wordt een bezielde geheel, waarvan de deelen elkander onderling sterken.

Maar niet alleen onderwijzer en leerlingen, ook het onderwijs en de tucht winnen bij het klassenonderwijs. Behalve dat het in vergelijking van het vroegere hoofdelijk schoolonderwijs tijd uitwint, of wat hetzelfde is, de kinderen meer onderwijs ontvangen, wordt de leerstof ordelijker ingedeeld en de leergang dus juister omschreven. Voor leermiddelen wordt beter gezorgd en deze zelve meer gebruikt: het groote getal kinderen dringt er onwillekeurig toe. Het klassenleven vordert orde en stiptheid in het gehoorzamen, maakt het opvolgen van bevelen ook voor den onbedachtzame en den kwaadwillige gemakkelijk. Daardoor heeft eene welgeregelde klasseninrichting in onze scholen in vergelijking van vroegeren tijd een beteren geest gebracht, het geheele onderwijs meer opvoedend gemaakt; alleen door de klassificatie kan het aantal vakken der wet onderwezen worden, terwijl het onderwijs vroeger zich hoogstens bepalen kon tot werktuiglijk leeren lezen, schrijven en rekenen.

Doch dan moeten de klassen ook niet al te groot zijn en de grenzen niet overschrijden van het getal, dat één onderwijzer met zeker gemak beheerschen kan. Dan moet ook de onderwijzer allen in zijn onderwijs weten te betrekken, den trage te prikkelen, den zwakke te bemoedigen. Dan moet de taak van elke klasse juist aangegeven zijn en met het onderwijs der geheele school een welgesloten geheel vormen.

De grondslag van de klassificatie kan geen andere zijn dan de trap van ontwikkeling der leerlingen: bij elkaar worden gevoegd, die in kennen en kunnen zoo weinig mogelijk verschillen, opdat het te geven onderwijs zooveel mogelijk voor allen geschikt zij. Op enkele bijzondere omstandigheden moet soms acht gegeven worden, doch niet anders dan bij uitzondering.

In hoeveel klassen moet eene school verdeeld worden? Men zou kunnen zeggen: in zooveel, dat elke der klassen niet te veel kinderen bevat voor één onderwijzer en niet te weinig, om het eigenaardige opgewekte leven, dat het klassenonderwijs met zich brengt, niet te loor te doen gaan en om de geldelijke uitgaven niet te groot te maken. Voor het maximum-getal van ééne klasse zou men 40 kunnen stellen, het minimum zal wel boven 10 moeten blijven. Volgens de Wet moet op 45 leerlingen één onderwijzer gerekend worden ¹⁾. Veel klassen in eene kleine

¹⁾ Art. 24: „Het hoofd der school wordt bijgestaan door ten minste één onderwijzer, zoodra het aantal schoolgaande kinderen meer dan veertig, door ten minste twee onderwijzers, zoodra het zes en tachtig bedraagt. Voor elk vijfen-veertig-tal schoolgaande kinderen boven de vijf en tachtig wordt één onderwijzer meer vereischt.”

school maakt het geven van onderwijs moeilijk. Men zal dus in zeer kleine scholen (met minder dan 40 kinderen) slechts 3 klassen vormen, en om de klassen niet al te klein te maken, en omdat er volgens de Wet maar één onderwijzer behoeft te zijn. In scholen met meer kinderen en 2 of meer onderwijzers zal men meer klassen kunnen maken. Natuurlijk, dat bij meer klassen het verschil tusschen de kinderen derzelfde klasse minder en dus het onderwijs voor allen meer geschikt kan worden. In grootere scholen kan daardoor een beter ingericht klassenstelsel zijn, dan in kleinere. Het getal klassen hangt dus hoofdzakelijk af van de grootte der scholen, doch is ook bepaald door den duur van den leertijd en het getal onderwijzers. Wilt nu de leertijd veelal op 6 jaren gesteld wordt, zou eene school van om de 200 leerlingen in 6 klassen verdeeld moeten zijn bij de vorming van eene nieuwe aanvangsklasse eenmaal per jaar. Eene school van om de 400 leerlingen zou 12 klassen kunnen hebben en elk half jaar eene nieuwe aanvangsklasse kunnen bekomen. Voor andere scholen wordt de verdeling eenigszins moeilijk, omdat ook niet altijd het getal onderwijzers met dat der noodige klassen overeenstemt. Na 3, 6 of 12 klassen zullen wel 4 of 8 het meest in aanmerking komen.

2. Leerstof en methode.

§ 48. Als men het onderwijs, welk ook, nagaat, dan ziet men, dat zich er twee hoofdzaken bij voordoen: vooreerst datgene, wat onderwezen wordt, en ten tweeden de wijze, waarop het onderwezen wordt, of de leerstof en de methode. Naarmate de leerling jonger is, moet de methode meer doen, wijl de leerling zelf minder meewerkt; bij oudere leerlingen, b. v. bij het hoogeronderwijs, komt het meer op de leerstof aan en minder op de methode, wijl de leerlingen zelfstandiger zijn.

a. De leerstof.

De leerstof is de som van al datgene, wat onderwezen of geleerd wordt. Zij omvat al die kennis en kunstvaardigheden, die het kind door het onderwijs eigen moeten worden. De afzonderlijke gedeelten er van worden met den naam leervakken aangeduid. De leerstof wil een kennen en een kunnen uitwerken. Het kennen bestaat in het bezitten van duidelijke beelden van het geleerde, het kunnen is de geschiktheid om bepaalde handelingen te verrichten.

Hoe veel leerstof moet de lagerschool haren leerlingen eigen maken? De juiste maat is moeilijk te bepalen. In het algemeen kan men zeggen:

hoe meer leerstof, hoe beter; een mensch weet nooit te veel. Evenwel, alle leerstof moet opgenomen en verwerkt worden, en daarvoor zijn kracht en tijd noodig. De hoeveelheid leerstof wordt dus bepaald door de ontwikkeling of de kracht der leerlingen en door den beschikbaren tijd. Een leerling kan slechts dat opnemen en verwerken, wat voor zijne ontwikkeling past, en heeft daarvoor maar eenige (de Wet veronderstelt zes) jaren tijd, omdat na het lageronderwijs òf een ander onderwijs volgt òf het maatschappelijk leven hem reeds opneemt. Uit de groote hoeveelheid kennis en kunstvaardigheden dient dus eene verstandige keus gedaan. Bij die keus is het niet de vraag, of zekere kennis nuttig is; want dat kan van schier alle gezegd worden, — maar welke kennis de meest nuttige, de volstrekt noodige is. De onderscheidene vakken moeten daarom ten aanzien van hun nut onderling vergeleken worden.

Te veel leerstof werkt nadeelig, d. w. z. te veel in betrekking tot tijd en kracht: het gevolg van te veel is, dat de aangeboden stof niet tot duidelijke en heldere beelden wordt, en dat de ziel maar steeds moet opnemen en zich niet met het opgenomene kan bezig houden, dus hare denkkraft niet kan oefenen; oppervlakkigheid zal dan den leerling kenmerken, en de kennis spoedig vervliegen. Beter is het weinig leerstof, maar die geheel het eigendom der kinderen wordt, en bij welker mededeeling tijd overblijft tot verwerking.

Welke leerstof heeft de lagerschool dus noodig? De keus is door het doel van het onderwijs bepaald. Het onderwijs wil den mensch geschikt maken, om voor het geluk van zich zelf en anderen in het latere leven werkzaam te zijn. Wilt hij met en onder zijne medemenschen moet leven, moet hij in de eerste plaats het gemeenschapsmiddel, de taal, verstaan, d. i. hij moet anderen verstaan en zich doen verstaan, beide sprekende en schrijvende. Voorts is de kennis der taal, als de draagster van de kennis en het denken van anderen, hem het middel, om zich voortdurend verder te ontwikkelen en dus ook meer geschikt te maken voor de vervulling zijner verschillende levensbetrekkingen. Het leven leert hem spreken: dit heeft de school alleen verder te ontwikkelen. Ze moet hem dus leeren lezen en schrijven. Doch in het leven ontmoet hij ook onophoudelijk het getal en den vorm; hij kan volstrekt niet buiten de kennis der hoeveelheden en hare uitdrukking door het cijferschrift en kennis van de vormen der lichamen, voor zoover ze tot berekeningen in het dagelijksche leven aanleiding geven. De school moet hem daarom rekenen met inbegrip van de berekening van uitgebreidheden leeren. Lezen, schrijven en rekenen zijn dan ook van de vroegste tijden onderwezen.

Hunne waarde mag evenwel niet overschat worden. Lezen en schrijven hebben op zich zelve, bloot als werktuiglijke vaardigheden, geen groote waarde. Ze krijgen eerst recht hunne waarde, als het bezit van kennis er mee gepaard gaat. Immers, eene taal kan niet goed gekend worden, zonder dat de ziel eene groote massa beelden heeft, die door de taal worden aangeduid. Die beelden maken 's menschen kennis uit. Een groot deel dezer kennis is reeds opgedaan vóór den schoolleertijd in huis en daar buiten. De school moet die kennis uitbreiden in eene bepaalde richting, door de Wet voorgeschreven, waardoor de leerlingen in staat gesteld worden, om over veel zaken in het maatschappelijk en het staatsleven juist te oordeelen. Welke kennis zou de school moeten geven? Natuurlijk die in de eerste plaats, waardoor de mensch voor zijn eigen geluk en dat van anderen het meest vruchtbaar werkzaam kan zijn. Derhalve kennis van zijn eigen lichaam en van de middelen om het gezond te houden, (physiologie en gezondheidsleer) en kennis van de middelen om tot welvaart te komen (volkshuishoudkunde), en buitendien nog kennis van zijne omgeving (natuurkennis, aardrijkskunde, geschiedenis, kennis der staatsinrichting). Voorts mag hij kennis hebben van hetgeen hem onmiddellijk edel genot kan bezorgen en zijn schoonheidsgevoel ontwikkelen (zingen en teekenen).

Evenwel, of de leerlingen der lagerschool al deze kennis zouden kunnen opnemen, kan geen vraag wezen, der overweging waardig. Maar behalve dat, de onderwijzer is niet vrij in de keuze der leervakken. De Wet heeft hem voorgeschreven, in welke vakken hij onderwijs moet geven. Liet de wet van 1806 de leerstof vrij onbepaald ¹⁾, de beide volgende wetgevingen hebben de onderscheidene leervakken nauwkeurig aangewezen (art. 1 van de wet van '57 en art. 2 van die van '78). De wet van '57 bracht de leervakken tot twee groepen; vooreerst die, welke behoorden tot het gewoon lageronderwijs en die in alle scholen moesten onderwezen, en die, welke het uitgebreid lageronderwijs uitmaakten en bij de eersten konden onderwezen worden. De wet van '78 heeft de namen dier onderscheiding niet, maar neemt ze inderdaad toch aan, doordat ze bepaalt: „Onder lageronderwijs begrijpt deze wet het onderwijs in: *a.* het lezen, *b.* het schrijven, *c.* het rekenen, *d.* de beginselen der vormleer, *e.* die der Nederlandsche taal, *f.* die der vaderlandsche ge-

¹⁾ „De eerste beginselen van kennis en beschaving, als Lezen, Schrijven, Rekenen en de Nederduitsche taal, of derzelve verdere hulpmiddelen, als de Fransche en andere hedendaagsche of ook geleerde talen, de Aardrijks-, Geschiedkunde en dergelijke.”

schiedenis, *g.* die der aardrijkskunde, *h.* die van de kennis der natuur, *i.* het zingen, *k.* de nuttige handwerken voor meisjes. — Aan lagere scholen kan bovendien onderwijs gegeven worden in: *l.* de beginselen der Fransche taal, *m.* die der Hoogduitsche taal, *n.* die der Engelsche taal, *o.* die der algemeene geschiedenis, *p.* die der wiskunde, *q.* het handteekenen, *r.* de beginselen der landbouwkunde, *s.* de gymnastiek, *t.* de fraaie handwerken voor meisjes.”

Wanneer men deze opgave met die van de wet van '57 vergelijkt, dan ziet men, dat in de tegenwoordige wet alleen de vaderlandsche geschiedenis en ook de nuttige handwerken voor meisjes tot het verplicht onderwijs gebracht worden en dat de aardrijkskunde na de vaderlandsche geschiedenis genoemd wordt, doch dat de algemeene geschiedenis toch kan onderwezen worden.

Al die kennis en vaardigheden moeten het eigendom zijn des onderwijzers; ze moeten, voor zooveel mogelijk, ook het eigendom worden der leerlingen. Ze kunnen dat worden onder doelmatige leiding en met gebruikmaking van gepaste hulpmiddelen, door middel van het gesproken woord des onderwijzers en het geschreven woord van het boek en door aanwijzen en voordoen.

Wel zijn dus door de wet de leervakken aangewezen, die onderwezen moeten of kunnen worden; het wat en het hoeveel uit elk vak te bepalen is evenwel geheel aan den onderwijzer, behalve dat volgens art. 21¹⁾ de vaststelling van het leerplan door den onderwijzer de goedkeuring noodig heeft van burg. en weth. en van den districts-schoolopziener.

b. Methode.

§ 49. Het begrip. — Het woord methode, van Grieksche afkomst, beteekent letterlijk een' weg volgen. Men moet zich er evenwel onder denken: de geheele inrichting van het onderwijs, om dat aan zijn doel te doen beantwoorden. Het kind moet onderwijs ontvangen, moet iets leeren; nu komt het er maar op aan, hoe de onderwijzer zijn werk inricht, opdat het kind zoo veel en goed mogelijk leert. Iedereen, die een werk wil uitvoeren, denkt er eerst over na, hoe hij het zal aanleggen, om op de beste wijze zijn doel te be-

¹⁾ „De regeling van de schooltijden en van de vacantiën, de vaststelling van het leerplan en van de bij het onderwijs te gebruiken boeken en de verdeling van de school in klassen geschieden door het hoofd der school, onder goedkeuring van burgemeester en wethouders en van den districts-schoolopziener.”

reiken: elk werk, niet alleen het schoolwerk, vordert dus eene methode. Daaruit volgt, dat men bij elk werk in het maatschappelijk leven, al wordt de naam niet gebruikt, evenzeer eene methode moet kunnen opmerken: de huismoeder, de koopman, de timmerman hebben dus evenzeer eene methode als de onderwijzer, tenzij ze voor hunne taak niet deugen. Het woord methode is dus synoniem met inrichting, regeling, stelsel. Een onderwijs, waarbij eene methode gevolgd wordt, mag heeten methodisch, stelselmatig, ordelijk, geregeld; bij het ontbreken van eene methode regelloos, stelselloos, ordeloos, sleur.

Men moet onderwijs-methode vooral niet verwarren met leermanier. De laatste is de eigenaardige wijze, waarop een enkel persoon zijn werk uitvoert, in onderscheiding van de manier eens anderen. De eerste is het resultaat van wetenschappelijke overweging en heeft het kenmerk van algemeenheid. Ze wordt gevolgd door velen, die haar ieder op zijne manier toepassen. Daarop doelen de zegswijzen: „de onderwijzer staat onder en boven de methode”, en „de onderwijzer is de levende methode”. De methode wordt gemaakt, de manier is iemand eigen en staat in verband met zijne bijzondere natuur. Ieder onderwijzer heeft zijne manier, maar daarom nog niet zijne methode, daar hij ze vaak van een ander overneemt en ze daardoor met velen volgt.

De methode is natuurlijk ten behoeve van den leerling; want ze strekt, om hem het leeren gemakkelijk en dit voor hem zoo vruchtbaar mogelijk te maken. Daarom moet ze ook geheel in overeenstemming met zijne zielsontwikkeling gemaakt worden, d. w. z. de geheele inrichting van het onderwijs moet zoodanig zijn, dat de leerling op de snelste en gemakkelijkste wijze het meest en het grondigst leert.

De methode kan algemeen of bijzonder wezen. Ze is algemeen, als ze de inrichting van het geheele onderwijs des kinds voor een bepaald levenstijdperk omvat, dus in dezen het geheele onderwijs der lagerschool. Ze is bijzonder, als ze de inrichting van het onderwijs in een enkel leervak of zelfs van een deel van een leervak betreft. Zoo spreekt men van eene schrijfmethode, van de methode voor het taalonderwijs, van eene methode voor het aanvankelijk lezen of voor het aanvankelijk rekenen. Maar of de methode algemeen of bijzonder is, ze moet altijd op zielkundige gronden in overeenstemming met de ontwikkeling der leerlingen gemaakt zijn. Van de methode hangt voor een groot deel het al of niet gelukken van het onderwijs af. Evenwel niet uitsluitend van de methode, ook van de persoonlijkheid des onderwijzers, waardoor de beste methode of in het geheel niet tot haar recht komt of uitstekende vruchten oplevert.

§ 50. De algemeene en ook de bijzondere methode moeten gebouwd zijn op de volgende grondbeginselen:

1. Alle onderwijs moet juist afgemeten zijn naar het opvattingsvermogen en de denkkraft der leerlingen.

Dat opvattingsvermogen en die denkkraft der leerlingen gaan niet verder dan de duidelijke voorstellingen en begrippen, die reeds in hunne ziel gevormd zijn. Het kind, dat eerst ter school komt, heeft geen andere zielebeelden, dan die in hem ontstaan zijn door de waarneming zijner beperkte omgeving: huis, straat, dorp of stad, speelgoed, huisgenooten, het hooren der dagelijksche gesprekken, enz. Daarom verstaat het alleen, wat uit dien kring is, en daarom ook was het vroeger eene dwaasheid, het kind dadelijk met de letterteekens op het lijf te vallen, die het nog niet kon opvatten, wijl ze geen enkele aansluiting in zijne ziel hadden. Even dwaas was het, met de cijfers te beginnen, die het niet kon opvatten, vóór het de hoeveelheden had leeren kennen. De geschiedenis wortelt niet in de ziel van kinderen, tenzij het onderwijs daarin bestaat in aanschouwelijke schetsen van personen en toestanden, waarvan zij zich een beeld kunnen vormen. Den kinderen vragen te doen, tot hun oordeel gericht, over zaken, die buiten hunne bevattingskracht liggen, heeft geen vrucht, wijl de ziel niet verder denken kan, dan de kring van beelden gaat, die ze duidelijk heeft opgenomen. Zoodra de kinderen, voorondersteld dat de onderwijzer zelf heldere begrippen heeft en ze gemakkelijk duidelijk kan maken, hem niet begrijpen, ligt de oorzaak daarin, dat de behandelde zaken niet passen voor hun trap van ontwikkeling.

2. Het onderwijs mag niet spoediger voorwaarts gaan, dan de krachten der leerlingen toelaten.

Deze grondstelling volgt uit het voorgaande. „Haast u langzaam,” geldt bij het onderwijs. Het baat niet, of de leerlingen al veel woorden kunnen nazeggen: de inhoud dier woorden moet werkelijk door hen opgenomen en in den vorm van voorstellingen en begrippen in hunne ziel aanwezig zijn. Uitwendige schittering kan hier het ledige inwendige niet vergoeden. Ook wat waargenomen wordt, moet zorgvuldig opgevat worden, indien het beeld zal beklijven, en daarvoor zijn tijd en rust noodig. Wat vooraf gaat, moet goed gekend en geheel het eigendom der kinderen zijn, vóór de ziel met iets anders bezig gehouden wordt. Te langzaam zou nog minder schadelijk zijn dan te haastig.

3. Elk deel van het onderwijs moet op het voorgaande gebouwd wezen en de grondslag zijn voor het volgende, zoodat de deelen tot een goed geheel aaneensluiten.

Men beginne met het gemakkelijke, het naastbijzijnde en het enkelvoudige, omdat daarvan of reeds beelden in de ziel aanwezig zijn, of het enkelvoudige het gemakkelijkst opgevat kan worden. Zullen zich nieuwe duidelijke beelden vormen, dan moeten de elementen daarvoor reeds in de ziel aanwezig zijn. Zal het kind zich b. v. een juist begrip vormen van eenige woordsoort, dan moet de beteekenis der woorden vooraf opgespoord zijn, en om het begrip hoeveelheid te kunnen opvatten, moet het dat begrip honderden malen in werkelijke voorwerpen aanschouwd hebben. Voor de vorming van het begrip tien is noodig, dat er duidelijke begrippen van de samenstellende hoeveelheden door herhaalde aanschouwing verkregen zijn. Het begrip moet gegrond zijn op de voorstellingen; een juist oordeel kan eerst gevormd worden, wanneer deze beide als duidelijke beelden aanwezig zijn.

4. Elk onderwijs moet zich een zeker doel als grens stellen, dat in een bepaalden tijd bereikt kan worden.

De lagerschool heeft hare leerlingen gemiddeld van hun vijfde of zesde tot hun twaalfde jaar. Soms krijgt ze de kinderen geheel onvoorbereid uit de huizen van weinig ontwikkelde ouders, soms ook voor opvatting geschikt gemaakt door goede bewaarscholen. Alle scholen kunnen dus niet hetzelfde doel als grens stellen. Elke school moet voor zich dat doel bepalen, en dan de leerstof zoodanig verdeelen over de verschillende klassen, dat de leerlingen bij het einde van den leertijd tot de grens gekomen zijn en een zeker geheel uit de school medenemen. Een groot en onoverkomelijk bezwaar hiertegen is het schoolverzuim.

5. Alle onderwijs aan de leerlingen der lagerschool moet aanschouwing tot grondslag hebben; het woord moet eerst in de tweede plaats komen.

Wat onderwezen wordt, moet in den vorm van beelden in de ziel ontstaan. Langs twee wegen is dat slechts mogelijk: vooreerst door onmiddellijke zinnelijke waarneming, waardoor alleen voorstellingen geboren worden, die vervolgens door de productie tot begrippen worden verwerkt. Ten tweeden langs den middellijken weg, nl. door het woord, of het gesproken woord des onderwijzers of het geschreven woord van het boek. Dat woord moet bij den leerling hetzelfde bewust roepen, als wat de spreker of schrijver er bij gedacht heeft. Daarvoor is evenwel noodig, dat vooraf door onmiddellijke waarneming de voorstellingen zijn ontstaan, waaruit de begrippen, als de inhoud der meeste woorden, gevormd worden. Zoolang en voor zoover die grondvoorstellungen niet aanwezig zijn, zullen de woorden niet verstaan en zal dus de taal als leermiddel niet gebruikt kunnen worden. Daarom begint alle

onderwijs met zinnelijke waarneming, en zoodra men bespeurt, dat bij het onderwijs door het woord de vorming van een begrip ten gevolge van onjuiste en niet voldoende waarneming niet helder is, roept men de aanschouwing te hulp, om het gebrekkige te verhelpen. Zeer nuttig zijn daarom het krijt en het zwarte bord, als de onderwijzer daarvan gebruik maakt, om langs den kortsten weg door eene teekening een begrip te verzinnelijken.

6. Het onderwijs moet grondig zijn, d. i. het moet een vasten grond hebben; waarop al het latere gebouwd wordt. Aldus de overdracht. De grond is het voorafgaande, wat er op gebouwd wordt, is al het volgende. Dat voorafgaande is noodig voor het opvatten, het begrijpen van het volgende. Men begrijpt immers met de beelden, die men heeft. Men kan eene zaak niet begrijpen, als men niet heeft of niet te zijner beschikking heeft de beelden van de onderdeelen dier zaak. De stelling: het onderwijs moet grondig zijn, wil dus zeggen: het onderwijs moet zoo geregeld zijn, dat alles geleerd en volkomen duidelijk gemaakt wordt, wat noodig is tot het begrijpen van hetgeen later komt. Daarvan is het gevolg, dat het kind al het geleerde begrijpt en daardoor ook beter bewaart. Het verband met de derde grondstelling valt duidelijk in het oog.

Zal het onderwijs grondig zijn, dan moet het zich niet vergenoegen met vluchtige waarneming en opvatting van woorden; maar het hoofdstreven moet zijn, dat het kind duidelijke beelden verkrijgt, zoowel door de onmiddellijke waarneming als door het woord; daarbij moet het zich het verband tusschen de beelden duidelijk bewust zijn en dus de gelijkheid en de ongelijkheid, oorzaak en gevolg, middel en doel bij alles scherp leeren onderscheiden. Vooral moet het bij elk woord het rechte denken; geen spelen met woorden mag geduld worden. Beter is het minder leerstof en dan volkomen helder, dan veelheid van beelden, waarvan weinig anders dan de naam in de ziel bestaat. Het tegenovergestelde van grondig onderwijs is oppervlakkig. Het onderwijs heeft deze laatste eigenschap, als het bestaat in het aanbrengen van veel kennis door middel van niet altijd begrepen woorden.

7. Alle onderwijs moet op en door de eigen kracht des leerlings werken, d. i. het moet heuristisch zijn. Het geleerde kan slechts in zoover het eigendom des kinds worden, als dit zelf tot de verwerving meewerkt. Niet hij is de beste onderwijzer, die veel weet en veel spreekt, maar die den leerling weet te doen werken en het bewustzijn van eigen kracht zoo in hem op te wekken. De knorrende en altijd berispende onderwijzer doet daarom kwaad; wie het goede in den leerling erkent door een woord van goedkeuring en lof,

ontwikkelt het besef van kracht en bouwt op. Niet alleen wordt de onmiddellijke vrucht van het onderwijs daardoor vermeerderd, maar wat van grooter belang is, ook het streven naar verdere ontwikkeling, als het onderwijs opgehouden heeft, blijft den leerling bij in zijn volgend leven. Voorts moet het onderwijs zoo zijn ingericht, dat de leerling door vragen en opgaven geleid wordt tot zelf denken en werken, tot inspanning van zijne krachten, om de verlangde uitkomst te verkrijgen. Eerst dan draagt het onderwijs de meeste vrucht voor het leven.

§ 51. De algemeene en de bijzondere methode omvatten den leer- of onderwijsvorm, den leergang, den leertoon en de leermiddelen. Alleen van den leertoon kan niet gezegd worden, dat hij een deel van de bijzondere methode uitmaakt, zooals bij de bespreking daarvan blijken zal. Bij elk onderwijs, dat op zekeren tijd gegeven wordt, moeten op dat oogenblik de vorm, de gang, de toon en de middelen aangewezen kunnen worden, d. w. z. elk onderwijzer, die aan het werk is, maakt op zeker oogenblik gebruik van den een of anderen vorm, volgt een' gang, brengt zijn' leertoon in toepassing en bezigt zekere leermiddelen: uit dat alles bestaat zijn onderwijs op dat oogenblik. Dit wordt hier opgemerkt, omdat velen de onderwijskundige onderwerpen te veel op zich zelf en als buiten het onderwijs liggende, beschouwen. Wat de onderwijskunde hun leert, moet waargenomen kunnen worden in de practijk.

De wetenschappelijke beschouwing der methode heet methodiek of methodologie of methodeleer. Het belang van eene goede methode is zeer groot, hoewel het licht overschat kan worden, als men de persoonlijkheid des onderwijzers of den leertoon buiten rekening laat.

We willen nu de onderdeelen van de methode ieder afzonderlijk nagaan.

1. De leervorm.

§ 52. De leerstof moet het eigendom der kinderen worden: dat is het onmiddellijke doel van het onderwijs. Evenwel, dat is niet het eenige doel, het wil ook het verstandelijke leven der ziel, de denkracht, ontwikkelen of zooals de wet het uitdrukt: „onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden moeten de verstandelijke vermogens ontwikkeld worden”. Dit tweede doel, eenigszins nader omschreven, wil zeggen: de leerling moet niet alleen de leerstof als zielebeelden in zich opnemen en zich eigen maken, maar hij moet ook leeren zich met die stof uit eigen aandrift bezig te houden, ze aan eigen beschouwing te onderwerpen, ze te verarbeiden, te rangschikken, de deelen in onderling verband te brengen en het geheel toe te passen

op bijzondere gevallen, opdat hij, de school verlaten hebbende, gewoon is geworden over alles wat hem voorkomt, na te denken en er nuttige toepassing van te maken.

Wie onderwijs geeft, moet zich dus, wanneer het doel van het onderwijs bereikt zal worden, afvragen: hoe verhoudt de leerling zich tot mijn onderwijs? hoe is zijne ziel werkzaam? hoe leert hij? Naar het antwoord op die vragen moet hij zijn onderwijs inrichten.

En gaat hij nu het verstandelijk leven der ziel na, dan vindt hij, zooals in het hoofdstuk over de zielkunde reeds ontwikkeld is, daarin twee hoofdwerkzaamheden: de ziel is òf opnemend, receptief (door middel van de zintuigen of door de taal) òf scheppend, productief (door de phantasie en de denkkraft) werkzaam. Door de opneming ontstaan in haar beelden, door de schepping vormt ze uit de aanwezige nieuwe. Daardoor is aangewezen, waarvoor de leervorm heeft te zorgen.

De leer- of onderwijsvorm is daarom dat deel der methode of van de geheele inrichting van het onderwijs, 'twelk de leerstof zoodanig tracht te behandelen, dat de leerlingen op hun' trap van ontwikkeling haar het best kunnen opnemen en verwerken. 't Is de wijze van aanbieding der leerstof, hetzij deze bloot opgenomen of ook verwerkt moet worden. 't Is de vorm, waarin de onderwijzer het onderwijs kleedt, als hij den leerling de stof wil eigen maken en zijne denkkraft daarbij ontwikkelen. Niet alleen de onderwijzer, maar ieder, die een ander iets wil leeren, wie hij ook zij, kleedt zijn onderricht in zekeren vorm, naar hij meent, dat de ander het geleerde het best zal opnemen en behouden.

De vorm, dien de onderwijzer bezigt, is de uitwendige; de werkzaamheid in de ziel des kinds kan men dan den inwendigen leervorm noemen. Zoo als de onderwijzer onderwijst, zoo moet het kind, hem volgende, in zich leeren. De uitwendige leervormen moeten aan de inwendige beantwoorden. Er kunnen daarom niet meer dan twee hoofd-onderwijsvormen zijn: 1. zullen in het kind beelden ontstaan, dan moet de onderwijzer het daarvoor de gelegenheid geven; 2. zal het met die beelden werken, om er nieuwe uit te scheppen, dan moet de onderwijzer het daartoe aanleiding geven, het opwekken en leiden. Men spreekt daarom van een mededeelenden en een opwekkenden onderwijsvorm. Aan den uitwendigen mededeelenden vorm beantwoordt de inwendige opnemende of ontvangende, en aan den uitwendigen opwekkenden beantwoordt de inwendige verwerkende, zelfzoekende, heuristische. Tot den mededeelenden kan men den repeteerenden vorm brengen.

a. De mededeelende leervorm.

§ 53. De naam, mededeelende onderwijsvorm, moet door zijne letterlijke beteekenis niet tot eene verkeerde opvatting leiden. Men moet er bij denken: het kind in de gelegenheid stellen, dat het kan opnemen. De mededeelende onderwijsvorm heeft de receptie of opneming van de leerstof door den leerling ten doel. Tegenover de mededeeling van den onderwijzer, d. i. gelegenheid geven tot opnemen, staat de opneming van den leerling. Die opneming geschiedt langs den weg der zinnelijke waarneming en door de taal, dus onmiddellijk en middellijk. Tengevolge daarvan splitst zich de mededeelende leervorm in tweeën: den vorm der aanschouwing en den vorm van het woord. De eerste wordt ook wel het aantoonen en voordoen en de tweede, minder juist, de mondelinge voordracht genoemd (dektische en acroamatische leervorm).

Bij den vorm der aanschouwing moet de leerling met zijne zinnen waarnemen, terwijl de onderwijzer aantoot of aanwijst, wat waargenomen, en voordoet, wat nagedaan of verricht moet worden. De leerling van zijne zijde moet opmerkzaam zijn; de onderwijzer moet aanwijzen, om de opmerkzaamheid te leiden en te bepalen. Handelingen of verrichtingen doet hij voor. Het aanwijzen is volstrekt geen onverschillige zaak, vooral niet bij jeugdige leerlingen, die licht afdwalen en daardoor niet juist waarnemen, en wier bewustzijn nog geleid moet worden.

Deze leervorm wordt aangewend bij het eigenlijk aanschouwelijk onderwijs, bij het aanvankelijk lezen en rekenen, bij het schoon-schrijven, bij het gebruik van kaarten ten behoeve van het aardrijkskundig onderwijs, bij het zingen, om de hoogte der tonen, de maat en de voordracht aan te wijzen, en in het algemeen altijd, als er waargenomen moet worden. Het eerstgenoemde eigenlijk aanschouwelijk onderwijs, ook in het bijzonder aanschouwingsonderwijs genoemd, dat vooral in de bewaarschool en in de aanvangsklasse der lagerschool op zijne plaats is, heeft ten doel, vooreerst met opmerkzaamheid te leeren waarnemen en ten anderen, nauwkeurige beelden van het waargenomen in den vorm van voorstellingen in de ziel te doen ontstaan, opdat daaruit later duidelijke begrippen kunnen gevormd worden. Dit onderwijs leent zich voortreffelijk tot opzettelijke denk- en spreekoefeningen, omdat het kind direct in woorden kan uitdrukken, wat het waarneemt.

De aanschouwingsmiddelen daarbij zijn zoodanig, dat ze dienen of ter onmiddellijke of ter middellijke aanschouwing. Voor de

onmiddellijke aanschouwing dienen de voorwerpen zelf, voor de middellijke nabootsingen en platen. De onmiddellijke aanschouwing is verreweg de beste, doordat het kind zich daarbij niets af of bij heeft te denken en dus het beeld van het voorwerp, zooals het is, kan vormen. Van de middellijke aanschouwing is die door platen de minst verkieslijke, wijl deze de voorwerpen slechts van ééne zijde en alleen voor het gezicht waarneembaar voorstellen. Daarbij moet men niet uit het oog verliezen, dat eene afbeelding op een vlak met behulp van schaduw en perspectief een eenigszins geoefend oog vereischt, om niet verkeerd opgevat te worden, en zulk een oog heeft het jonge kind nog niet. Men merkt immers wel bij volwassen, maar niet zeer ontwikkelde menschen, dat zij eene plaat niet verstaan. Wjl nu de platen voor het gebruiken zoo voor de hand liggen, mag men vreezen, dat er weleens wat al te veel gebruik van gemaakt wordt. Men behoort als regel aan te nemen, dat slechts dan platen moeten gebezigd worden, als de voorwerpen zelf of hunne nabootsingen niet voor de oogen der kinderen gebracht kunnen worden. Hier geldt het onderwijskundige zeggen: „als ge van een kalf spreekt, breng dan een kalf in de school”.

Daar de aanschouwing al het verdere onderwijs moet vergezellen, zijn er nog allerlei verzinnelijkingsmiddelen noodig: als bij het rekenen eene kubendoos, de ballenteller en buitendien alle voor de hand liggende voorwerpen, bij de vormleer voorwerpen van hout of papier of draad, bij de taalkunde het woord in den volzin, bij de geschiedenis platen, bij de aardrijkskunde globen, kaarten en platen, bij de natuurkennis voorwerpen en werktuigen, dieren, planten en delfstoffen, enz.

§ 54. De andere wijze van mededeelen is die door het woord of de taal, de acroamatische onderwijsvorm. Hierdoor vindt geen onmiddellijke, maar eene middellijke mededeeling plaats. Het middel is het woord of de taal, zoowel het geschreven als het gesproken woord. De schrijver van het boek legt zijne kennis en zijne oordeelen in zijn schrift; het kind, dat dat schrift moet verstaan, d. i. bij de woorden hetzelfde denken, als wat de schrijver er bij gedacht heeft, neemt door de woorden op, wat de schrijver hem mededeelt. De onderwijzer spreekt zijne kennis hoorbaar voor zijne leerlingen uit, en dezen verstaan zijne woorden weder: hunne beteekenis wordt in hen tot beelden; door zijne taal ontvangen zij zijne kennis.

Zoo beschouwd schijnt deze onderwijsvorm zeer gemakkelijk en met vrucht aan te wenden. Evenwel, hij heeft eene schaduwzijde van belang. Immers, hij kan slechts gebruikt worden, in zoover de leerlingen de

taal verstaan, waardoor de mededeeling geschiedt. Worden er dus woorden of zinsvormen gebezigd, waarbij de leerlingen niet dadelijk het rechte kunnen denken, of wier beteekenis niet gemakkelijk uit het verband is op te maken, dan wordt er niets meegedeeld, omdat er niets wordt opgenomen. In dit opzicht heeft de schrifttaal nog een groot nadeel meer dan het gesproken woord. Dit laatste kan door den spreker naar den eisch van het oogenblik gewijzigd en zijne beteekenis aangevuld of verduidelijkt worden door den toon, den nadruk en de gebaren, terwijl bovendien de bezieling des sprekers zich mededeelt aan zijne jeugdige hoorders, waardoor hunne opmerkzaamheid meer gespannen en grooter wordt. Daartegenover heeft weer de schrifttaal het voordeel, dat ze den lezer tijd gunt tot opnemen en onbepaalde herhaling toelaat. Beide wijzen van mededeelen door de taal hebben evenwel iets vermoeiends en vervelends voor den jeugdigen leerling, doordat ze lang achtereen eene ingespannen opmerkzaamheid vorderen, die grooter is, dan men gewoonlijk denkt, en waartoe het kind niet altijd in staat is, en doordat de afwisseling nooit zeer groot kan zijn, waarom haar duur, hoewel naar den ouderdom der kinderen verschillend, altijd beperkt moet zijn.

Voor al van de mededeeling door de schrifttaal is dikwijls veel misbruik gemaakt. Men meende door het leesboek alle gevorderde kennis te kunnen mededeelen. Men verloor daarbij uit het oog, dat het luid of zacht achtereenvolgens opnoemen der woorden nog geen opnemen van gedachten is. Daarom bedroog men zich ook in de vrucht van het onderwijs. Ook het van-buiten-leeren is zeer misbruikt en heeft veel kwaad gedaan. Doordat men liet van-buiten-leeren, wat niet volkomen begrepen werd, bracht men geen grondige kennis aan, maar kweekte oppervlakkigheid en waanwijsheid.

De leervorm van het gesproken woord is dan ook meer geschikt voor de toepassing in de lagerschool. Hij is nog weer tweërlei: de onderwijzer kan lang achtereen spreken en eene aaneengeschakelde mondelinge voordracht houden, of hij spreekt zijne oordeelen uit in kleinere of grootere volzinnen en wisselt die af door vragen of eene aanwijzing of door het spreken der leerlingen. Elke volzin bevat immers eene mededeeling. Telkens dus, wanneer de onderwijzer iets uitspreekt, maakt hij gebruik van den mededeelenden leervorm door middel van het gesproken woord; maar zoodra hij eene vraag doet, deelt hij niet meer mee.

De eigenlijke acroamatische leervorm wordt toegepast door de aaneengeschakelde mondelinge voordracht. Wjl die eene groote inspanning der opmerkzaamheid vordert, is hij meer op zijne plaats bij de oudere

dan bij de jongere leerlingen; bij de laatsten alleen in de levendige vertelling, bij de eersten ook in de beschrijving. De vertelling is de voorstelling van datgene wat wordt, wat ontstaat in den tijd, en waarvan de deelen achtereenvolgens worden meegedeeld; ze bevat dus eene gebeurtenis. De beschrijving is de voorstelling van datgene wat is, wat bestaat in de ruimte, en waarvan de deelen naast elkander komen te staan. Wilt in de vertelling handeling, beweging, leven is, brengt ze afwisseling met zich en voorkomt daardoor vermoeidheid, waarom ze past voor de jongste kinderen, maar waarom ook de oudere haar aangenaam vinden. Men moet zich wachten, in de vertelling bloot een middel te zien, om de kinderen aangenaam bezig te houden, al kan men dit reeds een groot voordeel achten. Maar behalve dat ze de kinderen aan ingespannen opmerkzaamheid gewent en ze het voertuig is, om hun velerlei kennis eigen te maken, bovendien het gevoelsleven aandoet en edele neigingen en voornemens doet ontstaan, geeft ze der phantasie stof tot scheppen en legt daardoor den grond voor de ontwikkeling van het productievermogen der ziel. Om die reden mag in de bewaarschool en in de aanvangsklasse der lagere school gerust een ruimer gebruik van de vertelling gemaakt worden, dan misschien meest het geval is. De vertelling behoort wel degelijk eene plaats in te nemen in de rij der middelen, waardoor men het denkende leven der ziel tot ontwikkeling zoekt te brengen.

Het onderwijs in geschiedenis, aardrijkskunde en natuurlijke historie vordert het gebruik van den acroamatischen leervorm, wilt daarbij mededeeling van kennis hoofddoel is. Dat het goed is, ook hier de aaneengeschakelde voordracht soms door vragen af te breken en af te wisselen, is licht te begrijpen.

Wilt het spreken des onderwijzers een zoo belangrijk middel is voor de mededeeling in de school, ligt het voor de hand, dat de onderwijzer aan zijn spreken eene bijzondere zorg moet besteden, en enkele opmerkingen daarover hier niet misplaatst zullen zijn. Dat spreken moet zijn: 1. duidelijk, en wel duidelijk ten aanzien van de uitspraak en ten aanzien van de woordenkeus en den zinsbouw. Hebben de kinderen moeite met het opvatten der woordklanken, dan houden ze op met opmerkzaam te zijn. Hetzelfde zal het geval wezen, als ze uit de woorden en den zinsbouw de beteekenis niet gemakkelijk kunnen opmaken. Moet de onderwijzer dan enkel woorden en zinsvormen bezigen geheel uit den kinderkring en zelfs het dialect gebruiken? Deed hij dat, hij zou licht plat en misschien laf worden en de kinderen niet vooruit brengen in de kennis der taal. Hij mag wel en moet zelfs voor hen onbekende woorden en ongewone zinsvormen gebruiken,

als hij tevens maar zorgt, of dat de beteekenis uit het verband op te maken is, of dat hij die door een synoniem of eene korte verklaring of door gebaren aanduidt. Om hiervan overtuigd te worden, bedenken men slechts, hoe elk mensch door lezen en door anderen te hooren spreken aan de beteekenis der meeste woorden en zinsvormen komt, zonder dat die elk afzonderlijk hem verklaard worden.

2. Bedaard, opdat de kinderen tijd hebben, niet alleen voor het opnemen der klanken, maar ook voor de bewustwording der beelden. Daarmee is niet gezegd, dat het spreken juist langzaam moet zijn, alleen, het mag niet overhaast wezen.

3. Aangenaam, en wel aangenaam wat den toon en wat den inhoud aangaat. De onderwijzer moet niet vergeten, dat hij met kinderen te doen heeft, bij wie niet de willekeurige of opzettelijke opmerkzaamheid, althans in de school, maar slechts de geleide gevonden wordt, en dat hij hen moeilijk kan dwingen tot opletten en hen daarom lokken en boeien moet. De onderwijzeres heeft door hare meer aangename stem veelal iets voor boven den onderwijzer. Daarom moet ieder onderwijzer zich te meer verplicht rekenen, op den toon zijner stem acht te geven en het onaangename daarvan te veranderen.

4. Levendig en aanschouwelijk: levendig door de afwisseling in den toon, levendig ook door de afwisseling in de stof; aanschouwelijk door gelaatsuitdrukking en gebaren, aanschouwelijk ook door de schildering der zaken.

~~X~~ b. De opwekkende leervorm.

§ 55. Bij de aanwending van den mededeelenden leervorm is de leerling ontvangende, opnemend en in zoover lijdelijk (passief); door de ingespannen opmerkzaamheid, die van hem gevorderd wordt, wordt hij echter weer bedrijvend (actief). Bij de toepassing van den opwekkenden leervorm daarentegen is de leerling geheel zelf werkzaam, naar eene uitkomst zoekend. Vandaar dat deze leervorm ook wel de heuristische (zelfzoekende, denk aan heurêka = ik heb het gevonden! den bekenden uitroep van Archimedes) wordt genoemd. De onderwijzer treedt nu meer op als leidende, aanleiding gevende. Hoewel nu geen opneming plaats vindt als bij de toepassing van den mededeelenden leervorm, wordt toch de beeldenschat der ziel grooter, doordat nieuwe begrippen ontstaan en nieuwe oordeelen gevormd worden; doch de eigenlijke vrucht van den opwekkenden leervorm is, dat de aanwezige beelden beschouwd, onderling vergeleken en met elkander in verband gebracht worden, waardoor ze in duidelijkheid winnen en tot oordeelen verbonden worden. De ziel komt in een' toestand van

opgewektheid, waarin ze hare krachten meer inspannt, welke toestand, door de veelvuldige herhaling, een blijvende wordt.

De middelen, die de onderwijzer bezigt, kunnen geen andere zijn dan opgaven en vragen, zoodat men ook wel van een opgegenden en vragenden leervorm spreekt. De opgaaf en de vraag zijn evenwel naar hare bedoeling niet onderscheiden: beide wijzen ze den leerling een punt uit zijne kennis aan, waarop hij zijn bewustzijn meer bepaald moet richten, beide willen ze dus zijne zelfwerkzaamheid in beweging brengen, door hem aanleiding te geven om over iets na te denken, maar de opgaaf is meer stellig, gebiedend, de vraag meer uitlokkend, opwekkend; de opgaaf geeft veelal eene taak, die strekken moet tot toepassing en bevestiging van het geleerde, de vraag wil aanleiding geven tot nadenken over een aangeduid onderwerp.

Tot de opwekkende of aanleiding gevende middelen zou men ook kunnen brengen: raadsels, paradoxen (wonderspreukige gezegden), ironie (fijne bedekte spot, waarbij men het tegengestelde zegt van hetgeen men meent), zelfs ongerijmde uitspraken: alle middelen, die tot nadenken prikkelen.

Het nut van den opwekkenden leervorm is zeer groot en mag, omdat het weleens voorbijgezien en te gering geschat wordt, wijl de vruchten niet zoo bepaald zichtbaar en aan te wijzen zijn als bij de mededeeling, wel afzonderlijk aangetoond worden. Gepast aangewend, maakt hij het onderwijs eerst recht vruchtbaar, doordat hij in den leerling zijne kennis tot bewustzijn brengt, hem er mee leert werken en hem er zoo de heerschappij over geeft. Kennis op zich zelve is een schat in den akker verborgen, die eerst waarde verkrijgt, als men ze leert gebruiken en toepassen en er oordeelen uit leert vormen. Daartoe moet het aanwenden van den opwekkenden leervorm leiden. Hij wekt, bovendien het leven der ziel en gewent den leerling aan ernstig nadenken, dat meer bevredigt en dus aangenamer is dan louter opnemen.

De opgaven moeten zijn: 1. beknopt, zoodat de leerling niet in de veelheid van woorden verward raakt; 2. bepaald, zoodat hij juist weet, welke zijne taak is; 3. duidelijk, zoodat de leerling in de woorden en den vorm der opgave geen zwaarigheid vindt, om de bedoeling te vinden, en 4. voor de krachten des leerlings geschikt, zoodat hij noch moedeloos wordt en de taak onafgewerkt laat door te moeilijke opgaven, noch lusteloos of overmoedig door te gemakkelijke opgaven.

Waar twee of meer afdeelingen in hetzelfde lokaal onderwijs krijgen of aan één onderwijzer twee afdeelingen zijn toevertrouwd, moet men

soms gebruik maken van zoogenaamde stille werkzaamheden, die dan bloot ten doel hebben de eene afdeeling stil bezig te houden. Ze zijn in dat geval alleen als een noodzakelijk kwaad te dulden. In eene goed ingerichte school moeten alle opgaven een deel van het onderwijs zijn en dus ontwikkeling uitwerken. In vroeger jaren waren dan ook de stille werkzaamheden vrij algemeen in gebruik; tegenwoordig zijn ze minder noodig.

Dat de opgaven zorgvuldig nagezien worden, is iets dat van zelf spreekt. Ze kunnen ook tegelijk aangewend worden als schrijfoefening en als zoodanig zeer vruchtbaar werken voor het onderwijs in het loopend schrijven.

§ 56. Het ander middel, dat de opwekkende leervorm gebruikt, is het vragen. Men spreekt wel van katechetisch, socratisch, repeteerend en examineerend vragen.

Door katechetisch vragen (het Grieksche grondwoord beteekent tegenklinken en doet denken aan de antwoorden der leerlingen op gedane vragen, dus: in den vorm van een gesprek onderwijzen) verstaat men zulk vragen, waarbij over eene gegevene stof vragen gedaan worden met het doel, dat de leerling op die stof of een onderdeel er van zijne aandacht vestige en er een oordeel over uitspreke. Is hij daartoe niet in staat, dan ontleedt de onderwijzer de stof en leidt weer de aandacht des leerlings op de onderdeelen en gaat met het verder ontleden voort, ingeval de leerling nog niet tot helder inzicht gekomen is. Het doel van het katechetisch vragen is dus, door de stof te ontleden en door middel van vragen de aandacht op elk onderdeel te vestigen en daarover te doen nadenken, den leerling tot helder inzicht van de enkele deelen zijner kennis te brengen, om daarna uit de deelen het geheel weer samen te stellen. Een duidelijk begrip toch kan slechts ontstaan door eene juiste kennis van al de deelen. Men zou daarom het katechetisch vragen ook analytisch, ontledend, vragen kunnen noemen.

Socratisch noemt men het vragen, waarbij het doel aan den gevraagde onbekend is en uitgegaan wordt van een punt, dat schijnbaar niet in verband staat met het doel. Het is het vragen langs den weg der inductie, daar men van een bijzonder geval of van bijzondere gevallen uitgaat, om daaruit eene algemeene waarheid of eene stelling af te leiden. Op het gebied van het onderwijs heeft het boven het katechetisch vragen geen ander voordeel, dan dat het den leerling ondanks hem zelve tot de erkenning van zekere waarheid brengt, hem door de uitkomst verrast en daardoor zijne belangstelling wekt. Daarom

kan het socratisch vragen vooral zijn nut doen, wanneer men iemand eene zedelijke waarheid of het verkeerde van zijn eigen handelen wil doen erkennen, waartoe hij op eene andere wijze niet licht zou komen. Daartoe gebruikte ook Socrates dikwijls de bedoelde wijze van vragen. Door iemand eene reeks van schijnbaar onverschillige vragen te laten beantwoorden, plaatste hij hem eindelijk voor eene vraag, waarop wel de erkenning der waarheid of van het gebrek als antwoord moest volgen.

Dat voor een goed vragend onderwijs eene heldere kennis en veel vlugheid van geest noodig zijn, is licht te begrijpen.

Repeteerend vragen bedoelt bevestiging en verduidelijking van het opgenomene, door het nog eens in het bewustzijn te roepen of nog eens aan eene beschouwing te onderwerpen.

Examineerend vragen kan geen eigenlijk onderwijs genoemd worden: het heeft alleen ten doel, gewaar te worden, welke kennis iemand heeft en hoe duidelijk zijn inzicht is, en is dat gewaarworden ook al noodig voor den onderwijzer, het kan toch geen onderwijs heeten.

Alle vragen moeten, als de opgaven, beknopt, bepaald, duidelijk en voor de krachten der leerlingen geschikt zijn. Beknopt zijn ze, als ze uit niet meer woorden bestaan, dan de duidelijkheid eischt. Bepaald zijn ze, als ze het vraagpunt juist aanwijzen en er dus geen ander antwoord op mogelijk is dan het bedoelde. Duidelijk zijn ze, als de woordenkeus en de zinsvorm den leerling geen zwaarigheid aanbieden voor de beantwoording. Ze zijn voor de krachten der leerlingen geschikt, als de inhoud slechts over zaken loopt, die binnen den kring van hunne kennis liggen.

Vragen, die alleen ja of neen tot antwoord eischen, zijn af te keuren, omdat ze te weinig inspanning vorderen en den onderwijzer soms in het onzekere laten, of de leerling met volkomen inzicht geantwoord of wel geraden heeft.

De antwoorden moeten zooveel mogelijk juist zijn en in volzinnen gegeven worden. Dan eerst kan men zeker wezen, dat de leerlingen goed nagedacht hebben, en wordt het onderwijs oefenend voor den geest. Als de kennis, noodig tot het geven van een antwoord, aanwezig is, kunnen gebrekkige of onjuiste antwoorden zoowel het gevolg zijn van gebrek aan denkkraft als van traagheid in het denken.

De opvoedkundige Pestalozzi maakte veel gebruik van den leervorm, die in voor- en naspreken bestaat, maar te veel in verhouding tot de vrucht voor de ontwikkeling der leerlingen.

2. De leergang.

§ 57. De leerstof moet in al hare deelen geschikt zijn voor de krachten van den opnemenden leerling, en het eene deel moet de opneming van het andere gemakkelijk maken, terwijl alle een aaneengesloten geheel moeten vormen. Daarom moet de onderwijzer bepalen, welke deelen der leerstof op elken trap van ontwikkeling des kinds onderwezen moeten worden.

Daaruit ontstaat de leergang. De leergang is dus de aanwijzing van de deelen der leerstof en hunne ordelijke opeenvolging, zooals ze naast en na elkander in betrekking tot den leertijd en de ontwikkeling der leerlingen onderwezen moeten worden. Hij wordt gemaakt, gelijk de geheele methode, ten behoeve van den leerling, want het doel er van is, dat deze zich de leerstof op de gemakkelijkste wijze toeëigent en er de meeste vrucht van heeft. Daaruit volgt, dat de leergang zich voegen moet naar de ontwikkeling des leerlings en de aard der leerstof daarbij in aanmerking genomen moet worden. De uitdrukking: op de gemakkelijkste wijze toeëigenen, versta men vooral niet verkeerd. Ze wil niet zeggen, dat men van den leerling geen inspanning moet vorderen, maar alleen dat men hem geen onnoodige zwaarigheid in den weg moet leggen, die den voortgang van het onderwijs maar zou vertragen.

Het begin van elken leergang moet zijn het gemakkelijke, het eenvoudige, het nabijzijnde, het aanschouwelijke of bijzondere of concrete, opdat daaraan het volgende kunne vastgeknoopt worden. De voortgang van den leergang moet geleidelijk zijn, zoodat er geen onnatuurlijke sprongen of leemten in voorkomen, die te groot zijn voor de opvolgende ontwikkelingstoestanden van den leerling, maar het volgende zijn' grond vindt in het voorgaande, doordat in het voorgaande de begrippen duidelijk gemaakt worden, die in het volgende terugkeeren, maar daar dienen, om er het nieuwe aan vast te knoopen. Het einde van elken leergang moet daar zijn, waar het onderwijs den leerling overeenkomstig zijne krachten in een bepaalden tijd kan brengen. Het einde moet altijd de afsluiting van een zeker geheel zijn. Niet voor alle lagerescholen past volkomen dezelfde leergang.

De leergang kan analytisch (ontledend) of synthetisch (samenstellend) zijn, naar de aard van het leervak het meebrengt. Hij is analytisch, wanneer men eerst het geheel ter beschouwing neemt en daarna achtereenvolgens de hoofd- en onderdeelen. Hij is synthetisch, als men aanvangt met een deel en overgaat tot andere deelen, zoodat het veld van kennis steeds grooter wordt. Omdat alle

kennis der leervakken nog in het kind opgebouwd moet worden, is de synthetische gang voor de lagerschool aangewezen; alleen dan, wanneer zekere geheelen zich van zelf ter beschouwing aanbieden, kan men analytisch te werk gaan. Bij de aardrijkskunde b. v. kan elk land eerst in het algemeen als een geheel opgevat en daarna in zijne bijzonderheden nagegaan worden, zoo ook elk werelddeel. Bij de vormleer kan men geschikt een voorwerp eerst als een geheel nemen en daarin de deelen laten opzoeken en aanwijzen. Het reken- en het schrijfonderwijs moeten noodzakelijk geheel synthetisch aanvangen. Het lezen begint analytisch, maar wordt al spoedig synthetisch.

Zoodra eene zaak opgehelderd of eenig begrip verduidelijkt moet worden, moet men analyseeren; want eene zaak kan slechts gekend, een begrip helder worden, doordat men elk afzonderlijk deel, elke eigenschap op zich zelf beschouwt. Daarom zal de onderwijzer telkens van ontleding gebruik maken, zoodra hij bespeurt, dat het een of ander den kinderen niet duidelijk is. Volgt men dus ook al bij het onderwijs aan kinderen bijna altijd een synthetischen leergang, men zal toch onophoudelijk moeten afbreken, om te analyseeren, zoodra iets duidelijk gemaakt moet worden.

Genetisch (van *genesis* = het ontstaan, de wording) heet de leergang, als de zaken zoo onder de aandacht van den leerling gebracht worden, dat ze als uit elkander ontstaan en dus hunne onderlinge verhouding van oorzaak en gevolg telkens in het oog gevat wordt. De genetische leergang kan weer progressief (vooruitgaand) en regressief (teruggaand) zijn: in het eerste geval gaat men van de oorzaak tot het gevolg, in het tweede van het gevolg tot de oorzaak. De geschiedenis wordt in den regel genetisch-progressief onderwezen.

Men spreekt ook van concentrische (van een middelpunt uitgaande) leergangen. Een concentrische leergang bestaat daarin, dat een zelfde weg meer dan eenmaal wordt afgelegd, doordat men achtereenvolgens hetzelfde leervak of hetzelfde deel daarvan behandelt, maar zoo, dat men telkens meer in bijzonderheden treedt en nieuwe begrippen aan de verkregene vastknoopt. De leerling krijgt dus telkens wel een geheel, maar dat gedurig vollediger wordt.

De leergang heeft betrekking op het geheele onderwijs in het algemeen of op elk leervak in het bijzonder of op eenig zelfstandig deel van een leervak. Zelfs moet aan het onderwijs in elke les een leergang ten grondslag liggen.

Heeft hij betrekking op de regeling van het geheele onderwijs in eene school, dan wordt hij ook wel leerplan genoemd. Wilt de leervakken door de wet aangewezen zijn, bepaalt het leerplan, welke vakken of

welke deelen daarvan in de onderscheidene klassen onderwezen moeten worden, b.v. bij eene verdeling der school in drie klassen, de geschiedenis alleen in de hoogste klasse, de aardrijkskunde van de gemeente en van Nederland in de tweede klasse, aanschouwelijk rekenonderwijs in de eerste klasse. Het wijst juist aan, hoever de leerlingen in de eene klasse gevorderd moeten zijn, om in eene volgende te kunnen overgaan, hoeveel uren in elke klasse aan elk leervak gewijd, en welke leermiddelen in elke klasse gebruikt moeten worden. In sommige landen heeft men een door de landsregeering voor eene bepaalde soort van scholen vastgesteld leerplan. In ons land bestaat zulk een algemeen leerplan niet. Ieder onderwijzer moet het dus ten behoeve zijner school vaststellen; doch de goedkeuring is volgens de Wet (art. 21) aan burgemeester en wethouders en den districts-schoolopziener. Hij moet daarbij in aanmerking nemen, of de leerlingen in den regel onmiddellijk uit het huis of voorbereid van eene bewaarschool komen, welke in elk van die twee gevallen hunne gemiddelde ontwikkeling is, en hoe lang hij ze in de school houdt. Ook kan hij zich de vraag stellen, wat het beste is, al de leervakken tegelijk, of één of enkele leervakken langen tijd achtereen te onderwijzen. Beide heeft zijne voordeelen.

Een uitvloeisel van het leerplan is de leerorde, ook rooster of tafel van werkzaamheden genoemd. De leerorde is de aanwijzing, welk leervak op elk uur van den schooltijd in eene klasse onderwezen moet worden. In den regel wordt aan elk vak telkens een uur gegeven. Bij de grooteren is die tijd voor het schoonschrijven te lang, bij de kleinsten moet de afwisseling der werkzaamheden om de drie kwartier of om het halfuur plaats hebben. Behalve op meer bijzondere omstandigheden moet men bij het samenstellen der leerorde er op letten, welke werkzaamheden beter in de voormiddag, welke beter in de namiddag-uren verricht kunnen worden, en er voor zorgen, dat geen inspannende werkzaamheden onmiddellijk op elkander volgen. Zijn er twee afdelingen in één lokaal werkzaam, dan moet de regeling zoodanig zijn, dat de eene afdeling de andere niet hindert.

3. De leertoon.

§ 58. De leertoon, ook leergeest genoemd, is het eigenaardige, dat elk onderwijs en het geheele schoolleven kenmerkt, als een gevolg van de persoonlijkheid des onderwijzers, hetzij deze persoonlijkheid zijne natuur is, hetzij hij ze met opzet na overweging van zekere wetenschappelijke voorschriften eerst maar vertoont en lang-

zamerhand zich eigen maakt. De hoorbare en zichtbare uiting van de persoonlijkheid zou men de boven bij de methode (blz. 72) besproken leermanier kunnen noemen. Van dezen leertoon hangt voor een groot deel het welgelukken van het onderwijs af. De methode kan goed, de leerstof het volkomen eigendom van den onderwijzer zijn, en toch kan de vrucht van het onderwijs daarmede niet in verhouding wezen. De oorzaak is gelegen in de weinige zelfstandigheid van het jonge kind, dat nog niet naar eigen verstandelijk inzicht zijn wil bepaalt, maar zich door alles laat leiden en trekken, wat invloed op hem uitoefent. In den regel leert hij zelf niet, maar laat zich leeren, en vandaar, dat de persoonlijkheid van den onderwijzer van zoo groot belang is bij het lageronderwijs en zijne meerderheid het onzelfstandige kind te hulp moet komen. Bij het middelbaar- en hoogeronderwijs treedt de leertoon meer op den achtergrond, omdat daar de zelfstandigheid van den leerling grootter is. In de aanvangsklasse der lagerschool en in de bewaarschool beheerscht de leertoon het onderwijs meer dan ergens elders.

Hoewel de leertoon voor een groot deel het uitvloeisel is van de eigenaardige zielsontwikkeling van elken onderwijzer, kan men toch algemeene eigenschappen noemen, die elken goeden leertoon moeten kenmerken, en naar welker bezit elk onderwijzer moet streven. Heeft hij al niet van nature die eigenschappen, door nadenken en studie en door nauwkeurig achtgeven op zich zelve kan hij zijn minder gelukkigen aanleg toch nog ontwikkelen en zijne natuur wijzigen ten goede.

Vraagt men, waardoor zich dan een goede leertoon moet kenmerken, dan kunnen de volgende eigenschappen opgegeven worden:

1. Levendigheid. Ze bestaat in het gemakkelijk spreken, in de heerschappij over de gebaren, in het vinden van voorbeelden ter vergelijking of ter opheldering, in het vlug raden van de oorzaken van 's kinds gedrag, in het gemakkelijk opmerken van alle omstandigheden in de klasse, in het gemakkelijk nasporen van den gang van denken bij het kind, waardoor de onderwijzer zich daarin licht verplaatsen kan en hij, bij al hetgeen voorkomt, dadelijk de rechte middelen weet te kiezen. De levendigheid behoeft volstrekt geen drukke beweeglijkheid te zijn, die vaak storend op het onderwijs werkt; ze kan heel wel met bedaardheid gepaard gaan.

Wie op kinderen invloed wil uitoefenen, kan die levendigheid niet missen. Al wat weinig verandering toont, verveelt hen. Daarom willen ze gedurig een nieuwen en anderen prikkel, die hun lust gaande houdt. Dat eene uitgebreide en grondige kennis een uitstekend middel is, om de ware levendigheid te kunnen betoonen, ligt voor de hand. Levendigheid bij oppervlakkigheid onttaardt in babbelarij. Wie daarom

in de les in een goeden zin levendig wil zijn, moet altijd goed voorbereid wezen; slechts in dat geval is hij meester van de stof en kan kiezen, wat voor den leerling het meest passend is.

2. Warmte of geestdrift. De warmte is de openbaring der belangstelling, deze is het gevolg van de hooge waardeering. Is men ten volle overtuigd van de hooge waarde, zoowel van het onderwijs voor het geluk des kinds en des volks als van elk oogenblik, dat voor het onderwijs is afgezonderd, dan stelt men ook belang in zijn werk, en men kan niet anders, dan met den meesten ijver en den grootsten ernst aan zijne taak arbeiden. Met elk oogenblik wordt gewoekerd, elk nuttig middel aangegrepen; vuur spreekt er uit den blik, kracht uit de taal; de zwakke wordt gesteund, de lauwe geprikkeld, de beschroomde aangemoedigd, voor ieder is de onderwijzer alles, als waarachtige belangstelling hem bezielt, die zich in zijne warmte openbaart. De warmte gaat over op zijne leerlingen, die ook al hunne krachten inspannen om vooruit te komen. Een onderwijs aan kinderen, dat zonder warmte gegeven wordt, is weinig vruchtbaar. 't Is hier: leven wekt leven.

De overdrijving der warmte wordt onbesuisde drift, die zich zelve voorbijloopt en het doel mist, veel goeds vernielende.

3. Opgeruimdheid en vriendelijkheid. De natuurlijke toestand van het gemoed des kinds is die van opgeruimdheid. De onaangenaamheden des levens gaan het kind nog voorbij, en treffen ze hem ook, dan duurt de werking zeer kort. Daarom is de opgeruimde man of vrouw met hem gelijk van zin en kan hem gemakkelijk leiden. Bovendien, bij een opgeruimd gemoed kan de geest onverhinderd werken en al zijne kracht ontwikkelen, de wil is vaardig tot den arbeid, het oordeel helder, de bewustwording gemakkelijk. Daarom mag men van een gestraft kind niet vorderen, dat het dadelijk na de straf zijne taak goed verrichte, en dit ook niet verwachten, wanneer het denkt aan de straf, die komen zal.

Als de opgeruimdheid luidruchtige vroolijkheid wordt, is er nog geen ander gevaar bij, dan dat de schoolorde voor een oogenblik verstoord wordt, maar bij een opgeruimden zin is die ook spoedig hersteld.

Vriendelijkheid trekt; niet de zoetsappige, gemaakte vriendelijkheid, maar die een natuurlijk gevolg van opgeruimdheid en van sympathie is. Zij richt oog en oor van het kind op den leermeester en opent het hart voor zijne vermaningen. Waar een opgeruimde en vriendelijke geest heerscht, blijft de boosheid verre.

De leertoon maakt wel een onderdeel uit van de algemeene methode, maar niet zoo van de bijzondere, omdat er voor elk leervak geen bijzondere leertoon vereischt wordt.

4. De leermiddelen.

§ 59. De leermiddelen moeten niet verward worden met de schoolmeubelen. De eersten worden bij en ten behoeve van het onderwijs gebruikt, om dit mogelijk en meer vruchtbaar te maken. Ze maken een onderdeel uit van de methode, omdat ze behooren tot de geheele inrichting van het onderwijs.

Ze kunnen onderscheiden worden in die, welke de onderwijzer in den regel gebruikt, en die, welke doorgaans door den leerling gebezigd worden. Tot de eersten behooren: borden en krijt, kaarten, globe, natuurkundige instrumenten, lichamen voor de vormleer, viool, ballenteller, allerlei aanschouwingsmiddelen, enz. Tot de laatsten: schrijf-, lees- en rekenboeken, pennen en inkt, griffels en leien, atlas, enz.

Ze moeten gekenmerkt zijn door doelmatigheid en netheid. Zeer samengestelde toestellen passen niet voor de lagerschool. De eenvoudigste zijn ook veelal de doelmatigste leermiddelen.

H O O F D S T U K III.

B. DE BIJZONDERE LEERVAKKEN.

1. Aanschouwings- en spreekonderwijs.

§ 60. De wet kent, zooals boven gezegd is, geen andere vakken dan de daar genoemde: afzonderlijk onderwijs in het aanschouwen en spreken staat niet op de lijst. En om het belang der zaak en omdat het in de werkelijkheid voorkomt, willen we het hier evenwel aan eene nadere beschouwing onderwerpen.

Het begrip. — Bij het nagaan van het leven der ziel blijkt, dat de zinnelijke waarneming de grondslag van het geheele zieleleven is. Er moeten eerst voorstellingen in de ziel zijn, vóór er begrippen en oordeelen kunnen ontstaan. In de jaren vóór den schooltijd heeft het kind reeds eene massa voorstellingen gevormd en een groot aantal begrippen daaruit ontwikkeld: het bezit reeds een' schat van kennis. Het heeft echter niet juist waargenomen, en daardoor zijn de voorstellingen onvolledig en onduidelijk en de begrippen flauw en onbepaald. De school kan niet anders, dan de begonnen ontwikkeling voortzetten

en moet zich dus vooral bevljigten, om de aanwezige voorstellingen te verhelderen en daarna ook den voorraad te vermeerderen. Dat ze daartoe de omgeving bezigt, spreekt van zelf. Zijn de kinderen niet voorbereid op eene goede bewaarschool, dan mag men gerust een jaar of meer besteden aan aanschouwings- en spreekoefeningen, voor men begint met hen het letter- en cijferschrift te leeren verstaan. Als ze eerst met opmerkzaamheid hebben leeren waarnemen en spreken, als ze een goeden voorraad van heldere aanschouwingen hebben opgedaan, dan is het nog tijd genoeg voor het eigenlijke schoolonderwijs. Natuurlijk is het totaal verkeerd, het kind dadelijk bij zijne komst op de school met het leeren der letters lastig te vallen: behalve dat dat onderwijs eene kwelling voor het kind is, draagt het ook geen vrucht genoeg in betrekking tot den tijd.

Onder aanschouwingsonderwijs moet men dus verstaan: onderwijs in het aanschouwen of waarnemen, dit in algemeenen zin genomen, dus: aanschouwen of waarnemen met al de zintuigen. Waarnemen bestaat evenwel in het laten werken der zintuigen, gepaard met opmerkzaamheid. Als de zintuigen werken zonder opmerkzaamheid, wordt er niet waargenomen. Daardoor wordt onderwijs in het aanschouwen eigenlijk onderwijs in opmerkzaamheid. De vrucht daarvan moet zijn: ten eerste gewenning aan opmerkzaam waarnemen, en ten tweeden het verkrijgen van heldere voorstellingen.

Men kan onderscheid maken tusschen aanschouwingsonderwijs en aanschouwelijk onderwijs. Het eerste is het voorbereidend gedeelte van het eigenlijk lageronderwijs en is geheel in de bewaarschool en de aanvangsklasse der lagerschool op zijne plaats. Het laatste kan meer beschouwd worden als een hulpmiddel bij alle onderwijs, dat vooral door het woord gegeven wordt, om door waarneming van het bijzondere duidelijke begrippen te doen ontstaan en algemeene waarheden af te leiden (inductie), en ook deze, eerst gegeven, weder in bijzondere gevallen zichtbaar te maken (deductie). Bij het eerste is meer het met opmerkzaamheid waarnemen de hoofdzak, bij het laatste de bevestiging van het waargenomene. Voor dit aanschouwelijk maken van het onderwijs kan het zwarte bord uitstekende diensten doen, en is het van belang, dat de onderwijzer teekenen kan. Eéne ruw geteekende figuur kan soms meer nut doen dan honderd woorden.

Een groote mislag is het en was het te allen tijde, dat men zich afsloofde en het kind kwelde, om het kennis aan te brengen enkel door het geschreven woord. Men meende, dat, wanneer de woorden in het hoofd waren, ook de zaken zich in de ziel hadden gevestigd. Hoeveel goeds de memoriseer-methode ook kan uitwerken, alléén

gebruikt doet ze kwaad. Wijsgeeren en opvoedkundigen hebben er hunne stem tegen verheven, maar jaren zijn er heengegaan, vóór de waarheid werd ingezien en toegepast. Reeds de Engelsche wijsgeer Bacon (1561—1626) beweerde, dat alle kennis op zinnelijke waarne-
ming moet rusten, en dat dus aanschouwing het begin moet zijn van alle onderwijs. Hij kwam er met kracht tegen op, dat de geschre-
ven taal als hoofddoel en hoofdmiddel tevens bij het onderwijs werd beschouwd. Wat hij leerde, paste Amos Comenius (1592—1671) practisch toe.

Geheel door eigen nadenken geleid, schreef en werkte in denzelfden geest Pestalozzi (in Zwitserland 1746—1827), die vooral de leer der hoeveelheden en der vormen op aanschouwelijke wijze inrichtte tot leervakken voor de lagereschool. Niet minder wees Rousseau (in Frankrijk 1712—1778) duidelijk aan, hoe alle ontwikkeling een aanschouwelijken grondslag moet hebben en paste dit beginsel inzonderheid toe op aardrijkskunde, meetkunde en het teekenen. Op hun voetspoor hebben tal van mannen, vooral Duitschers, den aanschouwelijken grondslag van het lageronderwijs verder voor de school uitgewerkt, zoodat men zeggen kan, dat na Pestalozzi en Rousseau het groote zielkundige beginsel der aanschouwing in de lagereschool langzamerhand meer tot zijn recht gekomen is.

Het onderwijs in alle leervakken moet dus van aanschouwing uitgaan en er steeds door vergezeld worden; maar — waarop het hier aankomt, — het eerste onderwijs moet, zooals boven reeds gezegd is, enkel in aanschouwingsoefeningen bestaan. Daarmede gaan spreek-
oefeningen gepaard. Waarom deze juist hiermede gepaard gaan? Omdat het kind in hetgeen het zelf waarneemt, de stof heeft voor zijn spreken. Dat, wat het waarneemt, kan het gemakkelijk uitdrukken. De spraak is de mondelinge uitdrukking der gedachten. Daarom zijn verstandig ingerichte spreekoefeningen tegelijk denkoefeningen. Behalve dat het ter school komende kind vaak nog maar gebrekkig de woordklanken laat hooren, mist het ook nog eene behoorlijke verbinding der woorden, en vooral zijn zijne voorstellingen en begrippen zeer onvolkomen en daardoor is zijn woordenschat klein. Pestalozzi liet zijne spreek-, met de aanschouwingsoefeningen verbonden, vooral in vóór-
en in koor naspreken bestaan, maar gaf daardoor niet weinig aanleiding tot gedachteloos naklappen van woordklanken.

§ 61. Doel en belang. — Het doel is: een goeden grondslag leggen voor alle verdere ontwikkeling en dus ook voor het volgende schoolonderwijs; het ontvankelijk maken voor al hetgeen voor de

verstandelijke ontwikkeling zal worden in het werk gesteld. De lagere school heeft eene bepaalde onafwijsbare roeping, een voorgeschreven leerstof en een meer of min vastgestelden leertijd, maar als zij haar werk wil beginnen, vindt ze het kind in de meeste gevallen geheel onvoorbereid. Die voorbereiding nu is het doel van het aanschouwings- en spreekonderwijs.

Het belang blijkt uit het boven gezegde. Zal het latere onderwijs in de leervakken vrucht dragen, dan moet het kind daarvoor ontvankelijk gemaakt worden. Het moet zijn' beeldenschat verhelderen en vermeerderen, zal het verdere onderwijs daarin een goeden grondslag vinden. Het moet nauwkeurig leeren waarnemen en opmerkzaam zijn, opdat het in het vervolg datgene, wat het door hooren moet leeren, met opmerkzaamheid en zorgvuldig opneme. Het moet zijne spraak leeren gebruiken en aan de woordklanken de rechte beteekenis hechten, opdat het middel voor het aanbrengen van kennis, de taal, met vrucht bij zijn onderwijs kan aangewend worden. Men zou daarom ook het aanschouwings- en spreekonderwijs kunnen beschouwen als onderwijs in de taal, ten minste rekenen, dat het de grondslag is van het taalonderwijs. Hebben zoo de aanschouwings- en spreekoefeningen haar belang voor het geheele volgende onderwijs, tegelijk werken ze voordelig voor de geheele verstandelijke ontwikkeling van het kind.

§ 62. Methode. — Het spreekt van zelf, dat het onderwijs in aanschouwen en spreken, zoo min als al het andere onderwijs, van willekeur en toeval mag afhangen, zoodat zonder reden het eene na het andere genomen wordt. Eischen die oefeningen ook al niet die strenge opvolging als bij de andere leervakken, toch moet men hier evenzeer letten op den leergang, den leervorm en de leermiddelen.

Wat den leergang betreft, men verlieze hierbij niet uit het oog, dat het kind, voor het de school betreedt, aanschouwelijk onderwijs genoten heeft in huis en op straat of weg, maar zonder de minste orde, geheel zooals de toevallige omstandigheden de voorwerpen aan de hand gaven. Dit onderwijs moet dus voortgezet en aangevuld worden. Het moet zich aansluiten aan hetgeen in de ziel aanwezig is. De stof voor het eerste aanschouwingsonderwijs wordt dus in de omgeving des kinds gevonden. Langzamerhand verlaat men de omgeving en neemt het verderat liggende, maar niet geheel onbekende. Aanvankelijk neemt men de eenvoudigste voorwerpen, die dus in hunne samenstelling de minste moeite voor de waarneming aanbieden.

Een volstrekt volledige en in zijne deelen aaneensluitende leergang is voor het aanschouwingsonderwijs moeilijk te maken, doch ook niet noodig: moeilijk te maken, omdat het gebied zoo verbazend groot is, niet noodig, omdat geen volledigheid bedoeld wordt, maar vooral oefening der zintuigen en gewenning aan nauwkeurig waarnemen. Ook zou een volledig stelsel van onderwerpen licht te grooten omvang verkrijgen en behalve dat meer van eene groepeerings met slechts een uitwendigen band tusschen de afzonderlijke groepen hebben, dan een leergang met inwendigen samenhang zijn.

De eerste aanschouwingen hebben enkel ten doel door waarneming een beeld van het voorwerp, dus eene voorstelling, te doen ontstaan. Daarna zoekt men uit twee of meer voorstellingen een begrip te doen voortkomen. Voor dit laatste doel heeft men natuurlijk twee of meer voorwerpen van dezelfde soort noodig, waarin de overeenkomst duidelijk in het oog valt, b.v. eenige verschillende leien, eenige verschillende boeken, hoofddeksels, fleschjes enz.

Het begin van den leergang is gemakkelijk aan te geven: de omgeving, dus in de eerste plaats de voorwerpen in het schoolvertrek, daarna in het woonhuis en langs de straat of den weg, de lichaamsdeelen; het einde is niet te bepalen. Licht komt men bij groote uitbreiding op het gebied der bijzondere leervakken en buiten den leeftijd der kinderen, waarvoor dit aanschouwingsonderwijs bestemd is.

De meest gepaste leervorm is natuurlijk de aanschouwelijk mededeelende, maar buitendien de opwekkende door het gesprek tusschen onderwijzer en leerlingen, waarvoor de aanschouwings-meteen spreek- en denkoefening wordt.

De aanschouwing heeft voornamelijk door het gezicht plaats; toch moet zooveel mogelijk elk zintuig gebruikt worden. Wanneer b.v. ten aanzien van de deur gevraagd wordt, waarvan ze gemaakt is, zal het kind antwoorden: van hout. Dit weet het echter niet door de tegenwoordige waarneming; want de verf maakt het hout onzichtbaar, maar of door eene vroegere of door het zeggen van anderen. Zal op het gegeven oogenblik zijn antwoord op werkelijke waarneming berusten, dan moet men of de verf ergens met een mes wegmaken of op eene vervelooze plek wijzen; doch ook kan men het gehoor en het gevoel er bij te pas brengen, door den klank van het hout te vergelijken met dien van ijzer of steen en te laten voelen het verschil tusschen hout, ijzer en steen. Wanneer het voorwerp er aanleiding toe geeft, moeten voor zijne opvatting meer dan één zintuig aangewend worden.

De vragen, die gedaan kunnen worden, zijn: wat? hoe? waarvan? waardoor? waartoe? Men vergeet daarbij evenwel niet, dat, als ge-

vraagd wordt, door wien een voorwerp gemaakt is en waartoe het dient, het antwoord niet uit zuivere aanschouwing voortvloeit, maar een gevolg is van vroeger opgedane kennis. Men beweegt zich daarbij niet meer op het gebied der aanschouwing. Het vragen dient hier, om 's kinds aandacht te vestigen op hetgeen het moet waarnemen. Zoo maakt men het opmerkzaam op de gedaante en de kleur, de deelen en hun' vorm, de hoeveelheid, de plaats in betrekking tot andere voorwerpen, de afstanden daarbij, de toestanden of de werkingen (eene lei b.v. kan liggen, hangen, slingeren, vallen, weggeschoven worden, glijden). Houdt men zich in het begin aan zuivere aanschouwing, zoodat slechts voorstellingen ontstaan, later zoekt men met het aanschouwde te verbinden de reeds aanwezige voorstellingen, door bewust te roepen het gelijke, dat vroeger reeds waargenomen is. Zoo geeft de lei aanleiding tot het vragen naar dat, waarop meer nog geschreven wordt. Daardoor wordt de voorstellingskracht versterkt en kan zelfs de phantasie in beweging gebracht worden. Alleen men zorge daarbij zoo dicht mogelijk bij de zaak te blijven, of men loopt gevaar over dingen te praten, die buiten den voorstellingskring der kinderen liggen, zoodat dezen buiten het onderwijs blijven.

Aanvankelijk worden niet dan voorwerpen ter aanschouwing aangeboden, daarna ook platen, eerst van bekende en vervolgens van minder bekende dingen. Wil men een voorbeeld van behandeling? Stel, dat eene gewone Goudsche pijp voorwerp van aanschouwing is, dan zou het onderwijs als volgt kunnen ingericht zijn. Wat heb ik hier? Welke kleur heeft de pijp? Een der kinderen wordt opgewekt, om te zeggen, dat de pijp wit is; daarna zeggen allen in koor: de pijp is wit. Wat ziet ge hier in de school, dat wit is? Waar hebt ge soms ook eene pijp als deze gezien? In huis. Was die ook nog zoo mooi wit als deze? Hier heb ik nog eene pijp (eene korte). Hoe is nu deze (met de uitgebreide armen „lang" aanduidende) en hoe deze andere? Welke is in mijne rechter-, welke in mijne linkerhand? Welke pijp is naar uwe rechter- en welke naar uwe linkerzijde gekeerd? Spreken: De lange pijp is aan onze rechterzijde enz. Hoe heet dit lange eind? Hoe dit dikke deel? Ziet hier eens: daar zit nog een uitstekend stukje, dat is het nopje van de pijp. Hoeveel deelen ziet ge dus aan de pijp? Wijs ze aan en noem ze. Zegt: de pijp bestaat uit drie deelen. Hoe heet deze vorm (met den vinger rondom de opening van den kop gaande)? Zeg nu: de kop is rond. Wat is nog meer rond aan de pijp? Ik steek mijn' vinger in den kop. Wat zegt men nu van den kop? De kop is hol. Is de steel ook hol? Past op: ik haal dit eind ijzerdraad er door. Wat is wijder: de holte in den kop of in de steel?

Spreken: de holte in den kop is wijd; de holte in de steel is nauw. Kijk, ik laat dezen stok vallen en daarna deze oude pijp. Wat ziet ge? De pijp is gebroken. Hoe is nu de pijp? De pijp is breekbaar. Kunt ge de pijp ook samendrukken? Hoort: ik sla er mee tegen den muur. De pijp is hard. Als iets hard is en toch licht breekt, zegt men, dat het broos is. Spreken: de pijp is broos. Glas is ook broos; ziet maar eens (een stuk glas valt op den grond). Kunt ge nog wat noemen, dat ook broos is? Wat doet nu de pijp? De pijp hangt. En nu? De pijp slingert. En nu? De pijp ligt. En nu? De pijp glijdt. En nu? De pijp draait. En nu? De pijp valt.

Waarvan zou de pijp gemaakt zijn? Misschien van hout? Neen, dan zou men er in kunnen snijden. Of van glas? Neen, dan zou ze gladder en doorschijnend zijn. Van ijzer? Neen, dan zou ze zwaarder zijn en moeten klinken. Als de kinderen zien, dat eene pijp hard is en men er met de punt van een mesje in boren kan, zullen ze zeggen, dat de pijp van steen is. De onderwijzer verbetert dit nu en zegt, dat ze van aarde gebakken is, evenals een schoteltje of een tafelbord.

Wartoe dient de pijp? Om er tabak uit te rooken. Wie doen dat? Voor wie is de pijp dus bestemd?

Hier heb ik nog eene pijp (eene lange Duitsche). Hier nog eene en nog eene. Zie, wat al die pijpen hebben. Een kop en eene steel, die beide hol zijn. Wijs die deelen hier aan en hier en hier. Pas op, ik kan er door blazen. Voel maar. Wat moet nu wel aan alle pijpen te zien zijn? Maar dit sigarenpijpje dan? Ja, dat is ook eene pijp. Waarom?

Zoo ongeveer zou men eene aanschouwingsles voor reeds eenigszins gevorderde kinderen kunnen inrichten. Alles laten aanwijzen door meer dan één kind. Niet alleen laten zien, maar ook hooren en voelen, als het noodig is. Het waargenomene moet mondeling in een' zin uitgedrukt en in koor nagesproken worden. De onderwijzer moet zorgen, dat het kind duidelijk en volledig spreekt: geen halfheid wordt geduld, halve woorden zoo min als halve volzinnen. Dat wat het kind zegt, moet het goed zeggen. Dan wordt ook het spreken eene vooroefening voor de schriftelijke uitdrukking der gedachten en tegelijk een middel tot ordelijk denken. Slordig spreken is vaak een gevolg van slordig denken en leidt ook weer tot het laatste.

Het kind moet, zooveel het mogelijk is, niet zijn dialect, maar Nederlandsch spreken: voor het leeren opvatten van de geschrevene taal en voor zijn voortkomen in de wereld is dat van belang. De onderwijzer spreke ook beschaafd Nederlandsch, alleen het dialect

gebruikende voor de soms noodige verduidelijking. Mag hij ook woorden bezigen, die het kind niet onmiddellijk verstaat? Deed hij het niet, hij zou het kind niet verder brengen in zijne spraakontwikkeling. Hij gebruike alleen geen woorden, die het kind niet kan verstaan, omdat de beteekenis buiten zijn' gezichtskring ligt, maar zorg, dat hij door het juiste verband der woorden, door gebaren, door vertaling en verklaring het kind in het verstaan te hulpe komt. Spreken, zooals het kind spreekt, zou dit evenmin behagen als het oefenen.

De leermiddelen zijn boven ook reeds aangeduid, het zijn middelen voor de onmiddellijke en voor de middellijke aanschouwing. De eersten zijn de voorwerpen en stoffen zelfen, de laatsten nabootsing en afbeeldingen of platen. De eersten verdienen altijd de voorkeur. Bij het gebruik van platen is men niet altijd zeker, dat het kind ze verstaat, in allen gevalle moet het ze eerst leeren verstaan, waarvoor de grond gelegd wordt door het zien van afbeeldingen van zeer bekende voorwerpen. Voor het gebruik van platen kan als regel gesteld worden, dat in allen gevalle met voorwerpen begonnen worde en dat alleen nabootsing en platen voor het kind gebracht worden van al datgene, wat om de eene of andere reden niet onmiddellijk getoond kan worden. De platen dienen door duidelijkheid uit te munten en voor de gemakkelijke opvatting maar weinig te bevatten, dat dan nog goed van elkaar gescheiden moet voorkomen.

2. Taalonderwijs.

§ 63. Taal is in het algemeen elk middel, waardoor een levend wezen naar buiten openbaart, wat in hem omgaat. Zoo spreekt men van dierentaal, teekentaal, bloementaal, gebarentaal, woordentaal. In betrekking tot het onderwijs verstaat men onder taal enkel woordentaal. In ons geval is dus de taal het middel, waardoor de mensch door woorden zijn inwendig leven openbaart en dat van anderen gewaar kan worden. Verstaat hij dus zijne taal, dan is hij niet alleen in de gelegenheid, om zich mondeling en schriftelijk met anderen in betrekking te stellen, maar hij kan ook alles, wat anderen denken of ooit gedacht hebben, gevoelen of ooit gevoeld hebben, dus een deel van hun zieleleven, in zich opnemen en daardoor zoowel een edel genot smaken als zich verstandelijk ontwikkelen.

De mensch komt immers langs twee wegen tot kennis: door onmiddellijke waarneming en door de taal. De geschreven taal bevat in zich schatten van kennis en wijsheid, die voor ieder, wie de taal verstaat, openliggen. Daarin steekt de groote waarde van de kennis

der taal voor de ontwikkeling van den mensch. Maar dan volgt er ook uit, dat het onderwijs niet zijne meeste zorg moet besteden aan het onderwijzen van de grammaticale schrijfwijze, maar van de beteekenis van woorden en zinnen, d. i. het kind moet leeren, wat het bij de woorden op zich zelf en in hunne samenvoeging te denken heeft.

Om de taal te leeren kennen en gebruiken heeft het kind vooreerst noodig de wetenschap, om het gesprokene en geschrevene van anderen te verstaan (het laatste is lezen), ten tweeden om zijn eigen zieleleven uit te drukken (spreken en schrijven) en ten derden om het schrijven overeenkomstig de taalregels uit te voeren (taalkunde of grammatica). Deze vier deelen van het taalonderwijs zullen we nu elk afzonderlijk beschouwen: het spreken, het lezen, het schrijven, de taalkunde.

a. Het spreken.

§ 64. Boven is het spreken in verbinding met het aanschouwingsonderwijs beschouwd: hier willen we het wat nader op zich zelf bezien.

Het begrip. — Spreken is de uitdrukking van het inwendige leven van den mensch door middel van hoorbaar voortgebrachte woorden. Woorden zijn klanken (spraakklanken), waarbij aan iets bepaalds gedacht wordt, die eene beteekenis hebben, of die bij wie ze verstaat, een bepaald zielebeeld in het bewustzijn roepen. Daardoor is het spreken het middel van gemeenschap der menschen, die in elkanders nabijheid zijn, voor zoover bij hen aan weerszijden bij elk gesproken woord hetzelfde bewust wordt.

Door verschillende oorzaken heeft elk volk zijne eigene spraakklanken gekregen, maar niet alleen elk volk, elk deel van een volk, dat een meer of minder zelfstandig bestaan, een eigen leven gehad heeft. Daardoor zijn er in een land een aantal dialecten of tongvallen (ook streek- of gouspraken). De onderwijzer heeft met die dialecten rekening te houden in betrekking tot zijne school, omdat ze vaak de eenige taal zijn der kinderen, die voor het eerst de school bezoeken, en voor allen de taal blijven van het dagelijksch leven. De dialecten, het eene zoo goed als het andere, hebben recht op die erkenning. Met zekere minachting of uit de hoogte er op neer te zien, is daarom eene dwaasheid; nochtans èn om het Nederlandsch als schrijftaal des te beter te verstaan èn omdat het Nederlandsch de taal der beschaving is, is het noodig, dat het ook de onderwijstaal der school is. Ten aanzien van het spreken moet men, evenals later bij het lees- en schrijfonder-

wijs, onderscheid maken tusschen werktuiglijk en verstandelijk spreken. Het eerste bestaat in het juist voortbrengen der spraakklanken en wordt inzonderheid in de bewaarschool en in de aanvangsklasse der lagerschool beoefend; het andere is de eigene mondelinge uitdrukking der gedachten en wordt ontwikkeld of altijd door bij het geheele onderwijs of ook afzonderlijk in de hoogste klasse.

Doel en belang. — Het doel van het spreekonderwijs, dat we hier op het oog hebben, is den kinderen eene gemakkelijke mondelinge uitdrukking hunner gedachten zooveel mogelijk in beschaafd Nederlandsch eigen te maken, zoodat zij later bij voorkomende gelegenheden als beschaafde menschen hunne meening te kennen kunnen geven. Mocht men meenen, dat een afzonderlijk spreekonderwijs niet noodig is, omdat het leven buiten de school voldoende spreken leert, dan zij geantwoord, dat spreekonderwijs overtollig zou zijn, wanneer de kinderen in en buiten het huis immer goede taal hoorden. Doch — ieder weet het — dat is op verre na niet het geval. Daarom moet de school te hulp komen.

Want goed spreken is van niet weinig belang. Vooreerst is het een genoegen, dat men, waar men komt, zich sprekende als een beschaafd mensch kan voordoen en zich bij gesprekken niet ongunstig onderscheidt. Ten anderen zal het iemands voortkomen in de wereld bevorderen, als hij toont, dat hij met beschaafden kan omgaan, doordat hij een zeker kenmerk der beschaving met zich brengt. Ten derden bevordert het spreken van goed Nederlandsch de goede uitspraak eener vreemde taal. Ten vierden leidt goed spreken tot goed denken, evenals slordig spreken een gevolg is van en tegelijk oorzaak van slordig denken. Ten vijfden eindelijk — doch dit geldt meer in het bijzonder scholen voor kinderen uit den meer gegoeden stand en vooral scholen voor voortgezet onderwijs, dus niet het minst hogere burgerscholen — bereidt goed spreken voor tot het leven in de burgermaatschappij, waarvan in onzen tijd een kenmerk geworden is: uitoefenen van kracht door vereeniging van individuen en van invloed op het geheel door vertegenwoordiging. In staat en kerk en waterschappen — en waar niet? — laten de individuen zich vertegenwoordigen. Voor de bevordering van schier elke zaak van algemeen belang vormt zich eene vereeniging. In beide gevallen wisselt men sprekende van gedachten en kan men door de mondelinge rede invloed op anderen uitoefenen en zijne meening doen bovendrijven. Menigeen, die de gave des woords mist en toch uitstekende denkbelden heeft, kan die niet aan den man brengen en moet aanzien, dat het in zijn oog verkeerde gevolgd wordt.

In Engeland en de Vereenigde Staten, waar de individuen in staat

en maatschappij op den voorgrond komen, wordt op de oefening in het spreken meer bijzonder gelet, omdat schier ieder bij meer staatkundige ontwikkeling zich bewust is, dat hij te eeniger tijd geroepen kan worden, om door zijn woord de algemeene belangen voor te staan.

Nederland staat hierin met die beide staten gelijk; maar het is bekend, dat het Nederlandsche volk gebrekkig spreekt en zich zelfs in het dagelijksche leven, vooral buiten den gewonen levenskring, onbeholpen voordoet. Daarom te meer mocht onze lagerschool, vooral die voor uitgebreid onderwijs, en nog meer de middelbare school, de oefening in het spreken wel tot een voorwerp van gezette zorg maken, evenals dit het geval is met de andere deelen van het taalonderwijs.

§ 65. Methode. — De aard van het onderwerp brengt mee, dat we hierover kort kunnen zijn, aangezien de oefening in het spreken meest zal moeten verbonden worden met het andere onderwijs en voor een kleiner deel afzonderlijk gegeven.

In het algemeen mag vooraf opgemerkt worden, dat er tot het mondeling uitdrukken der gedachten eene zekere vrijmoedigheid vereischt wordt, die onzen landaard in den regel juist niet bijzonder eigen is, waaruit volgt, dat alle spreken in de school aanmoediging noodig heeft, meer dan afkeuring en berisping; het nadeeligst werken krenking en spot. Het bewustzijn moet bij de kinderen ontstaan, dat ze wel kunnen spreken.

Eene andere algemeene opmerking is, dat de beschaafde spreektaal zooveel mogelijk in de school gebruikt moet worden; het dialect niet toelatende, maar evenmin de stijve boekentaal, zie men volstrekt niet angstig toe, dat enkele woorden en klanken uit het dialect tusschen het Nederlandsch in vloeien, iets wat schier onvermijdelijk is. Vooral op het platteland kan men niet buiten een langzamen overgang van het dialect tot het beschaafde Nederlandsch. Allerlei spraakgebreken dienen meer door streng volgehouden goed voordoen tegengegaan, dan door onophoudelijk te eischen, dat volkomen goed worde nagesproken. 't Is natuurlijk, maar ook de ondervinding leert, dat dringen en persen in dezen weinig of geen vrucht geeft.

Veel kan hier intusschen het aanvankelijk onderwijs in het werktuiglijk spreken uitwerken. Als de kinderen, vooral die van het platteland, ter school komen, is hun werktuiglijk spreken, tenzij eene goede bewaarschool of een beschaafd huiselijk verkeer hen vooraf voldoende geoefend heeft, nog uiterst gebrekkig, deels doordat ze hunne spraakorganen nog niet in de macht hebben, deels doordat hun gehoor nog weinig ontwikkeld is, waardoor ze niet in staat zijn, hun voor-

gesproken klanken na te zeggen. Zullen hun nu èn bij het verstandig spreken èn bij het latere luid lezen eene zooveel mogelijk juiste klankonderscheiding en daardoor eene zuivere uitspraak eigen worden, dan moeten ze, wanneer het gehoor en de organen nog niet al te erg bedorven zijn, dus in het begin van den schooltijd zorgvuldig geoefend worden in het opvatten en weergeven van de onderscheidene spraakklanken. Op die wijze wordt een goede grond gelegd voor het volgende spreek- en leesonderwijs en ook voor het onderwijs in vreemde talen. Op lateren leeftijd helpt veeltijds de grootste moeite weinig of niets.

Voor zoover het spreekonderwijs met die leervakken, welke zich er vooral toe leenen, verbonden wordt, mag als regel gelden, dat de onderwijzer zoo weinig mogelijk, de leerling zooveel mogelijk behoort te spreken. Behalve dat de veelspreker niet altijd trouw luisterende ooren vindt, beneemt hij het kind de gelegenheid, om zich in het spreken en denken te oefenen. Hetgeen de kinderen willen uitdrukken, moeten ze in ordelijk gebouwde volzinnen te kennen geven en voor zoover de natuurlijkheid der spreektaal er niet al te zeer onder lijdt, ook taalkundig zuiver. De school mag in dit opzicht gerust wat ver gaan, het leven buiten de school zal wel zorgen, dat het teveel weer weggenomen wordt. In elk geval is het taalkundig zuiver spreken een uitstekend middel ter bevordering van het taalkundig zuiver schrijven.

Welke leervakken het meest aanleiding tot spreekoefening geven? In de eerste plaats zeker lezen, maar dan ook rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis. De gelezen stof kan mondeling weergegeven worden met of zonder gebruikmaking van de woorden van het boek. Enkele punten kunnen worden uitgebreid naar aanleiding van gedane vragen. Niet alle stof leent zich even goed tot teruggave. Eerst kunnen de hoofdmomenten van het stuk opgezocht en die dan een voor een besproken worden, even als men de punten opgeeft voor een schriftelijk opstel. Wie spreekt, gaat voor de klasse staan, de overigen mogen onder het spreken aantekening houden van datgene, waarop ze aanmerking meenen te kunnen maken. Na het spreken kunnen ze daarmee voor den dag komen. Zoo ontwikkelt zich een klein dispuut, dat de belangstelling in hooge mate wekt.

Voor al het mondeling oplossen van sommen geeft daartoe aanleiding. Hierbij vooral moet op juistheid van uitdrukking gelet worden en moet ieder het recht hebben, om een naar zijne meening juistere vorm te berde te brengen.

Dit een en ander heeft meest betrekking op de hoogste klasse; het

spreekt van zelf, dat de eischen naar de verschillende ontwikkeling der leerlingen aanzienlijk gewijzigd moeten worden.

Ingeval het spreekonderwijs opzettelijk en dus op een bepaalden tijd gegeven wordt, wat het geval kan zijn op eene school voor uitgebreid onderwijs en op de middelbare school, dan moet vaststaan, dat de leerlingen de stof meester zijn en ze dus hunne meeste zorg aan den vorm kunnen wijden, evenals dit bij een schriftelijk opstel gevorderd wordt. Het onderwerp kan zijn eene vertelling, hetzij uit het dagelijksche leven of uit de geschiedenis, in het eerste geval naverteld of ook door eigene phantasie geschapen; verder eene beschrijving uit het gebied der aardrijkskunde of der natuurlijke historie of van een voorwerp uit de omgeving of van een reisje; eindelijk, als het moeilijkste, de mondelinge behandeling van eene waarheid, vervat in een spreekwoord of eene stelling.

De vertelling zoowel als de beschrijving worden eerst besproken en in hare hoofd- of onderdeelen ontleed. Van de waarheid worden eenige hoofdpunten opgezocht en deze wat nader bezien bijwijze van een gesprek, waarna de behandeling door een der leerlingen vóór de klasse weergegeven wordt. Natuurlijk worden eerst daarna aanmerkingen gemaakt en aanwijzingen gedaan.

b. Het leesonderwijs.

§ 66. Het begrip. — Lezen is het opvatten van schriftelijk uitgedrukte gedachten. Men verwarre dit algemeene begrip niet of stelle het niet gelijk met luid lezen in de school, dat ter wille van het lezen leeren geschiedt en buitendien zijn nut voor het leven heeft als voorlezen. Luid lezen en stil voor zich lezen zijn natuurlijk twee soorten van lezen. Als men dus zegt: lezen is het overbrengen van de zichtbare in de hoorbare taal of iets dergelijks, dan betreft die bepaling bloot het luid lezen. Wie leest, beschouwt de hem bekende schriftteekens, vat ze als woorden en zinnen samen en wordt zich nu hunne beteekenis bewust. Daardoor gaan de gedachten van den schrijver in de ziel des lezers over en worden ook haar eigendom. Voor het lezen is dus noodig: 1. kennis van de afzonderlijke schriftteekens; 2. kennis van de samenstelling tot woorden en van deze tot zinnen, en 3. kennis van de beteekenis der woorden en zinnen. Het onderwijs in lezen bestaat dus in het doen ontstaan van die onderscheidene kennis bij de kinderen volgens eene bepaalde methode. Het moet dus noodzakelijk twee elementen hebben: n.l. vooreerst het leeren der letters, het verbinden van deze tot woorden en het vlot

achtereenvolgens opvatten of uitspreken daarvan, en in de tweede plaats het leeren verbinden van de rechte beteekenis met die woorden ieder op zich zelf en hunne verbinding tot zinnen. Het eerste leesonderwijs heet men wel onderwijs in het werktuiglijk lezen, het andere onderwijs in het verstandelijk lezen. Het laatste moet evenwel zoo spoedig mogelijk met het eerste gepaard gaan.

Doel en belang. — Het doel van het leesonderwijs is, het kind in staat te stellen, om gemakkelijk datgene te lezen, wat niet boven de mate van zijne ontwikkeling gaat. Er mag voorondersteld worden, dat het kind zich later, al lezende, verder in het lezen oefent, d. i. de beteekenis der woorden en zinnen gedurig beter leert opvatten. De lagerschool kan niet verder gaan, dan de ontwikkeling van het kind en de beperkte tijd toelaten. Zet het kind zijn onderwijs voort op eene andere onderwijsinrichting, dan wordt het natuurlijk ook meer in het lezen geoetend; gaat het onmiddellijk in het maatschappelijk leven over, dan moet zijne vordering in het lezen wel beperkt blijven.

Het hoofddoel van het lezen kan niet zijn het leeren van het boven genoemde werktuiglijk lezen. In zekeren zin is dat slechts een middel tot het eigenlijke doel: het leeren verstaan der taal. Niet hij kan gezegd worden te kunnen lezen, die bloot de woorden vlug achter elkander uitspreken kan, maar wel hij wien met de opvatting van de schriftteekens hunne beteekenis zonder moeite bewust wordt. Vroeger maakte men het leeren van het middel te veel tot doel van het leesonderwijs. Het onderwijs in het lezen moet opgevat worden als onderwijs in de taal.

Het belang van het leesonderwijs ligt in het belang van het lezen zelf. En dat belang is buitengemeen groot. Daarom is het leesonderwijs het voornaamste leervak der lagerschool.

De kennis van het lezen is vooreerst eene behoefte voor elk lid eener beschaafde maatschappij. Onder een volk van zoogenaamde wilden is alleen de spreektaal het middel van gemeenschap. Bij beschaafden moeten wetten en allerlei geschreven stukken, die het maatschappelijk leven met zich brengt, door ieder gelezen kunnen worden. Wie niet kan lezen, wordt als geen beschaafd mensch beschouwd en is zeer beperkt in de keus van de middelen, waardoor hij in zijn levensonderhoud kan voorzien.

In de tweede plaats is de kennis van het lezen eene eerste voorwaarde voor verdere geestelijke ontwikkeling. De waarheid hiervan is licht te vatten. De mensch ontwikkelt zich immers door het opnemen en vormen van nieuwe beelden, zoodat zijn beeldenschat grooter wordt, en door het denken met de aanwezige beelden, waardoor deze

duidelijker worden en met elkander in veelvuldig verband komen. Leest hij nu op de rechte wijze, dan doet hij nieuwe beelden op, die de schrijver op allerlei wijze met elkander tot gedachten verbonden heeft. Met bewustheid neemt hij alles op en leest denkende of denkt lezende en zal, zoo vaak hij in zijn leven daartoe aanleiding krijgt, zijne kennis in verband brengen met zijne nieuwe waarnemingen en zoo blijven denken en zich ontwikkelen.

Welken invloed op de geestelijke ontwikkeling men aan het lezen toekent, blijkt eensdeels uit de vrees, die sommigen hebben voor het lezen van zekere boeken, en anderdeels uit het streven van verstandige menschen, om de gelegenheden tot lezen steeds algemeener voor het volk te maken, vooral voor den minderen man, door het uitgeven van goedkoope litteratuur, door het oprichten van volksbibliotheken en leesalen, waarvan kosteloos door elk gebruik gemaakt kan worden. Men meet ook weleens de ontwikkeling van een volk af naar het getal uitgegeven drukwerken.

En in de derde plaats is voor die ontwikkeling het boek het meest practische en meest gemakkelijke middel. Om een' spreker te hooren, moet men zich verplaatsen; een boek kan altijd bij ons zijn en ieder oogenblik gebruikt worden.

Hierom en om het voorgaande is ten vierden het lezen een uitstekend nuttig tijdverdrijf. De mensch wil wat doen. Wie niet kan of wil lezen, houdt zich licht met iets bezig, dat op zijne zedelijke ontwikkeling nadeelig werkt. Wie leest, heeft in zijn boek een aanbevelenswaardig afleidingsmiddel.

Om al deze redenen moet de lagerschool veel zorg besteden aan een goed leesonderwijs, waarbij zoowel het werktuiglijk als het verstandig lezen tot zijn recht komt, opdat elk kind bij het verlaten der school zonder moeite lezen kan, wat voor zijne ontwikkeling berekend is.

§ 67. De methode. — Hier moet dadelijk onderscheid gemaakt worden tusschen een aanvankelijk en een voortgezet leesonderwijs. Van het eerste maakt een belangrijk deel uit het noodzakelijke leeren der letters en hare verbinding tot woorden. Het kind de letters leeren beteekent: maken, dat het vooreerst een duidelijk beeld krijgt van den klank, ten tweeden evenzoo van den lettervorm, en ten derden, dat de verbinding van klank en teeken duidelijk bewust wordt. Het eerste is het werk der bewaarschool en der voorbereidingsklasse, waar reeds de spraakgeluiden in de woorden opgezocht en onderscheiden worden, en moet in elk geval het leeren der letterteekens voor-

afgaan. Dit laatste wordt tot het lageronderwijs gerekend en mag dus in de bewaarschool niet plaats hebben, wanneer het ook al geen dwaasheid heeten moet, het kind zoo vroeg er mee bezig te houden. Het leeren der letters heeft men ten allen tijde van zooveel gewicht gerekend, dat voor geen ander deel van het onderwijs meer methoden zijn gemaakt.

De geschiedenis geeft twee hoofd-methoden op, de spel- en de klankmethode, of liever twee wijzen van letterbenoeming, die men methoden gewoon is te noemen, hoewel het woord *methode* in dit geval eene veel beperkter beteekenis heeft, dan die wij er aan gehecht hebben. Het onderscheid tusschen beide methoden is bloot de verschillende letterbenoeming, en daaruit vloeien bij de toepassing andere verschillen voort.

De spelmethode, de oudste van de twee en tegenwoordig zoo goed als buiten gebruik, is dan die inrichting van het aanvankelijk lesonderwijs, waarbij de letters benoemd worden met den klank, dien ze in het alfabet hebben. Evenzoo moet men bij de klankmethode denken aan die inrichting van het aanvankelijk lesonderwijs, waarbij de letters benoemd worden met den klank, dien ze bij het langzaam uitspreken der woorden krijgen. Volgens de spelmethode blijft de letterklank vreemd aan het gesproken woord; volgens de klankmethode maakt die klank daarvan een werkelijk deel uit.

Benoemt men de letters op de eerste wijze, dan is het natuurlijk hoogst moeilijk, ja onmogelijk voor het jonge kind, wien het schrift nog geheel vreemd is, uit het uitspreken der letters tot de uitspraak van het woord te besluiten. Alleen door menigvuldige herhaling en geheel langs den synthetischen weg komt het kind er toe, na het uitspreken der letters het woord te noemen. Dit heet men spellen. Veelvuldige oefening is bij het lezenleeren naar de spelmethode hoofdzak. Het oordeel is bij de vorming der woorden volstrekt niet werkzaam. De gewoonte moet alles doen. Toch is in onze scholen de spelmethode tot in het begin der tegenwoordige eeuw de eenige methode voor het aanvankelijk lezenleeren geweest, hoewel reeds in de 16e eeuw in Duitschland en in de volgende eeuw ook in ons land ¹⁾ boeken verschenen, waarin eene betere leesleerwijze, gegrond op eene meer natuurlijke uitspraak der letters, ontwikkeld werd. H. Wester (onderwijzer en schoolopziener te Oude Pekela, gest. 1821) verbeterde in

¹⁾ In 1635 verscheen te Delft: P. Montanus, Bericht van een nieuwe konst, genaemt de Spreekkonst, en in 1654 te Rotterdam: Casparus van den Ende, Schatkamer. Vooral in het laatste werk vindt men reeds hetzelfde, wat later de klankmethode werd.

zoover het lezenleeren naar de spelmethode, als hij ordelijk opklimmende oefeningen maakte, maar hield daardoor misschien ook de invoering der klankmethode in de provincie Groningen tegen. Die invoering deed zich in vele deelen van ons land als eene hoogst gewichtige gebeurtenis kennen, die veel tegenstand opwekte. Wyl ze samenviel met de verbetering van ons lageronderwijs tengevolge van de wet van 1806, ontstonden in de eerste helft dezer eeuw een aantal leerwijzen voor het aanvankelijk leesonderwijs, ingericht naar de klankmethode, waarbij dus gebruik gemaakt werd van de nieuwe letterbenoeming. Daarvan hebben die van Nieuwold en van Prinsen misschien wel den meesten naam gemaakt en zich het langst gehandhaafd, de eerste vooral in Friesland, de andere meer in het westen en zuiden des lands.

Nieuwold (predikant en schoolopziener te Warga in Friesland, gest. in 1812), de voorstander van het spelend en van het ontwikkelend onderwijs, verbond het schrijf- met het leesonderwijs. Tot toelichting van zijne leesleerwijze heeft hij geen handleiding geschreven, zoodat men zijne methode moet opmaken uit zijne uitgegeven leesboekjes. Hij gebruikte eenvoudige prentjes, maakte naar aanleiding daarvan kleine volzinnetjes, schreef die op het bord, liet ze bij herhaling lezen en daarna ontleden in al hunne deelen, waardoor hij tot de enkelvoudige spraakgeluiden kwam. Bij zijn leesonderwijs sprak hij van samengestelde medeklinkers (bl, dr enz.) en van grond- of wortelklanken en van slotklanken (woordeinden), alle middelen, om het kind het opvatten der deelen van het woord en zoo ook van het geheele woord gemakkelijk te maken. Hij handelde dus eerst analytisch en vervolgens synthetisch. Zijne leerwijze komt veel overeen met die van den Franschman Jacotot (als hoogleeraar te Leuven gest. in 1840). Nieuwold maakte voor de vorming van woorden gebruik van het door hem uitgevonden leesrad met daarbij behoorende schuiflijsten. Hij hield er van letterverbindingen met beteekenis te leeren en nam zijne woorden uit het leven des kinds.

Prinsen in 1817 directeur geworden van de onder de wet van 1806 bestaan hebbende rijksweekschool voor onderwijzers te Haarlem, (1777—1854) handelde voor het grootste deel synthetisch. Naar aanleiding van prentjes liet hij namen uitspreken. In elken naam liet hij een' letterklank hooren en beide herhalen, tot de naam gemakkelijk den letterklank herinnerde. Daarna leerde hij de zoogenaamde slotklanken (woordeinden bestaande uit een' klinker of tweeklank met een' medeklinker er achter) en vormde daarvan nieuwe woorden, door eerst één medeklinker vóór en dan nog één er achter te voegen, vervolgens twee

medeklinkers enz. Zijne tien geregeld opvolgende oefeningen heeft hij in negen leestafels bijeengebracht. Van het begin der vijfde oefening op de vierde leestafel gebruikt hij alleen letterverbindingen met beteekenis.

Het spreekt van zelf, dat men over de zoo gewichtige zaak van het aanvankelijk leesonderwijs aanhoudend bleef nadenken en zoo der waarheid steeds nader kwam. Nog altijd bleef in de nieuwe leerwijze iets van den zuurdeesem van het oude spellen over. De letters werden niet zuiver zoo benoemd, als ze in het woord gehoord werden, maar ontvingen een bij-geluid. Men verloor nog steeds het grondbeginsel van de klankmethode uit het oog: de uitspraak der letters moet zooveel mogelijk overeenkomen met haar klank in de uitgesproken woorden, zoodat door het achtereenvolgens uitspreken der letters het woord dadelijk ontstaat.

§ 68. In 1866 verscheen de leerwijze van Bouman. Zij trok al spoedig de algemeene aandacht, wijl ze het meeste voldeed aan de eischen eener gezonde onderwijsmethode. Bouman verbindt het aanvankelijk lees- met het aanschouwings- en spreekonderwijs. Daarvoor heeft hij 12 platen gegeven met afbeeldingen van voorwerpen uit den kinderkring, waarvan de namen de klinkers en medeklinkers bevatten. Die namen heet men *normaalwoorden*. Nadat de afbeelding beschouwd en besproken en met dit onderwijs vertellen, van-buiten-leeren en zingen van een versje, alles op het onderwerp betrekkelijk, verbonden is, worden door duidelijk en langzaam voor- en naspreken uit den naam de klanken gezocht en deze daarna door de zichtbare letterteekens voorgesteld. Alles is aanschouwelijk en het volgende op het voorafgaande gegrond. Het letterteeken staat niet als iets vreemds op zich zelf, maar vindt zijn grond in den letterklank, die weer uit den woordklank is voortgekomen, terwijl deze zijn inhoud heeft in het afgebeelde voorwerp, dat een zoo duidelijk mogelijk beeld in de ziel is geworden. Zoodra twee of drie letterteekens in de ziel des kinds vast met hun klank verbonden zijn, worden er kleine woordjes van gevormd en gaat men op die wijze met de andere afbeeldingen voort. Er worden *alleen* letterverbindingen met eene beteekenis, dus woorden geleerd. Het kind moet de beschouwde letterteekens in drukvorm of met cursieve letter nateekenen. Voor het eigenlijke schrijfonderwijs is een afzonderlijke leergang noodig. Het nateekenen der geleerde letters dient alleen tot betere opvatting.

Om de verschillende uitspraak der klinkers aan te duiden, gebruikt

Bouman geen toontekens, zooals vroeger wel gedaan werd: ze maken het kind zijne taak slechts moeilijker en worden later toch buiten gebruik gesteld. Afwijkingen in de uitspraak blijven eerst weg; als het kind eenige vaardigheid verkregen heeft in het opvatten van eenvoudige woordvormen, zal het geen moeite kosten, hem te gewennen, sommige woorden eenigszins anders uit te spreken, dan de lettertekens aanwijzen.

De voorwerpen, op Bouman's platen afgebeeld, zijn: roos, peer, hoed, pen met pot, zaag, muur, vat, juk met korf, bijl, schip, wieg en deur. Misschien kan op de keuze van deze zoogenoemde normaalwoorden aanmerking gemaakt worden, daarmee heeft echter het grondbeginsel der leerwijze niet te maken ¹⁾.

Voor het lezen der tweeklanken heeft Bouman geen afzonderlijke platen gegeven. Ze kunnen geacht worden, samenstellingen van enkele klinkers te zijn, of ook na de andere letters als een geheel beschouwd en met hun eigenaardigen klank geleerd worden.

De beide eerste grondwoorden haan en peer bevatten, behalve voor eenige zelfst. naamw., de bestanddeelen van het lidwoord van onbepaaldheid en van een voorzetsel, met welke woorden uitdrukkingen gevormd worden. De grondwoorden der eerste vijf platen bevatten de letters van het bepalend lidwoord, het zelfst. werkwoord, een voor-naamwoord en eenige voorzetsels. Is men zoo ver gevorderd, dan lezen de leerlingen geheele volzinnen. Het lidwoord *de* wordt zonder ontleden als een geheel uitgesproken, zoo ook de volstrekt noodige toonlooze uitgangen.

Spellen d. i. het eerst noemen der letterklanken en het daarna uitspreken van het woord, wil Bouman niet: het uitspreken der letterklanken moet dadelijk tot het woord leiden. Gaat dit ook eerst moeilijk en slepend, weldra zal het kind op het zien der lettertekens door het uitspreken der klanken zonder veel moeite tot het woord komen.

Het leeren der letters en woorden gaat, zooals uit het boven genoemde blijkt, zoo spoedig mogelijk over in en gepaard met lezen van zinnetjes, waarvan de beteekenis door vragen tot het bewustzijn gebracht wordt, en die in den vereischten toon worden gelezen.

Men zal gezien hebben, de gang is aanvankelijk analytisch, maar wordt later natuurlijk synthetisch. Toch zal men gedurig weer tot het ontleden moeten terugkeeren, om den kinderen goed bewust te

¹⁾ Later heeft Bouman eene tweede serie van 13 platen gegeven onder den titel: *De eerste schooljaren*, waarop voorkomen: *haan, peer, kip, mes, doos, wieg, bijl, stoel, jas, mof, vuur, schoen en deur*. Hierbij ook een *Handboekje* benevens 5 leesboekjes. Alles bij den uitgever dezes.

maken, uit welke klanken het hoorbare en uit welke teekens het zichtbare woord is gevormd. Voor het zuiver schrijven is deze ontleding bovendien noodzakelijk.

Na het verschijnen van Bouman's leesleerwijze zijn er nog verscheiden andere in het licht gekomen. Eenige zullen hier in hun eigenaardigs geschetst worden.

De leesleerwijze van De Raaf en Baas komt in de hoofdzaken met die van Bouman overeen. Zij bezigen echter geen normaalwoorden, maar normaalzinnen: ik rij, ik rij op ijs, ik zie een boom, een duif zit op het dak, de koe gaat naar de wei, de jager gaat op de jacht, de klok wijst vier uur, de koopman draagt een mars op den rug, de wijzer op de klok draait rond, een oude bedelaar staat aan de deur, de brug ligt over den stroom. Op 10 platen vindt men afbeeldingen, die op die zinnen betrekking hebben.

Niet alleen worden uit zinnen de letters geleerd, de lees oefeningen bestaan ook van het begin vooral uit zinnen. De eerste lees oefening is: ik — rij, ik rij, rij ik? — rij! — Men lette op den verschillenden vorm dezer drie zinnen en het vroeg gebruiken van leestekens.

Bij de keuze van de woorden hebben de schrijvers eene geregelde opklimming in acht genomen. Zoo zijn de beide eerste normaalzinnen gemaakt van woorden, bestaande uit eenen klinker met eenen medeklinker er voor of er achter. De drie volgende zinnen bevatten daarenvens woorden van een' klinker met een' medeklinker vóór en achter den klinker. (Men vergelijke met deze volgorde de eerste normaalwoorden bij Bouman, haan en peer: medeklinker + klinker + medeklinker).

Lezen en schrijven zijn niet verbonden. De gevolgde leergang dient dus niet voor het onderwijs in het schrijven.

De methode is ook analytisch-synthetisch. De Raaf en Baas naderen met hunne normaalzinnen Jacotot en Nieuwold.

Eene andere methode is die van Noyon. Ze verschilt van die van Bouman in de eerste plaats door de keuze der normaalwoorden. Onder deze vindt men bij Noyons zoowel betrekkingsworden als namen van zaken. Eenige van de eerstgenoemde soort zijn: om, op, af, en, in. Het woordje op staat onder eene afbeelding van een jongentje, dat op een bankje geklommen is. Duidt het grondwoord, zooals in dit geval, eene betrekking aan, dan komt men van de afbeelding tot eenen zin en van dezen tot het bedoelde woord. (Vergelijk hiermede den tweeden normaalzin van De Raaf en Baas: ik rij *op* ijs).

Verder vangt Noyons aan met het lezen van een woord, dat alleen uit eenen klinker bestaat: het woordje *oo*! voorgesteld door een dubbel teeken.

De eerste lees oefeningen bestaan in woorden van een' klinker en een' medeklinker er achter en woorden van alleen een' klinker. Het lezen van een' medeklinker aan het begin van een woord wordt tot het tweede leesboekje uitgesteld en bijgevolg moeilijker geacht. De Raaf en Baas nemen tusschen woorden van den vorm klinker en medeklinker, medeklinker en klinker, zooals we gezien hebben, geen' overgang aan. Men herinnere zich den eersten normaalzin, waarin de medeklinker zich zoowel achter als vóór den klinker bevindt.

Ook deze methode dient niet als leergang voor het onderwijs in het schrijven. Het naschrijven der letters is een middel, om haar vaster in het geheugen te prenten.

Eene derde is die van J. Versluys. Bij deze daarentegen is voor de volgorde der letters ook gelet op de moeilijkheid, om het teeken te schrijven. In de leesboekjes staan de normaalwoorden onder de plaatjes in druk- en in schrijffletters. Hoewel we hier dus met een' schrijflesleergang te doen hebben, is de bij de leesboekjes behorende handleiding echter alleen voor het leesonderwijs.

Versluys leert slechts ééne letter tegelijk. Zijn eerste normaalwoord is ui. Volgens Versluys begint men dus met een woord, dat uit een' tweeklank bestaat (Noyons beginwoord is een klinker), maar worden de tweeklanken dan ook niet ontbonden. De eerstvolgende normaalwoorden zijn: ei, lei, aal, aar, oor, roos enz. Door de afbeelding kan het kind den naam van het nieuwe teeken zelf vinden.

Van de lees oefeningen valt ten slotte nog op te merken, dat sommige moeilijkheden afzonderlijk behandeld worden. Deze moeilijkheden zijn o. a.: het enkele teeken voor den volkomen klank en de scherpe uitspraak der zachte medeklinkers op het einde van een woord. Hieraan zijn afzonderlijke lesjes gewijd.

Eindelijk willen we hier nog een tweetal methoden noemen, waarin lezen en schrijven werkelijk met elkander verbonden zijn, en waarvan de handleidingen voor beide leervakken even uitvoerige aanwijzingen geven. Het zijn in volgorde van haar verschijnen: Lezen, schrijven en taal door P. Molenbroek, en Schrijven en lezen door L. Bouwman en W. F. Hildebrand. Uit den titel blijkt, dat de eerste ook het onderwijs in de taal omvat.

Beide schrijflesmethoden vangen aan met het woordje in. Opdat dit woord gelezen en geschreven zal kunnen worden, zijn er vooraf voorbereidende oefeningen gehouden. Deze bestaan hoofdzakelijk in het leeren van de houding van het lichaam en pen en schrijfboek en het schrijven van op- en neerhalen. Wat het lezen betreft, hebben volgens de methode van Bouwman en Hildebrand de leerlingen, eer de ver-

bonden schrijfleesoefening met het woordje *in* begint, ook nog vaardigheid verkregen in het ontbinden van kleine woordjes in hunne klanken en het verbinden van deze tot woorden. In de methode van Molenbroek is dit niet het geval en gaat aan het leeren lezen en schrijven van in alleen de bovengenoemde schrijfoefening vooraf. Bouwman en Hildebrand zorgen, dat, als het eerste normaalwoord hunner methode aan de orde komt, de klanken reeds bekend zijn; bij Molenbroek zijn èn de klanken èn de teekens nog nieuw.

Uit de overige normaalwoorden leeren de schrijvers steeds ééne letter tegelijk. Molenbroek heeft na in genomen: non, mom, ol oom, ooi, oor, rum, ui, u enz.; Bouwman en Hildebrand hebben: min, vin, wim, uur (bij uitzondering *twee* nieuwe letters), een, ei, wei, oor, moe, man enz.

Het eerste en het derde leesboekje van Bouwman en Hildebrand zijn geheel met de schrijffletter gedrukt. Het tweede is eene herhaling in drukletters van het eerste. In de leesboekjes van Molenbroek is overal de drukletter gebruikt en zijn de normaalwoorden bij de plaatjes ook met eene cursieve letter gedrukt.

Molenbroek geeft als lees oefeningen losse woorden, uitdrukkingen en zinnen, Bouwman en Hildebrand gaan spoedig over tot lesjes met samenhang.

§ 69. We komen nu tot de methode voor het voortgezet leesonderwijs in de volgende schoolklassen. De kinderen hebben in de aanvangsklasse de letters geleerd en kunnen gemakkelijke woorden in hun geheel vaardig opvatten en er de rechte beteekenis aan verbinden. Daarmee moet natuurlijk voortgegaan worden, waartoe de leesstof in moeilijkheid opklimt.

Het voortgezet leesonderwijs heeft twee bedoelingen: het wil de kinderen vooreerst goed luid leeren lezen, ten tweeden de geschreven taal doen verstaan. Beide bedoelingen hangen zoo nauw samen, dat de eene niet zonder de andere bereikt kan worden. De tweede bedoeling blijft evenwel de hoofdzaak, omdat het doel van alle lezen is de opvatting van den inhoud der schriftelijke taal. De meeste moeite moet dus besteed worden aan het leeren verstaan der schrifttaal. De mensch leest immers in zijn leven tienmaal zacht voor zich zelf tegen eenmaal hardop. Daar evenwel het luid lezen voor het leesonderwijs volstrekt noodig, goed hardop lezen ook bevorderlijk is voor het spreken en tevens een waarborg voor het verstaan, terwijl het ook in het gezellig huiselijk leven van groot belang is, dient er het noodige gewicht op gelegd te worden. Doordat in de school altijd luid

gelezen moet worden, is het luid lezen weleens ten onrechte genomen voor het lezen in het algemeen.

Het voortgezet leesonderwijs in de school dient te zorgen, dat de leerlingen komen tot nauwkeurig, natuurlijk en vaardig lezen. Ieder zal inzien, dat die drie eigenschappen alleen betrekking hebben op het luid lezen, maar dat ze tegelijk voor een deel het gevolg zijn van goed verstaan en dit tevens bevorderen.

Nauwkeurig leest hij, die bij zijn luid lezen alles in acht neemt, wat op het blad gedrukt staat. Wie dus geen letter invoegt of uitlaat, geen woord verkeerd uitsprekt of een hooren laat, dat er in 't geheel niet staat, geen woord herhaalt en vlot achtereen leest, elk teeken opmerkt en gelden laat, zoo iemand leest nauwkeurig. Wie niet nauwkeurig leest, leest foutief of volgens het gewone zeggen slordig of valsch.

Het nauwkeurig lezen zal worden bevorderd, als de oefeningen langzaam en geregeld opklimmen en vooral aan de eerste oefeningen veel zorg besteed wordt, zoodat het kind nauwkeurig leert zien en bedaard elken woordvorm leert opnemen. De fouten, die het maakt, moet het door zelf zien verbeteren.

Iemand leest natuurlijk, als zijn lezen overeenkomt met het spreken van een beschaafd mensch. Hardop lezen is immers niets anders dan het uitspreken van schriftelijk uitgedrukte gedachten. En gelijk iemand spreekt, naar de aard van zijn onderwerp meebrengt, zal ook het natuurlijk lezen overeenstemmen met den aard van het gelezene en de euphonie der taal. Elke letter wordt dus naar den eisch der taal uitgesproken, de klemtoon wordt naar de voorschriften gelegd, het hooge of lage van den toon en de maat worden ingericht naar den aard van het gelezene.

Goed voordoen en goed verstaan zijn twee middelen, waardoor het natuurlijk lezen verkregen wordt. Dikwijls evenwel zal men opmerken, dat kinderen, die in huis goed hebben leeren spreken, ook licht tot natuurlijk lezen komen, terwijl anderen, die zelden goed spreken hooren of wien in huis verkeerd voorgelezen wordt, ook met de meeste zorg nooit natuurlijk leeren lezen. Individueele, plaatselijke en algemeene gebreken in de uitspraak zijn ook hinderpalen voor het natuurlijk lezen, waartegen de onderwijzer wel altijd door strijd voert, maar die hij bijna nooit wegneemt, omdat het kind buiten de school de fouten steeds weer hoort en zijn gehoor voortdurend bedorven wordt. Al te veel moeite en tijd aan het bestrijden van de individueele en plaatselijke gebreken in de uitspraak te besteden, zou wellicht het leeren verstaan — en dit is toch het hoofddoel — benadeelen. Iets anders is het met de algemeene gebreken, zooals het scheiden van

den *ng*-klank, het volledig laten hooren van de *sch* in het midden en aan het eind van het woord, het geven van evenveel toon aan de voor- en achtervoegsels als aan den stam en meer andere gebreken, die niet in de beschaafde spreektaal gehoord en daarom licht afgeleerd of liever niet aangeleerd worden, als de onderwijzer zelf er niet mee behept is.

Vaardig leest hij, die zonder de minste moeite nauwkeurig en natuurlijk leest, wien dus goed lezen geheel eigen is. Het is de vrucht van veel zorgvuldige oefening in nauwkeurig en natuurlijk lezen.

Bij enkele regels te laten lezen is onzin; ook is het verkeerd, elk kind altijd slechts een enkelen volzin te laten lezen: beide staan het natuurlijk en vaardig lezen in den weg.

Aan de lagerschool kan men gerust vreemd laten het *schoon* lezen, dat daarin bestaat, dat de lezer door zijn toon en voordracht het gevoel wil weergeven, 't welk den schrijver bezielde heeft, om daardoor ook bij zijne hoorders dat zelfde gevoel te doen ontstaan. Behalve dat de daarvoor geschikte leesstof voor de bevassing van het twaalfjarige kind te hoog is, is ook zijne geheele ontwikkeling niet ver genoeg gevorderd, om het schoone en verhevene juist op te vatten en weer te geven. De beoefening van het schoon lezen zou bij het schoolkind licht leiden tot naäperij en pedanterie.

§ 70. Zooals gezegd is, natuurlijk en vaardig lezen worden bevorderd door het goed verstaan van het gelezene; dit dus is in zoover een middel, doch tegelijk is het het hoofddoel van het leesonderwijs; want dit moet leiden tot het verstaan der taal.

Het leesboek, dat eigenlijk altijd om de oefening eenigszins boven de krachten van het kind moet zijn, bevat een aantal woorden en uitdrukkingen, die het niet verstaat, d. i. dezulke, waarbij het zich niets of niet het rechte denkt. Die moet het leeren verstaan, indien het zijne taal tot zekere hoogte zal kennen. Voor een deel heeft het zijne taal reeds geleerd door het leven buiten de school. Doch van veel woorden is hem de beteekenis niet duidelijk geworden, veel andere woorden, die het in zijn leesboek vindt, heeft het nog nooit ontmoet. Ook krijgt het constructiën onder de oogen, die hem vreemd en daardoor onverstaanbaar zijn. Beide leert het voor een gedeelte verstaan, doordat het de beteekenis opmaakt uit het verband der woorden en zinnen. Voor zoover de onderwijzer vreest of overtuigd is, dat de leerlingen het gelezene niet verstaan, moet hij het verklaren, opdat met elk woord en elke uitdrukking de rechte beteekenis door het kind verbonden wordt. Het kind te laten uitspreken, wat het niet verstaat,

werkt verderfelijk, omdat het daardoor gewoon wordt klanken te laten hooren, zonder er iets bij te denken.

Wat verklaring behoeft, is moeilijk in bijzonderheden op te geven. Het oordeel en de ervaring des onderwijzers doen dezen licht inzien, wat zijne leerlingen niet verstaan. Een gebrek, waarin beginnende onderwijzers licht vervallen, is het verklaren van woorden, die geen verklaring noodig hebben, enkel uit zucht tot praten of doordat ze meenen, dat elke zin toch eenige verklaring behoeft. Er blijft te veel over, wat werkelijk toelichting noodig heeft, om tijd aan het onnoodige te verspillen. De leesles moet eene leesles blijven, dus eene oefening zoowel in het luid lezen als in het verstaan; ontwikkeling van een begrip behoort niet meer tot het leesonderwijs.

De verklaring kan noodig zijn ten aanzien van enkele woorden, uitdrukkingen en geheele zinnen. De verklaring van een woord kan of uit zijne taalkundige vorming afgeleid of door een bekend synoniem aangeduid of door eene bepaling gegeven of ook door het in een anderen volzin te gebruiken, verstaan worden. Het eerste kan slechts bij een bepaald getal woorden en moet steeds met veel omzichtigheid geschieden, omdat verscheiden woorden eene andere beteekenis gekregen hebben, dan hunne taalkundige vorming aanduidt; ook, omdat een woord veelal maar ééne eigenschap van het begrip opgeeft. Veel woorden hebben eene overdrachtelijke beteekenis, die zooveel mogelijk uit de eigenlijke verklaard moet worden.

Op dezelfde wijze kan met de uitdrukkingen gehandeld worden. Bijna alle zijn ze figuurlijk; daarom kan men hare beteekenis ook vaak uit den eigenlijken zin opmaken.

De beteekenis van zinnen kan slechts door hunne ontleding duidelijk in het licht gesteld worden. Daarvoor dient de zins- of redekundige ontleding. Haar doel is de opsporing en benoeming van de betrekking, die de woorden in den zin vervullen. Eene afzonderlijke beoefening van de zinsontleding is in de lagerschool overbodig, bij het leesonderwijs is ze op hare plaats. Hoe ver men met de onderscheiding der leden gaan moet, hangt geheel af van de ontwikkeling der leerlingen. Soms kan reeds, door bijzonderen nadruk op een of ander lid te leggen, zijne betrekking aangeduid worden.

De verklaring kan meedeelend gegeven of ook vragend ontwikkeld worden. Is het laatste mogelijk en vordert het niet te veel tijd, dan verdient die wijze natuurlijk verreweg de voorkeur, omdat ze het kind oefent in het denken en de beteekenis beter tot zijn eigendom maakt.

Voor de opvatting van het geheele leesstuk is aanwijzen van de

deelen en hun onderling verband noodig. Het opschrift of de titel duidt reeds den inhoud in het algemeen aan. De behandelde hoofdzaken worden opgezocht en zooveel mogelijk met eigene woorden weergegeven. Door vragen wordt het kind er toe geleid, het verband tusschen de hoofddeelen te vinden en het, als het kan, door een voegwoord uit te drukken.

Op die wijze wordt het lezen, wat het zijn moet, eene taal oefening, en leert het kind zijne taal verstaan en zich er in uitdrukken, zoover de trap zijner ontwikkeling dat toelaat.

§ 71. Tot de leermiddelen voor het leesonderwijs kan men rekenen: in de eerste plaats het zwarte bord met krijt en het leesboek. Buitendien heeft men wellicht nog en had men inzonderheid vroeger eenige meer bijzondere leesleermiddelen, als: het leesrad met schuiflijsten, de letterkast en de leeslessenaartjes. In de laatste tijden heeft men ze echter weinig of niet meer in gebruik gezien. Het eerste was er op ingericht, om op eene gemakkelijke wijze en in korten tijd eene groote menigte woorden te kunnen vormen. Het was meer een uitvloeisel van de spel- dan van de klankmethode. Immers volgens de eerste methode was het noodig, dat het kind zooveel mogelijk woorden spelde; dat denkbeeld bracht men over op de klankmethode en bedacht daarom werktuigen om vlug woorden te maken.

De letterkast en de leeslessenaartjes bedoelden, het kind zelf de woorden te laten samenstellen, en mochten in dat opzicht eene gelukkige vinding heeten. Ondoelmatigheid bij het klassenonderwijs schijnt ze evenwel langzamerhand van de baan geschoven, althans op den achtergrond geplaatst te hebben.

Meer practisch en doelmatig zijn het zwarte bord en het leesboek. Het eerste behoort geheel bij het aanvankelijk leesonderwijs. De aandacht van al de kleinen gezamenlijk moet nog naar één punt getrokken en door den onderwijzer beheerscht worden. Als ieder voor zich in een boekje moet zien, dwalen ze licht af. Evenwel, en tot afwisseling en tot oefening is het goed, tusschenbeide het leesboek te gebruiken.

Het leesboek heeft bij het onderwijs altijd eene belangrijke plaats ingenomen en neemt het nog in. Er is dan ook altijd veel zorg aan besteed. En terecht: het verstaan der taal is volstrekt noodig voor de algemeene ontwikkeling van den mensch, en het leesboek is voor het leeren verstaan het voornaamste hulpmiddel. In den loop der tijden is evenwel over zijn' dienst zeer verschillend gedacht en heeft het leesboek een verschillend karakter gekregen. Voordat het lageronderwijs eene

staatszorg werd, bestond de leesboekenlitteratuur maar uit zeer weinig nummers, en wat er was, had geen recht, om den naam van leesboek te dragen. Van geschikte stof en geregelde opklimming was niets te bespeuren. De maatschappij: Tot nut van 't Alg., bracht het eerst verbetering. Wester gaf ordelijke lees oefeningen naar de spel methode en bovendien eenige leesboeken. Een aantal anderen, waaronder vooral Van Heyningen Bosch, Nieuwold en Anslijn moeten genoemd worden, voorzagen na het begin der wetgeving langzamerhand de school van geschikte leesboeken. Aanvankelijk bestond de inhoud vooral in kinderlijke verhalen en versjes met eene zedelijke strekking. Daarnaast waren er ook, waarin een of ander leervak de leesstof uitmaakte. Allengs, reeds tusschen '40 en '50, werden de boekjes met vertellingen minder geschikt gekeurd en verschenen er meer leesboeken, waarin eenig leervak behandeld werd. Vooral, toen de wet van '57 de leerstof der lagere school aanzienlijk uitbreidde, namen die leesboeken, die men later als leerleesboeken aanduidde, zeer toe en kregen de overhand. Zoo kreeg men leesboeken over geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkennis, taalkunde, zelfs over vormleer en rekenen. Onnatuurlijk was dit niet: vooreerst werd lezen enkel als luid lezen verstaan en werd er weinig aan verklaring gedacht, waaruit volgde, dat met dat lezen de stof uit eenig leervak zonder moeite kon worden opgenomen. Ten anderen waren de leerleesboeken voor veel onderwijzers, die niet op de hoogte van hun' tijd waren, een gemakkelijk middel, om aan de wet te voldoen.

Het gebruik van de leerleesboeken had echter zijne nadeelen: 1. doordat licht meer werk gemaakt werd van het leervak, dat den inhoud uitmaakte, werd op het verstaan der taal, op het eigenaardige gebruik van woorden en uitdrukkingen niet of minder gelet; 2. het leervak met het lezen verbonden kon niet naar zijne methode onderwezen worden, evenmin het lezen zelf; 3. de mondelinge voordracht des onderwijzers, zoo levenwekkend in de lagerschool, raakte op den achtergrond. Daarbij dient opgemerkt te worden, dat de vereeniging van twee leervakken in allen gevalle maar schijnbare tijdwinst opleverde: men kan geen twee ruggen uit één varken snijden.

Het nadenken over een en ander leidde er toe, dat de leerleesboeken langzamerhand buiten gebruik gesteld werden. Er voor in de plaats kwamen — het was omstreeks '70 — leesboeken, waarvan de inhoud letterkundig zou kunnen genoemd worden, boeken meer geschikt, om de taal in hare verscheidenheid aan de kinderen te leeren kennen. Wel zijn in de laatste jaren weer leesboekjes verschenen, die met de vroegere leerleesboeken gemeen hebben, dat geschiedenis, aardrijks-

kunde of kennis der natuur hun' inhoud uitmaakt, maar daarvan zeer verschillen door stijl en inrichting en een afzonderlijk mondeling methodisch onderwijs in het verbonden leervak naast het gebruiken van het leesboek veronderstellen.

* c. Schrijven.

§ 72. Wat is schrijven? Schrijven is het zichtbaar door woorden uitdrukken van gedachten. Dat zichtbaar uitdrukken heeft plaats door het letterschrift. Het schrijven bestaat dus uit twee elementen: het maken der lettervormen en het uitdrukken der gedachten. Dat geeft natuurlijk tweeërlei onderwijs, beide zeer van elkander onderscheiden: onderwijs in het schoonschrijven (calligraphie) en onderwijs in de schriftelijke uitdrukking der gedachten volgens den aard der taal, of, gelijk men ook wel zegt: werktuiglijk en verstandelijk schrijven. Bij het leesonderwijs heeft men dezelfde beide hoofddeelen: een werktuiglijk en een verstandelijk deel; maar hier kan het tweede al heel spoedig met het eerste samengaan, bij het schrijven niet, wijl het schoonschrijven zooveel oefening van de vingers en van het oog vereischt, dat er wel een afzonderlijk leervak van gemaakt moet worden.

1. Schoonschrijven.

§ 73. Begrip. — Het schoonschrijven bestaat in het zoo duidelijk, vlug en fraai mogelijk maken der lettervormen en hunne verbinding tot woorden. Door het oog moeten de vormen eerst opgevat worden, opdat ze als beelden in de ziel bestaan erlangen. De hand moet daarna de gevormde beelden weer op het papier brengen. Het onderwijs in het schoonschrijven bestaat dus in het doen ontstaan van de letterbeelden in de ziel door aanwijzen en ontleding en het verschaffen van de gelegenheid aan de hand, om de letters op de lei of het papier te leeren weergeven.

Doel en belang. — Het doel van het onderwijs in schoonschrijven is, dat de kinderen leeren duidelijk, vlug, eenvoudig, regelmatig en fraai de letters, tot woorden verbonden, achtereen neer te schrijven, zoodat zij, gelijk men het wel uitdrukt, de pen gemakkelijk weten te hanteeren. Het doel van het schrijfonderwijs op de lagerschool is niet calligraphen te vormen: ze kan haar' tijd nuttiger besteden. Daaruit mag men evenwel niet afleiden, dat het schoonschrijven verwaarloosd of weinig gerekend mag worden. Door het belang na te gaan zullen we tot de juiste schatting komen.

Het belang van het onderwijs in schoonschrijven is gelegen in de practische toepassing, die er van gemaakt wordt. Het leven eischt

schrijven van elk lid der maatschappij. Wie het niet kan, moet noodzakelijk op eene lagere sport blijven staan, tenzij de fortuin hem begunstigd heeft. Wie schrijven kan, is in de gelegenheid, om eene hoogere plaats in te nemen en meer levensgenoege te smaken. Niet alleen dat voor elke zaak van eenig belang schrijven noodig is, maar ook het schrijven op zich zelf is reeds voldoende, om iemand zijn brood te doen verdienen. Het schrijven wordt op de lagerschool dus geheel om zich zelf onderwezen: het moet in het leven gebruikt worden, zooals het geleerd wordt. Daarmee is niet gezegd, dat het onderwijs er in niet meer kan uitwerken. Integendeel, door een verstandig schrijfonderwijs leert het oog juist waarnemen, krijgt de hand vastheid, gewent het kind zich aan netheid en nauwkeurigheid en wordt de zin voor schoone vormen gewekt en geoefend.

In vroeger dagen stelde men het belang van het schrijven in de lagerschool veel hooger dan nu, en veelal te hoog. Daarom werd er ook veel meer tijd en zorg aan besteed, en genoot een fraai schrijver eene onderscheiding, waarop hij nu niet meer behoeft te rekenen. Toen bestond er dus overschatting. Het schrijven wordt geleerd om gebruikt te worden en om niets anders; het leven eischt van het schrift in de eerste plaats duidelijkheid en vlugheid bij netheid, en in de tweede plaats zooveel mogelijk fraaiheid. Maar de beperkte leertijd van het kind en het groote belang van andere kennis verbieden den schooltijd aan de calligraphie te wijden.

§ 74. Methode. — De leergang is bij het schrijfonderwijs de synthetische. Om de lettervormen wel te leeren kennen, moeten de deelen afzonderlijk gekend worden. Daarvan moet men dus uitgaan. De beide elementen van bijna al onze letters zijn de rechte streep en het ovaal. Die maken dus den grondslag uit van eene reeks van oefeningen, die, in moeilijkheid opklimmende, door de kinderen wordt doorloopen. Maken ze den een of anderen vorm niet naar den eisch, dan is ontleding en nauwkeurige aanwijzing van de deelen noodig.

De leervorm is het aanwijzen en voordoen van de zijde des onderwijzers en het nadoen door den leerling. Het eerste is volstrekt noodzakelijk, omdat goed zien eene eerste voorwaarde is voor goed namaken, en omdat niets meer dan het schrijven sleurwerk wordt, zoodat het voorkomt, dat de leerlingen herhaaldelijk dezelfde fouten maken, zonder het zelf te weten. Daarom moet het schrijfonderwijs niet te lang achtereen duren en niet te vaak gegeven worden. Een uur achtereen is ook voor de grootsten te lang. Zal het vruchten dragen, dan moet de leerling met zijn volle bewustzijn er bij wezen

en geen enkele letter in sleur maken, en vordert men dit, dan is het schrijven voor den leerling geen geringe inspanning.

Is het aanwijzen en ontleden volstrekt noodig, toch is de oefening van de hand de hoofdzaak: op de eigenlijke schrijfoefening komt het dus aan, waarop evenwel de onderwijzer aanhoudend toezicht uitoefent. Het schrijfonderwijs moet immers niet bestaan in een laten schrijven, zooals bij groote klassen en weinig hulp maar al te licht het geval wordt, maar in een werkelijk onderwijs. Daarom moet het ook klassikaal gegeven worden, niet alleen in dien zin klassikaal, dat allen tegelijk hetzelfde schrijven, maar dat de aanwijzing en onderrichting voor allen tegelijk plaats heeft.

Omdat vlugheid bij duidelijkheid en bij netheid moet verkregen worden en schoonheid niet het hoofddoel is, moeten de oefeningen langzamerhand in zoogenaamd loopend schrijven overgaan en al het schriftelijk werk der leerlingen mede als schrijfoefening beschouwd worden. Een scherp onderscheid tusschen staand en loopend schrift te maken is verkeerd: het laatste moet alleen vlugger geschieden. Daardoor zal het van zelf wat minder volkomen worden; maar die onvolkomenheid mag men er geen noodzakelijke eigenschap van rekenen. Hij heeft de meeste vruchten van het onderwijs geplukt, die het vlugst, maar tegelijk het duidelijkst, netst, regelmatigst en schoonst schrijft.

De keus der lettervormen moet aan het doel van het schrijven beantwoorden; of ze in een of ander opzicht iets minder aan het oog behagen, kan de vraag niet zijn. Men kiest dus die vormen, welke voor een vlug en duidelijk schrift passen. Hierbij is vooral te letten op de *f*, *k*, *p*, *r*, *s*, *t*, *v*, *w* en *z*. Voor de juiste verbinding der letters en voor het vlug schrijven dient de pen op het papier te blijven, tot het woord uit is.

Er is groot-, middelsoort- en kleinschrift. Met welke dezer drie moet het onderwijs aanvangen? Men is het er tegenwoordig vrij wel over eens, dat men met het middelsoort moet beginnen. Het groot van twee centimeters eischt vooral in de lange letters te veel van de kleine kinderhand, en in het klein kan het ongeoeffende oog de vormen nog niet onderscheiden, evenmin als ze weergeven. Maar dan in het geheel geen grootschrift? Zeer zeker; maar later, niet omdat het leven het soms vordert, maar omdat de vingerspiieren er door geoefend en krachtiger worden. Grootschrift moet dus beschouwd worden als een steun voor het kleinschrift. Voor kinderen, die geen vaste hand hebben, is het eene uitstekende oefening flinke groote rechte strepen en letters te maken. Ze zullen dan veel minder moeite met de kleinere letters hebben.

Op het houden van de pen en de houding des lichaams moet en om het schrijven en om de gezondheid der leerlingen nauwkeurig acht gegeven worden. Eene onnatuurlijke, gewrongen houding van hen te vorderen, leidt tot niets en werkt zelfs nadeelig. Het lichaam moet in eene natuurlijke en gemakkelijke houding zitten, waarom men op de grootte van de leerlingen ten opzichte van de schrijftafel wel dient te letten; waar die verhouding niet deugt, kan men eene natuurlijke houding vorderen noch verwachten.

De voornaamste leermiddelen zijn pen of potlood en papier, griffel en lei. Ze moeten, juist omdat ze door kinderen gebruikt zullen worden, van goede hoedanigheid zijn. De griffel moet zacht, aangepunt en in een busje gestoken zijn. Het papier en de lei beide moeten gelinieerd en ook van loodlijnen of het papier in het bijzonder van schuine richtingslijnen voorzien wezen, tenzij men meenen mocht, het kind minder te moeten binden. Immers, geheel tegenovergestelde methoden voor het schrijfonderwijs zijn in den loop der tijden gehuldigd: men heeft zoowel aan de hand voor een groot deel de vrije beweging willen laten, als haar elke beweging en richting willen voorschrijven. De waarheid zal hier wel in het midden liggen. 't Is er niet om te doen, dat het kind bij het schrijfonderwijs nooit eene fout maakt, maar wel, dat het oog zelf richting en afstand leert bepalen en de hand leert uitvoeren, wat het oog ziet. En om nu het kind eenigszins te hulp te komen, zullen waterpaslijnen wel voldoende wezen, eerst dubbele, later enkele. Meent men evenwel, de bindende methode te moeten volgen, dan zal men toch langzamerhand den band moeten laten wegvallen, naarmate het kind meer geoefend is. Voor zeer gebrekkige schrijvers zal men misschien buitengewone middelen gebruiken, als overschrijven van met potlood of blauwen inkt geschreven letters of van zwarte letters op rood papier onder mat glas, waarop met speksteen geschreven wordt. Doorgaans evenwel zijn de eenvoudigste middelen ook de doelmatigste en zal men zich het best bevinden bij nauwkeurige aanwijzing en zelfbewust nadoen, waarbij men alleen van waterpaslijnen gebruik maakt. De grootste vijandin van de vordering bij het schrijfonderwijs is de sleur.

Het is hier de meest geschikte plaats, om met een enkel woord van de schrijfleesleerwijze te spreken. Men moet er die inrichting van het onderwijs in schrijven en lezen door verstaan, waarbij deze beide leervakken tegelijk onderwezen worden, d. w. z. van de letters, die naar teeken en klank worden geleerd, worden meteen de teekens geschreven en naar hun' klank benoemd.

Het voordeel, daaraan verbonden, ligt voor de hand: 1. het eene

ondersteunt het andere d. w. z. het beeld van den lettervorm, die voor het leeren kennen goed waargenomen moet worden, wordt helderder en zoo beter onthouden, doordat het meteen afgeteekend en dus nog eens juist beschouwd wordt. 2. De vereeniging van de beide werkzaamheden brengt eene aangename afwisseling in het aanvankelijk onderwijs in het lezen en schrijven, die natuurlijk gunstig moet werken op de vorderingen.

Doch tegenover dat voordeel staat een vrij groot nadeel, dat neerkomt op een verkeerd schrijfonderwijs. De aard van elk der beide vakken loopt n.l. te ver uiteen, dan dat ze geregeld zouden kunnen samengaan. 1. De lettervormen, die voor het lezenleeren de gemakkelijkste zijn, zijn dit niet voor het leeren schrijven. 2. Het schrijven eischt veel oefening van de hand en veel vooroefeningen, die beide met het lezenleeren niets te maken hebben en daardoor de vordering in beide vakken ongelijk doen zijn. 3. Voor het lezen moet men wel met de drukletter beginnen, voor het schrijven met de schrijfletter.

Is dus een stelselmatig samengaan van het onderwijs in beide vakken niet wel mogelijk, het voordeel van de vereeniging zoekt men evenwel te verkrijgen, door, zooals hiervoor bij de leesmethoden gezegd is, naast de te lezen drukvormen de schrijfletters te plaatsen en te laten naschrijven, waarnaast, gelijk boven gezegd is, natuurlijk afzonderlijke oefening in het aanvankelijk schrijven moet plaats hebben.

De doelmatigste schrijflesleerwijzen zijn die van Molenbroek en van L. Bouwman en Hildebrand, waarover reeds op blz. 111 en 112 het een en ander meegedeeld is.

2. De schriftelijke uitdrukking der gedachten.

§ 75. Het begrip. — Gelijk de ruwe wilde alleen maar in bepaalde klanken het middel heeft gevonden, om zijn inwendig leven te openbaren aan hen, die bij die klanken hetzelfde denken als hij, zoo heeft de mensch, die reeds op zekeren trap van ontwikkeling gekomen is, bovendien zichtbare teekens voor die klanken aangenomen, en nu kan hij door die teekens, de letters, eveneens zijn denken, voelen en willen te kennen geven aan hen, die bij die teekens hetzelfde denken als hij. Door het schoonschrijven leert het kind die teekens vormen; nu moet hij ook nog leeren ze te gebruiken voor de uitdrukking zijner gedachten, en dat wel overeenkomstig den aard der taal. Indien het kind nu maar sprak, gelijk het behoort te schrijven, dan zou de schriftelijke uitdrukking niet veel moeilijkheid hebben; maar bij de meeste kinderen is er eene groote kloof tusschen hun spreken en schrijven.

„Schrijf, zooals ge spreekt,” kan men hun onmogelijk tot regel geven. Voor velen, vooral op het platteland, is het Nederlandsch gedeeltelijk eene vreemde taal. Dat maakt den onderwijzer zijne taak zeer moeilijk.

Doel en belang. — Het doel van het onderwijs in de schriftelijke uitdrukking der gedachten is, het kind in staat te stellen, om na het verlaten der school zijne gedachten in goed Nederlandsch op het papier te brengen, zooals van een beschaafd mensch verwacht mag worden. Dewijl het leven van velen evenwel niet dikwijls het gebruik der pen vordert, ziet men meermalen eene gebrekkige uitdrukking, ook als de school haar' plicht gedaan heeft.

Het belang van het onderwijs in de schriftelijke uitdrukking is tweërlei: voor de verstandelijke vorming en voor het gebruik.

Voor de verstandelijke vorming: de schriftelijke uitdrukking vordert meer dan de mondelinge zorgvuldige overdenking en ordelijke rangschikking en gewent daardoor aan nadenken; den zin der woorden leert men beter verstaan en de woordvormen zich eigen maken, waardoor de taal van het kind ontwikkeld wordt. Daarom is de schriftelijke uitdrukking eene uitstekende oefening voor het denken en ook voor het helder opvatten der zaken. Wie, die genoodzaakt was, om zich schriftelijk over een onderwerp uit te drukken, heeft niet vaak eerst dan ondervonden, dat zijn denken gebrekkig en zijne opvatting der zaken onvolledig en onjuist was? Die opmerking zal hem gedrongen hebben tot meer inspanning.

Voor het gebruik: wie in het leven blijken geeft, de pen goed machtig te zijn, brengt eene aanbeveling met zich voor de vervulling van velerlei levensbetrekkingen; hij is ook niet afhankelijk van anderen, maar kan zich in de meeste gevallen in zijne zaken zelf helpen.

§ 76. Methode. — Oefening van de zijde des leerlings is hier hoofdzak, de doelmatigste aanleiding geven tot oefening de taak des onderwijzers. Behalve die opzettelijke oefening kan de school meer doen ter voorbereiding en ondersteuning van de oefening. Immers, wat wil men bewerken? Dat het kind de woorden en hunne buigingen en zinsvormen zoo eigen worden, dat hij ze met gemak kan gebruiken voor de uitdrukking zijner gedachten. De vormen der taal moeten dus beelden in zijne ziel worden. Evenwel moet altijd voorondersteld worden, dat het kind in het bezit is van de stof voor zijne schriftelijke uitdrukking. Gelijk bij het spreken, zoo ook hier bij het schrijven.

Hoe komt het kind aan de taalvormen?

Vooreerst door het spreken. Daarom moet aan het spreken als stijloefening groote waarde gehecht worden. Van de aanvangs- tot de

hoogste klasse moet het kind veel spreken, maar dan goed, zooveel mogelijk in ordelijk gebouwde volzinnen. Halve of afgebroken of gebrekkige volzinnen mogen niet geduld worden, evenmin als eigenlijk gezegde slordigheid in het gebruik der buigingsvormen. Aanleiding tot spreken is er voor den leerling genoeg, schier bij alle onderwijs. — De onderwijzer houde maat in zijn spreken en bezige altijd goede taal. Het dialect blijve zooveel mogelijk buiten de school.

In de tweede plaats door het lezen, het lezen n.l. in een gezonden zin, waarbij alle woorden en uitdrukkingen verstaan worden en de stijl groote verscheidenheid van vormen aanbiedt, die door het lezen het eigendom des kinds worden. Bovendien laat de onderwijzer het leesstuk mondeling ontleden in zijne hoofddeelen, weergeven in andere vormen en woorden, sommige zinnen omzetten, woorden door andere vervangen enz. Op die wijze wordt ook het lezen eene stijloefening, waarvan voor de schriftelijke uitdrukking veel verwacht mag worden.

Ten derden door van-buiten-leeren. Dit, verkeerdelijk als geheugen-oefening gebezigd, kan wel dienen als stijloefening. Eigenlijk berust al onze taalkennis op het bewaren door het woordgeheugen. Kan dit nu nog bevorderd worden door het opzettelijk van-buiten-leeren van uitstekende stukken met groote verscheidenheid van woorden en uitdrukkingen, dan wordt natuurlijk de schriftelijke uitdrukking der gedachte daardoor gebaat. We kunnen geen andere woorden en vormen gebruiken, dan die we ons of door spreken en lezen of opzettelijk door van-buiten-leeren hebben eigen gemaakt. In den regel zullen dan ook die kinderen het gemakkelijkst en het best hunne gedachten schriftelijk uitdrukken, die niet alleen in huis beschaafd hooren spreken, maar ook veel gelezen hebben. Zoo is het ook volstrekt geen zeldzaamheid, dat menschen zonder bepaalde leiding alleen door veel lezen gekomen zijn tot eene goede schriftelijke uitdrukking hunner gedachten.

§ 77. Doch eindelijk in de vierde plaats wordt de schriftelijke uitdrukking der gedachten vooral bevorderd door de oefening zelve in die uitdrukking, d. i. het maken van opstellen. Het ligt al dadelijk voor de hand te besluiten, dat, zooals men loopen leert door te loopen en denken door te denken, zooals men zijne gedachten mondeling leert uitdrukken door te hooren spreken en door zelf te spreken, men zoo ook zijne gedachten schriftelijk leert uitdrukken door ze schriftelijk uit te drukken.

De stijloefening, d. i. de oefening in de schriftelijke uitdrukking der gedachten, moet dus in hoofdzaak bestaan in het maken van opstellen. Wanneer men mocht meenen, dat dit slechts werk is voor

de hoogste klasse of alleen voor leerlingen, die een voortgezet onderwijs ontvangen, dan bedenke men, dat het kind der laagste klasse ook reeds gedachten heeft, die het kan uitdrukken, al zijn ze van een anderen aard dan op verderen leeftijd, en dat, wanneer men het nu maar aanleiding geeft om die te kennen te geven, het dit evenzeer zal doen als na eenige jaren, al is de vorm aanvankelijk hoogst eenvoudig. Men vergeet niet, dat ook het kleine kind reeds denken en spreken kan, en dat het daarom bij eenige leiding ook moet kunnen schrijven, natuurlijk over die zielebeelden, die het op zijn' leeftijd verworven heeft.

Daarom zoodra het kind met het letterschrift bekend en met het lezen zoo ver gevorderd is, dat het de meeste voor zijn' leeftijd berekende woorden ontleden en door letters aanduiden kan, is het ook in staat een opstel te maken, in zoover het door het schrift uitdrukking geeft aan zijn denken, evenzeer als het dat doet, maar over geheel andere onderwerpen, in de volgende schooljaren.

Op die wijze leert het kind werkelijk zijne gedachten schriftelijk uitdrukken en wordt hem dit eigen, gelijk het spreken hem eigen geworden is, d. w. z. het leert spreken door te hooren spreken en door zelf te spreken, en het leert schrijven door het schrift te lezen en door zelf te schrijven. Dat mag men den natuurlijken weg noemen.

Maar gelijk hem bij het leeren spreken aanleiding gegeven en leiding geboden wordt, zoo heeft hij beide, en vooral niet minder, zooals licht te begrijpen is, bij het schrijven noodig. Hij vindt die aanvankelijk in gestelde vragen, die hij slechts te beantwoorden heeft, eerst mondeling en daarna schriftelijk. Verschillende vormen worden door allen gegeven, de best gekeurde vorm wordt behouden en opgeschreven. Het gesprokene wordt dus dadelijk in schrift overgebracht. Op die wijze komt het opstelletje klaar, dat natuurlijk slechts uit een klein aantal eenvoudige volzinnetjes bestaat, die evenwel de uitdrukking zijn van 's kinds eigene gedachten ¹⁾.

Eerst zijn de vragen zeer bepaald, langzamerhand worden ze algemeener en laten ze een meer uitgebreid antwoord toe, en daarmee wordt ook haar getal verminderd. Eerst hebben allen denzelfden vorm voor het opstel, later vormt ieder zijne zinnen op zich zelven. Eerst laat de leiding des onderwijzers het kind weinig of niet los; gaandeweg werkt het meer zelfstandig. Maar hoe het zij, altijd worden de gemaakte opstellen gebruikt als klassikale stijloefening. Zinnen, die er voor vat-

¹⁾ Voorbeelden hiervan vindt men in: Het Opstel voor de Volksschool, door Joh. Berghuis, bij den uitgever dezes.

baar zijn, worden omgezet of met andere woorden uitgedrukt. Van verkeerd gebruikte woorden wordt de beteekenis ontwikkeld en aange-toond, dat ze niet in hun verband passen. Taalfouten worden opgezocht en besproken. Woorden, die gebruikt zijn, worden door hunne synoniemen vervangen, waarbij men soms het geringe verschil in 't oog laat vallen. Zoo leeren de kinderen hun eigen vorm ter uitdrukking van hunne eigene gedachten beschouwen en veranderen. Terwijl ze dan gewend worden door het schrift uit te drukken, hetgeen ze denken en uitspreken, leeren ze meteen verschillende taalvormen gebruiken. Daartoe helpt hen natuurlijk het lezen ook. Door het lezen worden ze met de taal bekend en worden hun hare vormen eigen, die ze weer te pas brengen bij hunne schriftelijke uitdrukking. Zonder een goed leesonderwijs is geen schriftelijke uitdrukking der gedachten mogelijk, omdat de taal anders niet genoeg aan het kind eigen wordt.

Waarover het kind opstellen moet maken? Volgens hetgeen boven gezegd is, moeten de onderwerpen geheel uit den levenskring des kinds genomen zijn, en dewijl het zich nog meer beweegt in het concrete dan in het abstracte, moet het zijne gedachten over het eerste uitdrukken. Het moet niet iets schrijven over den hond, maar over zijn' hond; niet over een huis, maar over zijn huis; niet over het genoeg van het reizen, maar over een reisje, dat het werkelijk gedaan heeft; niet over een' brand, maar over den brand, dien het onlangs bijgewoond heeft; niet over den last van het ziek zijn, maar over de ziekte, waaraan het eens lijdende geweest is. Naarmate het in ontwikkeling toeneemt, kan het ook meer over het abstracte denken en kunnen de onderwerpen meer abstract worden. Doch altijd moet het kind het onderwerp in zijne macht hebben, zal het zich er met eenig gemak over kunnen uitdrukken. Bestaat er vrees voor het tegendeel, dan moet het onderwerp besproken en toegelicht worden.

Vertellingen en beschrijvingen hebben beide betrekking op voorstellingen; omdat echter bij de vertellingen de phantasie werkzaam zijn kan en deze in de kinderjaren vrij levendig is, zal eene vertelling gemakkelijker te maken zijn dan eene beschrijving. In alles wat meegedeeld wordt, moet orde heerschen. Daarom is het goed, dat het kind eerst de hoofdpunten, die het wil bespreken, opzoekt, ze rangschikt en ze dan achtereenvolgens behandelt.

De leesstof kan ook dienen om schriftelijk weergegeven te worden, zoo ook de mondeling behandelde stof eener les. Terwijl het kind zich zoo oefent in het gebruiken der pen voor de uitdrukking zijner gedachten, worden de behandelde zaken hem tegelijk duidelijker en meer tot een onvervreemdbaar eigendom. Tot het weergeven der lees-

stof zou men ook kunnen rekenen het overbrengen van proza in ander proza of van poëzie in proza. Bij deze laatste oefening zij men er evenwel op bedacht, dat op verrena niet alle poëzie geschikt is, om in behoorlijk proza overgebracht te worden. In elk geval moet men trachten te verkrijgen, dat de naakte gedachte, dus ontdaan van elken poëtischen zwier, weergegeven worde. Dat heeft zijn groot nut, maar kan ook even goed bij het lezen zelf in toepassing gebracht worden.

De opstellen behoeven juist niet op de lei gemaakt te worden; integendeel ze dadelijk in een schrijfboek te maken heeft het groote voordeel, dat het kind zich gewent, pen en papier te gebruiken voor het uitdrukken zijner gedachten, en zich practisch oefent in het vlug schrijven. Men ontgaat dan ook licht het nadeel, dat het flauwe grijze schrift der lei voor de oogen heeft. Als de onkosten geen bezwaar zijn, make men minder van de lei, meer van het papier gebruik.

Misschien zal iemand de opmerking maken, dat hier niet gesproken wordt van zoogenoemde afzonderlijke stijloefeningen, waarvoor vooral in den laatsten tijd een groot aantal boekjes in het licht verschenen zijn. 't Is hier de plaats niet, om er in het breede over te handelen. Het zij voldoende, hier alleen te zeggen, dat vele van die oefeningen meer bij het onderwijs in het lezen, dan bij dat in de schriftelijke uitdrukking te huis behooren; dat andere oefeningen niet leiden tot de werkelijke uitdrukking door het schrift, wijl ze loopen over vormen, die het kind zelf niet gebruikt heeft, dus meer bestaan in het aanschouwen en verwerken bloot van den vorm, die zijn' inhoud niet vindt in de ziel des kinds en daardoor aan het kind meer moeite dan nut verschaft; dat bovendien die zelfde oefeningen met de opstellen der kinderen gedaan kunnen worden; dat het maken van opstellen de natuurlijke weg is, wijl het kind daardoor schrijven leert, evenals het spreken geleerd heeft en nog leert, en dat het schrijven evenzeer door practische oefening moet geleerd worden als het spreken.

d. Taalkunde.

§ 78. Het begrip. — Men mag aannemen, dat de wet dit leer-vak aanduidt als „Beginselen van de kennis der Nederlandsche taal.” Waaraan hebben we hier te denken? Dit juist aan te wijzen is van belang.

„Beginselen der Nederlandsche taal” omvat eigenlijk de beginselen van de kennis der geheele taal. Evenwel, het lezen heeft reeds een groot deel daarvan voor zijne rekening, n.l. het verstaan of het opvatten van den inhoud. Het schrijven zorgt voor de schriftelijke uitdrukking der gedachten. Bij het geheele onderwijs moet de mondelinge

uitdrukking tot haar recht komen. Wat kan er dus slechts overblijven voor de „Beginselen der Nederlandsche taal?” Niet anders, dan wat men verstaat onder taalkunde, grammatica of spraakkunst. De inhoud van een taalkundig leerboek geeft hier dus de stof. Het bevat de leer van den volzin en de leer van het woord. Bij de eerste komen de zinsontleding, de woordschikking en de punctuatie te pas. Bij de laatste als hoofddeelen de woordsoorten, de woordvorming, de woordbuiging en de spelling. Wij moeten derhalve bij dit leervak denken aan de kennis van de vormen der taal en niet aan haar inhoud, dan voor zoover die noodig is voor het verstaan der vormen. Als we nu het doel en belang van het leervak gaan onderzoeken, zal meer duidelijk worden, in welken zin de bovengenoemde onderdeelen van de taalkunde moeten worden opgevat.

Doel en belang. — Het doel ligt voor de hand. De lagerschool wil hare leerlingen eene algemeene voorbereiding voor het leven verschaffen, hetzij ze overgaan op hogere onderwijsinrichtingen, hetzij ze onmiddellijk het werkzame leven der maatschappij binnentreden. Ze moeten dus gemakkelijk en in een behoorlijken vorm hunne gedachten schriftelijk kunnen uitdrukken. Behalve wat daarover hierboven gezegd is, moet nu nog opgemerkt worden, dat zij het ook zooveel mogelijk taalkundig zuiver moeten leeren doen. En ziedaar het hoofddoel van het onderwijs in taalkunde. Dat doel is dus meest practisch: men wil de kinderen der lagerschool in staat stellen, dat ze meer of min zuiver schrijven, gelijk dat van een behoorlijk ontwikkeld mensch verwacht mag worden.

Daarmee is meteen een deel van het belang van het taalkundig onderwijs aangewezen. Evenwel, er is nog meer belang aan vast. De taalkundige kennis draagt ook bij tot het verstaan der taal, inzonderheid de kennis der woordsoorten en der buiging, maar bovenal die der woordvorming. Het zal niet noodig zijn, dit hier aan te toonen. Bedoelt eene lagerschool bepaalde voorbereiding voor eene volgende onderwijsinrichting, dan heeft de taalkundige kennis nog belang met het oog daarop. Een goed taalkundig onderwijs eindelijk heeft gelijk bijna elk ander goed ingericht onderwijs, ook zijn belang voor de ontwikkeling van de denkkraft en voor de gewenning aan stiptheid en nauwkeurigheid. Maar dan moet, als men let op het eerste, de taalkundige kennis niet bestaan in een samenstel van gememoriseerde bepalingen en regels, maar moeten deze uit de taal zelve gezocht en door de leerlingen zelve gemaakt worden en dus de vrucht zijn van waarnemen en nadenken.

Hooger kan men het belang van het taalkundig onderwijs niet aanslaan voor de lagerschool. Als men het hier en daar hooger ziet opgegeven, dan is dat een gevolg van de verwarring van kennis der grammatica met kennis der taal in het algemeen. Het belang van deze laatste is buitengemeen groot en op andere plaatsen in 't licht gesteld. Dat moet wel in aanmerking genomen worden.

§ 79. Methode. — We hebben hier te doen met het onderwijs in de kennis der grammatica, en nu is het de vraag: hoe moet dit ingericht worden? In de voorgaande eeuwen was de kennis der klassieke talen, en later ook die van de voornaamste levende talen, hoofdzak bij 't onderwijs, terwijl de kennis der moedertaal op den achtergrond gesteld, ja geheel veronachtzaamd werd. Met de verbetering van het lageronderwijs in de tegenwoordige eeuw is ook de moedertaal meer gewaardeerd en het onderwijs er in een deel van het volksonderwijs geworden. Doordat evenwel klassieke en vreemde talen niet als de moedertaal door lezen en spreken beide kunnen worden aangeleerd, is voor hare kennis een volledig onderwijs in de grammatica dier talen onmisbaar. Dat denkbeeld ging men nu ook onwillekeurig toepassen op het onderwijs in de moedertaal op de lagerschool, zoodat men den leerling verkorte spraakkunsten in handen gaf, die hij moest memoriseeren, waaruit eene dorre woordenkennis ontstond, die spoedig weer verloren ging, omdat ze geheel op zich zelf stond en niet altijd practisch toegepast werd. Of men liet daarnevens, maar ook alleen, verbuigen en vervoegen in het oneindige, eene oefening, die volstrekt tot niets leidde. De moedertaal echter hoort het kind van zijne geboorte af, hoewel veelal zeer gebrekkig spreken; ze is dus voor een deel reeds zijn eigendom bij zijne komst in de school. Hier wordt het nu bekend gemaakt met het letterschrift zijner taal en leert het deze lezen en schrijven. Bovendien wordt al het onderwijs in die taal gegeven en heeft het kind dus veelvuldige aanleiding, om zich in haar gebruik te oefenen.

Wanneer ieder zich afvraagt, waardoor hij taalkundig zuiver schrijft, dan zal hij zich wel het antwoord moeten geven: doordat hij gewoon geworden is zoo te schrijven, en niet door gebruikmaking van regels. De vormen der schriftelijke taal zijn voor het oog zichtbaar en worden bij een goed lees- en schrijfonderwijs beelden in de ziel, die bij het schrijven bewust worden en ten papiere komen. Men mag dus verwachten, dat het kind, wanneer het een degelijk leesonderwijs ontvangt en het op de rechte wijze geoefend wordt in de schriftelijke uitdrukking der gedachten, zich de vormen der taal zal eigen maken en gewoon worden behoorlijk zuiver te schrijven.

Door deze beschouwingen komen we onwillekeurig tot de vraag: is een afzonderlijk, opzettelijk onderwijs in de grammatica nog noodig? Bij de beantwoording dezer vraag moet men het belang van de kennis der grammatica vergelijken met het belang van de kennis der andere leervakken en dus den tijd bepalen, die aan het eerste mag gegeven worden. Men zal dan bevinden, dat die tijd zeer beperkt moet zijn.

Het zal dus niemand bevreemden, dat er zijn, die alle grammaticaal onderwijs willen verbinden met het onderwijs in het lezen en in de schriftelijke uitdrukking der gedachten ¹⁾, terwijl anderen de grammatica als een op zich zelf staand leervak in bepaald aangewezen uren onderwezen willen hebben. De soort van school doet in dezen veel af, als ook het getal lesuren. Wij gelooven, dat de eersten hun doel wel zullen bereiken, vooral doordat ze zooveel mogelijk aanschouwelijk zijn, maar dat ze dan ook vaak hun eigenlijk leesonderwijs zullen moeten afbreken en dus van de leesles eene taalkundige les maken, teneinde zekere taalkundige begrippen te kunnen verklaren, terwijl de laatsten die verklaring meer gepast geven in eene afzonderlijke les.

Evenwel, of men den een of den anderen weg volgt, de som der taalkundige begrippen moet men zoo beperkt mogelijk nemen, daar het kennen op zich zelf van de taalkundige begrippen voor het kind der lagerschool zeer weinig waarde heeft. Het leeren en memoriseeren van de geslachtsregels b. v. is voor het kind zonder vrucht, als men enkele regels uitzondert, die evenwel ook gemakkelijk bij het schriftelijk taalwerk door herinnering en toepassing kunnen geleerd worden. De begrippen van afleiding en samenstelling kunnen zeer geschikt tot het leesonderwijs gebracht worden, omdat ze zoo nauw met de betekenis der woorden in verband staan. De woordschikking, spelling en punctuatie eischen geen afzonderlijk onderwijs, maar worden het kind door de lees- en schrijfoefeningen langzamerhand tegen het einde van den leertijd eigen. Voor het afzonderlijk onderwijs zou dan nog overblijven: de onderscheiding der woordsoorten en de buiging of vormverandering, waardoor de leerstof tot een minimum wordt herleid.

Vraagt men nu naar de methode voor dit alzoo beperkte leervak, dan is daarop het volgende te antwoorden: gelijk bij alles in de lagerschool moet ook hier de leervorm de aanschouwelijk mededeelende en de opwekkende of heuristische zijn. Het leesboek, of wat haast hetzelfde is, de volzin, dus de taal zelve, is het middel ter

¹⁾ De toepassing van de verbinding van de taalkunde met het lezen vindt men in de leesboekjes: *De Moedertaal* door De Raaf en Zijlstra, te Groningen bij Noordhoff en Smit.

aanschouwing. Daarin zijn de functiën der woorden, dus de woordsoorten op te merken en de buigingsvormen zichtbaar voor het oog, terwijl hunne beteekenis door het verstand daaruit opgemaakt kan worden. De bepalingen van getal en naamvallen, van tijden, wijzen, personen en getallen moeten niet vooraf gegeven, maar door de leerlingen zelf uit de gebruikte taal gezocht en gevormd worden. Wat op die wijze geleerd is, moet men in mondelinge en schriftelijke oefeningen weer toepassen, opdat de leerlingen zich de vormen goed eigen maken en deze hun duidelijk bewust worden. De gang voor elke les is dus: waarneming, toelichting door bespreking, toepassing in oefeningen.

§ 80. Twee taaloefeningen moeten we hier nog kortelijk bespreken, omdat ze vroeger algemeen bij het onderwijs in gebruik waren en nog wel aangewend worden: de dictée en het foutieve opstel.

De dictée bestaat in het opschrijven door de leerlingen van volzinnen, die door den onderwijzer worden voorgezegd. De leerling hoort dus de woordklanken, die in hem een zekeren inhoud bewust roepen, en moet daarvoor de gepaste letterteekens kiezen. Welke vrucht heeft hij hiervan voor zijne taalkennis? Ze kan geen andere zijn, dan dat hij, meer dan bij het maken van een opstel, zijne opmerkzaamheid vestigt op den vorm der woorden en deze hem daardoor meer bewust wordt, tengevolge waarvan hij bij zijn schrijven er meer acht op zal geven. De dictée kan dientengevolge geen geregeld terugkeerende taaloefening zijn: de tijd, er voor noodig, kan beter gebruikt worden. Tusschenbeide, bij wijze van examen en ter toepassing, kan ze zeker met vrucht aangewend worden; doch dan moet de dictée opzettelijk voor haar doel ingericht zijn en niet uit eenig toevallig voorkomend boek genomen worden. Klassikaal nazien en bespreken der fouten is natuurlijk een vereischte.

Het foutieve opstel bestaat in een aantal volzinnen met fouten, die door de leerlingen moeten verbeterd en vervolgens klassikaal besproken worden. Wat is daarvan de vrucht? Ze ligt voor de hand: de leerling vestigt meer bepaald zijne aandacht op de fouten, deze worden hem daardoor duidelijker bewust, zoodat hij ze in zijn schrijven vermijden zal. Tegenover dat voordeel staan evenwel nadeelen. Omdat het zuiver schrijven hoofdzakelijk een gevolg is van het zien van taalkundig zuiver schrift en van zuiver schrijven, werkt het foutieve opstel nadeelig, in zoover het de woordvoorstellingen in de ziel des leerlings bederft, zoodat hij de juiste en de verkeerde vormen met elkander verward. Bovendien laat het foutieve opstel niet wel een geregelde

leergang toe. Daardoor kan het niet anders dan als middel van examen gebruikt worden. Doch dan mag het volstrekt geen fouten bevatten, die zelden of nooit gemaakt worden, evenmin zulke, die niet volgens een' taalregel te verbeteren zijn. In het algemeen is het gebruik van foutieve opstellen niet aan te bevelen; de klassikale bespreking van de opstellen der leerlingen geven volop aanleiding, om op de meest voorkomende fouten opmerkzaam te maken.

3. Rekenen.

§ 81. Het begrip. — Wat is rekenen, en waarin bestaat dus het onderwijs in rekenen? Rekenen is het werken met hoeveelheden met het doel uit twee of meer gegevens te besluiten tot eene nog onbekende hoeveelheid. Duidelijke begrippen van de hoeveelheden te hebben is dus voor den rekenaar een volstrekt vereischte. Die hoeveelheden kunnen in werkelijke voorwerpen bestaan (aanschouwelijk rekenen), bloot door namen (getallen) aangeduid (uit het hoofd rekenen) of ook door zichtbare teekens of cijfers voorgesteld worden (cijferen). Het eerste is het begin en de grondslag van alle rekenen en wordt daarom ook bij onbeschaafde volken en kleine kinderen gevonden, hoewel toch ook reeds met gebruikmaking van namen of getallen. Het tweede en derde is een veel meer ontwikkeld rekenen, waartoe de mensch slechts door goed onderwijs komt. Het werken met de hoeveelheden door middel van cijfers of het cijferen eischt veel en goed onderwijs, om den leerling tot helder inzicht te brengen, doordat het cijferschrift een zeer kunstig schrift is, vooral in de breukvormen, en doordat bij het cijferen van regels of verkorte bewerkingen gebruik gemaakt wordt, waarvan de grond niet zoo gemakkelijk helder bewust wordt.

Het onderwijs in rekenen bestaat dus in het doen ontstaan in den leerling van duidelijke begrippen van hoeveelheden en getallen en van het cijferschrift en het leeren der bewerkingen met getallen en cijfers. Daarvoor is noodig aanschouwelijk onderwijs in het rekenen, waardoor de grond gelegd wordt voor de rekenkundige begrippen; onderwijs in rekenen uit het hoofd, waardoor het getalbegrip helderder opgevat en het rekenen in het leven voorbereid wordt, en cijferen, dat den leerling een middel aan de hand geeft, om door het cijferschrift rekenkundige oplossingen te maken en de berekeningen, die in het leven voorkomen, gemakkelijk en kort uit te voeren, voor zoover ze te moeilijk zijn, om uit het hoofd opgelost te worden.

§ 82. Doel en belang. — In het werkelijk leven is alles door

het getal bepaald. Men kan zich in geene omstandigheid bevinden, of men komt met het getal in aanraking, inzonderheid bij alles wat betrekking heeft op de zoozeer verschillende ruiling in de maatschappij. Geen wonder dan ook, dat de kennis van het rekenen ten allen tijde eene zoo groote behoefte geacht is, dat het na het lezen en schrijven voor het voornaamste leervak gehouden werd. Het eerste doel van het rekenonderwijs moet dus wel zijn: voorbereiding voor het leven. De behoeften van ons maatschappelijk leven schrijven dat onderwijs gebiedend voor. Geen enkel lid der maatschappij kan er buiten, of hij staat dadelijk verlegen in zijn' kring. Bijna even noodig als lezen en schrijven voor het leven zijn, is het ook het rekenen.

Met het oog op het genoemde practische hoofddoel van het rekenonderwijs moet zich — dit ligt voor de hand — de leerstof ook alleen bepalen tot het voor het leven noodige. Breidt men ze verder uit, dan de eischen van het gewone verkeersleven, dan doet men meer, dan het doel vordert. Welke opmerkelijke eigenschappen de getallen ook hebben, tot welke vernuftige berekeningen de regels der rekenkunde ook aanleiding geven, als ze voor het leven geen waarde hebben, mogen ze ook niet tot de leerstof voor het rekenonderwijs gebracht worden, tenzij ze voor de bereiking van een ander doel noodig zijn.

En dat andere doel bestaat: nevens het hoofddoel wil men met het rekenonderwijs nog iets anders uitwerken. Het zal namelijk strekken, om den leerling juist en ordelijk te leeren denken, hem aan stiptheid en nauwkeurigheid te gewennen en zijn' zin voor waarheid te ontwikkelen. En het is waar: een goed rekenonderwijs eischt bezig-zijn met de getallen en hunne verhoudingen, het nasporen daarvan en het afleiden van besluiten uit gegevens; het vraagt daarbij orde en juistheid en duldt niet, dat iets gesteld en aangenomen wordt, waarvan de grond niet opgegeven is. Eene enkele vergissing maakt eene groote berekening vruchteloos. Bij het rekenen komt men tot eene vaste waarheid, 't welk eene aangename gewaarwording verwekt en zoo den zin voor waarheid ontwikkelt.

Dit alles kan ten volle erkend worden, maar dan moet ook het werktuiglijk gecijfer vermeden, althans daarvan geen vrucht voor het denken verwacht worden; dan moet alles helder en duidelijk bewust zijn, telkenmale als het in berekeningen wordt toegepast. En dat zal men onmogelijk altijd van het cijferen kunnen zeggen. Als het kind b.v. twee breuken moet vermenigvuldigen of deelen, dan zal hem stellig, telkens en op het oogenblik als hij den regel toepast, deze in zijne waarheid niet helder bewust zijn, al is het ook in staat, den regel te

ontwikkelen, wanneer hij daartoe geroepen wordt. Maakt hij eene dec-
ling met geheele getallen, zelfs eene vermenigvuldiging, dan is dat eene
volstrekt werktuiglijke handeling, dan wint hij daardoor voor zijne
denkkracht niets. Wil men daarom het doel van het rekenonderwijs
bereiken, dan dient men bij het cijferen zeer voorzichtig te zijn, wijl
dit zoo licht aanleiding tot werktuiglijkheid geeft.

Het doel van het rekenonderwijs is dus: noodzakelijke voorbereiding
voor het leven, oefening in nauwkeurig en ordelijk denken, gewenning
aan stiptheid en orde en opwekking van den zin voor waarheid.

Daarmee is ook het belang opgegeven; doch om dit juist te waar-
deeren, moet niet vergeten worden, dat het rekenonderwijs weinig
bijdraagt, om den beeldenschat der ziel te vermeerderen: de getalbe-
grippen immers zijn hoogst eenvoudig en zeer eenvormig en laten de
ziel veel armer dan b. v. natuurkennis of aardrijkskunde. Verder mag
ook niet uit het oog verloren worden, dat, om het rekenen aan zijn
doel te doen beantwoorden, veel tijd vereischt wordt, die natuurlijk
ten koste van ander onderwijs wordt gebruikt, en dat als men dezelfde
strengte methode op het onderwijs in nuttige kundigheden toepast, men
ook daarvan rijke vrucht voor de ontwikkeling der denkkracht kan
verkrijgen. Het is bovendien moeilijk te bewijzen, dat het rekenonder-
wijs, ook op de beste wijze gegeven, kan strekken, om de denkkracht
in het algemeen bij het kind te ontwikkelen, en dus ook zijn' invloed
op ander gebied kan uitoefenen dan op dat der hoeveelheden; dat dus
het rekenonderwijs ook kan dienen, om het kind helder te doen den-
ken over onderwerpen b. v. uit de aardrijkskunde, de geschiedenis of
het dagelijksche leven.

Het belang van het rekenonderwijs is weleens en wordt nog licht
overschat. Daartoe was in ons land alle aanleiding. Voor handel en
zeevaart en de talloze waterwerken was het rekenen onmisbaar: daarom
werd het hoog aangeslagen, vooral door den rustigen, in zich gekeerden
en stillevenenden Hollander. 't Was dan ook volstrekt niet vreemd, in
ons land een eenvoudigen boer of ambachtsman aan te treffen, die een
zelfs in het buitenland erkend beroemd meester in het cijferen was. Is
er dus aanleiding tot overschatting, dan moet men des te voorzichtiger
zijn in het waardeeren van het rekenen, en vooral in het bloote cijferen
niet zoeken, wat er onmogelijk in kan gelegen zijn.

§ 83. Methode. — Met het oog op het hoofddoel van het reken-
onderwijs, voorbereiding voor het leven, moet het kind komen tot
gemakkelijk uit het hoofd rekenen en tot vlug en nauwkeurig cijferen.
Met het oog op andere bedoelingen moet bovenal gezorgd worden,

dat het rekenen veel van het denken vraagt en dat stiptheid en nauwkeurigheid er mee gepaard gaan.

Het leven eischt kennis van het cijferschrift en van het stelsel van munten, maten en gewichten, en verder de bekwaamheid, om dagelijks voorkomende gevallen met geheele en gebrokene getallen te berekenen. Groote getallen en moeilijke breukvormen komen evenwel zelden of nooit in het gewone leven voor. Wat het leven niet eischt, voor het leeren denken van weinig waarde en voor de oefening in het vlugge cijferen niet volstrekt noodig is, mag niet behooren tot de leerstof voor het rekenonderwijs.

In de laatste jaren heeft men dan ook terecht den regel van drieën laten varen, evenals vrij algemeen de repeteerende breuken. Voortgezet nadenken zal wellicht er toe leiden, dat de leerstof nog meer vereenvoudigd en dat er b. v. een en ander van de behandeling der gewone en tiendeelige breuken geschrapt wordt. Men denke aan het zoeken van den grootsten gemeenen deeler en het kleinste gemeene veelvoud. Met den leertijd dient zuinig omgegaan.

Wil men de methode voor het rekenonderwijs onderzoeken, dan moet men onderscheid maken tusschen aanschouwelijk rekenen, uit het hoofd rekenen en cijferen, maar daarbij opmerken, dat het eerste bloot middel is om voor de beide laatste wijzen van rekenen een goeden grondslag te leggen en ze vruchtbaar te maken voor de ontwikkeling van het denken.

Evenals men vroeger het lesonderwijs begon met het leeren der letterteekens, zoo het rekenen met het leeren der cijfers, terwijl het verdere onderwijs in een dor cijferen of het uitwerken van voorstellen bestond. 't Was Pestalozzi, die er het eerst eene betere richting aan gaf. Volgens zijn beginsel moest zinnelijke waarneming de grondslag van alle kennis zijn. De getalbegrippen moesten dus ook ontstaan uit de waarneming van hoeveelheden van werkelijke voorwerpen. Hiertoe vervaardigde hij de bekende „eenheidstafel", bestaande in een groot kwadraat, verdeeld in 100 kleine kwadraten. In elk der bovenste 10 plaatste hij 1 streepje, in elk der tweede rij 2 en zoo verder. Pestalozzi's eenheidstafel is buiten gebruik geraakt, maar zijn denkbeeld is blijven bestaan en heeft het aanschouwelijk rekenonderwijs voortgebracht.

Het getalbegrip is abstract gelijk alle begrippen. Zal het helder zijn, dan moet het langzamerhand voortkomen uit voorstellingen. Daarom begint het onderwijs met het geven van getalvoorstellingen door middel van allerhande voorwerpen en ook wel door strepen op het zwarte bord. Groote verscheidenheid is hier van belang. Als gemakkelijk leer-

middel gebruikt men evenwel meest den ballenteller of de Russische rekenmachine, ook rekenraam genoemd, een werktuig, dat eenvoudigheid met doelmatigheid vereenigt. 't Is goed, dat het zoo is ingericht, dat de voor het oogenblik niet gebruikte balletjes buiten het gezicht der kinderen gebracht kunnen worden. Dezelfde hoeveelheid, door balletjes voorgesteld, wordt daarna door alles wat voor de hand ligt, zichtbaar gemaakt: vingers en andere lichaamsdeelen, knikkers, centen, tafels, borden, vensters, ruiten, kinderen, streepjes of wat ook.

Als men een begrip duidelijk wil doen opvatten, dan moet men de eigenschappen, waaruit het bestaat, opzoeken en in 't licht stellen. Wijl nu het éénige kenmerk van het getalbegrip is, dat het is saamgesteld uit eenheden of kleinere hoeveelheden, komt het er vooral op aan, die samenstelling duidelijk te doen zien. Daarom moet het kind elke hoeveelheid zien worden en ook weer zien ontbinden, beide op zooveel wijzen als mogelijk is. Men begint natuurlijk met de kleinste hoeveelheid, om door bijvoeging van éenen tot de volgende te komen. Haast is hier geheel verkeerdt. De voorstelling van de kleinste hoeveelheden moet zeer vaak herhaald worden, opdat daarvan de begrippen volkomen helder worden, vooral dewijl alle volgende hoeveelheden slechts samenstellingen zijn van de kleinere. De hoeveelheden beneden zes moeten inzonderheid bij het eerste onderwijs in 't oog gevat worden, omdat het kind deze nog met één blik omvatten kan, wat bij de volgende hoeveelheden gestadig moeilijker wordt. Met elke nieuwe hoeveelheid worden rekenoefeningen gehouden in de vier hoofdbewerkingen: optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en deelen, eerst met werkelijk aanwezige voorwerpen, daarna met gedachte voorwerpen, dus met benoemde getallen, en eindelijk met onbenoemde getallen.

Zijn de begrippen van 10 en daar beneden uit aanschouwing van werkelijke hoeveelheden ontstaan en volkomen helder, dan volgen die van 10 tot 20, van 20 tot 30 enz. tot aan 100. Telkens is 10 de collectieve eenheid, waarvan uitgegaan wordt en waarop men altijd weer terug komt, om zoo het grondbegrip van ons talstelsel duidelijk te doen uitkomen. Boven 100 worden 10 en 100 de begrippen, waaraan men de andere vastknoopt enz. Van aanschouwen in den eigenlijken zin kan hier geen sprake meer wezen, omdat het getal voorwerpen te groot wordt en omdat het gezicht niet in staat is, de eene hoeveelheid van de andere te onderscheiden. Boven 100 kan men daarom alleen met gedachte voorwerpen of ook met onbenoemde getallen werken.

De schriftteekens voor de hoeveelheden of de cijfers worden eerst ge-

leerd, als ze noodig zijn, en dat is niet eerder het geval, dan wanneer de begrippen van de hoeveelheden boven 10 ontstaan. Het cijfer moet zijn' inhoud krijgen door de verbinding van het teeken met werkelijk aanwezige voorwerpen, strepen of stippen. Eerst wordt natuurlijk de volstreekte waarde der cijfers en daarna hunne betrekkelijke waarde geleerd. Om dit laatste zooveel mogelijk door aanschouwing duidelijk te maken, kunnen meer of minder doelmatig goeden dienst doen: de kubendoos en Keuning's Rekenkast. ¹⁾

§ 84. Het uit het hoofd rekenen gaat steeds gepaard met het aanschouwelijk rekenen. Immers, het werken met gedachte voorwerpen en met onbenoemde getallen, waarbij geen cijfers gebruikt worden, moet reeds zoo heeten. Wat toch is uit het hoofd rekenen? Het is het werken met hoeveelheden, zonder daarbij van het cijferschrift of ook van voorwerpen gebruik te maken. De gewone regels voor het cijferen worden er dan ook niet bij gevolgd. Behalve zijn groot practisch belang heeft het groote waarde voor het denken. Bij het uit het hoofd rekenen zijn sleur en werktuiglijkheid bijna niet mogelijk, die bij het cijferen haast onvermijdelijk zijn. De leerling beweegt zich er geheel vrij bij en zoekt onderscheidene wegen, om tot zijn doel te komen. Steeds is hij denkend bezig en moet zich alleen op zijn hoofd verlaten, waardoor het werken met het hoofd zeer bevorderd wordt.

Het uit het hoofd rekenen moet niet op zich zelf staan, maar reeds een deel van het aanschouwelijk rekenen uitmaken en het cijferen blijven vergezellen, d. w. z. alles wat, zonder cijfers te gebruiken, berekend kan worden, moet uit het hoofd berekend worden. Voor de practijk des levens is dit van het grootste belang, maar niet minder voor de gewenning aan denken. 't Is ook de weg, die in het leven bijna altijd gevolgd wordt en mag dus de natuurlijke heeten.

¹⁾ De kubendoos bevat een aantal houten kuben van 1 cM. afmeting, verder een aantal blokjes, waarin 10, 100 en 1000 van die kuben vervat zijn. Verdeelstrepen wijzen aan de samenstelling der grootere blokken uit de kuben. 3333 bv. kan dus aanschouwelijk voorgesteld worden op eene plank boven aan het zwarte bord aangebracht.

Bij Keuning's Rekenkast behoort eene doos met soortgelijke blokjes. De kast bestaat uit een bord, waartegenaan 3 horizontale rijen kleine en grootere vakjes zijn geplaatst: de kleine vakjes links voor de eenheden, naar rechts voor de tient. enz. De blokjes worden in die vakjes geplaatst. Boven elke rij is eene plank, waarop de cijfers geschreven worden, die de eenheden der verschillende orden aanduiden. Met het cijfer wordt dus direct verbonden de waarde der eenheden. — Met deze Rekenkast kunnen ook zeer kleine optellingen uitgevoerd worden door aanschouwing.

Het cijferen geschiedt naar aanleiding van voorstellen in een rekenboek of op het bord. Maar hoe het geschiede, altijd klassikaal. Vroeger bestond het rekenonderwijs geheel in cijferen naar het rekenboek en was zuiver hoofdelijk. Toen brachten enkele leerlingen der lagerschool het zeer ver in het cijferen, maar niet zelden ten koste van de vorderingen der anderen. 't Is niet het doel der lagerschool, uitblinkende rekenaars te vormen, wel dat allen aan de behoeften van het gewone maatschappelijke leven kunnen voldoen en dat door het rekenen de denkkraft geoeftend wordt. Daarom moet het onderwijs in het rekenen, gelijk in elk ander leervak, volstrekt klassikaal zijn. Het noodzakelijke daarvan ligt voor de hand.

In den laatsten tijd zijn een aantal rekenboeken in het licht gekomen, waarin de onderwijzer overvloedigen voorraad vindt voor een verstandig cijferen.

Niet genoeg kan het evenwel opgemerkt worden, dat het cijferen zeer veel werktuiglijks met zich brengt, en dat niet het cijferen op zich zelf tot nadenken leidt, maar wel het opsporen der verhoudingen en het maken van gevolgtrekkingen uit die verhoudingen. Daarom moeten de voorstellen eenvoudig zijn, uit het dagelijksche leven genomen, en het sprekende redeneeren bij het cijferen meer de hoofdzaak zijn dan het cijferen zelf. Een kind heeft er meer voordeel van, als het redeneert: dat werk kan zooveel korter duren, omdat er zooveel meer arbeiders aan gezet worden, dan wanneer het eene groote vermenigvuldiging of deeling uitvoert.

Evenwel, zal het cijferen doel treffen, dan moet het met vlugheid en stiptheid geschieden, omdat het leven zulks eischt. Daarom is oefening in het vlug en nauwkeurig cijferen ook noodig, al blijft het denken hoofdzaak.

De voorstellen in de boeken moeten beknopt en duidelijk zijn, zoodat de leerling in den vorm althans geen bezwaar tegen het verstaan heeft, en voor het gemakkelijk verstaan is het ook noodig, dat ze uit de omgeving des kinds genomen zijn.

De volgende algemeene regels zijn ter samentrekking en toepassing van groot belang: 1. alle rekenonderwijs moet van aanschouwing uitgaan; 2. de regels moeten niet gegeven, maar door den leerling zelven uit het waargenomene en beredeneerde afgeleid worden; 3. vaardigheid en nauwkeurigheid zijn van niet minder belang dan helder inzicht; 4. het rekenen moet zich geheel aansluiten aan de practijk van het leven; 5. het rekenen eischt een streng bepaalden gang, wijl hier meer dan bij iets anders het volgende rust op het voorgaande, en 6. elke rekenles moet eene oefening in nauwkeurig en streng logisch spreken en denken zijn.

4. Vormleer.

§ 85. Het begrip. — De vormleer is het leervak, waardoor het kind langs den weg der aanschouwing begrippen krijgt van de vormen der stoffelijke voorwerpen en in staat gesteld wordt, berekeningen uit te voeren aangaande uitgebreidheden, evenals men door de getalleer begrippen zoekt te doen ontstaan van de hoeveelheden, om berekeningen uit te voeren aangaande voorkomende werkelijke hoeveelheden. De vorm moet gekend en juist opgevat worden, omdat hij een voor-naam element van alle voorwerpen is, waardoor ze zich het meest van elkander onderscheiden, en als het kind heldere voorstellingen zal opdoen van de hem omringende wereld, dan moet het inzonderheid den vorm goed waarnemen. Bovendien is de vorm zoo duizendvoudig onderscheiden, dat hij, veel meer dan andere elementen van de uitwendige wereld, geschikt is tot juist waarnemen, abstraheeren en combineeren. Daarom nam ook Pestalozzi onder de drie grondbegrippen, waartoe hij de leerstof der volksschool terugbracht, nevens getal en spraak, den vorm aan. De vormleer is dan ook door hem en sedert hem een leervak der volksschool geworden. In ons land is zij echter eerst in de onderwijswet van 1857 in de rij der verplichte leervakken geplaatst. Daarmee vond zij evenwel nog geen algemeene waardeering. Er waren er, die in het vormleeronderwijs tijdverspilling zagen. Zelfs kreeg ze in het niet aangenomen wetsontwerp op het L. O. van Heemskerk geen plaats. Had men haar dadelijk genoemd met den naam, dien men haar vervolgens meende te moeten geven, aanschouwelijke meetkunde, of ook meetkunde der lagereschool, misschien had ze met minder tegenstand te worstelen gehad. De onderwerpen der vormleer toch zijn dezelfde als die der meetkunde; alleen in de uitgebreidheid der leerstof en vooral in de methode is het groote verschil tusschen vormleer en meetkunde gelegen. De vormleer ontleent hare leerstof aan de meetkunde, maar neemt alleen datgene, wat door onmiddellijke aanschouwing geleerd kan worden en voor de bevatting van jeugdige leerlingen geschikt is. Haar leervorm is de aanschouwelijke en de zelfzoekende, haar leergang in hoofdzaak de analytische.

Doel en belang. — Zooals boven gezegd is, maakt de vorm een belangrijk element van alle voorwerpen uit. Door den vorm zijn ze 't meest van elkander onderscheiden. Die vorm nauwkeurig op te nemen is dus een noodzakelijk vereischte voor het verkrijgen van duidelijke voorstellingen. Het doel van het onderwijs in de vormleer is dus het doen ontstaan van juiste begrippen met betrekking tot den vorm, maar verder ook het nauwkeurig leeren waarnemen, en omdat

het kind de meest gereede aanleiding vindt tot spreken door het uitdrukken van hetgeen het waarneemt, strekt het onderwijs in de vormleer ook tot het leeren uitdrukken der gedachten. Bovendien heeft dat onderwijs ook een belangrijk practisch doel, in zoover het berekenen der uitgebreidheden en het oordeelen over de vormen in het maatschappelijk leven gedurig voorkomen, vooral in het leven van den handwerksman.

Het belang van het onderwijs in de vormleer is dus gelegen in zijne verstandelijk vormende strekking en in zijn practisch nut. Sedert de vormleer in ons onderwijs eene plaats gekregen heeft, is dan ook de inhoud der rekenboeken gewijzigd, in zoover daarin opgenomen zijn de berekeningen van verschillende uitgebreidheden, in het dagelijksch leven voorkomende, die vroeger gerekend werden te behooren tot het gebied van de wetenschap der meetkunde. Hier dient nog bijgevoegd te worden, dat het belang der vormleer verhoogd wordt, doordat ze eene uitstekende voorbereiding is voor het latere onderwijs in de meetkunde.

§ 86. Methode. — De leervormen, die voor het onderwijs in de vormleer passen, zijn de aanschouwelijke en de zelfzoekende; de leergang is in hoofdzaak de analytische; de leermiddelen zijn bord met krijt en verschillende voorwerpen van papier gevouwen, van ijzerdraad of van hout.

De vormleer is juist op hare plaats in de lagerschool, waar aanschouwing schering en inslag bij het onderwijs is. Zij kan niet anders dan aanschouwelijk onderwezen worden. Zien en altijd weder zien moet het kind, telkens uitdrukkende wat het waargenomen heeft. De overeenkomst en het verschil in vorm tusschen figuren en tusschen voorwerpen moet het zelf zoeken, de verschillende gevallen, waarin een aantal lijnen ten opzichte van het al of niet evenwijdige kunnen voorkomen, de verdeeling van zekere figuren, de soorten van drie- en vierhoeken moet het zelf opsporen. Hier, meer dan ergens, kan de onderwijzer den leerling leiden tot zelfvinden. Zelf kan deze komen tot het opgeven van het getal vlakken, kantlijnen, vlakhoeken, twee- en meer-vlakkenhoeken, hunne plaatsing ten opzichte van elkander, enz.

De hoofdleergang is de analytische; want het voorwerp, het lichaam is het uitgangspunt. Daaraan worden de elementen van den vorm opgemerkt en ieder afzonderlijk beschouwd. Het punt bestaat slechts als grens van de lijn, de lijn als grens van het vlak, het vlak als grens van het lichaam. Op zich zelf komen vlak, lijn of punt niet voor. Wel kan men ze aanduiden door figuren, strepen en stippen. Door

ontleding alleen kunnen derhalve de begrippen van de vormen ontstaan.

Zal de vormleer haar practisch doel bereiken, dan moet het onderwijs haar in verband brengen met het werkelijke leven; dan moeten de vormen daar opgezocht en moet de stof voor de berekeningen daaruit genomen worden.

De leermiddelen zijn eenvoudig. Met het krijt kan men door strepen de vlakken en lijnen op het bord voorstellen. Voor de hoofdvormen der stoffelijke voorwerpen heeft men een zeker getal houten of van kaartpapier gevouwen of ook door ijzerdraad gevormde lichamen: regelmatige lichamen, pyramiden, prisma's en lichamen met gebogen vlakken. In die lichamen moet men niet anders zien dan verzinnelijkingen van vormbegrippen, dus typische voorstellingen van de hoofdvormen. Daarom is het nuttig en noodig, dat die typische voorstellingen der vormen telkens opgezocht worden in de werkelijkheid, in de stoffelijke voorwerpen, die niet volkomen met de typen overeenkomen, maar deze laatste in zich op te merken geven, — of omgekeerd, dat de vormen der voorwerpen gebracht worden tot een der hoofdvormen, evenals de hoofdvormen der vlakken opgezocht worden aan alles, wat het kind omringt of wat het zich herinnert. 't Is niet zoozeer te doen om zekere figuren en bepaalde lichamen te leeren kennen, maar om begrippen te doen ontstaan van hoofdvormen en deze hoofdvormen weer te erkennen in de werkelijkheid.

5. Onderwijs in nuttige kennis.

§ 87. De leervakken, door ons tot nogtoe besproken, hebben bijna alle eene practische strekking: ze bestaan in het leeren van enig werk en bedoelen het verkrijgen van de eene of andere vaardigheid. Wijl de mensch het meest geleid wordt door de behoeften des levens, hebben de leervakken, die practisch nut beoogen en waarvan dus de kennis onmiddellijk in het leven toegepast kan worden ook het eerst eene plaats op de lagerschool gekregen en wil men ze nog liefst als hoofdvakken beschouwen. Het is evenwel van groot belang, dat de mensch meer opdoet dan de vaardigheden, die het leven onmisbaar maakt, dat hij ook kennis verkrijgt van de wereld, waarin hij leeft, zonder welke hij ook slechts tot eene gebrekkige kennis der taal komen kan. In de wet komen daarom drie vakken voor, die het kind met de hem omringende wereld zullen bekend maken: geschiedenis, aardrijkskunde en kennis der natuur. Het noodzakelijke van de practische vakken valt ieder in het oog, het nut van de vakken, die bloot kennis aanbrengen, is niet zoo direct in te zien. 't Is daarom van belang, dit wat nader te beschouwen.

De genoemde vakken zouden saamgevat kunnen worden onder den naam wereldkunde, omdat ze alle drie betrekking hebben op de wereld, d. i. op de natuur en den mensch. De geschiedenis heeft tot onderwerp het verledene der menschheid, hare ontwikkeling tot op onzen tijd, de aardrijkskunde houdt zich bezig met den tegenwoordigen toestand van den mensch en met zijne woonplaats, de aarde; de kennis der natuur bepaalt zich tot de krachten en verschijnselen in de natuur en tot hare voorwerpen. Van dat alles nu zal het kind door het onderwijs kennis erlangen, d. w. z. in zijne ziel moeten duidelijke voorstellingen en begrippen uit het gebied van geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis ontstaan. Waartoe die kennis? Het verwerven van kennis geeft een zeker genot; evenwel dat genot te smaken, die weelde kan en mag het hoofddoel niet zijn. De kennis wordt, even goed als elke vaardigheid, verworven om gebruikt te worden. Kennis, waarvan men meent, dat ze nergens bruikbaar voor is, heet dan ook onnutte kennis, ballast; men moest liever zeggen: kennis, die in een gegeven geval niet bruikbaar is, mag ballast heeten, omdat alle kennis, welke ook, haar' bezitter meer of minder dienen kan.

Waartoe gebruikt men de kennis? Enkel om te oordeelen. Ieder oordeel moet zijn de uitkomst eener vergelijking van hetgeen men waarneemt of wat in ons bewust wordt, met de voorstellingen en begrippen, die in ons zijn. Daarom kan ons oordeelen ook niet verder gaan, dan onze kennis reikt; doch ook andersom: waarvan we kennis hebben, daarover kunnen we ook oordeelen. Ons oordeelen moet wederom de grondslag van ons handelen zijn; als dat niet het geval is, spreekt men immers van onbedachtzaam of lichtzinnig of in sleur handelen. Onze kennis bepaalt derhalve onze handelingen. Wie zeer veel kennis heeft, zal in meer gevallen weten, hoe hij handelen moet, dan iemand met weinig kennis. Daarom is b. v. de kennis der geschiedenis voor den staatsman onmisbaar, voor den burger zeer nuttig. Daarom is ook de volkshuishoudkunde voor elk lid der maatschappij van het grootste gewicht. Zij stelt hem in staat, om juist te oordeelen over maatschappelijke toestanden en verschijnsels en dienovereenkomstig te handelen. Wie kennis heeft uit het gebied der gezondheidsleer en van zijn eigen lichaam, zal kunnen oordeelen over datgene, wat voor zijne gezondheid voordeelig of schadelijk is, en zijne handelingen daarnaar inrichten. In zoover is het eene waarheid: kennis is macht. Daarom moet ook de waarde der algemeen nuttige kundigheden, die de lagerschool het kind zoekt te verschaffen, niet gering, of liever zeer hoog, geschat worden. Lezen, schrijven en rekenen zijn wel volstrekt onmisbaar, maar hebben weinig waarde zonder het bezit van velerlei kennis: alleen hierdoor

krijgen ze eerst hunne rechte beteekenis voor de ontwikkeling der maatschappij.

Alle kennis, zeiden we, is in meerdere of mindere mate nuttig. De lagerschool kan evenwel slechts eene beperkte kennis geven. Weliswaar moet ook door het onderwijs in lezen, schrijven en rekenen kennis ontstaan; maar geen leervakken der Wet worden zoozeer alleen om de kennis onderwezen, dan geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis. Het blijft eene belangrijke vraag, of de wetgever uit de massa kennis de juiste keus gedaan heeft, en of b. v. volkshuishoudkunde niet de voorkeur verdiende boven geschiedenis.

De grondslag van alle kennis wordt reeds in huis, in de bewaarschool en in de aanvangsklasse der lagerschool gelegd. Het kind neemt reeds veel waar, vóór het nog in de bewaarschool of in de lagerschool opzettelijk onderwezen wordt. Duizenden beelden ontstaan in zijne ziel van al hetgeen wat zich in huis, op straat, op weg of op het veld bevindt. Naarmate het kind beter in de gelegenheid is om veel te zien en te hooren, wordt zijne aanvankelijke kennis ook grooter. In dat opzicht verschilt de ontwikkeling van kinderen uit eene levendige stad of van een druk dorp veel van die, welke afgelegen wonen, waar de zinnen weinig kunnen waarnemen. — In de bewaarschool of in de aanvangsklasse der lagerschool strekt het aanschouwingsonderwijs door middel van voorwerpen en platen, om de kennis des kinds te vermeerderen en vooral om de beelden duidelijk te maken. Nog is evenwel de kennis niet tot soorten gebracht. In de hoogere klassen begint men de kennis te scheiden en wordt ze verdeeld in aardrijkskundige, geschiedkundige en natuurkundige kennis. Het spreekt dus van zelf, dat de vruchten van het onderwijs in deze drie vakken voor een deel afhangen van het getal en de helderheid der beelden, die het kind door het voorafgaande onderwijs en door zijn leven in huis opgedaan heeft.

a. Geschiedenis.

§ 88. Het begrip. — Geschiedenis, in zeer algemeenen zin genomen, is de voorstelling van het verledene, van de wording, de ontwikkeling van iets: zoo spreekt men van de geschiedenis eener wetenschap, van de kerk, van een enkel persoon enz. In den gewonen zin evenwel verstaat men door geschiedenis de voorstelling van het verledene, van de wording, de ontwikkeling der menschheid of een deel er van, natuurlijk voor zoover daarvan de kennis tot ons gekomen is. Het onderwijs in de geschiedenis bestaat dus in het doen

ontstaan van zielebeelden, die betrekking hebben op het verledene van het menschelijk geslacht. De volken in hunne eigenaardige ontwikkeling, in hunne levenstoestanden, godsdienst, zeden en gebruiken, hun invloed op de ontwikkeling van andere volken, de personen die aan het hoofd der bewegingen stonden, de gebeurtenissen die groote veranderingen brachten, van dat alles, in meerdere of mindere mate, moeten de kinderen beelden in de ziel bekomen: voorstellingen van het bijzondere, begrippen van het algemeene.

Doel en belang. — Van elk leervak is het noodig, dat de onderwijzer zich het doel en belang juist voorstelle, van het onderwijs in de geschiedenis evenwel geldt dit vooral, omdat zijne waarde in betrekking tot de lagerschool in de laatste jaren weleens in twijfel getrokken is, maar ook niet gemakkelijk bepaald kan worden. Laat ons dus zorgvuldig en onbevooroordeeld onderzoeken.

Het naaste doel van het geschiedkundig onderwijs is kennis bij het kind te doen ontstaan van het verledene der menschheid in het algemeen en van dat van het eigene volk in het bijzonder. Aldus ten aanzien van de openbare school; voor de bijzondere school kan er nog bij komen: kennis van de geschiedenis in den Bijbel vervat. Waartoe al die kennis? Het aanwenden van kennis in het algemeen is boven besproken. Het doel van de geschiedkundige kennis in het bijzonder moet nu zijn, den mensch in staat te stellen tot juist oordeelen over maatschappelijke en staatkundige toestanden en over het streven van sommige personen in staat en maatschappij, en in zoover als het bijzonder leven van een aantal menschen in de geschiedenis blootgelegd wordt, kan dit leven een maatstaf zijn ter beoordeeling van het eigene leven.

De bereiking van het eerste doel is eene zaak van groot belang. „De geschiedenis is het wereldgericht,” heet het ergens. „De geschiedenis is de spiegel der toekomst, is eene leerschool voor de geslachten der toekomst,” heet het elders. „In 't verleden ligt het heden, in het nu wat worden zal.” Zeer ware woorden! Gelijk de eene mensch in het leven van die hem omringen, eene aanwijzing heeft voor zijne eigene handelingen, zoo vindt de menschheid of een geheel volk in het leven van de menschheid of van enkele volken eene waarschuwing of aanprijzing. Niet zoozeer om de geschiedenis op zich zelve is het te doen, als wel om hare resultaten: begrippen en waarheden betreffende het leven van volken. Ze predikt langs den weg der aanschouwing in voorbeelden: in alles vooruitgang, ontwikkeling. Ze doet zien, hoe volken tot welvaart, tot staatkundige orde en zoo tot meer geluk komen. Ze stelt het streven van baatzuchtige volksleiders in een helder licht. Ze

toont, hoe door het krachtig optreden en volhouden van een groot man voor een volk een nieuw levenstijdperk geopend wordt, maar ook waardoor een volk zijn eigen bestaan vernietigt of voor een' tijd onbeduidend wordt. Ze schildert de glorie van een volk en prikkelt daardoor tot streven naar ware grootheid. Ze maakt de waarheid of dwaasheid van sommige stellingen der staathuishoudkunde zichtbaar. Doch genoeg om te doen zien, dat de geschiedenis eene leerschool is en zeer nuttig aanschouwelijk onderwijs geeft. Zou de kennis hunner allerjongste geschiedenis, voor een groot deel door ervaring verkregen, de Franschen niet wijzer gemaakt hebben?

Maar voor wie is in de eerste plaats dat onderwijs? In hoofdzaak voor den burger en den staatsman. De begrippen en waarheden der geschiedenis kunnen niet door het kind, ook nog niet door den jongeling en het meisje worden toegepast. Op het tooneel der geschiedenis spelen vooral volken en staatkundige personen en ziet men de toestanden der maatschappij in vroegere tijden voorgesteld. De toepassing van hare begrippen en waarheden volgt dus eerst, als de mensch lid van den staat en van de maatschappij is geworden of de leiding van velen op zich heeft genomen.

Doch ook voor het individu heeft de geschiedenis haar belang, in zoover ze het bijzondere leven van enkele personen blootlegt, en als ze personen met grootsche en edele karakters ten tooneele voert, waardoor het gemoed en de zin voor het zedelijk schoone en edele ontwikkeld worden. Tevens geeft ze veelvuldige aanleiding tot denken, doordat al wat ze meedeelt, tot elkander in verband staat als oorzaak en gevolg.

Uit het bovenstaande blijkt voldoende, dat men het nut van de geschiedenis in het algemeen niet licht te hoog kan aanslaan. Evenwel dat is niet het punt, waarop het aankomt. Hier geldt het nut voor de lagerschool, dus ook het nut vergeleken met dat van de andere leervakken. Hier is dus de vraag, wat de vrucht van het geschiedkundig onderwijs kan zijn voor de kinderen beneden — in den regel — 12 jaar. En dan verdient het opmerking, vooreerst, dat men vaak onderwijzers hoort klagen, dat er van de geschiedenis zoo weinig zitten blijft, en ten anderen, dat men in het leven zoo weinig van geschiedkundige kennis merkt.

De oorzaak kan liggen in eene verkeerde methode; doch wanneer we de methode als goed vooronderstellen, dan kan ze nog gelegen zijn in den aard der leerstof en in omstandigheden buiten de school. Laat ons zien.

Alle onderwijs moet, zal het beklijven, aansluiten aan reeds in de

ziel aanwezige beelden en bovendien een aanschouweliĳken grondslag hebben. En nu geeft de geschiedenis vooral beelden, waarvan de ziel van kinderen beneden 12 jaren de gelijksoortige nog niet heeft: vorst, legerhoofd, veldslag, vrede, bestuur en dat van zoo verschillenden aard en met zoo verschillende macht, volksverhuizing, wapens, staatkundige partijen, belegering en eene massa andere begrippen, te veel om ze hier te noemen, die meest alle te weinig met den gewonen levenskring van het kind samenhangen, dan dat ze vast in de ziel zouden kunnen blijven. Ter opheldering van het beweerde moge het verschijnsel dienen, dat de kinderen zeer gemakkelijk onthouden b. v. Hugo de Groot's ontvluchting in eene boekenkist, de verrassing van Breda door een turfschip, het springen van Van Schaffelaar uit den toren enz., omdat boekenkist, turfschip, springen en toren beelden zijn, die in den levenskring van het kind te huis behooren, en tevens het middel, waardoor de zaken, die er mee in verband staan, in de ziel bewaard blijven.

Het middel, om de geschiedkundige kennis te bewaren, is vooral het woord. De aanschouwing kan niet veel meehelpen: platen kunnen slechts een enkel moment van eene gebeurtenis voorstellen, wel zijn ze geschikt om beelden van toestanden te geven, kaarten duiden alleen plaats, richting en afstand aan, niet de gebeurtenis zelve. Nu het woord bijna alleen de geschiedenis moet bewaren, gaat ze lichter verloren. Wat verleden is, heeft bovendien, als niet meer bestaande, iets abstracts, dat het behouden niet bevordert. Door dit alles kan het onderwijs in de geschiedenis maar voor een klein deel aanschouwelijk gemaakt worden.

Doch de omstandigheden zijn de geschiedenis ook niet gunstig: ze sluit zich niet aan aan het dagelijksche leven; slechts door geschiedkundige herinneringsfeesten, door standbeelden, door het tooneel wordt ze eenigszins teruggeroepen. Alleen enkele namen van beroemde personen blijven leven in de herinnering des volks. Dat de gebeurtenissen der geschiedenis weinig in het gewone maatschappelijke leven genoemd worden, heeft zijn goeden grond. Wat eenmaal voorgevallen is, is voorbij, bestaat niet anders dan in de herinnering en in zijne gevolgen, en om nu, hetgeen gebeurt, als een gevolg te beschouwen van hetgeen vroeger voorgevallen is, daarvoor is eene mate van ontwikkeling noodig, die niet bij de groote menigte kan verondersteld worden, zoodat Brugsma dan ook zegt: „Het eigenlijk wezen der geschiedenis kan zich eerst in latere levensjaren voor den kalmen denker ontsluiten.” Het dagelijksch leven geeft dus weinig aanleiding tot herinnering van geschiedkundige gebeurtenissen, waardoor de kennis er van licht weer

verloren gaat. De vaderlandsche historie heeft in dit opzicht een voordeel boven de algemeene, gelijk natuurkennis en aardrijkskunde boven de geschiedenis. Als het geschiedkundig onderwijs met zooveel bezwaren te kampen heeft, is het des te meer zaak, de methode met den meesten ernst te zoeken en te bepalen,

§ 89. Methode. — De leergang voor het onderwijs in de geschiedenis moet wel uit den aard der zaak, gelijk die voor het onderwijs in elke kennis, synthetisch zijn, omdat van haar nog niets in de ziel des kinds bestaat en alles moet opgebouwd worden tot een geheel. Omdat evenwel de geschiedenis niet eene verzameling van feiten is, maar eene opeenvolging van uit elkander voortvloeiende gebeurtenissen, die als oorzaak en gevolg tot elkander in betrekking staan, moet de synthetische gang tevens genetisch (wordend, genesis = wording) zijn, waarbij dan het voorafgaande beschouwd wordt als oorzaak van het volgende, en het causaal verband duidelijk in het licht treedt. Daardoor bekomt de geschiedenis eerst hare rechte waarde. Om te beantwoorden aan de onderwijskundige waarheid, dat alle kennis zich moet aansluiten aan het in de ziel bestaande, zou de synthetische leergang regressief moeten zijn en uitgaan van den tegenwoordigen toestand, om dien te ontwikkelen uit hetgeen hem voortgebracht heeft en dit wederom uit zijne oorzaken. Dit heeft evenwel bij het onderwijs in de lagere-school zijne groote bezwaren, ja is misschien onuitvoerbaar. Iets anders is het, eerst den tegenwoordigen toestand op te vatten en van daar met groote schreden te gaan tot het begin, om vervolgens progressief het geheel te ontwikkelen.

Waar ligt het begin, en welke moeten de hoofddeelen van den leergang zijn? Voor de lagerschool is het begin der geschiedenis niet noodzakelijk het begin van het onderwijs er in, en is het belangrijkste niet altijd dat, wat den man der wetenschap vooral interesseert. De leeftijd en de ontwikkeling der kinderen moeten de keus bepalen. De vaderlandsche geschiedenis wint het in belangrijkheid van de algemeene, en in de eerste zijn de laatste 4 eeuwen oneindig veel belangrijker dan de vroegste geschiedenis. Daarom neme men uit deze laatste enkele, den tijd kenschetsende feiten en personen en behandel men de geschiedenis van den eigenlijken Nederlandschen staat meer uitvoerig. Ten aanzien van de algemeene geschiedenis is de keus der stof moeilijker. Er zijn er die van haar slechts die deelen willen behandelen, die met de vaderlandsche in onmiddellijk verband staan. Veel is daarvoor te zeggen, vooral met het oog op de school voor gewoon lageronderwijs. Men mist dan echter den draad, die door de

geheele geschiedenis loopt. Beter is het, van de oude historie en van een gedeelte der middeleeuwen een beknopt overzicht te geven en als hoofdzaken te nemen die gebeurtenissen, waaruit de tegenwoordige toestand der Europeesche staten is voortgekomen, dus het tijdperk dat met Karel den Grooten begint.

Nu evenwel de tegenwoordige wet op het lageronderwijs bij de opnoeming der leervakken in art. 2 alleen spreekt van „beginselen der vaderlandsche geschiedenis, is er geen keuze meer overgebleven en zal het gebied van het geschiedkundig onderwijs beperkter moeten worden. De noodzakelijkheid zal evenwel blijken, dat men tot goed verstand van een aantal punten uit onze geschiedenis uitstappen doe op het veld der algemeene, en zoo zal het worden: vaderlandsche geschiedenis met dat van de algemeene, waarmee de onze in aanraking komt.

Maar wat moet dan op den voorgrond treden? Niet de massa namen, feiten en jaartallen. Zal de geschiedenis haar nut uitoefenen, dan moet het levende geslacht zijne voorgangers zien, zooals ze waren, zooals ze leefden en handelden. Daarom moet de geschiedenis der lagere-school bestaan in eene reeks van biographieën van belangwekkende personen, voorgesteld in de lijst van hun' tijd, en schilderijen van toestanden, die hun' tijd kenmerken, en die alle zoodanig verbonden, dat de voortgaande ontwikkeling van het menschedom of van een volk daarin zichtbaar is. Eene goede keus te doen is niet gemakkelijk. Daarvoor is veel geschiedkundige kennis noodig en een juist besef van de behoefte der lagerschool.

De leervorm voor het onderwijs kan geen andere dan de mededeelende zijn, en wel de mededeelende, die van het woord gebruik maakt. Niet het woord van het boek, maar het gesproken woord des onderwijzers. 't Gaat niet aan, de schriftelijke taal voor het opdoen van kennis reeds te willen gebruiken bij kinderen, die hunne taal nog bezig zijn te leeren. De vertellende onderwijzer geeft kleur en leven aan de mededeeling door toon en gebaren; hij kan naar den eisch uitvoerig zijn of zich bekorten, hij kan in een anderen vorm herhalen, wat niet wel begrepen is. Daardoor verkrijgt de geschiedenis voor het kind iets aantrekkelijks, dat hem ook in het vervolg uitlokt tot nadere kennismaking. Wil men, dat eene wetenschap ook later nog een voorwerp van beoefening blijft, dan moet ze zich aangenaam voordoen, en de geschiedenis krijgt een aangenaam voorkomen, door haar zoo levendig en aanschouwelijk mogelijk te vertellen.

Daarmee moet echter gepaard gaan het opgeven en bewaren van jaartallen, die volstrekt noodzakelijk zijn voor het behoud van het ge-

heel. Evenwel niet op zich zelf in den vorm van eene tijdtafel, maar verbonden met het meegedeelde, waardoor ze ook gemakkelijk bewaard blijven. Natuurlijk is de repetitie bij dit onderwijs zeer noodig. Het gebruik van een leesboek is niet uitgesloten. De leerling kan het bezigen tot zijne voorbereiding of ook tot nastudie.

Tot de leermiddelen kunnen, behalve boeken, ook platen gebracht worden, gelijk er in den laatsten tijd van zeer goede hoe-danigheid verschenen zijn, voorts gewone landkaarten en geschiedkundige kaarten; ook tijdstroomkaarten kunnen met vrucht worden gebruikt.

b. Aardrijkskunde.

§ 90. Het begrip. — De geschiedenis heeft het verledene van de menschheid tot onderwerp, de aardrijkskunde leert ons haar tegenwoordigen toestand kennen, maar tevens, wijl deze in zoo nauw verband staat met de gesteldheid der aardoppervlakte, den toestand der laatste met den invloed, dien de hemellichamen op haar uitoefenen. Men onderscheidt daarom weleens de aardrijkskunde in staatkundige, natuurkundige en wiskundige, eene onderscheiding evenwel, die voor de beide eerste deelen bij het onderwijs moeilijk is vol te houden, omdat ze in zooveel punten samenvloeien.

De aardrijkskunde omvat dus de kennis van den mensch en van zijne woonplaats. Ze geeft de eigenschappen van den mensch op, al naardat hij behoort tot rassen en stammen of tot volken en standen; ze spoort zijne bezigheden na en de scheppingen van zijne werkzaamheid; ze duidt de instellingen aan, die zijn leven bepalen, en de omstandigheden, waarin hij leeft; bovenal onderzoekt ze de natuurlijke gesteldheid zijner woonplaats. Ze neemt dus den mensch ter beschouwing, zooals hij reilt en zeilt, en de aardoppervlakte, zooals deze zich nu vertoont. Ze let alleen in zoover op het verleden van beide, als ze dat tot opheldering van sommige verschijnselen noodig heeft. Haar gebied is dus zeer uitgebreid en moeilijk door juiste grenzen te bepalen. Aan een aantal wetenschappen moet ze hare stof ontleenen. (Geologie, geognosie, mineralogie, botanie, zoölogie, ethnographie, technologie, staathuishoudkunde, kennis der staatsinstellingen enz.).

Ze is evenwel geen bloote verzameling van bijzonderheden, den mensch en de aarde betreffende, zij het ook, dat ze ordelijk tot soorten gebracht zijn. Was ze dat vroeger ook al en daardoor geene uitlokkende wetenschap, sedert Von Humboldt en Ritter (beiden gest. in 1859)

Kennis der vaste aarde

haar beoefend hebben, heeft ze een ander voorkomen gekregen. Sedert spreekt men van *vergelijkende aardrijkskunde* — men blijve hier niet aan den naam hangen — en verstaat daardoor de kennis der aardrijkskundige bijzonderheden, in verband met elkander beschouwd als oorzaak en gevolg en in verband van gelijkheid. Voor het eerste diene tot opheldering, dat het klimaat niet bloot wordt opgegeven, maar afgeleid uit de natuurlijke omstandigheden; dat de producten en de bezigheden in betrekking worden beschouwd tot de gesteldheid des bodems, de ligging des lands en het klimaat; dat de volkseigenaardigheden niet bloot opgenoemd, maar zooveel mogelijk opgemaakt worden uit de omstandigheden enz. Voor het tweede, dat verschillende streken der aarde met elkander vergeleken worden ten aanzien van het gelijke of ongelijke, dat haar kenmerkt, en dat dus hetzelfde verschijnsel aangewezen wordt in verschillende deelen der aarde. Daardoor geeft de aardrijkskunde menigvuldige aanleiding tot oordeelen en besluiten en wordt ze, wat men noemt eene ontwikkelende wetenschap. Mocht men meenen, dat ze dan niet voor de kinderen der lagerschool geschikt is, dan moet opgemerkt worden, dat elk leervak niet omvat de geheele wetenschap, maar datgene uit elke wetenschap, wat geschikt is voor de ontwikkeling des kinds.

Nu de aardrijkskunde den ouden weg verlaten heeft en algemeen in de richting van Von Humboldt en Ritter onderwezen wordt, komt de naam *vergelijkende* weinig meer voor.

§ 91. Doel en belang. — Het onmiddellijke doel van het onderwijs in de aardrijkskunde is het doen ontstaan in de ziel der kinderen van beelden uit het gebied van den tegenwoordigen toestand des menschen en der aardoppervlakte, om meteen, vooral door de methode der vergelijkende aardrijkskunde, den kinderen aanleiding tot denken te geven. Een middellijk doel is het doen ontstaan van kaartenbeelden: deze echter alleen, om het ordenen en het bewaren en de helderheid van de aardrijkskundige kennis te bevorderen.

Het belang van het aardrijkskundig onderwijs is gelegen in het belang van de aardrijkskundige kennis. Gelijk alle kennis moet ook deze weer leiden tot juist oordeelen en dit verder tot zoodanig handelen, dat het geluk van het individu zelf en dat zijner medemenschen bevorderd worden, en de wetenschap der aardrijkskunde geeft inzonderheid veel kennis, die de mensch tot velerlei nuttige doeleinden gebruiken kan. Vooreerst leidt de aardrijkskundige kennis tot juist oordeelen over de staatkundige gebeurtenissen van den dag. Geen courant met hare berichten kan verstaan worden zonder aardrijkskundige kennis. Veel

blijft den lezer schemerachtig, als hij zich de plaats van het gebeurde niet eenigszins bewust kan maken. Ten anderen doet die kennis hem veel meer genot smaken bij al zijne lectuur, vooral voor zoover die bestaat in reisbeschrijvingen. Slechts als men zich bij het lezen behoorlijk oriënteren kan, door zich de kaart voor te stellen, kan men geheel met de reizigers meegaan en met hen genieten. Ten derden wekt de aardrijkskunde niet alleen op tot reizen, maar maakt ook een genotvol reizen mogelijk, en dit heeft behalve genot weer zijne groote voordeelen voor de ontwikkeling van den mensch. Ten vierden, wat de geschiedenis doet door de beschrijving van den mensch uit het verledene, dat kan de aardrijkskunde nog meer door de voorstelling van den mensch, zooals hij nu is: ieder volk heeft in zich iets eigenaardigs, waarvan de kennis het begrip van mensch bij ons veel ruimer maakt. De bekrompenheid van den volks-eigenwaan verdwijnt, als men den mensch in zoo groote verscheidenheid te aanschouwen geeft. Minder geachte volken rijzen in onze schatting door het goede, dat we in hen opmerken en dat ons vroeger onbekend was. Maar ook het eene volk staat naast het andere en kan er mee vergeleken worden, en men ziet de gevolgen aanschouwelijk van zekere verkeerde of goede richtingen in het volksleven. De Spanjaard zal eerst dan inzien, dat zijne natie niet de voortreffelijkste der aarde is, gelijk hij meent, als de aardrijkskunde hem het leven van andere volken naar waarheid schetst, en hij zal eerst dan naar middelen ter verbetering van den toestand zijns volks omzien, als door vergelijking het besef van het gebrekkige daarin bij hem ontwaakt. Ten vijfden eindelijk — en dit belang mag zeer groot gerekend worden — is de aardrijkskunde bevorderlijk voor de volkswelvaart, in zoover zij den handel de oogen opent en hem de wegen aanwijst, waarlangs hij komen kan tot de bronnen van rijkdom, en de nijverheid met de stoffen en voorwerpen bekend maakt, die ze met voordeel verwerken kan, ook in zoover zij de aarde groter maakt en den broodzoekenden landverhuizer op de streken opmerkzaam maakt, die hem een ruimer bestaan kunnen verschaffen, dan hij in zijn eigen land verwerven kan.

In het kort: de aarde is de woonplaats des menschen; van de aarde moet hij leven; de menschheid is eene groote school, waar de een den ander leert: die aarde en de menschheid te leeren kennen, moet wel in velerlei opzicht den mensch tot voordeel zijn. Dat wordt dan ook in den tegenwoordigen tijd begrepen, zooals blijkt uit het overal zichtbare streven, om de aardrijkskundige kennis uit te breiden.

§ 92. Methode. — Sedert de aardrijkskunde vergelijkend gewor-

den is, is ook in hare methode eene groote verandering gekomen. Kon het onderwijs vroeger in weinig anders bestaan dan in het geven van een aantal namen en bijzonderheden zonder samenhang en het afvragen van het opgenomene, nu treedt het beginsel der aanschouwing meer op den voorgrond door flinke kaarten, nu deelt de onderwijzer meer in schetsen en schilderijen mee, nu kan hij door zijne vragen het kind doen nadenken, het eene uit het andere doen afleiden en verband tusschen alle deelen brengen. Werd het woordgeheugen vroeger alleen gebruikt, en was het onderwijs door zijne dorheid den leerling eene kwelling, nu worden verbeelding en denkkraft beide aan 't werk gezet en is de bezigheid eene aangename. Doch hoe moet dan het aardrijkskundig onderwijs ingericht zijn naar leergang, leerform en leermiddelen?

De leergang moet in hoofdzak synthetisch zijn. Immers, de stof bestaat nog niet in de ziel des kinds, moet daarin nog geheel opgebouwd worden. Anders dan bij de geschiedenis ligt hier het aanvangspunt in de nabijheid van het kind. Dat aanvangspunt is de plaats, waar het kind zich bevindt: de school, van waaruit de richting bepaald wordt der vier hemelstreken en de ligging ten opzichte van zekere punten in de woonplaats. De plaats van zon en maan worden van uit de school gezocht, hare beweging aan den hemel door den vinger in de lucht bewogen aangeduid en daardoor de opmerkzaamheid op die hemellichamen gevestigd. Men zal begrijpen, dat het hier niet om de kennis der school op zich zelve en die der voorwerpen er in te doen is, maar om de school als aardrijkskundig punt en om de richting, waarin de voorwerpen zich ten opzichte van elkaar bevinden.

Van de school gaat men verder den weg of de straat op en let daarbij op de verschillende openbare gebouwen en inrichtingen, de kunstwegen, de kanalen en andere wateren, de voornaamste bedrijven, de voortbrengselen, de grondsoorten, de ligging ten opzichte van andere nabijgelegen plaatsen: door dat alles is men in de gelegenheid, uit de aanschouwingen begrippen te doen ontstaan en deze aan het dagelijks terugkeerende vast te knoopen. Zoo wordt ook de aardrijkskunde der woonplaats de grondslag voor de volgende aardrijkskundige kennis. Een aantal begrippen, die hier door aanschouwing gevormd worden, keeren bij het voortgezette onderwijs gedurig terug: elke woonplaats is in zekeren zin in het klein, wat een geheel land in het groot is.

Met de bespreking van een en ander is gepaard gegaan het schetsen van den platten grond der school en van de omgeving en verder van de geheele woonplaats. Dit geschiedt vooral, om door aanschouwing het kaartbegrip te doen ontstaan: gelijk de kinderen hier in kaart ge-

bracht zien, hetgeen ze zien en dat hun bekend is, zoo zullen ze later uit de kaarten hetgeen ze niet onmiddellijk zien, leeren verstaan en de kaarten met hare teekens leeren beschouwen als aanduidingen van eenig deel der aardoppervlakte. Ook van de ongelijkheid der schalen krijgen ze op die wijze een begrip. Eerst zien ze de school op eene groote schaal, op de kaart der naaste omgeving is ze reeds kleiner, op die der geheele woonplaats nog kleiner, op die der gemeente en der provincie verdwijnt ze en is het dorp of de stad eene stip geworden.

Van de woonplaats uit teekent men de wegen naar de naastliggende plaatsen. Doch zoo kan men niet voortgaan: al wat verder ligt, is voor het kind in gelijke mate onbekend, en er is dus samenvatting noodig. Men zou die kunnen vinden in de natuurlijke geheelen, aangewezen door de grondsoorten, of ook in de vloedgebieden; maar beide missen al te zeer bepaalde omtrekken, om een duidelijk beeld in de ziel te doen ontstaan. Daarom is het voor de leerlingen der lagereschool beter de samenvatting te zoeken in het staatkundig geheel der provincie, die na de gemeente in behandeling genomen wordt. Ze wordt eerst naar hare ligging en natuurlijke gesteldheid en dan naar haar staatkundigen toestand beschouwd. Voor de kennis der plaatsen gaat men uit van het middelpunt, de hoofdstad, daarbij de water- of landwegen volgende. Van de meeste plaatsen kan men niet veel meer geven dan den naam en de ligging, en reeds die kennis kan van veel dienst zijn.

Bij dit alles moet het te doen zijn, om begrippen uit aanschouwingen te doen ontstaan, en daarom moet men veel zaken maar niet alleen noemen, maar zeer bepaald in 't oog vatten, als: gemeente, provincie, grens, veen, klei, zand, kanaal, rivier, kunstweg enz., waarbij natuurlijk de bijzondere ontwikkeling van de kinderen, zooals ze die in hunne woonplaats hebben kunnen opdoen, in aanmerking genomen moet worden. Kinderen in een afgelegen gehucht op het diluvium zullen misschien zelfs de begrippen schip en stoomboot, kanaal en haven, dijk en sluis en dergelijke missen, die anderen zeer gemeen zijn.

Als de provincie voldoende bekend geacht wordt, dan beschouwt men haar in betrekking tot het geheele land of den staat. Daarvan wordt weder de ligging gezocht en de natuurlijke gesteldheid nagegaan. De staatkundige toestand, voor zoover mogelijk, wordt hieruit afgeleid. De plaatsen worden het best bewaard, als men ze in betrekking beschouwt tot de rivieren of kanalen, de spoorwegen, de kusten enz.

Naarmate men verder van huis gaat, vallen de bijzonderheden weg. Na Nederland wordt Europa naar zijn horizontalen en verticalen vorm beschouwd. De verschillende landen worden opgezocht en daarvan de bijzonderheden nagegaan, naardat de toestand der school en de ontwik-

keling der kinderen toelaten. Op de werelddeelen wordt een algemeener blik geworpen en alleen de deelen, die zich het meest onderscheiden, meer bepaald in het oog gevat. Daartoe behooren vooral de Nederlandsche koloniën, die om hare steeds grooter wordende belangrijkheid voor ons land wel eene afzonderlijke beschouwing verdienen.

Steeds moet men duidelijke begrippen trachten te geven en geen woorden zonder zin laten gebruiken. Wie door de omstandigheden belet wordt, de geheele aarde te behandelen, moet den kring kleiner nemen, liever dan dat hij bloot eene massa namen geeft.

Immer moet de beschouwing van de natuurlijke gesteldheid voorafgaan en daaruit de staatkundige worden afgeleid.

De drie hoofddeelen der aardrijkskunde komen nog geheel met elkander verbonden voor. Wanneer de begrippen breedte en lengte optreden en die van parallellen en meridianen, van linie, keerkringen en polen met zich brengen, zoekt men die zooveel mogelijk aanschouwelijk te maken door eene vingerbeweging in de lucht en door te laten aanwijzen, welke kinderen onder denzelfden meridiaan, welke onder dezelfde parallel zitten, om zoo het valsche denkbeeld tegen te gaan, dat die lijnen over de aarde loopen, waartoe de kaarten en de globen licht aanleiding geven.

§ 93. Wat den leervorm betreft, deze moet wel in hoofdzaak de mededeelende zijn, omdat hier beelden in de ziel moeten ontstaan van zaken, die haar nog onbekend zijn. De aardrijkskunde echter heeft het voorrecht, dat de mededeeling zoowel door het woord als door aanschouwen kan plaats hebben. Vele zaken immers uit haar gebied kunnen niet alleen onmiddellijk door de waarneming der werkelijkheid, maar ook middellijk door kaarten, globen en afbeeldingen aanschouwelijk gemaakt worden, waardoor het onderwijs veel gemakkelijker en vruchtbaarder wordt. De mededeeling door het woord (de acroamatische leervorm) bepaalt zich niet alleen tot het opgeven van zaken, maar vooral ook tot schetsen en schilderingen van toestanden, waardoor het onderwijs veraangenaamd en de verbeeldingskracht bezig gehouden en geoefend wordt.

Doch niet alleen de mededeelende leervorm, ook de opwekkende of heuristische moet bij het aardrijkskundig onderwijs worden aangewend, in het bijzonder de vragende. Liet de vroegere methode niet veel anders dan bloot afvragen toe, nu de aardrijkskunde vergelijkend geworden is, nu de samenstellende bijzonderheden in onderling, vooral in oorzakelijk verband tot elkander worden beschouwd, nu geeft het onderwijs veelvuldige aanleiding tot ontwikkelend vragen. Door vragen wordt de leerling er toe geleid, het onbekende als gevolg op te maken

uit het bekende, en van het bekende de oorzaak te zoeken en te vinden in andere reeds bekende zaken, zoodat het waarom of waardoor den leerling onophoudelijk tot nadenken dwingt. Daarom is de aardrijkskunde een zeer ontwikkelend leervak te noemen en verdient ze eene eerste plaats op de lagerschool.

Het kaartteekenen moet hier, als een belangrijk onderdeel van de methode, afzonderlijk besproken worden. Het heeft geen doel voor zich, maar moet tot steun dienen van het aardrijkskundig onderwijs in 't algemeen. De aanschouwing is de rechte grond voor alle kennis. Omdat de kaart het middel ter veraanschouwelijking is, moet haar beeld eene plaats in de ziel innemen, opdat de door het woord medegedeelde kennis zich daaraan aansluit, verhelderd en vastgemaakt worde. Door het beschouwen der kaart wordt dat beeld reeds gevormd; maar om het belang der zaak is het noodig, dat het nog meer verhelderd en meer blijvende wordt. Daartoe het kaartteekenen. Het moet niet bestaan in een altijd weer terugkeerend afteekenen van de kaarten van den atlas, waarbij de vrucht niet evenredig is aan den gebruikten tijd, maar moet verbonden zijn aan en gepaard gaan met het onderwijs. Wat aan de hand der kaart besproken is, moet daarna weer uit het hoofd in kaart gebracht worden. Sommige gedeelten der kaart moeten afzonderlijk beschouwd en ingeprent en daarna weer teruggegeven worden. Door dat uit het hoofd weergeven is de leerling gedwongen, het opgenomene beeld duidelijk in zich bewust te maken, waardoor het in helderheid wint en meer blijvende wordt. In dat beeld heeft de leerling dan voortdurend, wanneer hij geen werkelijke kaart voor zich kan hebben, het middel, om er zijne kennis aan vast te knopen en ze er door te verduidelijken. Al wat hij hoort of leest uit het gebied der aardrijkskunde, verbindt zich dadelijk met het beeld der kaart en wordt beter verstaan en daardoor behouden.

De leermiddelen zijn reeds genoemd: kaarten, globen, mundo-motoriums en platen. De kaarten voor het lageronderwijs moeten tot hoofdkenmerk hebben: duidelijkheid, waartoe soberheid en scherpte van aanduiding noodig zijn. Alles wat de kaart geeft, moet licht opgevat kunnen worden en zich aan het oog haast opdringen. Veelheid van zaken en namen is daarom haar grootste gebrek. Kaarten kunnen niet wel afbeeldingen genoemd worden, maar moeten meer plattegronden heeten; toch moeten ze de afbeeldingen zooveel mogelijk naderen en de begrippen van plattegrond en plaat in zich vereenigen. Wandkaarten moeten op eene zoo groot mogelijke schaal geteekend zijn en dan nog niet veel bevatten, zoodat al het afgebeelde op een' afstand van ruim 5 meter nog duidelijk onderscheiden kan worden. Afzonder-

156

9

Naarmate het gebruik van platen nuttiger is, is het te meer te bejammeren, dat ze of te duur of gebrekkig zijn of zelfs geheel ontbreken. Van vele zaken is het schier ondoenlijk, het kind een eenigszins helder begrip te geven: alleen door goede platen is dat mogelijk. Bij zeer kleine klassen en bij privaatonderwijs kan met uitstekend gevolg van stereoscopen gebruik gemaakt worden, waarvoor geschikte plaatjes wel te bekomen zijn.

c. Natuurkennis.

§. 94. Het begrip. — Geschiedenis en aardrijkskunde waren vóór '57 wel niet door de wet voorgeschreven, maar werden toch op veel scholen onderwezen: de kennis der natuur evenwel was bijna vreemd aan de lagerschool en is eerst met de invoering der wet van '57 een verplicht leervak geworden en dat gebleven in de wet van '78 en in hare latere wijzigingen. Geen wonder dus, dat ze aanvankelijk eene zeer bescheiden plaats kreeg; zelfs heeft ze nog de plaats niet erlangd, die ze verdient in te nemen. De wet heeft het leervak algemeen aangeduid door „beginselen van de kennis der natuur,” en daardoor recht gegeven, om zoowel natuurkunde of physica en natuurlijke historie als scheikunde of chemie en zelfs technologie op de lagerschool te onderwijzen. Evenwel dien omvang laat de leertijd niet toe, wanneer ook al het onderwijs voor de kinderen geschikt gerekend mocht worden. Men zal zich moeten beperken tot natuurkunde of de leer der verschijnselen in de onbezielden natuur en de natuurlijke historie of de kennis van de voorwerpen der natuur, die drieërlei kan zijn: de dierkunde (zoölogie), plantkunde (botanie) en delfstofkunde (mineralogie).

Het onderwijs in de „beginselen van de kennis der natuur' zal dus

moeten bestaan in het verschaffen van de meest geschikte gelegenheid voor het kind, opdat het zich beelden vorme uit het gebied der natuurkunde en der natuurlijke historie en daarover leere nadenken. Het onderwijs moet zich dus bepalen tot natuurverschijnselen en natuurvoorwerpen.

Doel en belang. — De mensch is zelf een natuurvoorwerp en leeft te midden van en door de natuur: altijd en overal komt hij met de natuur in aanraking; zijn leven is slechts mogelijk, als de natuur het onderhoudt. In welken vorm hij voedsel tot zich neemt, het moet oorspronkelijk uit de natuur genomen zijn; welke kleeding hij gebruikt, de grondstof moet de natuur geleverd hebben; welk genot hij moge smaken, de natuur is bezig geweest het hem te bereiden. 't Is daarom eenigszins vreemd, dat de mensch eerst betrekkelijk laat haar tot een voorwerp van ernstig onderzoek gemaakt heeft. Veel kennis zou hij kunnen missen, zonder dat zijn geluk daardoor veel minder werd; maar de kennis van de natuur kan hem niet vreemd zijn, of hij moet veel genot ontberen en veel kwaad ondervinden. Het dagelijksch leven biedt tal van voorbeelden aan, om te doen zien, hoe gebrek aan kennis van de natuur oorzaak is van allerlei ellende, maar niet minder, hoe die kennis meewerkt, om 's menschen geluk te verhoogen.

Gelijk alle kennis moet leiden tot juist oordeelen in het algemeen, moet ook die der natuur den mensch tot juist oordeelen over de natuur en dit weder tot zelfstandig handelen met betrekking tot de natuur in staat stellen. Hij moet de natuur kennen, om haar tot zijn voordeel te kunnen gebruiken en om haar nadeeligen invloed te kunnen ontgaan. Die kennis heeft dus een practisch belang voor het bedrijvige leven der maatschappij en voor 's menschen gezondheid. Ze verhindert bovendien, dat de mensch de ijdele scheppingen zijner verbeelding als werkelijk bestaande beschouwt, gaat daardoor het bijgeloof tegen en bewaart den mensch voor veel onrust en dwaasheden. Om haar te verwerven is nauwkeurige zinnelijke waarneming het eerste en laatste; daarom leidt een goed onderwijs in de kennis der natuur tot onderzoeken en brengt den mensch er toe, niets aan te nemen op gezag, maar eerst na eigene waarneming. Het heeft dus niet alleen een practisch, maar ook een vormend belang.

In de lagerschool is derhalve het leervak der natuurkennis juist op zijne plaats, omdat niet het woord, maar de aanschouwing gebezigd wordt, om de kennis te doen ontstaan.

§ 95. Methode. — De kennis der natuur is, gelijk ook geschiedenis en aardrijkskunde, reken- en taalkunde, eene wetenschap. Wordt

die wetenschap echter in de lagerschool onderwezen, dan verandert ze van aard: dan levert ze slechts de stof, die voor de leerlingen geschikt is, en wordt ze onderwezen volgens eene methode, die geheel verschilt van een wetenschappelijk onderwijs.

Het leesboek als middel ter mededeeling te gebruiken, als vroeger wel gebeurde en wellicht nog plaats heeft, is geheel verkeerd; zoo ergens, dan is hier het levende woord des onderwijzers naast de aanschouwing op zijne plaats, waarvan de reden straks duidelijk genoeg zal blijken. Het is de lagerschool niet te doen, om den leerling eene massa kennis te doen verzamelen, en wel het minst eene kennis, door het woord verkregen, maar wel, om hem geschikt te maken en den lust in hem te wekken voor het zelf waarnemen der natuur, opdat hij later, òf overgaande in het leven òf zijne vorming voortzettende op eene hoogere onderwijsinrichting, steeds zijne oogen open hebbe voor de verschijnselen en de voorwerpen der natuur.

Zal het onderwijs in de kennis der natuur dit uitwerken, dan moet de leergang zich geheel aansluiten aan het in het kind aanwezige en het onderwijs dus uitgaan van de dagelijksche omgeving; dan moet de leervorm hoofdzakelijk de aanschouwelijke heuristische zijn en het woord des onderwijzers slechts in de tweede plaats komen, door de waarneming te leiden en het duistere op te helderen; dan moeten de verschijnselen zelf, hetzij onmiddellijk in de natuur waargenomen of als proeven voortgebracht, en de werkelijke voorwerpen de leermiddelen zijn, en slechts, waar de werkelijkheid niet voor de kinderen gebracht kan worden, daar moeten nabootsingen en platen ze wel vervangen.

Een wetenschappelijke gang moet aan de lagerschool vreemd blijven; het wetenschappelijke leerboek geeft den onderwijzer wel de stof, maar de keus en de regeling moeten geheel aan hem zijn. Gelukkig zijn er in onzen tijd handboeken verschenen, die den onderwijzer der lagerschool genoegzaam terecht wijzen ten aanzien van de stof en den gang bij het onderwijs in de „beginselen van de kennis der natuur.”

§ 96. De volgende grondstellingen kunnen bij dat onderwijs gevolgd worden, vooreerst bij dat in de natuurlijke historie en daarna bij dat in de natuurkunde.

Wat de keus der stof aangaat:

1. De voorwerpen uit de omgeving des kinds moeten het begin zijn, terwijl gaandeweg het vreemde zich aan het verwante bekende moet aansluiten. De omgeving heeft het kind dagelijks voor oogen; door zijne aandacht daarop te vestigen gewent men het kind er aan zelf waar te nemen.

2. Men neme vooral zulke voorwerpen, die òf om hunne eigenaardigheid òf om de nauwe betrekking, waarin ze tot het leven van den mensch staan, van bijzonder belang zijn.

3. Op elken trap van het onderwijs moeten de voorwerpen uit de verschillende natuurrijken genomen worden en een geheel op zich zelf vormen, dat op een volgenden trap zijne uitbreiding erlangt. Dus niet het eene jaar plantkunde, het andere dierkunde, niet in rechte lijnen, maar in concentrische kringen moet men voortgaan, terwijl men op elken trap karakteristieke voorwerpen als vertegenwoordigers van eene soort of geslacht neemt, welker beschouwing eene nauwkeuriger verdeling der natuurrijken en een helderder inzicht in den inwendigen samenhang en de levensverrichtingen mogelijk maakt.

Wat de methode betreft:

1. Het onderwijs beginne met de beschouwing van enkele voorwerpen. Niet van het algemeene, het begrip, maar van het bijzondere, de voorstelling, moet men uitgaan. Daarom moeten de leerlingen zooveel mogelijk de werkelijke voorwerpen kunnen waarnemen.

2. De beschouwde enkele voorwerpen moeten met elkander vergeleken worden, opdat de leerling uit het bijzondere het algemeene afleide. Deze vergelijking is het beste middel, om orde in de verworvene voorstellingen te brengen en ze duidelijk te maken, er heldere begrippen uit te doen ontstaan, de begrippen zelve juist te rangschikken en daardoor de natuurkennis te overzien.

3. De waarneming der enkele voorwerpen breide zich op die wijze uit, dat eerst meer het uitwendige en daarna allengs meer het minder goed zichtbare opgevat wordt. Slechts door de kennis van den uitwendigen bouw wordt het kind in staat gesteld het inwendige, de wetten en voorwaarden voor het planten- en dierenleven op te vatten, en deze kennis is wederom de grondslag voor belangrijke praktische wenken, die vooral in de hoogste klasse gegeven kunnen worden.

Ten aanzien van het onderwijs in de natuurkunde mogen de volgende stellingen gelden.

Wat de keus der stof aangaat:

1. Slechts die verschijnselen moeten in de eerste plaats ter beschouwing genomen worden, die in het dagelijksche leven opgemerkt kunnen worden. De lagerschool moet zich wel tot die verschijnselen beperken, welker kennis voor iedereen van belang is en den mensch gewent, acht te geven op en na te denken over hetgeen waarmee hij onmiddellijk in aanraking komt.

2. Binnen deze grenzen bepale men zich vooral tot datgene, wat voor huis en tuin of ook voor de eigenaardige behoeften van eene

bijzondere streek van belang is. Beter is het, weinig goed dan veel ten halve te leeren kennen.

3. Tot de belangrijkste verschijnselen moeten ook die gerekend worden, die tot grondslag kunnen strekken voor een later uitgebreider onderwijs. De onderwerpen moeten daarom zoo gekozen worden, dat ze den leerling opwekken tot waarnemen van en nadenken over andere verwante verschijnselen en hem in staat stellen, om zich na den leertijd met behulp van populaire geschriften zelf verder te vormen.

Wat de methode aangaat:

1. Het onderwijs zorgt eerst voor nauwkeurige waarneming van enkele verschijnsels, die door proeven voor het oog der kinderen gebracht of, zoo mogelijk, in de natuur zelve waargenomen worden. Zonder aanschouwing is het onderwijs doelloos.

2. Uit de enkele verschijnsels moet het algemeene, de wet, afgeleid worden. Op de waarneming van het bijzondere geval volgt steeds de wet, waarop het rust: eerst het voorstellen, dan het denken. Dat is de weg der inductie: afleiden van het algemeene uit het bijzondere.

3. Voor de gevonden wet wordt de toepassing gezocht op andere verschijnsels, die het kind bekend zijn. Op het begrijpen volgt de toepassing; dat is de weg der deductie: het algemeene wordt opgemerkt in het bijzondere, zoodat het bijzondere gedurig meer saamgevat wordt onder algemeene gezichtspunten.

De vraag doet zich hier voor, wat bij het onderwijs vooraf dient te gaan, als ze niet naast elkander onderwezen worden, natuurkunde of natuurlijke historie. Het antwoord moet luiden: de laatste dient in tijdsorde voor te gaan. Om deze redenen: de natuurlijke historie is meer aanschouwelijk, ze houdt zich meer met de werkelijkheid bezig, ze is meer geschikt voor onmiddellijke waarneming, ze leidt meer tot opzettelijke waarneming en stelt het kind ook buiten de school in staat, om het ontvangen onderwijs toe te passen.

Voor het natuurkundig onderwijs zijn zekere instrumenten noodig. Voor de lagerschool, die niet de groote nauwkeurigheid der wetenschap eischt, heeft het evenwel zijn voordeel, als de onderwijzer de in het dagelijksche leven voorkomende werktuigen weet te gebruiken of hoogst eenvoudige instrumenten kan maken uit onder het bereik des kinds liggende middelen. Hij brengt daardoor verband tusschen het weten en het leven des kinds.

Kan de onderwijzer met de kinderen in de vrije natuur gaan of hen ook de natuurvoorwerpen zelve laten opzoeken en mee in de school brengen, dan maakt hij het verband tusschen hunne kennis en hun leven nog nauwer.

/ 6. Zingen.

§ 97. Het begrip. — Het zingen is eene bijzondere soort van taal, wijl het zieleleven er eene uitdrukking in vindt. Naast de woordental staat het als tonental, waarbij dient opgemerkt, dat de tonen met woorden verbonden gaan. Aan door de woordental het geheele zieleleven in al zijn' omvang uitgedrukt worden, de tonental dient meer bepaald ter openbaring van het gevoelsleven. Gelijk de woordental tweeërlei strekking heeft: de uitdrukking van het eigene zieleleven en het verstaan van de uitdrukking van dat van anderen, zoo heeft de mensch in het zingen een middel, om het eigene gevoelsleven uit te storten en de uitstorting van anderen op te vatten. Kan de uitdrukking door de woordental hoorbaar door spreken en zichtbaar door schrijven plaats hebben en heeft dit laatste voor het verstaan het lezen naast zich, ook de uitdrukking door de tonental gaat hoorbaar en heeft een schrift verkregen, waardoor de componist zichtbaar zijn gevoel uitdrukt en dat door den zinger zingende gelezen wordt. En heeft het spreken en hooren spreken en het lezen en hooren lezen reeds een grooten invloed op ons geheele zieleleven, doordat elk woord iets in ons bewust roept, het zingen en hooren zingen werkt nog sterker, maar bepaald op het gevoel en spoort den mensch daardoor aan tot handelen, het bezielt en vervoert hem. De schriftelijke woordental is echter hoogst eenvoudig in vergelijking met de zichtbare tonental. Het lezen van de woordental kan daarom ook gemakkelijker en op jeugdiger leeftijd onderwezen worden dan de meer samengestelde schriftelijke tonental; maar gelijk het leeren lezen en schrijven voorafgegaan wordt door het leeren spreken, zoo is het zingen op het gehoor de voorbereiding voor het zingen naar het notenschrift.

Tonen zijn klanken van eene juist bepaalde hoogte, die ook alleen door het verschil in hoogte van elkander onderscheiden zijn.

Vier elementen komen bij het zingen voor: de melodie (de verschillende hoogte der tonen), de rhytmus (de maat), de dynamiek (de voordracht) en de harmonie (de samenstemming van tonen).

Het zingen is nu de kunst, om door middel van tonen, die met woorden verbonden zijn en die met maat en voordracht en soms ook in samenstemming voortgebracht worden, eene hoorbare uitdrukking aan het gevoel te geven.

Het zingen op het gehoor staat met spreken gelijk, dat naar het notenschrift met het lezen.

§ 98. Doel en belang. — Het onderwijs in het zingen wil den mensch in staat stellen, dat hij in den zang het middel hebbe, om zich een edel genot te verschaffen. Zelf zingende en anderen hoorende zingen, zal hij het schoone kunnen genieten en opgewekt worden tot wat edel en schoon en goed is. Door de school moet het kind het zingen eigen worden, het zal dan in zijn later leven het zingen blijven beoefenen en zich er zuiver genot door verschaffen.

Meer in het bijzonder wordt door een goed zangonderwijs het volgende uitgewerkt: *a.* het gehoor en de stem worden er door gevormd, d. i. de begrippen der toonsafstanden worden gaandeweg juist en de onderscheiding scherper, terwijl de stem door de oefening meer geschikt wordt, om zuivere en aangename tonen voort te brengen; *b.* het gevoel wordt ontwikkeld, doordat de poëzie, met de tonen, de maat, de voordracht en de harmonie vereenigd, de ziel in een aangename, opgewekten toestand brengt en haar door de herhaling gedurig meer vatbaar maakt voor het geraken in denzelfden toestand en dus voor het smaken van het edelste genot; *c.* het geheele schoolleven wordt er door veraangenaamd; reeds om dat bijzondere belang moet het zangonderwijs hoog geschat worden: kan de opgeruimdheid door een vroolijk lied gebracht en bewaard worden, dan heeft men voor het geheele onderwijs veel gewonnen: *d.* het gezang gaat over in het leven en wordt daar oorzaak van menige aangename, opgewekte stemming. „De boozen zingen niet.” Buiten zijne dagelijksche bezigheden kan de mensch nog niet ledig zijn; daarom is hij altijd zoekende naar iets, waaraan hij zijn tijd besteden kan. 't Komt er maar op aan, dat hij het rechte kiest. De beoefening van eenige kunst is eene uitspanning, die tegelijk een vormenden invloed heeft. Daarom moet de zang voor het leven niet gering geschat worden: hij maakt opgeruimd en verlicht de moeilijkheden des levens.

De Ouden stelden muziek en zang op hoogen prijs. Ze rekenden hun invloed op het gemoed zeer groot. In de geschiedenis der Israëlieten komen tal van bewijzen voor, dat zang en muziek gebruikt werden, zoowel om het godsdienstig gevoel op te wekken, als om in den strijd voor het vaderland de krijgers aan te vuren tot krachtig volhouden. De Spartanen zelfs waren zoozeer overtuigd van de uitwerking der tonen, dat het getal snaren der lier met zorg bepaald werd: meer dan vier snaren, meenden ze, leidde tot verweekelijking. Aan de zangen van Tyrteus schreven ze zelfs hunne overwinningen op de Messeniërs toe. Men vergete hierbij evenwel niet, dat bij de Ouden zingen en dichten samen gingen. In de Christelijke kerk heeft het godsdienstig gezang steeds eene aanzienlijke plaats ingenomen onder de middelen ter opwekking van het godsdienstig gevoel. De behoefte van onzen tijd

aan velerlei kennis en het algemeene streven, om maar veel en vroeg te leeren, hebben den zang bij ons onderwijs achteruit gedrongen en hem bij het middelbaaronderwijs zelfs geene plaats overgelaten, zeker niet in het voordeel van eene alzijdige vorming van den jeugdigen mensch.

§ 99. Methode. — Aan de school van Pestalozzi hebben we eene betere methode voor het zangonderwijs te danken. Vóór hem bestond de meeste oefening in het zingen in een zoo luid mogelijk uitgalmen der kerkliederen. Daar hij evenwel zelf niet zingen kon, bracht zijn navolger, Nägeli, het zangonderwijs tot een stelsel van streng ineensluitende oefeningen, dat echter juist door zijne overgrootte volledigheid en door eene angstvallige zorg voor eene geregelde opklimming practisch onbruikbaar was en daarop door Natorp vereenvoudigd werd. Door die mannen werd naast het uitsluitend kerkelijke van het gezang het wereldlijke lied geplaatst.

Bij de methode moet men onderscheid maken tusschen twee wijzen van leeren zingen: naar het gehoor en naar het notenschrift.

Het eerste past uitsluitend voor jongere leerlingen, dus ook voor die der bewaarschool, voor wie het notenschrift nog te moeilijk is. Het 9^e jaar zal men als de grens mogen aannemen, tot waar het zingen naar het gehoor kan worden voortgezet. De woorden worden na duidelijke verklaring van buiten geleerd, de melodie wordt voorgezongen of met de viool voorgespeeld. Wordt er voor gezorgd, dat de kinderen zuiver, net en liefelijk zingen, dan worden daardoor stem en gehoor aanvankelijk geoefend en heeft de onderwijzer er een krachtig werkend middel in, om zijne leerlingen tot opgeruimdheid op te wekken, hunne wildheid te beteugelen en hen aan orde en maat te gewennen, een voordeel, dat het zingen naar het gehoor meer gewenscht maakt dan het zingen van strenge oefeningen, als waarin Nägeli wilde, dat het geheele zangonderwijs bestaan zou. In het zingen van liederen moeten de kinderen eene groote vastheid en zekerheid verkrijgen, zoodat zij ze geheel meester zijn en ze voor altijd behouden. In de bewaarschool neemt het zingen eene groote plaats in en wordt het zoowel met het onderwijs als met het spel verbonden.

Het spreekt van zelf, dat de melodieën niet buiten den omvang der stem mogen gaan en eenvoudig moeten zijn en ook de woorden volkomen verstaan moeten worden. Gelukkig zijn er tegenwoordig tal van gepaste liedjes voor de bewaarscholen en de aanvangsklassen der lagerescholen.

Het onderwijs in het zingen naar het notenschrift is van meerderen omvang. De leerling moet hierdoor in staat gesteld worden, dat hij gemakkelijke melodieën „naar het blad” kan zingen. Hiervoor zijn veel

oefeningen noodig, die men kan onderscheiden in melodische, rhythmische, dynamische en harmonische. Elke soort van oefeningen staat niet op zich zelf. De melodische en rhythmische oefeningen gaan in den beginne dadelijk gepaard; later komen er de dynamische bij en nog later de harmonische, hoewel deze laatste veel moeite vereischen en misschien voor sommige lagerescholen van onzen tijd niet met vrucht uitvoerbaar zijn. Om in het leeren der oefeningen eenige afwisseling te brengen en er het eigenlijke zingen mee te verbinden, worden enkele van de allereenvoudigste zelfs met woorden voorzien, gelijk men bij het aanvankelijk lezen-leeren van de eerste woordjes reeds volzinnetjes maakt.

De maatoefening moet zelfs eenigszins de oefening in het treffen der tonen voorafgaan. De leerlingen slaan zelve de maat en tellen luid en blijven de maat ook slaan, wanneer ze volgens de tonen zingen. Wat gezongen zal worden, wordt aanvankelijk luid in de maat geteld. De melodische oefeningen beginnen met één toon, liefst met de *g* van den violsleutel. Die toon is het punt van aanvang, waarbij eerst de *a*, dan de *f* en vervolgens gaandeweg de andere tonen gevoegd worden.

Men gaat dus gedurig een' stap verder. Natuurlijk wordt daarmee ook het maatbegrip uitgebreid. Zijn de leerlingen eenigszins vast in de maat en in het treffen der tonen, den worden de dynamische teekens geleerd en in acht genomen en kunnen ook eenvoudige harmonische oefeningen plaats hebben. Wordt eerst alleen uit den toonaard van *c* gezongen, later komen natuurlijk ook de andere toonaarden aan de orde. In alles is volstrekt eene langzame opklimming van het gemakkelijke tot het meer moeilijke noodig. Overhaasting is hier geheel misplaatst.

Men ziet, de leervorm is hier de deiktische: voordoen van de zijde des onderwijzers, waarnemen en nadoen door den leerling. De gang is de synthetische, waarbij, meer dan bij iets anders, met het gemakkelijke wordt begonnen en het voorgaande goed gekend moet worden, vóór men met het volgende aanvangt. De gang kan ook een concentrische heeten, omdat op elken leertrap de steeds moeilijker wordende oefeningen terugkeeren.

Benoemde men vroeger de noten met *ut*, *re*, *mi*, later heeft men vrij algemeen de letterbenoeming aangenomen. Onlangs evenwel heeft een zeer bevoegd deskundige eene handleiding gegeven, waarin de solfa-methode weer gevolgd wordt als zeer passend voor het onderwijs in de lagerschool ¹⁾.

¹⁾ De bedoelde handleiding heet: *Ut-re-mi*. Zangmethode voor de lagerschool door J. Worp, bij den uitgever dezes.

De schrijfwijze, waarbij de noten op ééne lijn geplaatst worden, terwijl haar naam door ondergeschreven cijfers wordt aangeduid (methode Galin-Paris Chevé), mag zoolang als minder practisch beschouwd worden, als de kinderen buiten de school de zangstukken niet met dat zelfde schrift geschreven vinden. Voor het onderwijs in den zang aan kinderen heeft ze evenwel het groote voordeel, dat ze voor het leeren lezen van melodieën op verrena de moeilijkheden niet oplevert, als het gebruikelijke notenschrift. Werd voor de zangmuziek, voor kinderen en het volk bestemd, algemeen van het cijferschrift gebruik gemaakt, dan zou de cijfermethode zeer zeker er toe meewerken, om de ontwikkeling van het volksgezag te bevorderen.

HOOFDSTUK IV.

DE OPVOEDING VAN HET GEVOELVERMOGEN.

§ 100. De hoofdtak van de lagerschool is de opvoeding van het denkvermogen of het onderwijs. Nochtans zal een wezenlijk opvoedend onderwijs den geheelen mensch omvatten en dus ook de ontwikkeling van het gevoel-, zoowel als van het begeervermogen trachten te bewerken.

Die van het laatste wordt trouwens ook door de wet voorgeschreven (art. 33 der Wet). Wel hebben we boven op verschillende plaatsen, waar het pas gaf, op de ontwikkeling van het gevoel gewezen; toch zal het zeker niet zonder belang zijn, in een afzonderlijk hoofdstuk het geheel van de opvoeding van het gevoelvermogen in de lagerschool in een kort bestek ter beschouwing te nemen.

Het huis en het leven in de maatschappij zijn meer de gelegenheden, waar het gevoel zijne ontwikkeling erlangt, toch zal de school ook het hare er voor doen, omdat het kind zooveel uren in haar doorbrengt. Ze doet dat door het onderwijs zoowel als door de inrichting der school en het geheele schoolleven.

Het gemoed kan vooral door dit laatste ontwikkeld worden. Het kind bevindt zich in de school onder kinderen, van wie onbezorgde vroolijkheid een hoofdkenmerk is. Voortdurend leeft het daarom in eene sfeer van opgeruimdheid, dat op de vorming van het gemoed een grooten invloed uitoefent. Die opgeruimdheid mag door het onderwijs niet verminderd, maar moet door den onderwijzer bevorderd worden. Wel eischt het onderwijs inspanning en dus ernst; maar beide zijn zeer goed bestaansbaar met opgeruimdheid. Zelfs is ingespannen bezigheid juist geschikt, om een opgeruimden geest te bewaren, als ze maar niet gaat boven des leerlings krachten en zijne belangstelling er voor gewekt

is, omdat ze hem vrucht op zijn streven doet zien en zijne natuurlijke behoefte aan werkzaamheid bevredigt. Verveling, tengevolge van geen voldoende inspanning, wekt tegenzin en verstoort de opgeruimdheid. Waar vlijtig gewerkt wordt, is genoeg op elks gelaat zichtbaar.

Daarom zorgde de onderwijzer voor voldoende en inspannende bezigheid, zoeke daarvoor belangstelling te wekken, door die zelf te toonen, en goed te keuren, wat maar eenigszins goedkeuring verdient, liever dan af te keuren, ook waar aanleiding bestaat, om de afkeuring uit te spreken. Hoe jonger de leerlingen, hoe meer dit geldt.

Hij moet er steeds op uit zijn, een opgeruimden geest te bevorderen. Voor zich zelf moet hij steeds opgeruimdheid zoeken te bewaren en toonen: zijne zorgen en onaangenaamheden moet hij trachten buiten de school te laten. Daar grappen te verkoopen is eene eenigszins gevaarlijke wijze van handelen; maar nog beter een grappig onderwijzer dan een knorrig en zuurziende en altijd berispende. Hij mag het straffen niet nalaten, waar de handhaving der tucht het eischt, maar moet toch immer nadenken, of hij het door andere en niet minder uitwerkende middelen ook vermijden kan. Naarmate hij eene rustige orde door eenvoudige middelen bewaren kan, zal hij de natuur des kinds het minst geweld aandoen en de opgeruimdheid het minst benadeelen.

Op die wijze zal het schoolleven het gemoed der leerlingen het merk van opgeruimdheid geven en zoo werken aan de opbouw van hun geluk.

§ 101. Doch niet alleen kan het gemoed in de school, ook sommige richtingen van het hoogere gevoel kunnen daar ontwikkeld worden nl. het gevoel voor het schoone, voor de waarheid, het zedelijk gevoel, het gevoel voor eigenwaarde en de sympathie.

Door orde, netheid, zindelijkheid en goeden toon kan het schoonheidsgevoel bij het kind aanvankelijk ontwikkeld worden. Niet dat het schoone daar reeds aanwezig is, waar zij gevonden worden, maar zij leggen den grond voor den zin voor hetgene wel staat en wel luidt. Is het kind elken dag omringd door orde, netheid en zindelijkheid, dan zullen die eene behoefte voor hem worden en hem later behagen doen scheppen in schoone vormen en kleuren.

Kan ook al het schoolgebouw geen schoonheid in den eigenlijken zin te aanschouwen geven, toch kan alles een net en zindelijk voorkomen hebben en kunnen voor geringe kosten licht eenige groene planten aan het eentonig wit van het vertrek eene aangename afwisseling geven.

De toon en de omgang des onderwijzers mogen niets ruws en onhebelijks vertoonen, maar hem steeds kenmerken als een' man, die ware beschaving lief heeft.

Ook het onderwijs zelf kan gunstig op de ontwikkeling van het schoonheidsgevoel werken: de inhoud der leesboeken moet uit het schoone uit onze letterkunde bestaan; van tijd tot tijd leest de onderwijzer proza of poëzie voor, dat door schoonheid van voorstelling uitsteekt. Het onderwijs in aardrijkskunde geeft aanleiding tot het voorlezen of zelf schetsen van schoone natuurfereelen, gelijk dat in geschiedenis tot het schetsen van verhevene karakters. Wat voor de oogen der kinderen gebracht wordt aan platen en kaarten, moet zooveel mogelijk door schoonheid uitmunten.

Niet minder kan het gevoel voor waarheid door de school bevorderd worden. Streeft de onderwijzer steeds naar de grootste duidelijkheid, zoodat de kinderen het aangename gevoel van volkomen begrijpen hebben, duldt hij geen halve voorstelling bij hen en geen woorden, waarbij ze niets denken, verheugt hij zich met hen, als ze eene waarheid gevonden hebben of er geheel van overtuigd zijn, geeft hij steeds blijk, dat hij hen vertrouwt, gelijk hij vertrouwen van hen verwacht, stelt hij de openhartige bekentenis van schuld op prijs en toont hij zijn afkeer van de leugen, is hij zelf waar d. i. natuurlijk, in spreken en handelen, zoodat de kinderen nooit aan zijne woorden en geopenbaarde gezindheid twifelen, hij zal langs dien weg den zin voor waarheid bij zijne leerlingen wekken en hen de waarheid leeren liefhebben.

Het zedelijk gevoel wordt in de school opgewekt door eene standvastige, liefderijke tucht, maar bovenal door het voorbeeld van den onderwijzer, die in en buiten de school den volstrekt zedelijken man vertoont. Weet hij zich de genegenheid der kinderen te verwerven, dan zal zijn voorbeeld hun het goede welgevallig maken. Daartoe kan ook medewerken, dat hij steeds zijne afkeuring uitspreekt over hetgeen laag en verachtelijk, en goedkeurt, wat zedelijk en voortreffelijk is, bij wie het ook gevonden wordt. Bovendien kan inzonderheid de lees-, maar ook vele andere onderwijsstof strekken, om het de zedelijkheid te leeren liefhebben.

Het gevoel voor eigenwaarde is een steun voor 's menschen zedelijkheid. Al te zeer vreest men, dat het kind aan zich zelf welgevallig is, en overschat men dientengevolge de deugd der bescheidenheid. Een gepast gevoel voor eigenwaarde moet in de school ontwikkeld worden. Het kind moet zich zelf kennen en weten, wat het kan; het mag en moet het aangename gevoel hebben bij het volledig vervullen van zijn plicht. Dat zal hem drijven tot voortdurend betrachten van zijne plichten.

Door goedkeuring, lof en belooning krijgt het kind het aangename bewustzijn, dat de vrucht van zijn streven als goed erkend wordt,

door wie boven hem staan. Meer het goede dan het verkeerde dient de onderwijzer in zijne leerlingen aan te wijzen: daardoor worden zij in het goede versterkt en zal het verkeerde wijken.

De onderwijzer moet elk kind waardeeren: in elk kind moet hij een' mensch zien, zij het een mensch met onaangename gebreken, toch ook met wat goeds, dat door zorgvuldige aankweeking vermeerderd kan worden. Met minachting mag hij niet over een van de kinderen spreken, maar nog veel minder tot een van hen: dit laatste is meer de openbaring van kleingeestigen hoogmoed dan een middel tot verbetering van het kind.

De overtreding vooruit te vooronderstellen vermindert evenzeer het gevoel voor eigenwaarde, als dit aangekweekt wordt door aan plichtservulling te gelooven. Het beste middel, om eenig kwaad te doen ontstaan, is de verwachting of zelfs de vrees uit de drukken, dat de kinderen zich er aan zullen schuldig maken. Niet minder wordt het gevoel voor eigenwaarde benadeeld, door een kind openlijk voor de klasse ten toon te stellen. Wilt het daarna veronderstellen kan, dat anderen ongunstig over hem zullen oordeelen, zal het ook in eigen oogen gedaald zijn en minder schromen dat te zijn, wat anderen van hem verwachten.

In het algemeen moet het gevoel voor eigenwaarde zorgvuldig en met veel verstand aangekweekt en ontwikkeld worden. Wie zich zelven nog kan achten om eenig goeds, is niet geheel bedorven en heeft kans, bij verstandige leiding verbeterd te worden.

Het huis vooral, maar ook toch de school kan en moet het gevoel voor anderen of de sympathie ontwikkelen. Wilt door haar in hooge mate het geluk der menschheid bevorderd wordt, is die ontwikkeling van groot belang te achten.

De schoolgeest doet in dezen het meest af, doch ook het onderwijs kan iets. Van dit laatste eerst iets. Bij het onderwijs in de aardrijkskunde kan men vooral het licht doen vallen op die inrichtingen en werkzaamheden in de maatschappij, die bevordering van het geluk van anderen ten doel hebben. Bij dat in de geschiedenis kan men inzonderheid die personen op den voorgrond plaatsen, die door hun onbaatzuchtig streven het geluk van de volgende geslachten uitgewerkt hebben.

Doch vooral het schoolleven is in staat, om de sympathie bij de kinderen te ontwikkelen. Daartoe moet de onderwijzer alles voor allen trachten te zijn. Hij mag niemand onredelijk voortrekken, nog minder anderen achteruitzetten. In een gemengde school voor alle standen moet hij vooral de steun zijn van kinderen uit den minderen stand, die zich zoo licht verongelijkt meenen. Kinderen met mindere gaven

mag hij niet bespotten: behalve dat de toestand hunner hersenen hun niet toerekenbaar is, zou hij hun nog van de sympathie hunner makkers berooven en hun daardoor menige onaangenaamheid bezorgen. In het algemeen moet hij elk, die lijdend is, te hulp komen en anderen opwekken, om evenzoo te handelen. Daarom moet hij goedkeurend oordeelen over het helpen van het eene kind door het andere, al mag hij het helpen zelf soms niet toelaten. De school moet iets hebben van een groot huisgezin, waarin de eene leeft voor den ander.

HOOFDSTUK V.

DE OPVOEDING VAN HET BEGEERVERMOGEN OF

DE ZEDELIJKE OPVOEDING.

§ 102. De zedelijke opvoeding is meer bepaald de opvoeding van het begeervermogen of van den wil. Zij is het voornaamste deel van de geheele opvoeding van den mensch. Immers, op het handelen als het uitvloeisel van het willen, komt het aan. Het handelen werkt onmiddellijk het geluk of het ongeluk van het individu en van alle anderen uit, met wie het in aanraking komt. Het leeren van iets, dus het onderwijs, heeft op zich zelf geen waarde, maar krijgt die eerst, wanneer het handelen er de laatste vrucht van is. Het onderwijs, door de leerstof, maar vooral door de methode, oefent dus een middellijken invloed uit op 's menschen zedelijkheid, gelijk boven (blz. 64) reeds aangetoond is.

Buitendien kan het geheele schoolleven voordeelig werken op de zedelijkheid door werkzaamheid en orde, wanneer de tucht verstandig gehandhaafd wordt. Over de orde afzonderlijk beneden. Hier een enkel woord over de werkzaamheid in betrekking tot de opvoeding van den wil. Werkzaamheid is geheel in overeenstemming met het wezen des kinds. Het leeft, daarom beweegt het zich: hoe krachtiger leven, hoe meer behoefte aan beweging. Werken is niets dan een vorm van beweging en is dus geheel natuurlijk voor het kind. Het wil, ja kan niet zonder werken. 't Ligt evenwel in den aard der zaak, dat het zich met datgene wil bezighouden, wat hem aangenaam is, d. i. waarin het om wát ook belang stelt. De school vraagt werken van een bijzonderen aard, en vraagt dat voor al den tijd, dien het kind in de school doorbrengt. Nu komt het er vooral op aan, den leerling belangstelling in te boezemen voor dat werk, opdat hij met al de kracht, die in hem is, daarmee bezig zij, en hem door eene verstandige tucht bij aanhou-

dend werken te houden: die inspanning oefent den wil en maakt hem sterk. De ordelijke werkzaamheid der lagerschool kan daarom als een krachtig hulpmiddel voor de zedelijke opvoeding beschouwd worden.

't Is echter ook noodig, dat er eene onmiddellijke inwerking op den wil plaats heeft, zoolang het verstand nog niet helder ziet, verkeerde neigingen den wil beheerschen en deze nog niet krachtig genoeg is, om vrij te zijn. Die opzettelijke inwerking op den wil kan men als tucht beschouwen.

Ze moet een deel van het streven der lagerschool zijn, niet alleen omdat anders het doel van het onderwijs niet bereikt zou worden, maar ook omdat de Wet (in art. 33) voorschrijft, dat de kinderen in de school moeten „opgeleid worden tot alle christelijke en maatschappelijke deugden.” Hoe men nu ook over die woorden moge denken, dit is zeker, dat ze van de lagerschool de zedelijke opvoeding der kinderen vorderen, natuurlijk voor zooveel haar dit mogelijk is ¹⁾.

I. ALGEMEENE BESCHOUWING DER TUCHT.

§ 103. Het begrip. — Het woord tucht is ontstaan uit het werkwoord tiegen, toen dit nog de beteekenis had van leiden.

Het woord zelf duidt dus op leiding, en in zoover is de naam niet ongepast, zooals verder zal blijken.

De tucht is een deel der geheele opvoeding, in het bijzonder van de zedelijke. Ze is de verstandige toepassing van al die regelen en middelen, waardoor opzettelijk op den wil des kinds ingewerkt wordt en men het kind tot de vervulling van zijne plichten tracht te brengen. Ze mag leiding heeten, gelijk het woord uitdrukt, in zoover het kind zelf moet gaan en handelen. 't Is hier, als bij de geheele opvoeding: men heeft met een zelf denkend en zelf handelend wezen te doen, waaraan men slechts de meest geschikte gelegenheid en leiding daarbij kan geven, opdat het daarvan voor zijne ontwikkeling gebruik make. Daarom kan de tucht ook slechts vruchten dragen, wanneer ze in

¹⁾ Naast de tucht nog de regeering te plaatsen met het oog op de opvoeding in de school, is verkeerd. De regeering behoort tehuis in den staat. Het doel der school, de opvoeding van het kind, en de verhouding tusschen den onderwijzer en zijn leerling laten niet toe van regeering afzonderlijk te spreken. Waar men zegt, dat ze uitgeoefend wordt, maken de wijze van uitoefening en het doel haar toch weer tot tucht. Door de toepassing der maatregelen tot het in-orde-houden van het geheel, wil een goed onderwijzer den wil des kinds oefenen en sterken. Dit hier verder te ontwikkelen gaat niet. Door deze aantekening heb ik alleen willen doen zien, dat ik het denkbeeld der regeering bij de opvoeding niet over het hoofd gezien heb.

overeenstemming is met het wezen van den mensch in het algemeen en met de bijzondere natuur van het individu, waarop ze wordt toegepast, in het bijzonder.

Men stelle tucht niet gelijk met straf, zooals weleens gebeurt en waartoe men misschien verleid wordt door de beteekenis van het werkwoord tuchtigen, waarbij men meer bepaald aan straffen, ja zelfs lichamelijk straffen denkt. Tot die eenzijdige opvatting geeft tuchthuis en geven enkele uitdrukkingen, waarin tucht voorkomt, ook wel aanleiding. Tucht sluit de toepassing van meer middelen dan van straf in zich.

Schooltucht in het bijzonder is die tucht, die voor de school bestemd is. Behalve dat ze de vervulling van bijzondere plichten vraagt, is ze evenzeer beperkt in hare middelen, als dat ze sommige andere middelen juist tot haar' dienst heeft, die het huis niet kan aanwenden. De school vraagt b.v. stilte, die het huis niet zoo eischt; het huis kan beloonen en straffen door geven of onthouden, waartoe de school niet altijd in staat is.

De schooltucht heeft uitsluitend betrekking op de school en hare eischen. Gaat ze daar buiten, dan kan zulks nadeelig werken. Een van de vereischten der tucht is, dat ze rechtvaardig zij, en het kind zal slechts in bijzondere gevallen erkennen, dat de onderwijzer recht heeft op de toepassing der tucht op zijn gedrag in huis of op straat.

§ 104. Doel. — Het doel der tucht is in het algemeen, het kind te brengen tot de voortdurende vervulling zijner plichten, opdat die vervulling eerst gewoonte en langzamerhand het gevolg worde van eigen overtuiging. Daarom kan men ook zeggen, dat het doel der tucht is het onnoodig maken der tucht zelve, of ook het brengen van het kind tot zelfstandigheid, zoodat het zijn eigen opvoeder is.

Laat ons dit wat nader bezien. Het kind moet komen tot zulk handelen, waardoor zijn waarachtig geluk en dat van anderen bewerkt wordt. Het kan daartoe slechts komen door de grootst mogelijke alzijdige lichamelijke en geestelijke ontwikkeling, dus ook, wanneer zijn wil krachtig is en gericht op het waarlijk goede, schoone en edele. Daartoe kan het niet komen uit zich zelf. Zijne ouders en onderwijzers moeten hem daartoe helpen. Behalve dat zijne onwetendheid hem op verkeerde wegen zou voeren, waarom zijn verstand ontwikkeling noodig heeft, zou zijn wil gewend worden, om naar het verkeerde te streven: daardoor zou hij het ongeluk bewerken van zich zelve en anderen. Nu houden zijne opvoeders zooveel mogelijk het lage, leelijke en verachtelijke van hem verwijderd en omringen hem met het edele, goede en schoone,

opdat de beelden van het laatste de voorwerpen van zijn streven worden. Ze zoeken hem bezig te houden en hem zucht tot werkzaamheid eigen te maken, als een uitstekend middel ter afleiding. Ze verbieden hem het doen van het verkeerde en gebieden hem te doen, wat goed voor hem is, en gebruiken zoowel aangename als onaangename middelen, om hem tot het opvolgen van het gebod te brengen en hem zoo te gewennen aan het doen van het goede. Naarmate de jeugdige mensch in algemeene ontwikkeling toeneemt, geven zijne opvoeders hem algemeene voorschriften, die hij zelf moet toepassen, en bij nog verdere ontwikkeling dienen ze hem alleen van hunnen raad, opdat hij zelt leere kiezen en zijnen wil bepalen. Dan achten ze het tijdstip gekomen, dat hij hunne leiding kan ontberen. Het doel der tucht is bereikt.

Dat doel kan dus ook gezegd worden te zijn: de zwakke krachten van den onervaren jeugdigen mensch te hulp komen en ze leiden tot sterkte en hem zelve tot zelfstandigheid. Zoolang eigen inzicht en wilsbepaling ontbreken, moet gewenning aan het doen van het goede hem zijne levenstaak gemakkelijk maken.

De tucht is dus geheel het uitvloeisel van de liefde of in dezen de zucht, om het geluk van het kind, dat zijn eigen' weg nog niet kent, te bevorderen.

De tucht der lagerschool heeft het bijzondere doel, de vrucht van het onderwijs te vermeerderen en is in haar algemeene doel meer beperkt, omdat de kinderen haar op omtrent 12jarigen leeftijd reeds weer verlaten.

§ 105. Duur. — Uit het voorgaande blijkt reeds, hoelang de toepassing der tucht moet duren. Ze begint, zoodra er eenige invloed op den wil kan uitgeoefend worden. Het kleine kind wordt reeds gewend aan orde in eten en slapen. Bij het opgroeien neemt men meer alle aanleiding tot het doen van iets verkeerd uit den weg, dan dat men het positief er van terug houdt of tot het goede dwingt. Verstaat het de taal, dan komt het eenvoudige gebod hem aanwijzen, wat het te doen heeft.

Het einde der tucht kan eigenlijk slechts bepaald worden naar de bijzondere ontwikkeling van elk individu. Er zullen menschen zijn, die nimmer zoo ver komen, dat ze op zich zelve kunnen staan. Anderen zijn reeds op betrekkelijk jeugdigen leeftijd zoo ver, dat ze de tucht kunnen ontberen. In het algemeen zal dus de tucht kunnen ophouden, als de jeugdige mensch zoo ver is ontwikkeld, dat hij zijn eigen opvoeder wezen kan. In de werkelijkheid houdt de tucht op, wanneer de mensch tot zekeren leeftijd gekomen is, waarvan men in het algemeen

zegt, dat hij „zijn eigen best moet weten.” De wet verklaart iemand voor „mondig” of meerderjarig, als hij zijn 23ste levensjaar volbracht heeft.

§ 106. Gang. — Bij gang moet men hier denken aan het op elkander volgen van de toepassing der verschillende tuchtmiddelen. Deze toepassingen zijn afhankelijk van den trap van ontwikkeling, waarop het kind achtereenvolgens komt, en dus in het algemeen van de verschillende levensstijlperken.

Het voorbeeld werkt natuurlijk in elken levensstijl, maar zal meer opzettelijk gegeven worden, naarmate het kind jonger is. Op jeugdigen leeftijd wordt het voorbeeld zelfs voordoen: men doet het kind onmiddellijk zien en hooren, wat het evenzoo moet nadoen. Bij verdere ontwikkeling volgt het woord in den vorm van gebod en verbod. Dit past geheel voor het levensstijlperk, waarin de begrippen nog niet tot helderheid zijn gekomen en waarin het oordeel nog niet optreedt, maar waarin de voorstellingen van het oogenblik nog den wil bepalen. Het gebod en verbod hebben immers het meest betrekking op een bijzonder geval. Voor de toepassing van een’ regel op bepaalde gevallen is de ontwikkeling nog niet ver genoeg gevorderd. Met gebod en verbod gaan natuurlijk aangename en onaangename tuchtmiddelen gepaard, als natuurlijke gevolgen van het al of niet opvolgen. De wil heeft nog een’ prikkel noodig, om zich tot iets te bepalen.

Op dit levensstijlperk volgt er een ander, waarin het verstand reeds meer ontwikkeld en de zelfbepaling ook reeds eenigszins begonnen is, en waarin men dus algemeene voorschriften geven kan, die door het kind in de bijzondere gevallen opgevolgd moeten worden. Hiervoor is reeds zekere rijpheid van oordeel noodig, wijl het kind moet onderscheiden, of een of ander geval al of niet tot eenig algemeen voorschrift behoort. Belooningen en straffen treden hier meer op den achtergrond, omdat de wil reeds meer gewend moet worden, om aan het eigene inzicht te gehoorzamen.

Op dit levensstijlperk volgt dat, waarin alleen de raad nog kan aangewend worden. Hierbij wordt voorondersteld, dat de wil reeds kracht genoeg heeft erlangd, om zich zelf te bepalen, en alleen nog maar aanwijzing noodig heeft van den weg, die de verkieslijkste is. Wie raad geeft, zegt alleen, wat in een gegeven geval het beste is, en wat hij, in dat geval geplaatst, zou doen, en laat aan den jeugdigen mensch zelf over te kiezen tusschen eigene meening en die van een ander. Van beloonen en straffen is hier geen sprake meer. Een goed- of afkeurend oordeel moet voldoende zijn.

Men ziet, de gang is zoodanig, dat de middelen in overeenstemming

zijn met de ontwikkeling des kinds en dat de wil gedurig meer van gebondenheid tot vrijheid komt. De overgangen van de eene toepassing der tucht tot de andere moeten dan ook onmerkbaar zijn. Het eene middel wordt gedurig minder gebruikt, wanneer het volgende reeds daarnaast aangewend wordt. De opvoeding zou totaal mislukken, wanneer men een kind van zeven jaar reeds enkel door raad wilde leiden, evenzeer als wanneer men een' twintigjarige door gebieden en verbieden, vergezeld van belooningen en straffen, nog aan het volbrengen van zijn' plicht zocht te gewennen.

De schooltucht heeft natuurlijk denzelfden gang; alleen, wijl ze het kind maar gedurende een bepaald levenstijdperk en onder bepaalde omstandigheden onder hare leiding heeft, kan ze niet dien geheelen gang volgen. Toch zal een onderwijzer der lagerschool zijne leerlingen der hoogste klasse anders leiden dan die der laagste en hen allengskens meer aan de vrijheid gewennen, gelijk de middelbareschool het meest van algemeene voorschriften en zelfs van den raad gebruik zal maken.

§ 107. Wijze van toepassing. — Men moge de tucht nog zoo stelselmatig toepassen, de regels nog zoo zorgvuldig opvolgen, hare uitwerking zal voor het grootste deel afhangen van de wijze van toepassing, van den geest, waarin ze toegepast wordt. 't Is niet genoeg, dat de tuchtmiddelen maar alleen aangewend worden, neen, ze moeten ook iets uitwerken; ze moeten het innerlijke wezen van het kind, zijne gezindheid en dus het uitvloeisel daarvan, zijn' wil, veranderen. Zullen ze dit, dan moet het kind de middelen uit het rechte oogpunt beschouwen, en deze beschouwing is weer een gevolg van de innerlijke verhouding tusschen opvoeder en kind. Die verhouding moet zoodanig zijn, dat het kind voor den opvoeder de hoogste achting en de innigste liefde koestert en de laatste zich met het eerste verbonden gevoelt door medelijden met zijne hulpeloosheid en door liefde. Het kind moet overtuigd zijn, dat de opvoeder een verstandig en deugdzaam man is, die het goede weet en wil, en dat hij enkel gedreven wordt door liefde en dus geen baatzuchtige bijoogmerken heeft. Aan de goede bedoelingen van gebod en verbod, van voorschrift en raad mag het kind dus nooit twifelen. In de belooning mag het geen omkooping, in de straf geen wraak zien. Beide moeten met de grootst mogelijke rechtvaardigheid aangewend worden, waarbij dus niet de onbetoomde drift, wel het wikkende verstand des opvoeders stem moet hebben. Van elk tuchtmiddel moet de uitwerking vooraf berekend worden: mist het zijne uitwerking, dan werkt het na- in plaats van voordeelig.

Voor al de schooltucht eischt eene voorzichtige toepassing, omdat de

verhouding van den onderwijzer tot het kind eene geheel andere is dan en nooit zoo innig kan zijn als die van ouders tot hun kroost.

Middelen. — De tucht gebruikt, om haar doel te bereiken, middelen, die berekend zijn naar de gevallen, waarvoor ze dienen zullen, naar den leeftijd of de ontwikkeling en naar den bijzonderen aard van het individu, waarop ze zullen worden toegepast. Deze middelen zijn: 1. het voorbeeld, dat evenwel niet direct op den wil des kinds inwerkt, 2. het woord des opvoeders, dat zich hooren laat als gebod en verbod, als algemeen voorschrift en als raad; 3. de straffen of *aangename* en ook afschrikkingsmiddelen genoemd; 4. de belooningen of aangename en ook aanmoedigingsmiddelen geheeten; 5. de voorbehoedmiddelen, en 6. de beproevingen.

We willen nu die middelen wat nader beschouwen in hun' aard, aanwending en uitwerking en daarbij vooral het eigenaardige van het leven der lagerschool in het oog houden.

II. TUCHTMIDDELEN.

1. Het voorbeeld.

§ 108. Wat is het voorbeeld? Het voorbeeld is de openbaring der persoonlijkheid van iemand in betrekking beschouwd tot een ander, die zijne eigene persoonlijkheid naar die des eersten langzamerhand en onwillekeurig of willekeurig wijzigt. Men spreekt daarom zoowel van een goed als van een kwaad voorbeeld. Als tuchtmiddel genomen, kan er alleen sprake van het goede voorbeeld zijn. Het kwade voorbeeld eischt bespreking als voorbehoedmiddel. Wanneer in de opvoeding van voorbeeld zonder nadere bepaling gesproken wordt, moet men altijd aan het voorbeeld ten goede denken.

Het voorbeeld dan als tuchtmiddel is de openbaring der persoonlijkheid van iemand, die in zedelijke ontwikkeling boven het kind staat en naar wiens persoonlijkheid het kind zich zal vormen. Dit is hierbij dus meestal passief, tenzij het opzet in hem ontwaakt, om zich te vormen naar het voorbeeld, wat echter wel niet veel het geval zal zijn. Het voorbeeld werkt ook niet rechtstreeks op den wil des kinds: het doet zich slechts aan het kind voor, het is een beeld, dat vóór hem staat en dat het waarneemt. In huis zijn de ouders, kunnen ook de broeders en zusters, ja de dienstheden voorbeelden voor het kind zijn. In school is het de onderwijzer en kunnen het ook de medeleerlingen wezen.

Hoe werkt het voorbeeld? Het kind neemt waar, al wat aan het voorbeeld is of wat er van uitgaat. Het krijgt dus in zijne ziel voorstel-

lingen van geheel het uiterlijke des onderwijzers: van zijne kleeding, zijne houding, zijne bewegingen, den toon van zijn spreken. Evenzoo voorstellingen van de wijze, waarop hij iets doet: van zijne bedaarde en ordelijke manier van handelen, van zijn gedrag tegenover de leerlingen, van zijn ijver en zijne trouwe plichtsvervulling, kortom: van alles wat den onderwijzer betreft. Door de dagelijksche en dus uiterst veelvuldig herhaalde waarneming nemen die voorstellingen steeds toe in helderheid en gaan ze oneindig veel verbindingen aan met de andere zielebeelden des kinds. Daardoor treden ze steeds weer in het bewustzijn, zoodat ze gedurig meer den wil des kinds beheerschen en dit op het laatst handelt naar de opgedane voorstellingen, niet opzettelijk, maar onbewust en dus onwillekeurig.

Zoo zou het zijn, als het kind niemand anders dan den onderwijzer kon waarnemen; maar buiten de school komt het onvermijdelijk in aanraking met zooveel, waarvan het ook voorstellingen krijgt, die evenzeer zijn wil beheerschen, maar in een minder gunstigen zin.

Het werkelijke leven levert duizenden gevallen op ter bevestiging van het beweerde. Hoe veelvuldig komt de handelwijze van kinderen overeen met die hunner ouders en hoe vaak wordt die gewijzigd, als ze in eene andere omgeving komen! Hoe spoedig nemen makkers iets over van elkander, dat hun vroeger vreemd was! De appel valt niet ver van den stam; wie met pik omgaat, wordt er mee besmet; mal moertje, mal kindje, en meer andere spreekwoorden wijzen op den invloed van het kwade voorbeeld. En wat het kwade voorbeeld uitwerkt, mag ook van het goede verwacht worden.

Ouders en onderwijzers moeten zich daarom altijd voor het oog der kinderen als voorbeelden van het goede beschouwen. Hun goed voorbeeld zal te sterker werken, naarmate ze hooger staan aangeschreven in de schatting der kinderen. Dan zijn met de voorstellingen aangename gewaarwordingen verbonden, die voor de kinderen een prikkel zijn, om ze in hun leven te verwezenlijken.

Ook de kinderen zijn voorbeelden voor elkander. Men moet die rustig hun invloed laten uitoefenen; dit is beter, dan een kind op anderen als voorbeelden te wijzen, of — wat nog erger is — een kind openlijk tot voorbeeld te stellen voor anderen. Licht ontstaan daardoor tegenzin en afgunst aan de eene zijde en hoogmoed en eigenwaan aan den anderen kant.

Het goede voorbeeld werkt in stilte, maar met kracht.

2. Het woord.

§ 109. Meer rechtstreeks dan door het voorbeeld des onderwijzers, wordt er op den wil des kinds gewerkt door zijn woord. In dat woord

drukt hij uit, wat hij wil of wenscht, dat het kind doen zal. Als het gehoorzaam is en des onderwijzers meerderheid erkent, doet het, wat hij wil of wenscht of raadt. En door dit nu voortdurend te doen, wordt dat doen hem eene hebbelijkheid, eene gewoonte, en daardoor wordt hem het later handelen naar eigen inzicht gemakkelijk gemaakt. Het spreekt evenwel van zelf, dat het woord slechts dan gebruikt wordt, wanneer er afwijking van het doen van het goede plaats heeft of te vreezen staat, of wanneer het kind niet weten kan, wat het doen moet. Doet het uit zich zelf zijn plicht, of is het zeker te verwachten, dat het dit doen zal, dan kan en moet het woord achterwege blijven, omdat het daardoor winnen zal in kracht.

Het woord des onderwijzers doet zich, al naar den leeftijd des kinds, voor als gebod en verbod, als algemeen voorschrift en als raad.

§ 110. *a.* Gebod en verbod. — Wat heeft men daaronder te verstaan? Het gebod en verbod is de uitdrukking van den wil des onderwijzers, betrekkelijk hetgeen het kind in een bepaald geval doen of laten moet. Hij drukt zijn wil uit, als het kind iets doen moet, wat hem nog onbekend is, als het iets verkeerd doet of wellicht iets verkeerd zal doen. Het kind, dat den wil des onderwijzers door diens woord verneemt, handelt daarnaar of gedreven door gehoorzaamheid of door vrees voor onaangename gevolgen.

Het gebod en verbod is concreet, het heeft op bijzondere gevallen en in den regel op het tegenwoordig oogenblik betrekking. Daarom past het voor het levenstijdperk van het kind, dat nog maar in het eerste tijdperk van zijne ontwikkeling is, nog weinig nadenkt en niet vooruit ziet. Het leeft nog bij het oogenblik, en wat het daarin al of niet moet doen, moet het bepaald aangewezen worden. 't Is daarom ook verkeerd, jonge kinderen te gebieden of te verbieden met opzicht tot iets, wat eerst na eenigen tijd kan plaats hebben. Men maakt hun daardoor het gehoorzamen al te moeilijk.

Het gebod en verbod moet opgevolgd worden, en daarom moet het zekere eigenschappen hebben, die dat mogelijk maken. Het zijn niet de geboden en verboden op zich zelf, die invloed uitoefenen; maar in de wijze, waarop het kind ze beschouwt, in den indruk, dien ze op het kind maken, ligt hunne kracht. Het gezag toch is voor een groot deel bloot een denkbeeld, is niet iets werkelijks en berust op de meerderheid van den persoon, die het uitoefent. Hetzelfde gebod, door den een gegeven, zal opgevolgd worden, en door den ander gegeven, niet. De onderwijzer heeft dus te zorgen, dat zijne geboden en verboden indruk maken: daarop berust zijn gezag. Daarom:

1. Alle geboden en verboden moeten redelijk en onherroepelijk zijn, d. i. ze moeten kunnen worden opgevolgd, en eenmaal gegeven, moeten ze ook in vervulling gaan. Kan er niet aan voldaan worden, of worden ze lichtvaardig opgeheven, dan verliezen ze hunne kracht. Bij het kind mag niet de minste twijfel opkomen, of een gebod of verbod ook zonder vervulling zou kunnen blijven. Evenwel, hoe te handelen, als de onderwijzer onbedachtzaam iets onredelijks heeft geboden of verboden en het te laat inziet? Dan mag hij de vervulling niet eischen, maar moet zijn' misslag ronduit bekennen. Dat doet hem ten minste kennen als een eerlijk man en zal zijn gezag eer steunen dan verzwakken. Wie meent zijn gezag krachtig te maken, door ook van een eenmaal gegeven onredelijk gebod of verbod de vervulling te blijven eischen, heeft een onjuist begrip van gezag. Een gezag, op onwaarheid gegrond, kan geen' schok doorstaan. Toch zou het benadeeld worden, als een gegeven bevel gedurig moest herroepen worden; daarom zij de onderwijzer bedachtzaam bij zijne bevelen en

2. Spaarzaam met gebieden en verbieden. Veelvuldig bevelen leidt licht tot onbedachtzaamheid bij het kind en tot herhalen van overtreding; dat verzwakt de kracht van het bevel, terwijl de spaarzaamheid de kracht versterkt. Buitendien, wie weinig beveelt, geeft zich het voorkomen van den machthebbende; wie veel gebiedt of verbiedt, maakt den indruk, dat hij zelf zijn gezag wantrouwt. Daarom brengt eene wijze spaarzaamheid in het bevelen de vervulling met zich.

3. De geboden en verboden moeten kort en duidelijk zijn. In het korte zit de kracht: het geheele bevel wordt in een enkel woord saamgetrokken en geeft daardoor zijn' indruk op een enkel punt. 's Kinds aandacht wordt niet verdeeld over veel woorden. Zoo is het ook met de duidelijkheid; het bevel wordt begrepen op hetzelfde oogenblik, dat het gegeven wordt; de indruk wordt niet verzwakt door twijfel aan de bedoeling of door nadenken over den zin. Het kind blijft geen uitweg over, om aan het bevel te ontkomen. Het korte en duidelijke bevel overheerscht hem en onwillekeurig, ja soms ondanks zich zelven gehoorzaamt het.

Men meene nu vooral niet, dat die korthed barheid noodzakelijk maakt. Wie denkt, dat hij door een uitwendig machtsvertoon, door een streng en boos gelaat, zich te beter zal doen gehoorzamen, bedriegt zich zeer. Ernst en waardigheid passen aan de zaak, maar geen zuurziend gelaat of gemaakte strengheid. Wie zich wil doen gehoorzamen, moet zich doen achten en eerbiedigen, en dat zal hij, als hij de eigenschappen van den voortreffelijksten, van den verstandigsten en edelsten mensch laat zien. Men vergete niet: het gezag is voor

't grootste deel niets dan een denkbeeld en berust op geestelijke meerderheid.

4. Men gebiede en verbiede eenvoudig en met overtuiging. Wie het doet met veel beweging, gepraat of geschreeuw, leidt vooreerst de aandacht af, maar wekt ook wantrouwen in zijn gezag, omdat hij zooveel omslag noodig acht, om zich te doen gelden, en wie bij de uitdrukking van het gebod of verbod reeds eenigen twijfel verraaft aan de zekerheid der vervulling, doet natuurlijk denzelfden twijfel bij het kind ontstaan en wordt zelf oorzaak van het niet opvolgen. Door te spreken met volle overtuiging, dus met gezag, maakt men op den geestelijk onmondige den indruk, dat het bevel opgevolgd moet worden. Wie durft bevelen, zal licht ook gehoorzaamd worden. Wie in den toon van zijne bevelen eenige vrees voor niet opvolgen laat blijken, kan rekenen op overtreding.

§ III. *b.* Het algemeene voorschrift. — Het gebod en het verbod zijn concreet, aanschouwelijk, hebben op elk bijzonder geval en op het oogenblik betrekking en passen dus voor jeugdige kinderen. Algemeene voorschriften gelden voor eene soort van gevallen, staan tot gebod en verbod in verhouding als begrip tot voorstelling. Zij zijn voor de kinderen, wat de wetten in den staat zijn. Door een gebod of verbod wordt een kind gezegd, hoe het in elk bijzonder geval moet handelen; door een algemeen voorschrift wordt aangeduid, wat het heeft te doen in eene reeks van gelijksoortige gevallen. Aan zijn eigen oordeel blijft overgelaten te bepalen, of op het eene of andere geval een voorschrift past of niet. Daarom gaat met het toenemen van de ontwikkeling des kinds het concrete gebod en verbod langzamerhand over in het eenigszins abstracte algemeene voorschrift; het bijzondere en bepaalde maakt gedurig meer plaats voor het algemeene, opdat zoo de gebondenheid gaandeweg vrijheid en zelfstandigheid worde. Het bevelen van iets tegenwoordigs wordt door het algemeene voorschrift bevelen van iets toekomstigs. In de aanvangsklasse eener lagerschool geldt daarom het korte bepaalde gebod en verbod, in de hoogste klasse moet het algemeene voorschrift reeds aan het kind ten leiddraad strekken. Daar mag reeds het bewustzijn ontwaken der zelfstandigheid en der zelfbepaling van den wil.

De vraag doet zich hier voor, of de algemeene voorschriften mondeling gegeven of op schrift gesteld moeten worden. Onder de onderwijs-wet van 1806 kende men algemeene schoolwetten, waaromtrent de Algemeene Schoolorde, eene bij de wet behorende bijlage, zegt, dat zij, „hetzij gedrukt, hetzij geschreven, op bordpapier geplakt, in de

school worden opgehangen en door den meester bij gepaste gelegenheden aan de schooljeugd voorgelezen en uitgelegd worden." Hierop valt aan te merken, dat in de lagerschool tegenover weinig ontwikkelde menschen het absolute, autocratische gezag moet heerschen, evenals weinig ontwikkelde volken nog niet rijp zijn voor het constitutioneele staatsleven. Het gezag in de lagerschool is in den persoon des onderwijzers vereenigd, en het zou dat gezag benadeelen, als geschrevene wetten tusschen hem en de kinderen werden geplaatst. Den onderwijzer moet men beschouwen als een paedagogisch ontwikkeld mensch, wien het wel is toevertrouwd, het gezag verstandig te handhaven. Aan hem zou toch in elk geval de beslissing zijn in een geval van verschil in de opvatting der wetten, en dan zou de goede verhouding tusschen hem en de leerlingen licht bedorven worden. Gaf hij zelf de geschrevene wetten, dan zouden ze onnoodig zijn, omdat hij ze zelf dan ook mondeling kon geven. Beter is het daarom, dat aan den opvoedkundigen tact van den onderwijzer blijft overgelaten, algemeene voorschriften mondeling te geven, naar de omstandigheden ze noodzakelijk maken. Voor de eene school kunnen ze soms passen, voor de andere niet noodig zijn.

Het spreekt van zelf, dat ook de algemeene voorschriften zoo beknopt mogelijk en duidelijk moeten zijn.

§ 112. c. De raad. — Op het levenstijdperk, waarin het algemeene voorschrift mag gebruikt worden, volgt dat, waarin de raad op zijne plaats is. Hij bestaat in het uitdrukken van de meening des opvoeders, hoe in een gegeven geval of in eene soort van gevallen zijn kweekeling behoort te handelen. Hij is meer gericht tot het verstand dan tot den wil. Daarom worden de omstandigheden uiteengezet en in het rechte licht beschouwd, en aan den jeugdigen mensch blijft de geheel vrije keuze, al of niet overeenkomstig den gegeven raad te handelen. Natuurlijk zal de achting, die hij voor zijn' opvoeder gevoelt, veel invloed uitoefenen op zijne keuze.

De raad veronderstelt eene reeds vrij groote mate van zelfstandigheid; daarom behoort hij niet dan in zeer bijzondere gevallen in de lagerschool te huis. Daar zal de onderwijzer slechts raden in gevallen, waarin hij niet het recht heeft te gebieden of te verbieden, of wanneer het hem er om te doen is, het eigene streven bij het kind op te wekken. Op hoogere onderwijsinrichtingen en in het huisgezin kan van den raad gebruik gemaakt worden. Daar hebben de jongelieden een' leeftijd bereikt, waarvan men zegt, dat ze hun eigen best moeten weten.

Of er in de lagerschool al of niet geredeneerd moet worden, is

moeilijk in het algemeen te bepalen. Het hangt af van de verstandelijke ontwikkeling en van de gezindheid des kinds. Waar de eerste onvoldoende is tot inzicht en de laatste zich kenmerkt door weerbarstigheid en stijfzinnigheid, zou het redeneeren eene dwaasheid zijn. Het zou het gezag afbreuk doen niet alleen, maar ook tot kibbelzucht en betweterij aanleiding geven. Iets anders is het, als in een enkel geval de onderwijzer vreezen mag, dat zijn bevel verkeerd opgevat zal worden, of dat er verkeerde bedoelingen aan zullen toegeschreven worden, dat hij dan zijn bevel toelicht en er het noodzakelijke van aantoonst. Men mag dus stellen, dat in het algemeen de lagerschool de plaats niet is, om met de leerlingen over hunne plichtsvervulling te redeneeren.

3. De onaangename tuchtmiddelen. Gehoorzaamheid.

§ 113. De school is eene verzameling van kinderen, dus van weinig ontwikkelde menschen. Ze moeten van hunne vrijheid opofferen, om te doen, wat ze niet verlangen, en te laten, wat ze gaarne zouden willen. Daarbij zijn er onder hen, die door de huiselijke opvoeding geheel verkeerd geleid zijn en zich aan de schoolorde moeilijk kunnen onderwerpen. Toch moet het doel bereikt worden, waartoe ze in de school komen: ze moeten leeren. 't Is dus zeer natuurlijk, dat de gegeven bevelen niet altijd worden nagekomen, dat de onderwijzer althans meer of minder moeite heeft, om de opvolging te verkrijgen. Als het voorbeeld derhalve niet voldoende werkt en het woord geen invloed genoeg uitoefent, moet hij middelen in zijne hand hebben, waardoor hij de kinderen geregeld brengt tot de vervulling hunner plichten, waardoor hij hen gewent aan gehoorzaamheid.

Het is hier misschien de meest geschikte plaats, om de gehoorzaamheid wat nader te beschouwen.

De taalkundige vorming van het woord drukt geheel het begrip uit. De meeste woorden op zaam geven te kennen, dat de eigenschap tot het wezen van den persoon of de zaak behoort. Gehoorzaam is dus nog niet hij, die enkel hoort, opvolgt, maar wel die dat doet uit innerlijken drang, uit overtuiging, tot wiens wezen het hooren en opvolgen behoort. De recruit, die de commando's opvolgt, is daarom nog niet gehoorzaam; want misschien doet hij het met weersin. Het kind, dat uit vrees voor straf zich voegt naar de bevelen, is nog niet gehoorzaam te noemen, maar wel het kind, dat als vanzelf, zonder aan het tegengestelde te denken, zonder de minste moeite of tegenzin, naar het gebod handelt, omdat het komt van iemand, dien hij acht en lief

heeft, die hij volkomen vertrouwt. De drijfveer van de gehoorzaamheid mag dus geen vrees zijn, wel kan het opvolgen van een gebod tengevolge van vrees leiden tot latere gehoorzaamheid; maar deze zelve moet het gevolg wezen van een innerlijken drang, van hoogachting en liefde, van het bewustzijn, dat hij, die beveelt, in alle opzichten zijn meerdere is. Wie zich daarom in den rechten zin wil doen gehoorzamen, moet er naar streven, de meerdere van het kind te zijn, moet eigenschappen vertoonen, die hem de achting en liefde van het kind verwerven. Heeft bij die eigenschappen niet, dan kan hij wel de opvolging van zijne bevelen verkrijgen, maar geen ware gehoorzaamheid.

Nu is het bij sommige individuen moeilijk, ja onmogelijk, anders dan door vrees de opvolging der bevelen te verkrijgen; toch moet de opvoeder er naar streven, door zijne geestelijke meerderheid de kinderen tot de opvolging zijner bevelen te brengen, omdat het bloote opvolgen wel waarde heeft voor het oogenblik, maar het kind niet verandert. En het moet ook leeren, in den rechten zin gehoorzaam te zijn.

't Is toch niet alleen met het oog op de school, dat gehoorzaamheid noodig is; 't is ook van het grootste belang voor het geheele volgende leven van het kind, dat het de ware gehoorzaamheid leert. Het blijft later immers altijd in eene vereeniging van menschen, en in elke vereeniging wordt gehoorzaamheid gevorderd, het geheele leven door. 't Zij men zich moet voegen naar wetten en bepalingen, 't zij naar gebruiken of instellingen, 't zij naar de wenschen eener meerderheid, 't zij naar het algemeen welzijn, immer komt er gehoorzaamheid te pas, zoolang men met anderen samenleeft. Robinson op zijn eiland had alleen om zich zelf te denken. Daarom is het voor het kind van het grootste belang, dat het leert zich, liefst vrijwillig, te onderwerpen aan den redelijken eisch van 't oogenblik, en dat gedurende eenige jaren achter elkander. De zin voor gehoorzamen is eene zeer te waardeeren vrucht, die de school geeft. Wie niet heeft geleerd te gehoorzamen, is overal en altijd een dwarsdrijver, een struikelblok, en 't is gelukkig, dat in een beschaafden staat de sterke arm hem kan dwingen tot het voldoen aan de wet.

§ 114. Nu komen we terug op de middelen, die het kind aan gehoorzaamheid kunnen gewennen. Ze kunnen van onaangename en van aangename aard zijn. Van de onaangename middelen hier het eerst. Wat bedoelt men met hunne aanwending? Men wil een onaangename indruk verbinden met de overtreding van een bevel, opdat het kind zoo worde teruggehouden van de overtreding. Ze zullen het kind ook een' indruk geven van de ontevredenheid des onderwijzers

over zijn gedrag en het kwaad aanduiden als iets leelijks en verachtelijks. Natuurlijk zijn die middelen naar hunne uitwerking onderscheiden en zal men langzamerhand overgaan van de minst tot de meest strenge.

Een paar opmerkingen. De onaangename tuchtmiddelen werken meest negatief, d. i. ze houden bloot terug van het doen van het verkeerde en laten daardoor aan het goede de gelegenheid om zich te vestigen. Daarom heeten ze ook afschrikkingsmiddelen. Men moet hiervan dus niet meer verwachten, dan ze geven kunnen: enkel niet doen van het verkeerde, wat nog geen opgebouwd worden in het goede met zich brengt.

Wijl ze natuurlijk het kind in eene onaangename stemming brengen, waarin het minder geschikt is voor geestelijk werk, moeten ze niet meer dan volstrekt noodig is, aangewend worden. Opgeruimdheid is een onwaardeerbare schat voor het kind, waaraan men niet roekeloos de handen mag slaan. Als het opgeruimd is, kan het onverhinderd al zijne krachten gebruiken, en daarom is een opgeruimde zin voor het onderwijs volstrekt noodig. Wie zijn onderwijs zelf tot discipline weet te maken, zal zelden de onaangename tuchtmiddelen noodig hebben; als iemand ze veel behoeft, is dat eene beschuldiging tegen hem zelve.

De onaangename tuchtmiddelen zijn van verschillenden aard, al naar de sterkte van den onaangenen indruk, dien ze maken. Ze zijn:

a. De afkeuring, waarin de onderwijzer bloot te kennen geeft, dat de handelwijze des kinds verkeerd is. Voor het kind is ze dus bloot eene aanwijzing van het verkeerde, dat het gedaan heeft. Ze kan bestaan in een' wenk of gebaar, een woord en eigenlijk stilzwijgend ook in cijfers op maand- en kwartaalstaten.

b. De vermaning. Deze veronderstelt reeds de afkeuring van het verledene, maar wijst ook op de toekomst, in zoover de onderwijzer de gevolgen in 't licht stelt en het kind opwekt, om in het vervolg zijn' plicht beter in acht te nemen.

c. De berisping werkt onaangenamer dan de vermaning, doordat de afkeuring veel sterker wordt uitgedrukt en de opwekking tot verbetering achterwege blijft. Het kind, dat berispt wordt, moet veel dieper indruk krijgen van het verkeerde zijner handelwijze en ondervindt niet het eenigszins verzachtende, opwekkende woord van de vermaning. De berisping moet altijd met woorden worden te kennen gegeven.

De uitwerking van deze drie onaangename tuchtmiddelen is bijna geheel afhankelijk van de verhouding tusschen onderwijzer en leerling. Heeft hij het volle vertrouwen, verheugt hij zich in de achting en de liefde der kinderen, dan werken ze alle drie meer uit dan de strengste straf; maar staat hij in de schatting der leerlingen niet hoog aangeschreven, dan zullen ze vaak geheel hun doel missen. Ook de toon,

waarop ze worden uitgesproken, doet zeer veel af. De afkeuring mag geen knorrigheid, de berisping geen leedvermaak of spotternij verraden, terwijl de vermaning van innige belangstelling blijk moet geven, anders laat de laatste koel en maken de eersten ontevreden en bitter. Ze kunnen alle drie openlijk of onder vier oogen gegeven worden. Het eerste kan maar in enkele gevallen volstrekt noodig zijn, maar ook in vele gevallen niet vermeden worden; het laatste is altijd te verkiezen, maar niet altijd mogelijk. Er ligt eene zekere verschooning voor het kind in, die hem dankbaar stemt en oog en oor open maakt, terwijl hij zich bewust blijft in de schatting van anderen niet te zijn gedaald. Zijn eergevoel zal dan zijn steun blijven. Openlijke beschamingen zijn daarom ook, hoewel in enkele gevallen noodig en heilzaam, altijd gevaarlijk. De afkeuring, vermaning en berisping moeten niet te veelvuldig aangewend worden. Geen ellendiger wezen, dan de altijd afkeurende, vermanende en berispende onderwijzer. Hij verlamt de krachten van de leerlingen totaal, doordat hij het bewustzijn van kracht geheel wegneemt, of zijne woorden laten den leerling onverschillig.

d. De bedreiging. Ze is het wijzen op de straf, die volgen zal in geval van herhaling der overtreding. Ze bedoelt, dat de leerling vooruit de onaangename voorstelling der straf verbinden zal met de overtreding, om daardoor van deze laatste afgeschrikt te worden. Maar dan moet natuurlijk de bedreiging de zekerheid der vervulling met zich brengen; want daarin bestaat hare kracht. Wil men haar dus ook al een paar maal herhalen, om van meegaandheid blijk te geven, te vaak herhalen en het niet vervullen der bedreiging maken haar geheel krachteloos. Hare uitwerking wordt ook te geringer, naarmate de vervulling verder in de toekomst gesteld wordt. Het kind leeft bij het oogenblik en denkt niet ver vooruit. 't Is daarom beter bij het uit zijn' aard onbedachtzame kind de bedreiging eenige keeren door herinnering aan den plicht te laten voorafgaan: dikwijls zondigt hij meer door onnadenkendheid dan uit onwil.

§ 115. *e.* De straffen. Wij zijn nu gekomen tot die onaangename tuchtmiddelen, die, doordat ze handelingen zijn, meer rechtstreeks op den wil des kinds inwerken, met het doel, dit terug te houden van het verkeerde. Boven is reeds opgemerkt, dat hunne werking eigenlijk negatief is. Hunne uitwerking is daarop gegrond, dat in de ziel des leerlings de onaangename voorstelling der onmiddellijk volgende straf met de voorstelling der overtreding verbonden wordt, zoodat beide blijven samengaan; het bewustzijn dier verbinding zal hem van de overtreding terughouden.

Zal die verbinding in een ander opzicht geen nadeelige uitwerking hebben, dan moet de straf berekend zijn naar de ontwikkeling en den aard van het kind: voor verschillende leeftijden en voor verschillende kinderen dus ook verschillende straffen.

Doch ook moet de straf geëvenredigd zijn aan den aard der overtreding. Deze kan een gevolg van onvoorzichtigheid of van onbedachtzaamheid of ook van opzettelijke boosheid zijn; ze kan ook een gering of evenzeer een groot nadeelig gevolg hebben. Daarnaar dient de strengheid der straf bepaald te worden, opdat de noodzakelijke verbinding van straf met overtreding zich des te beter in de ziel des leerlings vestige.

Zoo veel mogelijk moet de straf het natuurlijke gevolg der overtreding zijn, en daarom moet men ook het kind de natuurlijke gevolgen van zijne overtredingen laten ondervinden, tenzij die gevolgen hem al te veel zouden schaden. Slecht gemaakt werk moet verbeterd worden, veroorzaakte schade hersteld. Wie een ander hindert, moet verwijderd, wie gedurig liegt, niet geloofd worden. Wie onvoorzichtig met een mes of vuur omgaat, mag men daarvan evenwel de gevolgen niet laten ondervinden: ze zouden het leven in gevaar kunnen brengen. Het kind de natuurlijke gevolgen zijner handelingen te laten ondervinden, werkt ook allerheilzaamst voor het latere leven, waar insgelijks de regel onvermijdelijk heerscht: elk moet staan voor de gevolgen zijner daden.

De straffen kunnen bestaan of in het onthouden van een goed of in het aandoen van een kwaad.

Wat het eerste betreft, men kan het kind als straf opleggen, dat hij niet aan het gewone onderwijs mag deelnemen, dat hij een of ander werk niet mag verrichten, dat hij niet met de anderen mag spelen. Natuurlijk moet datgene, wat men den leerling onthoudt, door hem als een werkelijk goed beschouwd worden.

Wat de tweede soort van straffen aangaat, ze kunnen bestaan in beschamingen, berooven van de vrijheid en lichamelijke straffen. De eersten bedoelen den leerling zijne zedelijke minderheid te doen gevoelen tegenover anderen, vooral zijne medeleerlingen. Dat verwekt natuurlijk een zeer onaangenaam gevoel, hoewel verschillend, naardat de leerling meer of minder gevoelig voor eer is. Dat dient de onderwijzer dan ook in aanmerking te nemen, als hij tot eene openlijke beschaming besluit. Het eene kind kan er vreeselijk door getroffen worden, terwijl het andere er zeer weinig door aangedaan wordt. Ook vergete hij niet, dat door de beschaming bij de andere kinderen licht eene geheel verkeerde schatting van hun' medeleerling ontstaan kan en dat ze dezen zijne schande later op eene onbehoorlijke wijze kunnen

doen gevoelen. Daarom dienen de beschamingen, maakt men er ook zelden gebruik van, met de grootste voorzichtigheid aangewend te worden.

Het berooven van de vrijheid kan zijn het bekende schoolhouden of nablijven, eene niet geringe straf: terwijl zijne makkers de vrijheid genieten en zich vermaken, moet de gestrafte in de ledige school zijn. Daarom mag ze niet op elke kleinigheid toegepast worden. Ze is ook lastig voor den onderwijzer, wijl ze hem dwingt, na het schoolwerk nog in de school te blijven. Moet de nablijver werk verrichten of ledig zitten? Bij goed toezicht is 't laatste beter, wijl de verveling onaangenaam is en het nadenken er door opgewekt wordt. Ook krijgt het maken van het strafwerk het voorkomen van eene soort van betaling, waarmee de overtreding geboet en als uitgewischt wordt.

De lichamelijke straffen behooren niet meer in de lagerschool te huis. Behalve dat vele onderwijzers-instructiën ze bepaald verbieden, laat ook de burgerlijke wet hare aanwending niet toe. En terecht. Ze zijn een al te gevaarlijk middel in de hand, vooral van den jeugdigen onderwijzer, dat kwaad kan doen naar beide zijden. Zoo licht worden ze uitgeoefend in drift en doen dan meer kwaad dan goed. Wat hare opvoedkundige waarde betreft, daaromtrent is het volgende op te merken: ze kunnen zelden natuurlijk heeten. Voorts passen ze beter in het huisgezin dan in de school: de onderwijzer is te vreemd aan het kind, dan dat dit zonder een gevoel van bitterheid zijne slagen zou verdragen, en komt door het slaan in eene ongunstige verhouding tot zijne leerlingen. Bij kleine leerlingen zijn ze, verstandig gebruikt, niet te veroordeelen; bij groote is het zelfbewustzijn reeds zoo ver ontwikkeld, dat het hen al te zeer treft, als ze met een dier gelijk gesteld worden. Bovendien, de toepassing der lichamelijke straffen staat het zoeken naar andere opvoedkundige tuchtmiddelen in den weg. De ondervinding heeft overvloedig bewezen, dat een goed onderwijzer de lichamelijke straf wel ontberen kan: naarmate de lichamelijke straffen verdwenen zijn, is het vooral niet minder geworden met de handhaving der tucht in de scholen.

4. De aangename tuchtmiddelen.

§ 116. Evenzeer als men door de verbinding van eene onaangename voorstelling met de overtreding het kind kan terughouden van het verkeerde, kan men het door de verbinding van eene aangename voorstelling met plichtsvervulling tot deze nopen. Dit laatste bedoelen de aangename tuchtmiddelen. Deze werken positief, terwijl de onaangename negatief werken. Immers, de aanwending der eerste moet ten gevolge

hebben, dat de plichtsvervulling onmiddellijk plaats hebbe, en die der laatste verhindert slechts de overtreding. Ze hebben bovendien het groote voordeel, dat ze het kind in eene aangename stemming brengen, iets, wat voor de geheele opvoeding en in het bijzonder voor het onderwijs van zeer groot belang is. Het schijnt soms, dat er zekere vrees voor de aanwending der aangename tuchtmiddelen bestaat en dat aan de onaangename licht de voorkeur gegeven wordt. Men vergeet daarbij, dat de eersten het bewustzijn van kracht, dus moed, wekken, en dat de laatsten licht lust en kracht kunnen dooden. Te weten, dat men tot iets in staat is, is nog geen ijdelheid. Hoewel men de onaangename middelen moet aanwenden daar, waar ze volstrekt noodig zijn, en zich niet door zwakheid van hun gebruik mag laten terughouden, is het niet te ontkennen, dat ze altijd een zeker nadeelig gevolg hebben, waarom ze eerst in de tweede plaats dienen aangewend te worden.

Tot de aangename tuchtmiddelen kan men brengen:

a. De goedkeuring. Ze bestaat in de erkenning als goed van hetgeen het kind goed gedaan heeft. Die erkenning geeft het kind het bewustzijn, dat het wat goeds kan doen, en dus het bewustzijn van kracht. Daardoor krijgt het moed tot meerder krachtaanwending. De goedkeuring zal meer uitwerken, naarmate de persoon, die ze uitspreekt, hooger bij het kind staat aangeschreven. Ze mag geen laffe vleitaal, maar moet waar zijn, en als ze dat is, behoeft men ook niet te vreezen, dat ze bij het kind ijdelheid zal verwekken. Ze kan in wenken en gebaren, maar ook in woorden gegeven worden.

b. De aanmoediging. Zij sluit reeds goedkeuring in zich, alleen ze voegt er opwekkende woorden bij, waardoor het kind zich zijne kracht nog meer bewust wordt en voortdurende goedkeuring in 't vooruitzicht heeft. De aanmoediging zal daarom vooral vruchtbaar zijn bij kinderen met weinig zelfvertrouwen.

c. De belofte. Wat de bedreiging is bij de onaangename, dat is de belofte bij de aangename tuchtmiddelen. Ze stelt iets aangenaams in 't vooruitzicht en verbindt de voorstelling daarvan met plichtsvervulling. Zal ze goed werken, dan moet ze de zekerheid der vervulling met zich brengen. Natuurlijk wordt ze slechts aangewend, waar ze noodig is, en dat is daar, waar de zwakke kracht moet gesteund worden. Als een kind uit zich zelf doet wat goed is, dan is er geen belofte noodig.

d. De belooning. Ze is de vervulling der belofte, ze kan echter ook zonder voorafgegane belofte plaats hebben. Veel is over haar geschreven, en door sommige opvoedkundigen is ze veroordeeld. Dat oordeel had evenwel meer betrekking op de overdrijving en ontaarding, dan op de belooning in gezonden zin opgevat. Meestal beschouwde

men de belooning te veel op zich zelve en buiten betrekking tot de onvolkomenheid der kinderen. Wie de belooning als tuchtmiddel veroordeelt, mag ook geen gebruik maken van de goedkeuring en aanmoediging: alle drie zijn niet in wezen, maar alleen in graad onderscheiden. Ze mag, even als de straf, geen regel, maar moet uitzondering zijn. Ze moet wezen de aanschouwelijke uitdrukking van het welgevallen des opvoeders. Ze mag niet gedacht worden als loon, als betaling. Ze moet enkel ten doel hebben, de zwakke kracht te schragen, de aanvankelijke pogingen tot vooruitstreven te doen voortduren, den flauwen moed op te wekken. Als het kind uit zich zelf doet, wat het behoort te doen, dan kan de belooning wegblijven, maar zal in den regel de goedkeuring voldoende zijn, om den lust gaande te houden.

De school heeft weinig middelen tot haar' dienst, om ze als belooning te gebruiken; het huisgezin is er natuurlijk rijker aan. Het komt evenwel niet aan op de stoffelijke waarde der belooning; hare uitwerking is dan ook niet geheel van die waarde afhankelijk, maar van de verhouding, die er tusschen onderwijzer en leerlingen bestaat. Bij de kleinen mag de belooning veelvuldiger voorkomen dan bij de verder gevorderden, bij wie reeds andere prikkels moeten werken.

Als eene soort van belooning kan men de aantekeningen van goedkeuring beschouwen, waarmee teekens van afkeuring gepaard gaan. 't Is evenwel zeer moeilijk, juist door cijfers iemands gedrag, vlijt en vorderingen aan te wijzen; bij de jongere leerlingen is dit bepaald onmogelijk. Zal het ook doel treffen, dan dient ieder leerling met zich zelf vergeleken te worden en niet met een bepaalden **Vorm**; in het eerste geval evenwel doet men licht bij sommigen een vermoeden van onbillijkheid ontstaan, terwijl in het laatste de zwakken altijd achteraan zullen blijven en den moed verliezen. Het stelsel van aantekenen der goed- en afkeuringen heeft dus zoowel zijne licht- als schaduwzijde. Volstrekt noodig is het, dat de onderwijzer niet openlijk, maar voor zich zelf aantekening houdt van het gedrag van elken leerling en ieder voor zich daarmee bekend maakt.

5. De voorbehoedmiddelen.

§ 117. De voorbehoedmiddelen zijn middelen, die men bezigt ter voorkoming van het verkeerde. Ze bestaan in het wegnemen van datgene, wat aanleiding geven kan tot afwijking van den plicht. Ze zijn daarom van groot belang voor de school. Het kind is nog zwak van kracht, zijne bedachtzaamheid gering; zoo licht volgt hij eene aanleiding, en naarmate zich dat herhaalt, wordt de overtreding te meer

eene gewoonte. Daarom moet men hem den weg gemakkelijk maken, totdat langzamerhand de tijd komt, dat hij tegen het gevaar opgewassen is.

De voorbehoedmiddelen kunnen de volgende drie zijn:

a. De orde. Orde is de toestand, dat alles op de rechte plaats is, op den rechten tijd geschiedt en naar vaste regels en voorgeschreven vormen plaats heeft. Hier wordt de orde beschouwd als tuchtmiddel; straks komen we er op terug.

De orde kan men brengen tot de tuchtmiddelen, omdat ze de afdwalingen van het kind voorkomt en hem de plichtsbetrachting gemakkelijk maakt. Waar doorgaande orde heerscht, wordt geen aanleiding gegeven tot iets verkeeds, blijft het kind in eene rustige stemming, valt iedere afwijking dadelijk in het oog en kan er dus voor de herhaling gezorgd worden. Doordat er geen onaangename tuchtmiddelen behoeven aangewend te worden, blijft in het geheele schoolleven een goede geest heerschen.

b. Nauwkeurig toezicht moet niet zoozeer strekken, om de overtreders op te sporen, als wel om afdwalingen te voorkomen. Als het kind zich immer bewust is, dat des onderwijzers oog hem nagaat, dan neemt hij zich in acht. Daardoor is meteen gezorgd, dat geen der anderen gehinderd wordt. Wie geen nauwkeurig toezicht houdt, moet niet de kinderen, maar zich zelf beschuldigen, als zij overtredingen begaan. Hij mag niet vergeten, dat hij met zwakke wezens te doen heeft.

c. Aanhoudende werkzaamheid 'bij opgeruimdheid. Leêge handen doen licht kwaad, en: Ledigheid is des duivels oorkussen. Deze spreekwoorden drukken duidelijk uit, wat het gevolg van ledigheid is, en hoe dus werkzaamheid dient, om de overtredingen der kinderen te voorkomen. Ledig zijn is onmogelijk voor het kind; als het geen werk heeft, moet het wel wat anders doen en komt dan licht tot iets verkeeds. En wanneer de onderwijzer nu ook zorgt voor een opgeruimden geest in de school, en weet hij het werken aangenaam te maken, dan blijft de orde van zelf bewaard, wordt het toezicht zeer gemakkelijk en hebben er dus geen overtredingen plaats.

6. Beproevingen.

§ 118. Al de opgenoemde tuchtmiddelen hebben ten doel, het kind te gewennen aan de betrachting zijner plichten en hem langzamerhand tot zelfstandigheid op te leiden. Voor dit laatste is evenwel ook oefenen van den wil noodig. Om te leeren willen, moet het kind ook tusschen-

beide in de gelegenheid gesteld worden, om te kunnen willen en zijn' wil te beproeven. Nu heeft de huiselijke opvoeding daartoe meer middelen in hare hand, dan de school. Zij kan de beproeving in allen gevalle alleen maar bij de oudere leerlingen toepassen.

De onderwijzer moet hun gedurig duidelijk maken, dat ze op hun' leeftijd op zich zelven moeten beginnen te letten en het toezicht niet meer zooals de kleinen noodig dienen te hebben. Hij moet hen leeren inzien, dat de vrucht van hun' arbeid voor een deel van hen zelven afhankelijk is. En om nu hun' wil te oefenen, maakt hij werkelijk het toezicht wat minder streng, richt de opgaven zoo in, dat de uitwerking aan hunne eigene keus is, raadt hen meer, dan dat hij hun beveelt, en laat hen over 't geheel meer vrijheid. Maakt iemand misbruik van die vrijheid, dan wordt met hem eene uitzondering gemaakt waaruit hem blijkt, dat hij nog niet vrij kan zijn. Natuurlijk moet de orde bewaard blijven en het doel der school bereikt worden.

III. ORDE.

§ 119. De orde (zie blz. 189) is eene belangrijke zaak in de school, eenvoudig omdat het onderwijs aan velen tegelijk gegeven wordt, en dus bij wanorde de een den ander het leeren moeilijk, ja onmogelijk zou maken. Daarom zal in eene ordelooze school de vrucht van het onderwijs zeer gering zijn. 't Is dus niet zonder belang, na te gaan, hoe de orde in de school ontstaat en bewaard wordt.

In 't algemeen mag men zeggen, dat de orde meer ontstaan moet door de omstandigheden, dan door bijzondere, vooral gekunstelde middelen gebracht worden. Waar ze gebracht wordt, is ze niet één met het geheel der school en verdwijnt licht weer. Daardoor kost hare bewaring veel inspanning en tijd, zeer tot nadeel van het onderwijs en ook tot nadeel van den geest der school.

Wijl de orde eene gewoonte moet worden, wordt ze het best door herhaalde aanschouwing en oefening geleerd. Daarom moet de onderwijzer zelf een voorbeeld van orde zijn. Ten aanzien van zijn uiterlijk voorkomen mag hij niet onverschillig zijn; maar vooral moet hij voor zich zelf streng orde in tijd en plaats in acht nemen. Op tijd beginnen en eindigen, zonder ooit af te wijken. Alles op de rechte plaats en op de rechte wijze wegbergen. Geen bemorsen dulden van wat tot de school behoort. Bedaard spreken en niet harder, dan voor het verstaan noodig is, en bij stilte is dat spoedig mogelijk. Als een wenk of teeken voldoende is, dan geen woorden gebruiken. Rustige beweging en geen onnoodig geraas maken. Nooit drukke en geweldige

middelen bezigen, om de orde te herstellen. Neemt de onderwijzer zelf dit alles in acht; dan zal de orde van zelf komen en blijven. De kinderen kunnen zich aan dien invloed niet onttrekken. De orde zal daarbij geheel natuurlijk wezen en niets drukkends of gedwongens hebben. De kinderen voelen zich op hun gemak er onder.

Doch niet alleen door zijn' voorgang, maar ook door enkele opzettelijke middelen kan de onderwijzer zorgen, dat de orde niet verstoord worde. Alle bewegingen laat hij doen op rustige en zachte commando's; het krijgen en wegbergen der leien, het overreiken van boeken, schriften en griffels, het zitten gaan en opstaan enz. De kinderen spreken niet harder, dan noodig is. Ze zitten bij mondeling onderwijs recht op, met de handen voor zich. Ontstaat er onder het spreken eenige wanorde, dan even bedaard ophouden en een oogenblik wachten: de ontstane stilte maant dan van zelf tot in acht nemen der orde. Een gestadig toezicht moet elk begin van wanorde voorkomen. Daarom is nauwkeurig en veel zien voor den onderwijzer een noodzakelijk vereischte: hij moet zijne oogen overal hebben. Er volgt niet uit, dat al hetgeen hij opmerkt, ook luid gezegd moet worden. Integendeel, meest altijd is het voldoende, dat de kinderen zich bewust zijn, dat de oogen des onderwijzers hen altijd gadeslaan. Ook zal de orde bewaard blijven, wanneer er gezorgd wordt, dat de kinderen immer met belangstelling bezig zijn. Op die wijze zullen de onaangename tuchtmiddelen maar zelden noodig zijn voor het bewaren der orde.

Orde en stilte worden vaak in één adem genoemd, eigenlijk behoort de laatste tot de eerste en vooronderstelt de eerste de laatste, als men ten minste onder stilte een rustig en natuurlijk stilzijn verstaat en niet die doodsche, drukkende stilte, waarbij angstig op het oog des onderwijzers gelet wordt en die in geraas losbreekt, zoodra het toezicht ophoudt. Het kind zelf moet de stilte bewaren willen, omdat ze hem aangenamer geworden is dan geraas.

De onderwijzer is vaak zelf de oorzaak van wanorde en geraas, inzonderheid wanneer hij zijn onderwijs niet tot discipline weet te maken.

DERDE AFDEELING.

GESCHIEDENIS DER OPVOEDING VAN DE LAATSTE TIJDEN.

1. Tot de achttiende eeuw.

§ 120. Een kenmerk der Oudheid was bevoorrechting en uitsluiting: alleen het mannelijk geslacht ontving onderwijs en van dat geslacht alleen een bepaald gedeelte. De vrouw deelde niet in de algemeene ontwikkeling, en slechts de hoogere standen en kasten werden onderwezen. Daarop maken de Chineezzen en Japanneezzen, de Grieken en Romeinen en voor een gedeelte ook de Israëlieten eene uitzondering. Bij hen was de beschaving iets meer dan bij andere volken een gemeen goed. Toch werden ook nog bij hen de armen en geringen en de vrouwen verwaarloosd als een gevolg van geringschatting. Eerst langzamerhand zijn de bevoorrechting en de uitsluiting minder geworden.

Bij de Indiërs en de Egyptenaren waren de priesters de geleerden, die in het bezit waren van groote wetenschap en er aan de regeerders en krijgslieden en aan sommige der andere kasten zooveel van mededeelden, als zij dat noodig oordeelden. De laagste standen bleven geheel zonder onderwijs. Natuurlijk had dit het meest betrekking op den godsdienst. Bij de opvoeding werd den leerlingen eerbied voor de ouders en vooral voor de onderwijzers diep ingeprent.

Bij de Perzen had men wel geen kasten-verdeeling, maar was de geheele opvoeding zeer eenzijdig, doordat ze voornamelijk gericht was op de voorbereiding tot den oorlog. Waarheid spreken werd als een hoofddeugd ontwikkeld.

Meer algemeen was de volksontwikkeling bij de Chineezzen en Japanneezzen, bij de Grieken en Romeinen en ook bij de Israëlieten.

Onder de oude volken, bij wie het onderwijs het meest gemeen goed was, staan de Chineezzen bovenaan. Ze kenden geen geboorte-adel; onderwijs was overal te verkrijgen en wie de examenproef kon doorstaan, voor dien waren de hoogste ambten bereikbaar, hij genoot groote eere bij zijn volk. China wordt dan ook wel het land der examens genoemd. Jammer, dat van-buiten-leeren het eenige middel tot slagen

was en wis- en natuurkunde niet tot de studie behoorden, die alleen in de letterkundige richting ging. Van verstandontwikkeld onderwijs kan bij de Chineezzen geen sprake zijn.

Bij de Israëlieten dreef de godsdienstige richting boven: kennis van de geschiedenis des volks en van de heilige boeken werd van elk verwacht; doch ook bij hen moest de vrouw achterstaan. Doordat zij tot den tijd der verstrooiing geen handeldrijvend, maar een volk meest van landbouwers en veehoeders waren, bleef de leerstof zeer beperkt; de kennis der heilige boeken maakte het lezen evenwel noodzakelijk. Het onderwijs was bijna geheel huiselijk: de vaders onderwezen hunne zonen in hun handwerk en de schrift, de moeders de dochters in het huiswerk. Dit werd anders, toen het volk over de aarde verstrooid en meer kennis voor hen eene behoefte werd: er kwamen toen eigenlijke kinderscholen. Door Samuel werden de vóór hem reeds bestaande profetenscholen tot grooteren bloei gebracht; zij gaven een voortgezet onderwijs met een' breeder leerkring. Behalve deze waren er rabbijnenscholen, die evenwel voor de studie der wetenschappen niets uitwerkten, wyl ze zich voornamelijk op godsdienst- en wetkennis toelagden.

§ 121. Op het gebied der opvoeding nemen de Grieken en Romeinen eene belangrijke plaats in. Bij hen vinden we meer beschaving en een meer geregeld onderwijs, doch ook nog een groot deel des volks daarvan uitgesloten en de vrouw wel hooger, maar nog niet op hare waarde geschat.

Onder de Grieksche volken treden de Spartanen en de Atheners op den voorgrond door een bijzonder gekenmerkt opvoedingsstelsel. De opvoeding te Sparta strekte alleen voor een zeer klein deel des volks, de eigenlijke Spartanen, die over een veel grooter getal heerschten. Om te kunnen heerschen moesten alleen zij tot volkomen krijgers gevormd worden, en om dat doel te bereiken, trok de staat de opvoeding geheel aan zich en gebruikte ze ook enkel voor zich. Algemeene menschenvorming was er ten eenenmale vreemd aan. De staat beoordeelde, welke kinderen in het leven zouden blijven. Van het 7e jaar werden de knapen geheel door den staat in openbare gebouwen opgevoed. Lichamelijke ontwikkeling door gymnastiek (zonder werktuigen bestonden de oefeningen alleen in vechten, loopen, springen, schijf- en speerwerpen en dansen), harding en gewenning aan ontbering, daarin bestond bijna de geheele opvoeding. Ook de meisjes werden alleen lichamelijk opgevoed. Muziek werd bloot beoefend met het oog op den oorlog. Aan lezen en schrijven werd weinig gedaan.

De wetten werden mondeling en door de practijk geleerd. Wyl de geestelijke grondslag aan de opvoeding ontbrak, kon het Spartaansche volk ook niet lang blijven bestaan.

In Athene werd de opvoeding hooger opgevat dan in Sparta; doch ook hier hadden er slechts de aanzienlijken deel aan en stond het meisje bij den knaap ten achter. De staat liet meer vrijheid in de opvoeding. Wel werd de gymnastiek ijverig beoefend, maar niet uitsluitend ten behoeve van den oorlog, hoofdzakelijk om de schoonheid, vlugheid en gezondheid des lichaams te bevorderen. De oefenplaats heette gymnasium en strekte meteen tot plaats van samenkomst der burgers, vooral van kunstenaars en geleerden, die er, langzamerhand meer, tegelijk hun onderwijs gaven, waardoor de naam gymnasium bij ons de aanduiding van onderwijsinrichting is geworden.

Doch nevens de lichamelijke werd de geestelijke opvoeding bevorderd, aanvankelijk alleen door muziek, welk vak in den loop der tijden uitgebreid werd tot de dichtkunst en ook nog tot andere kunsten. Ontwikkeling van het schoonheidsgevoel stond dus hoog aangeschreven.

Tot zijn 7e jaar bleef het kind in huis. Op dien leeftijd kwam de knaap in eene school, waar hij lezen, schrijven en rekenen leerde, en nam vervolgens aan het voortgezette onderwijs deel tot zijn 20e jaar, wanneer hij burger werd. Doch daarna werd de vorming eigenlijk nog voortgezet door eene soort van straatonderwijs, hierin bestaande, dat straten en pleinen met schoone standbeelden en tempels versierd waren en verzen van beroemde dichters, op marmeren tafels gegraveerd, te lezen gaven. — De Atheners hebben door hunne kunstenaars en geleerden grooten invloed uitgeoefend op de opvoeding bij de christelijke volken. Men denke aan Socrates, van wien eene soort van vragend onderwijs afkomstig en naar hem genoemd is, aan Euclides, wiens meetkunde tot op dezen dag in Engeland gebruikt wordt, en aan Aristoteles, die veel over de opvoeding en ook een leerboek over logica geschreven heeft, dat in de middeleeuwen in West-Europa algemeen bij het onderwijs gevolgd werd.

De Romeinen werden door hun ontstaan en bleven vervolgens eene oorlogvoerende natie. Daardoor waren ze minder geneigd tot beoefening der wetenschappen, uitgezonderd de rechtswetenschap, zoodat Europa's wetgeving voor een groot deel gegrond is op het Romeinsche recht. Hunne beschaving hebben ze grootendeels overgenomen van de Grieken, die vooral in de tweede eeuw van onze jaartelling met de opvoeding van kinderen belast werden en als onderwijzers optraden. In onderscheiding van de Grieken gingen ook de meisjes op de lagere-

scholen, gelijk de vrouw bij hen hooger aangeschreven stond, dan bij hunne oostelijke naburen. De opvoeding was meer de zaak der ouders, vooral der moeders. Bij het onderwijs woog het practische nut zwaarder dan de vormende strekking. Daardoor werd aan kunst niet veel gedaan en volgden ze later de Grieken meer na, dan dat ze zelf schiepen. Alleen de welsprekendheid werd ijverig beoefend, omdat die vooral te pas kwam in het staatsleven. Het geheele onderwijs was meer eene zaak van bijzondere personen dan van den staat. Seneca en Quintilianus hebben van de Romeinsche schrijvers vooral over de opvoeding geschreven.

§ 122. De opvoeding van de menschheid vóór Jezus' geboorte had dus algemeen tot kenmerk, dat een kleiner of grooter deel van het volk van alle opvoeding uitgesloten was en dat de vrouw te laag geschat werd, om aan de opvoeding van het mannelijk geslacht deel te nemen. Het Christendom bracht in beide opzichten meer gelijkheid. Waren alle menschen kinderen van één vader, dan stond als mensch de arme met den rijke, de geringe met den aanzienlijke, de vrouw met den man gelijk. Die gelijkheid kwam evenwel niet opeens, maar ontwikkelde zich eerst in den loop der eeuwen. Gevestigde begrippen verdwijnen niet zoo licht. Door het Christendom werd het volksonderwijs bevorderd: dit was een uitvloeisel van den geest zijns Stichters, maar ook een gevolg daarvan, dat het gewijde schriften bezat, wier kennis noodzakelijk gerekend werd voor elk, die lid der kerk was. De aanleiding tot onderwijs had het daardoor in zich. Natuurlijk was daarom ook het eerste schoolonderwijs hoofdzakelijk onderwijs in den godsdienst en bleef dit ook verscheiden eeuwen.

Even natuurlijk was het ook, dat de kerk de eerste onderwijzeres in de christenwereld werd. Wel maakten de eerste Christenen gebruik van de door het geheele Romeinsche rijk, vooral ten behoeve van de kinderen der ambtenaren opgerichte keizerscholen of ook van de katechetenschool te Alexandrië, in 181 gesticht, waaraan zoowel heidensche als christelijke leeraren onderwijs gaven; maar lang duurde het niet, of de christelijke kerk vond het onderwijs van Heidenen gevaarlijk voor hare leden, en nu zocht de kerk in de bestaande behoefte te voorzien, door klooster-, dom- en stiftsscholen in het leven te roepen. Van de kloosterscholen zijn het meest beroemd geworden die van de orde der Benedictijnen (opgericht in 529 door Benedictus van Nursia ten n. o. van Rome), later, in de 13e eeuw, die van de Dominikanen en Franciscanen, insgelijks twee monnikenorden. De domscholen waren verbonden aan de dom-, hoofd- of kathedraalkerken, de

stiftsscholen aan de kleinere kerken. Het onderwijs werd in het Latijn gegeven.

Karel de Groote heeft de verdienste, dat hij zich zeer veel moeite gaf, om een volksonderwijs onder de Germaansche stammen te vestigen. Hij maakte hierbij gebruik van de kerk en hare kloosters, wyl in dien tijd geen anderen hem konden helpen. Eene vrucht van zijn werken was de oprichting in West-Europa, vooral op het platteland, van een aantal parochie-scholen, die aan de dorpskerken en dus aan de kerkgemeenten of parochieën verbonden en het begin waren van onze tegenwoordige dorpsscholen en waarin door den geestelijke of ook door een' kerkedienaar of een door den geestelijke aangestelden persoon onderwijs gegeven werd. Het onderwijs bestond doorgaans in weinig meer dan in het van buiten leeren van de geloofsartikelen en de tien geboden en het leeren zingen van psalmen.

Doch de kerk liet de haar opgedragen taak langzamerhand weer varen, en in de tweede helft der middeleeuwen zou haast van geen volksonderwijs sprake geweest zijn, indien niet de kruistochten den vrijen burgerstand in het leven hadden geroepen en, wat ons land in het bijzonder betreft, Geert Groote (1340—1384) de vereeniging van de Broeders des Gemeenen levens niet had gesticht.

Wat het eerste punt aangaat: de vrije burgers, die van nijverheid en handel moesten leven, voelden alras behoefte aan meer onderwijs, dan de kerkelijke scholen gaven. Uit die behoefte ontstonden stadscholen, wier onderwijzers door den landsvorst of ook door de stedelijke magistraten benoemd werden, en ook bijzondere scholen. Men sprak toen van schrijfscholen, Fransche scholen, bij- en winkelscholen. De beide eerste namen duiden aan, in welken zin het onderwijs uitgebreid werd. Niet zonder strijd liet de geestelijkheid de oprichting dier wereldlijke scholen toe; vaak moesten de bijscholen een deel van het schoolgeld aan de hoofdschool afstaan en stonden onder het toezicht van den onderwijzer dier school. Ook op deze wereldlijke scholen bleef het onderwijs nog eene kerkelijke kleur behouden.

De vereeniging van de Broeders der Gemeenen levens (zoo geheeten, omdat ze in gemeenschap van goederen leefden), ook wel Hyronimianen of Gregorianen genoemd, heeft veel bijgedragen tot verbreiding van goed onderwijs in ons land en ook in Duitschland. De Broeders leefden in gemeenschap van goederen, hielden zich veel bezig met het afschrijven van boeken, een in dien tijd hoogst verdienstelijk werk, ook wel met handwerken en met het onderwijs; om dit laatste droegen ze hier en daar ook wel den naam van Schoolbroeders. Ze

waren onderscheiden van de leden der monnikenorden, doordat ze niet door eene onverbreekelijke belofte gebonden waren. Ze woonden samen in een broeder- of fraterhuis, waaraan de school verbonden was. Het eerste fraterhuis werd te Deventer, het tweede te Zwolle opgericht. De school van Deventer had op het einde der 15e eeuw wel 2100 leerlingen, die in Zwolle soms 1000, die te 's-Hertogenbosch weleens 1200. De vereeniging had o. m. scholen te Amersfoort, Delft, Doesburg, Gouda, 's-Hertogenbosch, Utrecht, Nijmegen. In de Z. Nederlanden te Luik, Leuven, Gent, Brussel, Antwerpen en Mechelen. In Duitschland te Munster, Keulen, Wezel, Hildesheim. In de tweede helft der 16e eeuw hielden de fraterscholen als zoodanig op te bestaan.

De Hervorming werkte vervolgens gunstig op de uitbreiding van het onderwijs. 't Was een onmiddellijk gevolg van haar beginsel, vrij onderzoek der heilige schriften. Wie prijs stelde op de kennis der Schrift, moest ten minste kunnen lezen. Luther sprak en schreef dan ook ijverig, om de oprichting van scholen in dorpen en steden aan te bevelen. Vorsten en magistraten werden door hem krachtig opgewekt, om die oprichting ter hand te nemen. Melanchton stond hem daarbij ter zijde, maar werkte meer in de richting van het onderwijs in de klassieke talen. Waar nu de Hervorming doordrong, daar werd ook het volksonderwijs uitgebreid. Doch goede onderwijzers ontbraken en daardoor bepaalde, vooral op de dorpen, het onderwijs zich tot weinig anders dan het memoriseeren van godsdienstige liederen, gebeden en de geloofsartikelen.

Tegenover dit streven der Hervorming ontstond ook aan de andere zijde een streven, om het onderwijs uit te breiden. Het waren de Jezuiten (1534), die een stelsel van opvoeden en onderwijzen schiepen, dat, hoewel in sommige opzichten eenzijdig, over het geheel voortreffelijk kon genoemd worden. Zij hadden bij hun' arbeid evenwel geen volksonderwijs op het oog, maar wijdden hunne zorg hoofdzakelijk aan jongelieden uit den hoogereren stand. Alleen zochten ze knapen uit den minderen stand met uitstekenden aanleg op en plaatsten ze in hunne inrichtingen. Hunne scholen waren meteen kosthuizen, omdat ze de geheele opvoeding voor hunne rekening namen. Ze trachtten elken kweekeling nauwkeurig te leeren kennen en richtten hunne leiding geheel in naar de individualiteit. Ze zochten de vrienden hunner kweekelingen te zijn en hadden daarom geene harde tuchtmiddelen noodig, iets, waardoor ze zich gunstig van de andere scholen hunner dagen onderscheidden.

§ 123. In de 16e en 17e eeuw hebben er eenige mannen geleefd,

die door hunne geschriften en door hun werken een gunstigen invloed uitoefenden op de onderwijsmethode van dien tijd. Het waren Montaigne, een Franschman, Bacon en Locke, twee Engelschen, en Amos Comenius, een Moraviër.

Montaigne (1533—1592) was van aanzienlijke afkomst en genoot eene zeer zorgvuldige opvoeding. Hij dacht veel en juist en heeft zijne denkbeelden over de opvoeding in verschillende zijner werken neergelegd. Hij wilde, recht practisch, dat de opvoeding het kind zou leeren, wat het noodig heeft, om op de rechte wijze te leven; ze moest hem dus wijzer en beter maken. Meer waarde moest gehecht worden aan de opleiding tot deugd door de practische toepassing dan aan veel weten en vooral dan aan veel praten. Door zelfstandigheid zou de mensch gelukkiger worden. Daartoe moest hij niet komen door dwang met lichamelijke kastijding, maar door eene redelijke vrijheid bij eerbiediging zijner eigenwaarde. Lust tot leeren moest gegeven worden door een aangenaam en belangwekkend onderwijs, dat practisch en aanschouwelijk en voor de bevassing des leerlings geschikt was. Het lichaam moest evenzeer opgevoed worden als de ziel. De opvoeding moest bepaald worden naar de individualiteit van den kweekeling; daarom wilde hij huis- en niet schoolonderwijs.

Bacon leefde van 1561 tot 1626. Hij wilde, geheel in tegenspraak met de toenmalige denkbeelden, maar in overeenstemming met Montaigne, alle onderwijs op ervaring, op aanschouwing gegrond hebben. De waarneming door de zintuigen moest het begin van alle kennis zijn. Bijzondere gevallen moesten opgezocht en daaruit regels afgeleid worden (inductieve methode). Zelf zien en zelf hooren en niet napraten van autoriteiten, daartoe moest de leerling worden gebracht. Zelfwerkzaamheid moest de vrucht van het onderwijs zijn. Door hem vond de natuurkunde, die zoo geheel waarneming eischt, onder de Engelschen veel beoefenaars.

In Bacon's tijd wilde men alle kennis door het geschreven woord in den leerling brengen. Door van buiten leeren van regels wilde men de taal onderwijzen, nog vóór de taal zelve in den leerling was. Men zwoer bij de uitspraken der Ouden en dacht niet aan zelfonderzoek. Bacon leerde dus geheel het tegenovergestelde. Over de opvoeding zelve heeft hij niet geschreven; maar zijne wijsgeerige denkbeelden alleen waren het, die in vervolg van tijd op de onderwijsmethode grooten invloed uitoefenden.

John Locke (1632—1704) wilde, evenals Bacon, uitgegaan hebben van de werkelijkheid. Daardoor kwam hij ook tot de waarheid, dat den mensch geen begrippen aangeboren zijn, maar dat ze hun'

grond hebben in de verworven voorstellingen. Belangrijk is ook zijne stelling: slechts in een gezond lichaam eene gezonde ziel, tengevolge waarvan hij hooge waarde hechtte aan eene goede lichamelijke opvoeding. Bij de zedelijke opvoeding wilde hij op de eerzucht gewerkt en den kweekeling langzamerhand van opvolging van gewoonten tot zelfleiding gebracht hebben. Lichamelijke straf, een in zijn' tijd algemeen tuchtmiddel, mocht niet dan in enkele bijzondere gevallen aangewend worden. Het onderwijs moest aangenaam zijn en zonder dwang gegeven worden. Het praktische nut der kennis stond bij hem op den voorgrond. Hij wilde dan ook, dat elke knaap, ook die uit den hooger stand, een handwerk zou leeren. Hij heeft zijne denkbeelden neergelegd in twee werken: Eenige gedachten over opvoeding, en: Over het menschelijk verstand. Door dit laatste vooral mag hij als de grondlegger beschouwd worden van de empirische zielkunde, die hare waarheden uit de ervaring opmaakt.

Bacon's denkbeelden werden in Duitschland practisch toegepast door Ratich, die evenwel de geschikte man niet was, om als onderwijzer op te treden. Ook Amos Comenius (1592—1671) heeft veel aan Bacon te danken en zich omtrent de opvoeding en het onderwijs in de 17e eeuw groote verdiensten verworven, zoowel door het schrijven van boeken als door het inrichten van scholen in onderscheiden landen van Europa. Hij leefde en werkte in Moravië, Polen, Zweden, Engeland, Hongarije en Nederland, waar hij de laatste jaren zijns levens doorbracht; hij is te Amsterdam overleden. Hij schreef: „De geopende deur der talen,” dat een verbazenden opgang maakte en waarin hij eene nieuwe methode voor taalonderwijs gaf. Voorts: *Orbis pictus* of: „zichtbare wereld” of „de wereld in beelden” met eene menigte afbeeldingen uit de natuur en de menschenwereld, om bij het talenonderwijs de zaak vóór het woord, het voorbeeld vóór den regel te doen gaan. Door waarneming moet de grondslag van alle kennis gelegd worden. Daarom moet ook alle onderwijs aanschouwelijk en nooit werktuiglijk zijn. Het moet tot zelfwerkzaamheid leiden. De taal wordt beter door het gebruik dan door regels geleerd. Over het geheel had Comenius heldere inzichten in het doel der opvoeding en in het wezen van het kind. Hij was de eerste, die het geheele onderwijs in eene school tot in kleinigheden regelde, de leerstof juist omschreef en verdeelde en het onderwijs zuiver klassikaal inrichtte.

Nog altijd was het onderwijs in de oude talen een belangrijk deel van het onderwijs. Het eigenlijke volksonderwijs bleef op een lagen trap.

2. De achttiende eeuw.

§ 124. Steeds meer was het onderwijs een voorwerp van studie van de wijsgeeren en van zorg voor de landsregeeringen geworden. Vooral in Duitschland werd er veel over geschreven en veel voor tot stand gebracht, dat in ruimeren kring bekend werd. De denkbeelden, die daar heerschten en die ook veel invloed uitoefenden op het onderwijs in andere landen, kan men gevoeglijk tot drie richtingen of scholen brengen: de humanistische, de piëtistische en de philanthropijnsche school.

De Humanisten waren uitsluitend geleerden, die de ware menschelijkheid of humaniteit wilden bevorderen door de studie der oude talen en die zich nu meer als afzonderlijke richting openbaarden, omdat geheel tegenovergestelde denkbeelden zich gedurig meer opdeden. Voor het lageronderwijs heeft deze school geen belang.

De Piëtisten of vroomheidsgezinden trachtten het menschelijk geluk op te bouwen door ontwikkeling van den godsdienstzin en dus door de innige vereeniging van de godsdienstige met de verstandelijke ontwikkeling bij de opvoeding. Die richting behoort geheel in de Protestantsche kerk te huis. Ze is in het leven geroepen door August Herman Francke (1663—1727), een' kweekeling van Spener, die niet de godsdienstleer hoofdzaak achtte, maar den godsdienst vruchtbaar wilde maken voor het leven. Francke heeft geleefd en gewerkt te Halle, waar zijne beroemde stichtingen (een groot weeshuis, eene burgerschool, eene school voor adellijke jongelieden, eene Latijnsche school, eene tafel voor arme studenten, eene kweekschool voor onderwijzers, een boekhandel met drukkerij en eene apotheek) nog in onze dagen van zijn weldadig streven getuigen. Door medelijden met zijne ongelukkige medemenschen werd hij gedreven, om den godsdienst tot opbouw van het menschelijk geluk te doen strekken. In zijne scholen te Halle werden de onderwijzers gekweekt, die volgens zijne beginselen het onderwijs elders inrichtten. Hoewel hij ontwikkeling van den godsdienstzin bovenaan stelde, was hij toch ook een voorstander van kennis van allerlei vakken. Bij het onderwijs wilde hij van zinnelijke waarneming uitgegaan hebben. De godsdienstige opvoeding mocht de opgeruimdheid niet verdrijven; integendeel, hij begreep, dat de jeugd ook behoefte had aan ontspanning en vermaak. De lichamelijke opvoeding moest evenzeer behartigd worden als de geestelijke, geheel in overeenstemming met de denkbeelden van de bovengenoemde opvoedkundigen. Zijne klassenindeeling had het eigenaardige, dat de leerlingen voor verschillende vakken tot verschillende klassen behoorden

Zijne richting verspreidde zich wijd en zijd en is nog geenszins uitgestorven; maar velen, die wel zijne grondstellingen als waar erkenden, maar zijn vriendelijken, echt godsdienstigen geest misten, namen van zijne opvoeding de vormen alleen over en werden huichelaars. De schrijvers der piëtistische richting hebben niet veel tot ontwikkeling der opvoedkunde bijgedragen.

§ 125. Van wijdstrekkenden invloed is geweest de philanthropijnsche school. De persoon, van wien ze uitging, was Basedow (1723—1790); de plaats, waar hare denkbelden het eerst in toepassing gebracht werden, was Dessau. Daar kwam het *philanthropinum* met geldelijken steun van den landsvorst, Frans van Dessau, tot stand (1774). Basedow zelf werkte er slechts 4 jaar aan, omdat hij volstrekt de man niet was, om eene groote inrichting te leiden.

De Philanthropijnen (= menschlievenden) zochten op andere wijze dan de Piëtisten het geluk der menschheid te bevorderen, toch hadden ze ook iets met hen gemeen. Ze begrepen evenzeer, dat de onderwijzer voor zijne taak bepaald gevormd moest worden. Ze leerden verder: het lichaam moest het eerst des opvoeders zorg ondervinden. De geestelijke ontwikkeling des kinds moest een zooveel mogelijk volkomen mensch van hem maken en hem juist niet voor een bepaalden stand vormen. In de tucht weken ze het meest van het bestaande af. Geen lichamelijke straf dan in zeer zeldzame gevallen. Andere tuchtmiddelen moesten gezocht worden, en nu kwamen sommige onder hen tot zeer gekunstelde. Als Locke wilden ze door de prikkeling van het eergevoel op den wil des kinds werken. Alles moest der jeugd aangenaam en gemakkelijk gemaakt, het onderwijs spelend gegeven worden. Geen geheugenwerk, aanschouwelijkheid in alles. De kinderen moesten natuurlijk behandeld en tot vrijheid opgevoed worden.

Veel goeds hebben de Philanthropijnen geleerd, dat in onzen tijd nog hooge waardeering vindt en ook zal blijven gewaardeerd worden, omdat het op het wezen van 's menschen natuur gegrond is. Veel overdrevens van hen bestaat slechts nog in de geschiedenis. Ze leden o. a. ook aan overschatting van de methode en achtten de persoonlijkheid des onderwijzers te weinig.

Basedow heeft blijkbaar de opvoedkundige geschriften van zijn' tijd ijverig bestudeerd, inzonderheid ook die van Rousseau, waarvan straks. In zijn *Methodenboek* heeft Basedow zijne denkbelden over de verbetering van het toenmalige onderwijs uitvoerig uiteengezet; in zijn *Elementar Werk* ontwikkelt hij voor kinderen de beginselen van alle kennis op de wijze van de *Orbis pictus* van Comenius.

Het streven van de Philanthropijnen was niet zoo zuiver als dat van de Piëtisten. Ze zochten vaak door groot gewag opgang te maken en behartigden wat al te veel eigen eer en voordeel, zoodat ze met hunne inrichtingen ook meer de kinderen der aanzienlijken op het oog hadden dan die der armen.

§ 126. Tot de mannen, die onder de Philanthropijnen het meest verdienen genoemd te worden, behooren Campe (1746—1818) en Salzmann (1744—1811), de eerste alleen als schrijver, de andere ook als practisch opvoeder.

Van Campe is het meest bekend zijn „Revisionswerk”, waarin opstellen van hem zelve, maar ook vertalingen van Locke en Rousseau voorkomen. Bovendien mag hij de schepper der kinderlitteratuur heeten door zijn „Robinson” en zijne reisbeschrijvingen voor kinderen.

Salzmann, eerst, evenals Campe, werkzaam aan het Philanthropinum te Dessau, stichtte in 1784 eene soortgelijke inrichting te Schnepfenthal bij Gotha, waarin hij zich vrij hield van de overdrijvingen van Basedow en diens beginselen en die van Rousseau het zuiverst toepaste. Daardoor zeker is ze van alle philanthropinums tot op onzen tijd bestaan gebleven. Behalve als practicus heeft Salzmann zich ook doen kennen als schrijver zoowel voor kinderen als voor het volk. In dit laatste opzicht zullen voor sommigen het Kreeftenboekje (eene aanwijzing, hoe men kinderen niet moet opvoeden), Ernst Haverveld en Huzaar Zwartmantel geen geheel onbekende namen zijn.

§ 127. De man, die door zijne geschriften veel invloed heeft uitgeoefend op de opvoedkundige denkbeelden van zijn' tijd en ook van de volgende geslachten, is de Franschman Rousseau (1712—1778). Hij deed dit vooral door de uitgave in 1762 van zijn *Emile ou de l'éducation*, waarin hij in de eerste 4 boeken de levensontwikkeling volgens zijne denkbeelden geeft van een' jongen van zijne geboorte tot zijn huwelijk en in het 5e boek evenzoo die van een meisje, „Sophie ou la femme”. Die denkbeelden alleen hebben waarde; hunne toepassing, zooals Rousseau ze geeft, is in het werkelijke leven onmogelijk na te volgen. Aan zijn geschrift is te merken, dat het eene Fransche vrucht is uit de tweede helft der 18e eeuw; want het vormt eene tegenstelling juist met dien tijd in Frankrijk. Daarom laat hij zijn' kweekeling buiten de bedorven maatschappij opgroeien. Buitendien is hij eenzijdig, in zoover hij de moeder geheel buiten spel laat en *Emile* een wees laat zijn. Hoewel hij zijn' kweekeling onder de leiding van

een' gouverneur laat opvoeden, om de toepassing zijner beginselen des te zuiverder te kunnen voorstellen, wil hij toch, dat de ouders de natuurlijke opvoeders hunner kinderen zijn, zoodat hij er ook ten sterkste op aandringt, dat de moeder haar' zuigeling zelve zooge. Het gekunstelde der toenmalige maatschappij brengt hem er toe, Emile geheel door de natuur te laten leiden; de godsdienst van zijne dagen eveneens, zijn' kweekeling tot op zekeren leeftijd geheel vreemd aan eenig denkbeeld van God te laten. Ligt in deze denkbeelden reeds veel waars, andere van Rousseau zijn algemeen waar. Alle opvoeding moet zijn overeenkomstig de natuur van den kweekeling. Ze moet algemeen zijn en niet juist geschikt maken voor een bijzonder volk of een bijzonderen stand. Om het te kunnen opvoeden moet men het kind kennen. Alle opvoeding moet daarom uitgaan van en gegrond zijn op de kennis van het kind in het algemeen naar lichaam en ziel en van de natuur van elk kind in het bijzonder. Ten aanzien van de lichamelijke opvoeding denkt Rousseau geheel gelijk met Locke. Aan de ontwikkeling der zinnen hecht hij groote waarde. Hij wil verder, dat de natuur en de omstandigheden de tuchtmeesteressen zijn van den jongen mensch: de natuurlijke gevolgen zijner handelingen moeten hem leiden. Het onderwijs moet gekenmerkt zijn door aanschouwelijkheid, zelfwerkzaamheid, trapsgewijzen vooruitgang, wekking der belangstelling, niet door werktuiglijkheid, overlading, schijngeleerdheid, woorden zonder gedachten, teekens zonder zaken, oppervlakkigheid en overhaasting. Wat het kind omgeeft, moet het het eerst leeren kennen; wat het heeft leeren kennen, moet het juist en duidelijk door spreken weer uitdrukken. Lezen en schrijven niet vóór het twaalfde jaar. Slechts de naakte waarheid moet tot het kind gebracht worden: daarom wil Rousseau ook geen ontwikkeling van den schoonheidszin. Uitstekend nuttige opmerkingen geeft hij over het onderwijs in sommige leervakken, vooral over dat in meetkunde en aardrijkskunde.

§ 128. Een man, die den overgang vormt van de 18e tot de 19e eeuw en, evenals Basedow en Rousseau, op het tegenwoordige onderwijs veel invloed heeft uitgeoefend, blijft ons nog over te noemen, Pestalozzi (1746—1827). Geboren te Zurich verloor hij reeds vroeg zijn' vader en groeide nu op onder de vertroetelende vrouwelijke leiding van zijne moeder en eene oude dienstmeid. Misschien dat daardoor, in tegenstelling met Rousseau, de moeder in het opvoedingsstelsel van Pestalozzi steeds op den voorgrond treedt. Door die opvoeding werd wel het gemoed eenzijdig gevormd, maar geen verstandige kracht in hem ontwikkeld. Op zijn tiende jaar kwam hij bij zijn' groot-

vader, een' dorpsgeestelijke, en leerde daar den ellendigen toestand van het landvolk kennen. Eerst studeerde hij in de theologie, maar daarna in de rechten, om verdrukte ongelukkigen te kunnen verdedigen. Ook met een philanthropisch doel kocht hij in 1768 in Aargau een stuk onvruchtbaren grond, waarop hij zich eene woning bouwde, die hij den Neuhof noemde, en waar hij gehuwd heentrok in 1769. Hij wilde door zijn voorbeeld op den boerenstand werken, maar werkte eenvoudig heel spoedig het kapitaal zijner vrouw in den grond, doordat hij zoo erg mogelijk onpractisch was. Nu wilde hij zijne bezitting gebruiken voor de opvoeding van arme kinderen door arbeid en onderwijs (1775); hoewel door de steden Bazel, Zurich en Bern ondersteund, strandde hij door zijn onpractischen zin binnen kort ook in deze onderneming (1780). Hij bleef daarna gedurende 18 jaar in kommerlijke omstandigheden op den Neuhof wonen en deed zich in dien tijd als schrijver kennen, denkbeelden ontwikkelende, die bij den toenmaligen tijdgeest zeer de aandacht trokken en hem als opvoedkundig denker grooten naam bezorgden. In 1780 verscheen: *Avondstonden eens kluizenaars*, opvoedkundige aphorismen, en in 1781 een volksroman, *Lienhard en Geertruid*, waarin de middelen werden aangewezen ter verbetering van den ongelukkigen toestand van het verwaarloosde volk door eene verstandige opvoeding. De moeder en de vrouw spelen er eene hoofdrol in.

Pestalozzi zocht eindelijk naar eene gelegenheid, om zijne denkbeelden practisch toe te passen, en meende die te vinden in de hulp, die hij aan rondzwervende kinderen, die door den oorlog hunne ouders verloren hadden, wilde bieden en waartoe hij den Neuhof verliet, om te Stanz voor tachtig ongelukkige kinderen vader, moeder, onderwijzer, ja alles te zijn (1798). De oorlog liet hem geen tijd en gelegenheid, om vruchten van zijn' arbeid te zien. Slechts negen maanden kon hij te Stanz werkzaam zijn, waarna hij in 1799 als hulponderwijzer optrad in de school te Burgdorf in Bern. Van nu af bleef hij werken op het schoolgebied als schrijver en als onderwijzer. Hij begon in 1800 met Krüsi eene school te Burgdorf, verplaatste die in 1802 naar Munchen-Büchsee en in 1805 naar IJverdun, waar hij tot 1825 werkzaam is gebleven en den meesten roem behaald, doch ook veel verdriet en teleurstelling ondervonden heeft. In 1801 had hij geschreven: *Hoe Geertruid hare kinderen leert*, om elke moeder eene handleiding te geven voor de ontwikkeling harer kinderen langs den weg der aanschouwing; hij verloor daarbij evenwel te veel den werkelijken toestand uit het oog. In 1825 moest hij zijne inrichting te IJverdun opheffen en nog vol van plannen voor het heil der menschheid stierf hij in 1827.

Pestalozzi was geen geleerde, zelfs verwaarloosde hij in hooge mate de studie, was geen goed onderwijzer, had geen algemeene ontwikkeling, had geen geschiktheid om te besturen, handelde vaak onverstandig, was altijd onpractisch en maakte zich vaak belachelijk, en toch wordt zijn naam met eere in de geschiedenis der opvoedkunde vermeld. Vanwaar dat? Pestalozzi was eene persoonlijkheid, hij was „iemand”. Hij had een groot hart en een groot beginsel. Dat groote hart dreef hem tot verbazende zelfverloochening ten aanzien van ongelukkigen en bezorgde hem de sympathie van duizenden; dat groote beginsel was dat der aanschouwing, als het begin van alle verstandelijke ontwikkeling, dat wel reeds vóór hem door anderen was geleerd en ook toegepast, maar waarvan hij het geluk had de waarheid te betoogen en practisch toe te passen in een' tijd, die meer dan vroeger geschikt was, om opvoedkundige waarheden te verbreiden en ze ingang te verschaffen. Honderd jaar te voren zou Pestalozzi evenmin als zijne voorgangers zoo groot succes gehad hebben; dit was het gevolg daarvan, dat geheel andere begrippen over den mensch en over de maatschappij algemeen aangenomen waren. Niet alleen Pestalozzi zelf, maar ook de tijd was het, die zijne beginselen deed erkennen. Hij had veel nagedacht over het wezen en werken der menschelijke ziel en was tot de slotsom gekomen, dat alle kennis haar' grond heeft in zinnelijke waarneming, dat daarom bij kinderen de kennis niet moet ontstaan door het woord, maar door de aanschouwing, en dat helderheid meer waarde heeft dan veelheid van kennis. Getal en vorm waren de beide begrippen, waarop hij zijn beginsel toepaste, en zoo ontstonden getal- en vormleer, als hoofdvakken van zijn onderwijsstelsel. Op de andere leervakken heeft hij zijne begrippen niet toegepast. De spraak was het derde begrip, welks ontwikkeling hij aan de vorming van het verstand dienstbaar maken wilde. Jammer dat hij zelf zijne beginselen zoo zonderling in practijk bracht.

3. De inrichting van het onderwijs in Nederland.

§ 129. Zoodra een volk tot zekere mate van beschaving gekomen is, wil het ook onderwijs. Dat leert de geschiedenis overal, ook die van Nederland. Een volk, dat zich veel met handel en nijverheid bezig houdt, gevoelt er nog te meer behoefte aan, en 'tis dus natuurlijk, dat in de middeleeuwen Nederland reeds, behalve klooster- en kerkelijke scholen, zijne openbare scholen had in de steden, inzonderheid in de bloeiende handelssteden. Ze waren openbare, in zoover de landsheeren of de stedelijke magistraten den schoolmeester aanstelden en school-reglementen arresteerden. In de 14e en 15e eeuw ging men het bijzonder

onderwijs tegen, terwijl men in de 16e eeuw het toeliet in bijsscholen, hier en daar ook winkelscholen genoemd, die evenwel afhankelijk waren van de hoofd- of groote school, wyl ze aan den hoofdonderwijzer moesten opgeven het getal en de namen harer leerlingen en hem voor ieder eene zekere som betalen.

Wel bracht de invoering der Hervorming verbetering in het lager-onderwijs, doch niet zooveel, of het bleef in vele opzichten nog gebrekkig. Kwamen ook al in de steden en hier en daar op groote dorpen scholen voor, waar Fransch of Duitsch, vaderlandsche geschiedenis, wiskunde en boekhouden onderwezen werd, in verreweg de meeste scholen, vooral op het platteland, werd niets anders geleerd dan lezen, schrijven en rekenen, de Gereformeerde geloofsleer en psalmzingen, en wel zoo, dat in het begin van den leertijd alleen aan het lezen, later ook aan het schrijven en eindelijk als de kroon op het werk ook aan het rekenen gedaan werd. Was de onderwijzer een uitstekend rekenaar, dan kwamen veel knapen, zelfs tot hun 18e jaar, elken winter terug, alleen om zich in het rekenen te oefenen. Naardat het onderwijs uitgebreid was, werd veelal ook het schoolgeld bepaald, zoodat de rekenaars het meeste moesten betalen. Velen echter kwamen in hun' leertijd niet verder dan tot lezen en schrijven.

Van methode was geen sprake, in zoover deze de vrucht is van studie en nadenken: elk dreef het ambacht, zooals hij 'tgeleerd had of anderen zag doen. Al het onderwijs was volslagen werktuiglijk. Er werd niet aan gedacht, opheldering te geven of vragen te doen, die tot nadenken over de stof noopten. Het lezen was het opzeggen der lessen, het schrijven het bloote namaken der letters, het rekenen het oplossen van sommen volgens gegeven regels, die verre van duidelijk waren. Aan een' leergang werd zoo weinig gedacht, dat b.v. in vele leesboeken op het alphabet onmiddellijk volgde het Onze Vader of eenig ander gebed. Niets werd gedaan om het leeren gemakkelijk en aangenaam te maken. De kleinen zaten zich vreeselijk te vervelen met het eeuwige leeren van het abc, dat maanden en maanden duurde.

Door dat alles en door de strenge tucht was de school veelal voor de kinderen eene plaats der kwellen. De tucht werd slechts door lichamelijke kastijsing gehandhaafd. Dit bracht eene groote mate van ruwheid in de school en een' geest van verzet, waardoor een aanhoudende strijd tusschen onderwijzer en leerling meer dan het onderwijs de eerste plaats innam.

De „meester” was dan ook maar zelden de man, die de jeugd verstandig wist te leiden. Opleiding anders dan in de school zelve bestond niet. De voorbeelden zijn niet heel zeldzaam, dat de heer van het dorp

een' zijner bedienden met den onderwijzerspost begiftigde, en zeker ook daardoor kwam het voor, dat een' onderwijzer toegestaan werd een ander voor zich het schoolwerk te laten doen, wyl hij zelf de vereischte kundigheden miste.

Eén ding stond vast: de onderwijzer moest zijn van de Gereformeerde religie, en dat hij het werkelijk was, zelfs vaak met zijne handteekening bekrachtigen. Hij was dan ook meteen onderwijzer in den godsdienst en dienaar der kerk. Een vrij groot deel van zijn werk bestond daarom in het instampen van gebeden, psalmen, de Tien Geboden, de geloofsartikelen en den catechismus en in het leeren zingen van de psalmen. Op het platteland stond hij dan ook geheel onder het toezicht van den predikant.

Het schoolbezoek was veel minder dan tegenwoordig, zeker ook doordat het schoolgeld eer hooger dan lager was dan nu, maar ook door de slechte wegen en voetpaden. Het landwerk hield in den zomer velen thuis, zoodat er zelfs op afgelegen kleine plaatsen winterscholen bestonden, die zoo goed mogelijk in de behoefte moesten voorzien. Toch werd het schoolgaan van overheidswege bevorderd, hetzij door de armen het onderwijs kosteloos te doen genieten of afzonderlijke scholen voor hen op te richten, hetzij door de predikanten het oog er op te doen houden, hetzij door bepaalde voorschriften. In Drente bestond reeds sedert 1630 eene provinciale verordening, volgens welke de ouders van hunne kinderen boven 7 jaar schoolgeld moesten betalen, onverschillig of ze ter school kwamen of niet. Die verordening is tot de invoering van de wet van '57 blijven bestaan.

Hieruit blijkt reeds, dat in de 17e en 18e eeuw het lageronderwijs geenszins geheel aan zich zelf overgelaten was. Er bestonden reglementen zoo vanwege de provinciën als de generaliteit en evenzeer vanwege de stedelijke magistraten, waarin ook bepalingen omtrent klassenverdeeling voorkwamen. In het schoolreglement van de Generale Staten van 1655 wordt gezegd, dat niemand zonder akte van bekwaamheid onderwijs mocht geven. Op vele plaatsen werden vergelijkende examens gehouden voor de vervulling van onderwijzersbetrekkingen.

Evenwel, die voorschriften werden op den duur niet nageleefd. Door gebrek aan eenheid in het staatsbestuur kon van geen welgeregeld onderwijs sprake zijn. Doordat de staat en de Gereformeerde kerk volkomen één waren, was voor een deel des volks goed onderwijs moeilijk te verkrijgen. Toen in het laatst der 18e eeuw een streven naar meer geestontwikkeling zich openbaarde, werd de aandacht gedurig meer op de lagerschool gevestigd en begon men steeds meer in te zien, dat ze verbetering eischte. Hoe de toestand van het lageronderwijs was in het

laatst der 18e eeuw moge blijken uit het Rapport, dat de landsverteenwoordiging dien toestand moest doen kennen: „In het onderwijs „der scholen is het een melaatscher dan het andere. De onderwijzers zijn „door het gemis van eenigerhande aanmoediging, door het uitblusschen „van allen naijver, door gebrek aan de noodige opleiding en, nog meer „dan dit alles, door kommer en behoefte in een' staat van diepe ver- „nederling gezonken. De leerwijze der scholen is slaafsch en werk- „tuigelijk, geschikt om den lust der kinderen, in plaats van op te „wekken, uit te dooven, ja van den beginne af te versmoren, om „hunne verstandsvermogens, in plaats van die te ontwikkelen, voor „hun gansche leven te verstompen. De leerboeken zijn nutteloos voor „het oogmerk, zonder belang en vervelend.” Verder wordt nog door een ander van de onderwijzers getuigd: „Vele werden er nimmer toe „opgeleid en zijn meer geschikt om achter den ploeg te gaan en de „harde kluiten der aarde te breken, dan om de harten der jeugd te „vormen. Heeren, die de collatie hebben van de kosterijen of van het „ambt van voorzanger, waaraan de post van schoolmeester doorgaans „verbonden is, gaven dezelve dikwijls aan hunne bedienden, zonder „behoorlijk acht te geven op hunne bekwaamheid of geaardheid. Men „beschouwt het, helaas! als een ambtje, om er gedurende zijn leven „eenig bestaan uit te hebben, voor iemand, die beter in staat is om „paarden, dan om kinderen te dresseeren. Sommige hebben dan ook „nog andere ambtjes, b. v. van de collecte, het secretariaat, admini- „stratiën van landgoederen, rentmeesterschappen enz., van welke zij „meer werk maken dan van de school, terwijl er eindelijk doorgaans „meer gelet wordt op zijne bekwaamheid tot de kerkdienst, nl. op „eene goede stem, het wel lezen en zingen, dan op zijne geschiktheid „voor de school.”

Ook de schoollokalen waren in een treurigen toestand. „Treden wij „het verblijf binnen, dat men ons als eene school aanwijst. Men zou „het anders aan het uitwendig voorkomen niet vermoeden. De juist „niet hooge verdieping, de weinige kleine ramen, welker glasruiten „hier en daar door papier of eene gebrokene lei vervangen zijn, ver- „gunnen niet veel toegang aan versche lucht of licht. Het is evenwel „eene school. Men hoort het reeds hierbuiten aan het gedruis en leven, „dat wel een kenmerk der school schijnt te wezen, zoo luid dringt „het in de ooren. Ook zouden bij het inkomen de reukzenuwen alleen „de gedachte aan eene school opwekken, zoo sterk geeft eene vunzige „stiklucht te kennen, dat hier vele menschen als opeengehoopt zijn. „Men heeft eenige oogenblikken noodig, om er aan gewoon te worden „en door die dompige atmosfeer heen en bij dat somber licht de

„voorwerpen te kunnen onderscheiden. De vloer van klinkers is juist „niet geschikt, om de droogte of des winters de warmte van de voeten der leerlingen te bevorderen. Men mist hier evenwel den ouderwetschen haard met grooten vierkanten schoorsteenmantel, die anders „niet zeldzaam is en die wel eens de blijken draagt, dat de Matres „onder den schooltijd nu eens een potje te vuur heeft gezet of tusschen „beide eenige vochtige plunje van hare lieve kleinen heeft te droogen „gehangen. Het vertrek behoorde eigenlijk slechts de helft of een „derde van het getal leerlingen te bevatten, maar door het plaatsen „van smalle, dubbele tafels voor de schrijvers en van bankjes zonder „lessenaar voor de a b -klanten, alle zoo dicht bijeengeschoven, dat „men er naauwelijks kan doorkomen, is het alleen mogelijk geworden, „zooveel kinderen op elkander te pakken. Omtrent het midden van „eene der langste zijden is een hooge, groote lessenaar aangebracht, „als een kantoor, door eene deur en laag beschot afgescheiden en „voorzien van bergplaatsen voor schoolbehoefte; aan de drie buiten „zijden staan kleine trapjes en achter tegen den muur hangen aan „zetleer, liniaal, hazelaar of berkenroede en de zoogenaamde plak „nevens elkander. Voor 't overige ziet men langs de wanden niets, dat „bijzonder de aandacht trekt; alleen eene enkele plank, die tot berg „plaats dient van schrijfboeken, inktflesch en dergelijke, wijders hangende houten kastjes, waarin de leerlingen, bij het verlaten der „school, hunne boeken bergen, en eenige latten, waaraan hoeden enz. „worden opgehangen.

Het bovengenoemde verlangen naar verbetering van het onderwijs vond dus wel zijn grond in de treurige werkelijkheid. Het openbaarde zich o. a. in de belangstelling van geleerde of menschlievende genootschappen, die prijsvragen uitschreven of werkelijke verbeteringen tot stand brachten. De Hollandsche Maatschappij van wetenschappen te Haarlem schreef in 1761 eene prijsvraag uit betreffende de lichamelijke opvoeding van kleine kinderen, en in 1763 de vraag: „Hoe moet men het verstand en het hart van een kind besturen, om het te eeniger tijd een nuttig en gelukkig mensch te doen worden?“ Het Zeeuwsch Genootschap kwam in 1779 meer bepaald op het gebied van de school door de vraag: „Welke verbetering hebben de gemeene of openbare, vooral de Nederlandsche scholen ter meerdere beschaving onzer natie nog wel noodig? Hoe zou die op de voordeeeligste wijze kunnen ingevoerd en op een bestendigen voet onderhouden worden?“

tot Nut van 't Algemeen haar verlangen naar verbetering door daadwerkelijk de handen aan den ploeg te slaan. Zij heeft zich de grootste en eene nooit genoeg te waardeeren verdienste verworven aangaande ons onderwijs. Behalve dat ze door hare geschriften op de zedelijke verbetering des volks en op de opvoeding in het algemeen en dus middellijk ook op het onderwijs werkte, hielp ze dit ook krachtig onmiddellijk vooruit door het doen ontstaan van betere schoolboeken en van leerboeken voor de studie van den onderwijzer, en niet minder door het oprichten van modelscholen en van kweekscholen voor onderwijzers (de laatste te Amsterdam, Haarlem, Leiden en Groningen).

Er waren ook enkele personen, die zich ten aanzien van de verbetering van ons onderwijs in het laatst der vorige en in het begin dezer eeuw verdienstelijk hebben gemaakt. In het noorden van ons land werkten Nieuwold, Wester en Visser; in de andere deelen o. m. a. De Perponcher, Van Bemmelen, Schneitheren Floh. 't Was vooral het aanvankelijk leesonderwijs, dat de aandacht der meesten trok.

De verbetering van het lageronderwijs was dus reeds voorbereid, de aandacht was op de zaak gevestigd; de revolutie in het laatst der vorige eeuw zou haar verder helpen. Met behulp der geschiedenis is dit laatste licht te verklaren.

't Kwam er maar op aan, dat de staat zich het onderwijs aantrok en het regelde door de wet, dan waren zijn bestaan en vooruitgang verzekerd. En zie, pas was de Bataafsche republiek gevestigd, of reeds 1 Maart 1796 werd aan de Nationale vergadering aangeboden: Proeven van een ontwerp van nationaal onderwijs, en hoewel de zaak met ijver werd ter hand genomen, duurde het toch tengevolge van de staatkundige verwarring tot 1798, dat er een begin met de wettelijke regeling gemaakt werd. In de nieuwe staatsregeling werd bepaald, dat er een Agentschap (ministerie) van nationale opvoeding zou zijn. Eerst werd Van Kooten, maar zeer kort daarna de Leidsche hoogleeraar Van der Palm tot agent benoemd. In zijn moeilijk werk werd hij trouw bijgestaan door den gewezen predikant Adriaan Van den Ende, wiens naam van nu tot zijn aftreden in 1833 (hij stierf in 1846) verbonden blijft aan het lageronderwijs. De vrucht van Van der Palm's werk was de eerste Wet op het lager onderwijs in Nederland van 15 Juni 1801. Volgens haar moest elke gemeente een voldoende aantal scholen hebben en moest er gezorgd worden voor een ordentelijk bestaan der onderwijzers: wel twee zeer belangrijke beginselen.

Tengevolge van veranderingen in het staatsbestuur en van het opmerken van leemten in de wet werd ze reeds in 1803 vervangen door

eene gewijzigde, die, nog niet geheel uitgevoerd, plaats moest maken voor die van 3 April 1806, onder het bestuur van Schimmelpenninck ontworpen en door koning Lodewijk bekrachtigd, volgens welke gedurende ruim 50 jaar ons lageronderwijs was ingericht. Ze heeft, hoe gebrekkig ook in het licht van onze dagen bezien, gunstig op de ontwikkeling van ons volk gewerkt. Ze schiep hier een staatsonderwijs, dat door buitenlanders bewonderd werd en bewonderd mocht worden, niet omdat het zoo uitstekend was, maar omdat het buitenland destijds niet iets dergelijks had.

§ 131. De wet van 1806 bestond uit de eigenlijke wet van slechts 21 artikelen en uit drie bijlagen: A. Reglement voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs binnen de Bataafsche republiek; B. Verordeningen op het afnemen en afleggen der Examens; C. Instructie voor de Schoolopzieners en Commissiën van Onderwijs.

Volgens deze regeling was het toezicht opgedragen aan Schoolopzieners, die in elke provincie eene vaste commissie vormden, en in de gemeenten aan plaatselijke schoolcommissiën en toezichters. In de provinciale commissiën had een lid van Gedeputeerde Staten zitting. Door de provinciale besturen moest gezorgd worden voor voldoende onderwijs, maar ook, dat het getal scholen niet te zeer vermeerderde. Geen school kon opgericht worden zonder uitdrukkelijke vergunning van het provinciaal of gemeentebestuur na vooraf gevraagde inlichting en bedenkingen van den schoolopziener van het disdriet of de plaatselijke schoolcommissie. De scholen werden onderscheiden in openbare en bijzondere, en de laatsten in twee klassen; die der tweede klasse waren dezulken, die door een bijzonder persoon geheel op zijne eigene hand werden opgericht en onderhouden. De vakken van onderwijs waren niet verbindend voorgeschreven. Alle schoolonderwijs moest evenwel „zoodanig worden ingerigt, dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld en zij zelve opgeleid worden tot alle maatschappelijke en christelijke deugden.” De „schoolmeester” mocht geen onderwijs in het leerstellige van eenig kerkgenootschap geven; doch er zou gezorgd worden, dat de kinderen niet van dat onderwijs verstoken bleven. Geen andere leer- of leesboeken mochten in de scholen gebruikt worden, dan die op eene algemeene boekenlijst aangewezen waren. De onderwijzers hadden noodig eene algemeene en eene bijzondere toelating. Om de eerste te verkrijgen, moesten ze een examen afleggen, waarbij vier rangen onderscheiden werden, tengevolge waarvan ook de scholen in drie klassen werden verdeeld, zoodat de onderwijzers van den 1^{en}

en 2en rang naar alle scholen mochten staan, die van den 3en rang alleen naar scholen van de 2e en 3e klasse en die van den 4en of laagsten rang alleen naar scholen van de 3e klasse. Voor het verkrijgen der bijzondere toelating kon een vergelijkend examen gevorderd worden.

Behalve de wet met hare drie bijlagen werd er nog eene Algemeene schoolorde uitgevaardigd, volgens welke o. a. de leerlingen in eene school moesten „verdeeld worden in drie klassen”.

Deze geheele wettelijke regeling schiep een naar dien tijd uitstekend volksonderwijs, geheel van den staat uitgaande en door den staat voortdurend beheerd. Uit het voorgaande blijkt, dat daarin als hoofdzaken vastgesteld werden: 1. overal voldoende onderwijs, 2. welgeregeld staatstoezicht, 3. bekwaamheid op grond van examens en zedelijkheid der onderwijzers, 4. de neutraliteit van het onderwijs, en 5. vrijheid, maar eene vrij beperkte, voor het bijzonder onderwijs.

Wet 1829 § 132. Deze wetgeving bleef op den duur niet onaangevochten. Vooral begon men uit Zuid-Nederland, tusschen '20 en '30, te roepen om vrijheid van onderwijs. 't Gevolg er van werd de indiening van een ontwerp van eene gewijzigde wet op het lageronderwijs in 1829, dat evenwel door de vertegenwoordiging verworpen werd. Nu kwam er een koninklijk besluit in 1830, waarbij de autorisatie tot het oprichten van lagerescholen overgelaten werd alleen aan de gemeentebesturen.

Daarmee was evenwel in de volgende jaren het einde der klachten niet gekomen. Willem de 2e, nauwelijks op den troon, trachtte ze te doen ophouden door de benoeming van eene commissie van onderzoek. Het resultaat van haar onderzoek was een koninklijk besluit van '42, waarin o. a. bepaald werd, dat bij de benoeming van schoolopzieners en leden van plaatselijke schoolcommissiën de verhouding der godsdienstige gezindten in aanmerking moest genomen worden, evenzoo bij de aanstelling van onderwijzers na gehouden vergelijkend examen; ook werden de onderwijzers verplicht aan de geestelijken hunner woonplaats op hunne aanvraag opgave te doen van alle boeken, gezangen en geschriften, waarvan ze in hunne scholen gebruik maakten, opdat de geestelijken daarvan zouden kunnen afkeuren, wat hun voor de kinderen hunner kerk gevaarlijk scheen.

Desniettegenstaande bleven de klachten over de wet aanhouden. Art. 194 van de nieuwe grondwet van 1848 maakte wijziging van de onderwijswet noodzakelijk. Dat artikel luidt: „Het openbaar onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.”

„De inrigting van het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen, door de wet geregeld.”

„Er wordt overal in het rijk van overheidswege voldoende openbaar lager onderwijs gegeven.”

„Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht der overheid, en bovendien, voor zoover het middelbaar en lager onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en zedelijkheid der onderwijzers, het een en ander door de wet te regelen.”

In de vorige grondwet van 1815 kwam geen woord over vrijheid van onderwijs voor, maar stond alleen (art. 226): „het openbaar onderwijs is een aanhoudend voorwerp van de zorg der regering”.

§ 133. Eerst in 1857 kwam de nieuwe wet op het lageronderwijs, ontworpen door den minister Van Rappard, tot stand, en den 1 Januari 1858 in werking. Ze was de vierde, sedert het lageronderwijs een voorwerp van de zorg der Landsregeering geworden was, en heeft gewerkt tot 1 Nov. 1880.

Gaf de regeling naar de wet van 1806 veel stof tot roemen, de wet van '57 bracht veel grooter veranderingen en verbeteringen in ons lageronderwijs. De kleine veranderingen zullen we hier niet noemen, alleen de belangrijkste willen we opgeven.

Natuurlijk, dat aan den eisch der grondwet van '48 werd voldaan: „het geven van onderwijs is vrij, behoudens” enz. Zonder toestemming van eenige autoriteit konden nu bijzondere scholen opgericht worden, als de onderwijzers hunne bevoegdheid maar toonden door het bezit der bewijzen van bekwaamheid en zedelijkheid en hunne scholen open stelden voor het door de wet verordende toezicht.

De leerstof werd zeer bepaald voorgeschreven en aanzienlijk uitgebreid. Daarbij werd opgegeven, welke vakken in elke school moesten en welke daarnevens nog konden onderwezen worden. Zoo ontstonden er scholen voor gewoon en voor uitgebreid lageronderwijs.

Voor het eerst werden de schoolgebouwen onder toezicht gesteld. Ze mochten niet schadelijk voor de gezondheid der leerlingen en moesten geschikt zijn voor het geven van onderwijs.

Voor het eerst werd de opleiding der onderwijzers eene zaak der wet. Er moesten minstens 2 kweekscholen zijn, en normaallessen zouden verbonden worden aan enkele van de meest voortreffelijke lagerescholen.

Van groot belang was het, dat het getal onderwijzers in verhouding tot het getal leerlingen door cijfers bepaald werd: voor elk 100-tal leerlingen moest het hoofd bijgestaan worden door één hulponderwijzer.

Van niet minder belang was het, dat de openbare onderwijzers vaste jaarwedden kregen (voor de hoofden minstens f 400 met vrije woning

en voor de hulponderwijzers minstens f 200). Natuurlijk, dat nu de schoolgelden, vroeger door de hoofden der scholen geïnd en genoten, in de gemeentekas vloeiden.

Evenzeer van belang was de bepaling, dat den openbaren onderwijzers een pensioen werd verzekerd.

De vergelijkende examens werden verplichtend gemaakt. Alle openbare onderwijzers werden gemeente-ambtenaren en hunne benoeming en ontslag aan beperkende bepalingen gebonden.

Van wijd strekkenden invloed was de bepaling, dat de schoolboeken en schoolbehoefden der leerlingen voortaan door de gemeentebesturen moesten verschaft worden.

De vroegere 4 rangen vervielen. De akten van bekwaamheid werden slechts tweërlei: die voor hoofd- en die voor hulponderwijzer.

Het toezicht werd in zoover gewijzigd, dat in elke provincie een inspecteur werd aangesteld en in elke gemeente eene commissie van toezicht voorgeschreven.

§ 134. De wet van '57 bracht in verschillende opzichten langzamerhand groote verbetering in het onderwijs. Betere schoollokalen kwamen, meer personeel werd aangesteld, op een aantal scholen werd het gewoon lageronderwijs uitgebreid, voor de opleiding der onderwijzers werd beter gezorgd, aanvankelijk door de oprichting van 3 (Groningen, Haarlem, 's-Hertogenbosch), in 1877 van nog 2 kweekscholen (Deventer en Middelburg), in 1879 van ééne te Nijmegen (in 1889 weer opgeheven) en in 1880 van nog eene te Maastricht, en van normaalscholen en opleidingsklassen, het peil der akten-examens werd verhoogd, de inkomsten verbeterd, inzonderheid vanwege den nood die der hulponderwijzers enz. Doch ook de klachten der onvoldaanheid bleven niet uit. Aan de eene zijde waren het wederom de godsdienstige partijen, wien het neutrale onderwijs niet naar den zin was en die steun van den staat verlangden voor haar bijzonder onderwijs. Aan de andere zijde waren het de voorstanders van een goed openbaar onderwijs, die meer gelegenheid tot opleiding, afschaffing van de kweekelingen als onderwijzers, hooger bezoldigingen, meer personeel in de scholen, een ander toezicht en leerplicht eischten en aan de gemeenten minder, aan het staatsbestuur meer macht over het onderwijs wilden toegekend zien.

Nadat reeds in 1867 door het lid der Tweede Kamer, De Brauw, een voorstel tot wetswijziging was ingediend in het belang van het bijzonder onderwijs, doch bij de Kamer geen voldoende bijval had gevonden, kwam de minister Heemskerk in 1868 met een ontwerp tot

de Kamer; zijne aftreding in hetzelfde jaar maakte echter, dat het voorstel buiten behandeling en liggen bleef.

Toen nu in de eerstvolgende jaren door de regeering niet de handen aan het werk geslagen werden, maakte de inspecteur van het L. O. in Utrecht, de heer Moens, als lid der Tweede Kamer van het recht van initiatief gebruik en deed in 1876 onder het tweede ministerie Heemskerk een voorstel tot wetswijziging, volgens hetwelk het getal kweekscholen aanzienlijk vermeerderd, de tractementen verhoogd en de kweekelingen afgeschaft zouden worden bij uitbreiding van het onderwijzend personeel, en dat de kosten van het onderwijs naar vaste regelen voor een gedeelte door den staat zouden worden gedragen. Doch vóór het voorstel nog in behandeling kon komen, ontving de Kamer in het laatst van '76 van den minister Heemskerk zelve een wetsontwerp ter geheele herziening van de wet van '57. Dit ontwerp trachtte alle partijen te bevredigen, wat misschien ten gevolge had, dat het algemeen ongunstig ontvangen werd. Het kwam door Heemskerk's aftreding in Nov. 1877 niet in behandeling.

De nieuwe minister van B. Z., Kappeyne van de Coppello, vatte nu niet lang na zijn optreden de zaak aan. Zijn ontwerp werd met eene aanzienlijke meerderheid aangenomen en den 17 Aug. door den Koning bekrachtigd. De invoering volgde echter eerst na ruim 2 jaren, den 1 November 1880.

§ 135. De wet van '78 vond al spoedig duidelijk uitgesproken afkeuring, inzonderheid bij de voorstanders van het bijzonder onderwijs. De klachten hadden vooral betrekking op de groote kosten, die de nieuwe regeling van het onderwijs noodzakelijk maakte. Ze werkten eene wijziging der wet uit reeds in '82 en daarna nog twee andere in '84, tengevolge waarvan de voorschriften op den bouw en de inrichting der lokalen niet golden voor het niet door de gemeenten gesubsidiëerde bijzonder onderwijs, het getal kinderen voor één onderwijzer vermeerderd en het deel der kosten, door het Rijk te dragen verminderd werd.

Hier zullen de hoofdzaken uit de Wet, zooals die nu luidt, worden opgegeven. Aan den voet der bladzijden zullen de voornaamste wijzigingen, die het Ontwerp-Mackay, onlangs bij de Tweede Kamer ingekomen, voorstelt, geplaatst worden.

1. De wet heeft één titel meer: de 6e titel (art. 80, 81 en 82), van de bevordering van het schoolbezoek, komt niet in de wet van '57 voor, die in 6 titels verdeeld is.

2. In art. 2 worden de vakken opgegeven, die in elke openbare lagerschool moeten en die welke er bovendien kunnen onderwezen

worden. De benamingen gewoon en meer uitgebreid lageronderwijs zijn vervallen. Tot het gewoon lageronderwijs behoort van de geschiedenis alleen de vaderlandsche, terwijl de nuttige handwerken voor meisjes er ook toe behooren.

3. Provinciën noch waterschappen mogen meer bijdragen ten behoeve van het lageronderwijs. (Art. 3.) ¹⁾

4. De geschiktheid der lokalen voor openbaar lageronderwijs is meer verzekerd, ook die der woningen voor de openbare onderwijzers (Art. 4, 5 en 50), doordat de wet algemeene regelen voorschrijft, de bestekken aan toezicht onderworpen zijn en de inspecteur van het Geneeskundig Staattoezicht ongeschikte lokalen kan afkeuren. De lokalen voor niet gesubsidiëerd bijzonder onderwijs zijn niet aan de Regelen onderworpen.

5. De kweekelingen worden niet tot de onderwijzers gerekend; hunne werkzaamheid in de school is aan bepalingen gebonden. (Art. 6 en 8.) ²⁾

6. De opleiding van onderwijzers heeft plaats aan een nu onbepaald gelaten getal kweekscholen en bovendien aan normaallessen. Ook gemeenten kunnen met ondersteuning van het Rijk kweekscholen oprichten. Bijzondere kweekscholen kent de wet niet. (Art. 12.) ³⁾

7. Zooveel doenlijk zal er gelegenheid worden gegeven tot het ontvangen van herhalingsonderwijs. (Art. 17.)

8. De Gedeputeerde Staten oefenen meer invloed uit op de besluiten der gemeenteraden, de school betreffende. (Art. 19 en 20.) ⁴⁾

9. De regeling van schooltijden en vacantiën, de vaststelling van het leerplan en de schoolboeken, alsmede de klassenverdeling geschieden door het hoofd der school onder goedkeuring van Burg. en Weth. en den districtssch. (Art. 21.)

10. Van de vastgestelde schooluren moeten er eenige aangewezen

¹⁾ In het Ontwerp-Mackay wordt de 3e al. van art. 3 naar den 3en Titel als art. 54 *ter* gebracht.

²⁾ In het O.-M. is bij „toezicht” het woord *rechtstreeksch* weggelaten en worden verder de bepalingen omtrent de werkzaamheid der kweekelingen eenigszins gewijzigd.

³⁾ Het O.-M. wil de kweekscholen en normaallessen vanwege het Rijk behouden, maar bepaalt verder dit: „Ten behoeve van de opleiding van onderwijzers kan, hetzij aan gemeentelijke of bijzondere kweekscholen en normaallessen, hetzij aan hoofden van scholen, voor elk der door hen opgeleide personen, die de akte bedoeld in art. 56 onder *a* hebben verkregen, eene bijdrage uit 's Rijks kas worden verleend.”

⁴⁾ Het O.-M. brengt tot de in art. 19 genoemde gevallen nog: de bepaling van den leeftijd der schoolkinderen en het verleen van ontslag aan onderwijzers volgens art. 29 *b* en *c*.

worden, waarin de schoolkinderen godsdienstonderwijs kunnen ontvangen, waarvoor de schoollokalen, des noodig verwarmd en verlicht, beschikbaar worden gesteld. (Art. 22.)

11. Het getal onderwijzers, voor elke school vereischt, is grooter geworden. Moest onder de wet van '57 het hoofd voor elk 100-tal leerlingen bijgestaan worden door 1 hulponderwijzer, nu

in eene school van 41 tot 85 leerlingen door 1 onderw.

” ” ” ” 86 „ 129 ” ” 2 ”

en zoo vervolgens voor elk 45-tal 1 onderwijzer meer.

Bovendien moeten in eene school met meer dan 4 onderwijzers 2 daarvan, met meer dan 8 onderw. 3 daarvan 23 jaar oud zijn en den rang van hoofdonderwijzer hebben. (Art. 23 en 24.) ¹⁾

12. Aan het hoofd der aanvangsklassen zullen bij voorkeur onderwijzeressen geplaatst worden. (Art. 25.)

13. De minima der tractementen zijn verhoogd: de hoofden der scholen moeten, behalve vrije woning en zoo mogelijk een' tuin, minstens f 700 hebben, de hoofdond. in scholen met meer dan 4 onderw. minstens f 600 en de overige onderw. minstens f 400. (Art 26.)

14. De onderwijzers aan de openbare scholen worden door den gemeenteraad benoemd. De voordracht voor de benoeming van het hoofd eener openbare school wordt opgemaakt, tengevolge van een vergelijkend examen, door den districtsschoolopziener. ²⁾

De andere openbare onderwijzers worden benoemd uit eene voordracht van minstens 3 bevoegden, opgemaakt door B. en W. in overleg met den arr.-schoolopziener, na ingewonnen bericht van het hoofd der school.

Uitdrukkelijk wordt in deze wet gezegd, dat het hoofd eener openbare school naar eene andere gemeenteschool kan verplaatst worden zonder vergelijkend examen en voordracht. (Art. 28.)

15. Het hoofd eener openbare school kan, op voordracht alleen van den districtssch., door den gemeenteraad ontslagen worden. ³⁾

¹⁾ In het O.-M. wordt bij art. 23 bijgevoegd, dat iemand niet eerder hoofd kan worden van eene school van 200 of meer leerl., dan wanneer hij 5 jaar gestaan heeft aan het hoofd van eene of meer openbare of bijzondere scholen van minder dan 200 leerl.

Art. 24 bepaalt, dat het hoofd wordt bijgestaan

in eene school van 41 tot 90 leerl. door 1 onderw.

” ” ” ” 91 tot 145 ” ” 2 ”

en zoo vervolgens voor elk 55-tal leerl. 1 onderw. meer.

²⁾ Volgens het O.-M. zal de benoeming van het hoofd geschieden uit eene voordracht van 3, 4 of 5 bevoegden, opgemaakt door B. en W. in overleg met den districtsschoolopziener, dus zonder voorafgaand vergelijkend examen.

³⁾ Volgens het O.-M. zal dit kunnen geschieden op voordracht van B. en W. of van den districtsschoolopziener.

De andere openbare onderwijzers kunnen door den gemeenteraad, op voordracht van B. en W. of van den arr.-schoolopziener, ontslagen worden. (Art. 29.)

16. Schorsing van een openbaren onderwijzer kan plaats hebben op voorstel van den arr.-schoolopziener door B. en W. voor hoogstens eene maand, maar zonder stilstand van jaarwedde. (Art. 30.)

17. Ook kunnen schorsing en niet eervol ontslag door Ged. Staten op voordracht van den districtsschoolopziener worden uitgesproken. (Art. 31.)

18. Openbare onderwijzers mogen geen handel drijven of eenige nering of beroep, behalve het geven van onderwijs, uitoefenen. Zij mogen geen ambten of bedieningen bekleeden en niet gedooogen, dat te hunnen huize handel of nering gedreven of eenig beroep uitgeoefend wordt door de leden van hun gezin.

19. Voor recht op pensioen is niet meer noodig 40-jarige diensttijd, maar alleen ontslag na 65-jarigen leeftijd (art. 38), terwijl het hoofd eener opgeheven openbare school, zoo hij geen pensioen kan krijgen, wachtgeld bekamt (art. 39). Het pensioen is niet meer voor $\frac{1}{3}$ gedeelte ten laste van de gemeenten.

20. Het Rijk vergoedt aan de gemeenten 30 % van de kosten van het O. L. O., voor zoover de uitgaven betrekking hebben op de jaarwedden, de vergoeding voor vrije woning, de opleiding van onderwijzers, het herhalingsonderwijs, het bouwen en huren van scholen en onderwijzerswoningen en de eerste aanschaffing van schoolmeubelen. (Art. 45.) ¹⁾

21. Ter tegemoetkoming in de kosten kan de gemeente schoolgeld heffen, alleen niet van bedeelden en onvermogens en van minvermogens voor een gedeelte. (Art. 46.) ²⁾

22. Wat het bijzonder onderwijs aangaat, tot het geven daarvan wordt niets anders vereischt dan het bewijs, dat B. en W. de akte van bekwaamheid en het getuigenschrift van zedelijk gedrag gezien en in orde bevonden hebben. Het hoofd eener bijzondere school moet 23 jaar oud zijn en den rang van hoofdonderwijzer bezitten. Aan bijzondere scholen kan onderwijs gegeven worden in dezelfde vakken als aan de openbare. (Art. 51 tot 54.) ³⁾

¹⁾ Volgens het O.-M. zal aan de gemeenten een gedeelte vergoed worden van de onderwijzersjaarwedden en bovendien 25 % van de kosten wegens het stichten, verbouwen of aankopen van schoollokalen.

²⁾ Het O.-M. is ten aanzien van het heffen van schoolgeld imperatief: er wordt een billijk schoolgeld geheven; voor bedeelden, onvermogens en minvermogens blijft het tegenwoordige voorschrift gehandhaafd.

³⁾ In het O.-M. wordt een art. 54 *bis* ingevoegd, houdende, dat door het Rijk

23. Het examen voor onderwijzeres omvat nu ook de kennis der evenredigheden en die van de nuttige handwerken (art. 60), dat voor hoofdonderwijzer of hoofdonderwijzeres de beginselen der wiskunde en het handteekenen (art. 61.) ¹⁾ Het eerste examen wordt in de hoofdsteden der provinciën, alleen niet te Haarlem, maar te Amsterdam, afgenomen door het rijksschooltoezicht (art. 58), het andere door speciaal daarvoor benoemde commissiën in aan te wijzen plaatsen. (Art. 62).²⁾

24. Het toezicht wordt vanwege het Rijk uitgeoefend door inspecteurs (3), districtsschoolopzieners (25) en arrondissementsschoolopzieners (94) (Art. 67). De gemeenteraad kan plaatselijke schoolcommissiën benoemen en deze belasten met het toezicht vanwege de gemeente. (Art. 70).

25. De nieuwe titel VI: Van de bevordering van het schoolbezoek, bevat in 3 artikelen bepalingen daaromtrent: *a.* door de hoofden der scholen en de huisonderwijzers worden jaarlijks lijsten aan B. en W. gezonden van de door hen op 1 Januari onderwezen wordende kinderen van 6 tot 12 jaar (art. 80); *b.* B. en W. maken eene lijst op van de op 1 Januari in de gemeente aanwezige kinderen van 6 tot 12 jaar en leggen een' staat van de kinderen, die niet op de eerste lijst voorkomen, op de secretarie ter lezing neer; de bedeeeling vanwege de gemeente wordt niet gegeven aan die ouders, die hunne kinderen geen onderwijs laten genieten (art. 81), en *c.* de gemeenteraad kan verbodsbepalingen maken tegen den arbeid van kinderen beneden 12 jaar en door belooningen en eereblijken het getrouw schoolbezoek bevorderen.

4. Bell en Lancaster. Jacotot. De bewaarschool. Fröbel.

§ 135. In de geschiedenis der opvoeding van deze eeuw worden enkele namen van personen en verschijnsels genoemd, die te merkwaardig zijn, om ze hier ten slotte niet te vermelden.

Één schoolmeester onder duizend kinderen! Het groote

onder bepaalde omstandigheden aan bijzondere lagere scholen een gedeelte der onderwijzers-jaarwedden zal worden vergoed, evenals aan de gemeenten voor de openbare scholen volgens art. 45 *sub* 1.

Een tweede ingevoegd artikel als art 54 *ter* bepaalt de omstandigheid, waar onder door gemeenten subsidie aan bijzondere lagere scholen kan worden verleend, welke bepaling in de tegenwoordige wet voorkomt in art. 3 al. 3.

¹⁾ Volgens het O.-M. zal voor onderwijzeressen kennis van nuttige handwerken niet meer geëischt worden. Wel kunnen ze daarin een afzonderlijk examen afleggen. Het examen art. 56 *b* zal niet meer wiskunde, maar wel opvoedkunde omvatten.

²⁾ Het O.-M. wil in art. 65 *ter*, dat voor het afleggen der examens geld zal worden betaald.

geheim was ontdekt! De dag des heils aangebroken. Waren er geen onderwijzers, of had men geen geld om ze te betalen, met het wederkeerig onderwijs was alle zwaarigheid uit den weg geruimd. Deze schoolinrichting bestond nl. daarin, dat de kinderen door hunne oudere medeleerlingen onderwezen zouden worden, terwijl één hoofd het geheel zou leiden. Evenwel, een redmiddel in den nood kan uitstekend zijn in eene bepaalde omstandigheid, maar onmogelijk op den duur van toepassing zijn. Daarom is dan ook het wederkeerig onderwijs als een luchtverschijnsel verschenen en verdwenen. Het rustte niet op gezonde opvoedkundige beginselen en werd dientengevolge door het volgende geslacht veroordeeld.

De scheppers er van waren twee Engelschen, Bell en Lancaster. Bell (1753—1832) was een geestelijke der Engelsche staatskerk. Hij vertrok naar Madras op de kust van Coromandel. Als geestelijke was hij belast met het toezicht op eene school voor militaire kinderen. Hij vond die in een ellendigen toestand en kon geen verbetering verwachten, omdat de onderwijzers niet deugden. Nu zocht hij het wederkeerig onderwijs, dat hij reeds in Indië waargenomen had, op die school in te voeren en slaagde daarin geheel naar wensch. Hij zelf leidde het geheel, en oudere leerlingen onderwezen de jongere: alles ging voortreffelijk. Voor iets slechts was iets minder verkeerd in de plaats gekomen. In 1796 vertrok Bell naar Engeland, nadat hij eerst nog eene uiteenzetting van zijn stelsel op het papier gebracht had.

Lancaster (1778—1838) was uit een groot, arm Kwakersch huisgezin te Londen en moest al vroeg in zijn eigen onderhoud voorzien. Daarom begon hij eene school in eene der armste wijken van de wereldstad. „Zich behelpen" was zijn wachtwoord. Zonder van Bell's stelsel iets te weten, maar door den nood bidden geleerd hebbende, gebruikte hij oudere leerlingen, om de jongere te onderwijzen. Hij verdeelde de geheele school in kleine groepjes, plaatste aan het hoofd van elk een ouderen leerling tot leider (monitor) en schreef hem tot in kleinigheden nauwkeurig voor, wat hij aan zijn groepje te onderwijzen had. Natuurlijk kon er van geen verstandelijk, ontwikkelend onderwijs sprake wezen: alles was dressuur. De uitkomsten waren, de omstandigheden in aanmerking genomen, schitterend. Lancaster's school groeide binnen kort tot duizend kinderen aan, en hij stelde zich voor, haar tot tweeduizend te brengen. Hij vond ondersteuning bij vele aanzienlijken, zelf bij de koninklijke familie. Hij was een philanthroop en werd bij zijn werken vooral door medelijden met de ongelukkigen gedreven. Hij reisde onophoudelijk rond en hield redevoeringen, om zijn stelsel bekend te maken en had zoo groot succes, dat er in 1811

in Engeland reeds 95 scholen waren met 30 000 kinderen, die volgens zijn stelsel onderwezen werden.

Doch Lancaster was een dissenter, een kwaker. Zijn onderwijs had geen kerkelijke kleur. Dat was eene zonde in de oogen van de leden der staatskerk. Toen daarom Lancaster in 1798 begon te werken en de aandacht tot zich trok, gordde ook Bell zich weer aan. Hem stonden invloed en geld ten dienste, wat Lancaster door ijver en zelfopoffering moest vergoeden. Bell werd door partijzucht, Lancaster door liefde gedreven. De laatste moest het onderspit delven, ook doordat hij geen man voor geldzaken was. In 1820 verliet hij Londen en vertrok naar Zuid-Amerika. Door openbare inschrijvingen moest hij onderhouden worden en stierf arm en vergeten in 1838 te New-York.

Het stelsel had zich intusschen over verscheiden landen van Europa en ook daarbuiten uitgebreid. Hoe ook bewonderd en aanbevolen en hoe gezegend het ook in een gebrekkigen toestand gewerkt heeft, het kon geen toekomst hebben. In den loop der jaren begreep men gedurig meer, dat kinderen geen onderwijzers kunnen wezen en dat er voor rijpe vruchten nog iets anders noodig is dan dresseeren. Om billijk te zijn, moet men evenwel niet uit het oog verliezen, dat aan de geheele organisatie ook een groot voordeel verbonden was: alle leerlingen werden aanhoudend met inspanning bezig gehouden; daarbij bracht de langzame opvolging der oefeningen mee, dat voor elk zijne vorderingen volkomen zichtbaar waren, waardoor ze gedreven werden tot belangstelling in hun werk; deze werd bovendien nog gewekt door een goed overdacht stelsel van straffen en beloonen, waarbij prikkeling der eerezucht bovenaan stond. Datgene wat geleerd werd, al ging het niet ver, werd het volkomen eigendom der kinderen door onophoudelijk repeteeren.

§ 137. Een beteren grondslag had de leermethode van Jacotot (1770—1840), een' Franschman, te Dijon geboren, die in verschillende betrekkingen in Frankrijk werkzaam was, maar na de herstelling der Bourbons de wijk nam naar België en door ons gouvernement in 1813 aangesteld werd tot professor in de Fransche taal en letterkunde aan de hoogeschool te Leuven, waar hij zijne methode ontwierp en daarmee grooten opgang maakte. Veel goeds had ze, zooals ook uit zijn eigen onderwijs bleek, maar veel er in is overdreven en onwaar.

Hij beweerde vooreerst, dat alle menschen een gelijken verstandelijken aanleg hebben en dus ook allen evenveel kunnen leeren, als ze slechts willen. De onhoudbaarheid hiervan springt in het oog. Ten

tweeden was zijne stelling: alles in alles. De groote kunst was maar, meende hij, zich alles gemakkelijk te herinneren. Daartoe moest alles onderling verbonden zijn, dan zou het eene het andere in het bewustzijn roepen. Daarin is natuurlijk veel waars, alleen hij overdreef. Het onwrikbaar woordgeheugen was bij alles het punt van uitgang, waaraan alles vastgeknoopt werd. Voor alle onderwijs, dat op de taal betrekking had, ook voor het onderwijs in vreemde talen, gebruikte hij den *Télémaque* van Fénelon, die voor een groot deel vast memoriseerd werd. Door ontbinding en samenvoeging, door vergelijking en herhaling werd zeer veel kennis daarmee verbonden. Eerst memoriseeren, dan analyseeren en daarna weer samenstellen en repeteeren.

Heuristisch was Jacotot in de hoogste mate. De leerling moest alles zelf doen. Eene verklaring deed kwaad, omdat hij zich daarbij niet inspande. Iemand zou kunnen onderwijzen, waarvan hij zelf niet weet. De onderwijzer moest niets anders doen, dan den leerling leiden bij de eigen krachtsinspanning, meedeelen mocht hij niet, de leerling moest zoeken. Zelf was hij een erge vijand van aannemen op gezag. Wat hij zelf niet waarnam, waarvan hij zelf niet ten volle overtuigd was, had voor hem geen waarde. De regel werd eerst vastgesteld, nadat het verschijnsel was waargenomen.

Den meesten opgang heeft zijne lees-leerwijze gemaakt, die vooral in Duitschland eenigszins gewijzigd is toegepast en in ons land in verschillende leesmethoden voor een deel wordt weergevonden.

Hij begon met het duidelijk woord voor woord uitspreken van den op het bord geschreven eersten volzin uit den *Télémaque*. De kinderen moesten evenzoo naspreken, eerst van voren naar achteren, dan omgekeerd, waarbij elk woord aangewezen en door de kinderen nauwkeurig opgenomen werd. Zoo moesten zij ook elk woord aanwijzen, dat door den onderwijzer uitgesproken werd. Nu werd elk woord in zijne klanken ontbonden, waarbij de letterteekens aangewezen werden. Zoo lang werd dat voortgezet, dat elk teeken gekend, waarna het ook in andere woorden opgezocht werd. Uit de letters werden vervolgens weer woorden gevormd. Met het lees- werd dadelijk het schrijfonderwijs verbonden.

§ 138. Eene inrichting geheel van den nieuweren tijd is de bewaarschool, niet het bewaarschool, het matressenschooltje van vroeger in een vochtigen kelder of op een vuil zolderkamertje, maar het groote gebouw met luchtige zalen, kasten met speelgoed en voorwerpen en platen voor de aanschouwing, speelplaats met boomen en bloemen. De naam is overgenomen van een vroegeren toestand; bewa-

ren is niet meer het hoofddoel, maar wel ontwikkelen en daardoor meteen ontvankelijk maken voor het volgende onderwijs.

De bewaarschool is in 't leven geroepen door Oberlin en Owen, de kindertuin van Fröbel is er de verdere ontwikkeling van. Ze is de vrucht van zuivere menschenliefde.

Oberlin (1740—1826) was een Protestantsch geestelijke te Waldbach in het Steinthal, een der meest woeste gedeelten van de Vogesen, onbeschaafd waren ook de bewoners. Hun predikant zou hun weldoener worden. Het was hem niet genoeg, dat hij woeste streken productief maakte, wegen aanlegde, handwerken en nijverheid bevorderde, scholen bouwde, hij onderwees ook de kinderen en zelfs de ouden, maar stuitte bij dezen op onoverkomelijke bezwaren. Daarom zocht hij zich van de kleine kinderen meester te maken en deze, terwijl de ouders op het werk waren, te verzamelen, te bewaren en doelmatig bezig te houden. Daartoe huurde hij op eigen kosten ruime vertrekken in de onderscheiden deelen zijner gemeente en stelde de kleinen onder het vriendelijk toezicht en de verstandige leiding van vrouwen, die door hem zelve voor hare taak gevormd waren. De oudere kinderen leerden naaien, spinnen en breien, en allen werden door aanschouwings- en spreekoefeningen ontwikkeld. Zulke inrichtingen maakte Oberlin er vijf en werd daardoor vooral de herschepper der woeste streek.

Lang werkte hij vergeten. Frankrijk had ook te veel te doen met de oorlogen van Napoleon. Het zou den zegen der bewaarschool van de overzijde van het Kanaal ontvangen.

Robert Owen was een fabrikant in het noorden van Schotland. Het treurige lot van de kinderen zijner werklieden ging hem aan het hart. Daarom bracht hij een ruim gebouw met speelplaats tot stand, waarin hij de kinderen den 1 Januari 1816 voor het eerst bijeen riep, terwijl hij een eenvoudigen arbeider, Buchanan, tot leider aanstelde. Die man, hoewel geheel zonder onderwijs opgegroeid, was uitstekend voor zijne taak geschikt, zoodat zijn naam met lof bekend en hij in 1820 naar Londen geroepen werd, om daar armen-bewaarscholen in te richten. Eerst in 1825 werden ze van hier te Parijs bekend en ook daar tot stand gebracht. Duitschland had reeds veel eerder Oberlin's werk overgenomen.

Nu was de bewaarschool eene gevestigde instelling. Het duurde evenwel tot omstreeks 1840, dat ze in ons land eene plaats kreeg en de voornaamste steden, de eene na de andere, bewaarscholen voor de kinderen der armen oprichtten. Te Rotterdam en te Leiden kreeg men zelfs kweekscholen voor bewaarschoolhouderessen. Hoe noodig ook, toch is de bewaarschool in ons land nog niet bij de wet geregeld gelijk de lagerschool.

§ 139. De bewaarscholen hebben hare verdere ontwikkeling gevonden in de kindertuinen. De schepper daarvan is Friedrich Fröbel (1782—1852) uit Oberweissbach in Thüringen. Nog jong toonde hij reeds groote ingenomenheid met het opvoedingswerk, en toen hij met de opvoeding van twee knapen belast was, ging hij met dezen naar de inrichting van Pestalozzi te IJverdun, bleef daar van 1808 tot 1810 en werd door het aanschouwen van het vuur en de zelfopoffering van den eenigen man nog meer voor het onderwijs beziel. In den bevrijdingsoorlog van 1813 streed hij mede in het bekende korps van Lützow. Naar Berlijn teruggekeerd ontwikkelden zich zijne denkbeelden over verbetering van de opvoeding gedurig meer en om ze in practijk te brengen, verbond hij zich met twee vroegere strijdmakkers, Middelndorf en Langenthal, en stichtte eene opvoedingsinrichting voor jongelieden te Keilhau. De zaak maakte opgang, en Fröbels naam werd met eere genoemd, zoodat hij naar Zwitserland geroepen werd, om daar inrichtingen naar zijn systeem tot stand te brengen. Voor het onderwijs zelf was hij minder geschikt.

Zijn denken ging vervolgens meer in de richting van de opvoeding van kleine kinderen, en de kindertuin was er de vrucht van. Op het 400jarig jubileum van de uitvinding der boekdrukkunst in Duitschland (1840) ontstond de eerste kindertuin te Blankenburg in Thüringen. Fröbel noemde zijne inrichting kindertuin, vooreerst omdat hij wilde, dat er een tuin mee verbonden was, maar ten andere ook om er mee aan te duiden, dat de kinderen als planten aan de hand der natuur ontwikkeld moesten worden. De naam „school” verwierp hij geheel, en om eene goede reden. Het doel van den kindertuin geeft hij zelf aldus op: „Hij moet kinderen van jeugdigen leeftijd niet alleen bewaren, maar hun ook bezigheid geven, als voor hunne ontwikkeling past, hun lichaam sterken, hunne zinnen oefenen, den ontwakenden geest bezig houden en hen practisch met de natuur en de menschenwereld bekend maken, ook hun hart en gemoed vormen, zoodanig dat de mensch zich zelf zij.” — Het meest gepaste middel voor dit doel moest het spel zijn. Fröbel beweerde, dat de opwekking van het geestelijk leven hij het kind niet door onderwijs geschieden kan, maar door bezigheid, die voor de natuur van het kind past, dus door het spel. De hoofdbezigheden in de kindertuinen zijn daarom spelen, de opvoedingsmiddelen het speelgoed.

Met den kindertuin in Blankenburg verbond Fröbel eene kweekschool voor kindertuiniersters: de leerlingen kregen daar onderwijs in psychologie, natuurkunde en geschiedenis der beschaving en bovendien bijzondere aanwijzing van de practijk in den kindertuin. Ook zocht

Fröbel door voordrachten in de grootste steden van Noord-Duitschland zijne denkbeelden algemeen te maken.

Waarin bestaat nu het wezen en hoe is de inrichting der kindertuinen? Hunne eigenaardigheid is vooral daarin gelegen, dat zij het spel als vruchtbaar vormingsmiddel gebruiken; het spel moet der kinderen zin voor zelfwerkzaamheid wekken. Gelijk Pestalozzi dacht ook Fröbel, dat in de eerste levensjaren de grond moet gelegd worden voor de geheele levensontwikkeling. De eerste wilde echter uitsluitend de moeder de taak der eerste opvoeding toevertrouwen, maar Fröbel wil haar door anderen laten uitvoeren, die er voor opgeleid zijn. Bovendien wil hij, dat zijne inrichting eene plaats van gezellig samen-zijn en dat het leeren een spel zij. Pestalozzi sprak bijna alleen van aanschouwen, Fröbel stelde het doen daarnevens.

Hoe vat Fröbel het spel op? Spel is werkzaamheid naar eigen keus. Hij wil echter geen onwillekeurig gekozen en ook geen gekunstelde spelen; ze moeten zich aan de natuur des kinds aansluiten. Fröbel heeft alles van de natuur afgeluisterd bij het waarnemen van het doen en laten der moeder in den omgang met haar kind. Zooals de moeder met haar kind speelt en zingt, zoo doet men ook in den kindertuin; de kindertuin is eene groote kinderkamer. Fröbel zegt zelf: „de kinderen zijn mijne professoren geweest”. De spelen in den kindertuin zijn deels bewegings-, deels verstandelijke spelen. Beide grijpen dikwijls in elkander. De eersten worden verdeeld in: marcheer-, gaan-, loop-, huppel-, kring-, arm-, hand-en vingerspel. Ze zijn meestal verbonden met zang.

De verstandelijke spelen zijn die met den bal, den dobbelsteen en den cilinder. Deze spelen heeft Fröbel in zijne zes speelgaven in eene bepaalde orde gebracht en hunne opvolging naar den ouderdom der kinderen bepaald. Hierop laat hij volgen de bouwdoo's, waardoor vooral de scheppende kracht gewekt en de zin voor symmetrie en schoonheid geoefend wordt. Verder volgen nog de legplankjes, bestaande in dunne houten drie- en vierhoeken, waarvan het kind regelmatige figuren vormt; de spelen met staa-fjes, die het kind den loodrechten, waterpassen en schuinen stand doen kennen; het vouwen en vlechten met papier en andere stoffen; het prikken, waarbij het kind met de naald in papier met kwadraatjes, later zonder eenige aanduiding, figuren van bloemen, vogels enz. doet ontstaan. Eindelijk nog het werken met klei, zand, weeke erwten en zaagmeel voor het maken van allerhande figuren.

De kindertuin wil ook mondeling onderhoud met enkelen of met allen, waartoe vertellingen gebezigd worden, die de opmerkzaamheid

trekken, maar waartoe ook uit het werk zelf veelvuldig aanleiding genomen moet worden. Hij laat ook spreken en liedjes van buiten leeren overeenkomstig der kinderen bevattig en tracht hen door de waarneming der natuur tot God op te leiden. Daarbij komen nog gymnastische spelen en tuinwerk, waardoor de leden vaardigheid verkrijgen en de kracht versterkt wordt. Elk kind krijgt namelijk een tuinbedje, waar het planten, begieten, graven en zaaien moet. Door dit tuinwerk en door het verzorgen van huisdieren, vogels en konijnen wordt het in de natuur ingeleid, en met den naam, de gedaante, kleur en levenswijze der natuurvoorwerpen bekend gemaakt. Evenwel is niet elk kind aan al die spelen gebonden; zij, die er geen deel aan willen nemen, kunnen bloot toeschouwers blijven. Ook mogen ze hunne bezigheid zelf uitkiezen.

Fröbel wilde nl. zooveel mogelijk vrije werkzaamheid, zelf scheppen, eigen krachtsaanwending, individueele ontwikkeling. Daarom zoo weinig mogelijk merkbare dwang, geen voorschrijven, geen nadoen. Men zij voorzichtig, waar men in de bewaarscholen Fröbel zoekt te volgen en praat van fröbeln, dat men geen caricatuur make van wat Fröbel wilde.

AANHANGSEL.

DE VROUWELIJKE HANDWERKEN.

§ 140. De vrouwelijke handwerken behooren tot die leervakken, welke eene bij uitstek practische strekking hebben. Moge de vormende kracht van dit leervak niet gelijk staan met die van de andere onderwijsvakken, moge de vaardigheid der hand minder dan een helder oordeel en eene uitgebreide kennis er toe bijdragen, om den mensch te veredelen en onmiddellijk zijn waarachtig geluk te verhoogen, om het groote belang voor het dagelijksch leven verdienen de vrouwelijke handwerken ten volle onder de verplichte leervakken genoemd te worden.

Het begrip. — De grenzen van dit leervak zijn zoo onbepaald, worden door sommigen zoo ver uitgetzet, dat eene omschrijving niet gemakkelijk is. In het algemeen verstaat men door vrouwelijke handwerken al die verrichtingen, waarmee de vrouw eenig kleedingstuk voortbrengt, of iets, dat in de huishouding gebruikt wordt, hetzij het voortgebrachte eenig nuttig doel heeft of alleen ter versiering wordt gebruikt. Zoo wordt ook het bloemenmaken en het werken met leer er toe gerekend; zelfs zou men het hoedenmaken er toe kunnen brengen. In meer beperkten zin verstaat men onder vrouwelijke handwerken alleen die werkzaamheden, waarbij men bijna uitsluitend garen of garen en eene gewezen stof gebruikt en zich hoofdzakelijk alleen bedient van een eenvoudig werktuig, eene naald (brei-, haak-, naai-, tapisserie- of knoopnaald).

De wet onderscheidt de handwerken in nuttige en fraaie. Volgens het officiële programma wordt voor de akte van onderwijzeres geëischt bedrevenheid in breien, mazen, stoppen, naaien en knippen. Het programma voor het examen ter verkrijging eener akte van bekwaamheid voor huis- en schoolonderwijs geeft bovendien bij de nuttige handwerken op het naaien met eene naaimachine, en noemt onder de fraaie

handwerken: borduren, haken, breien, knopen, guipure, kantsteken en het ontwerpen van patronen."

§ 141. Doel en belang. — In de lagereschool wordt aan de behoeften voldaan door de nuttige handwerken; toch zal het haken daar wel niet overbodig wezen.

Het meisje in staat te stellen, om de verschillende kleedingstukken, hoofdzakelijk ondergoed, en verder alles wat tot het huislinnen behoort, op de eenvoudigste en meest practische wijze te vervaardigen en te verstellen, is het doel van dit leervak. Bij het naaien dient vooral het knippen niet vergeten te worden. Ook eenige kennis der meest bekende grondstoffen kan niet worden ontbeerd. Uitstekend zou het wezen, zoo men het meisje ook het maken van bovenkleeren (japonnen en mantels) kon leeren; maar of de lagereschool daartoe tijd en gelegenheid heeft, mag betwijfeld worden.

In een eenvoudig gezin kan geen welvaart heerschen, zoo de huisvrouw niet bedreven is in vrouwelijke handwerken. Door handigheid en nauwkeurige berekening moet zij op de voordeeligste wijze zich nieuwe voorwerpen aanschaffen; door bijtijds te verstellen, moet zij het oude zoo lang mogelijk voor het gebruik geschikt houden. Op deze wijze kan de vrouw veel uitzuinigen. Tijd en geld moet zij weten uit te sparen.

Wel heeft dit leervak dus eene bij uitstek practische strekking. Maar het aanbrengen van die vaardigheid en die kennis, die voor het leven in de maatschappij onmisbaar zijn, is niet het hoofddoel van het onderwijs der lagereschool. Volgens art. 33 der wet op het lageronderwijs wordt het schoolonderwijs dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen. Ook de onderwijzeres in de vrouwelijke handwerken mag dat doel niet uit het oog verliezen. Het werk zelf geeft volop aanleiding tot allerlei vragen, opmerkingen en vergelijkingen. Zoo uitvoerig mogelijk moet alles besproken worden, wat er wordt vereischt. Nooit mag het meisje eenige beweging van de onderwijzeres werktuiglijk overnemen. Met bewustzijn moet zij handelen. Zelf moet zij leeren zien. Zij moet haar eigen werk leeren beoordeelen, de fouten leeren opsporen en de geschiktste wijze zoeken, om het verkeerde te verbeteren.

Door het aankweken van orde, netheid en zuinigheid en het oefenen van geduld en wilskracht werkt dit leervak ook bij uitstek opvoedend.

Maar zal zoo het hoogere doel van het onderwijs worden bereikt, dan dient ook het onderwijs in de handwerken gegeven te worden naar eene goede methode.

§ 142. Methode. — Ook bij het onderwijs in de vrouwelijke handwerken geldt de waarheid, dat, wie eenig doel bereiken wil, voor hij aan 't werk gaat, ernstig moet nadenken over den weg, die hem het zekerst en spoedigst tot zijn doel brengt. Ook hier kan men niet in den blinde voortwerken.

Overbodig is wellicht, in ons land althans, de opmerking nog niet, dat de algemeene grondbeginselen der onderwijsmethode, ontwikkeld in § 59, ook bij dit leervak gevolgd moeten worden.

1. Alle onderwijs moet juist afgemeten zijn naar het opvattingsvermogen en de denkkraft der leerlingen.

Ook de onderwijzeres in de vrouwelijke handwerken moet er op bedacht zijn, zich te voegen naar den trap van ontwikkeling, dien het kind heeft bereikt. Zij moet zich uitdrukken in de taal van het kind. Woorden, die het kind niet verstaat, mag zij niet gebruiken.

Voor al met eene kleine bijvoeging wordt bovengenoemd beginsel hier van belang: het onderwijs moet juist zijn afgemeten naar de kracht van het denkvermogen, maar ook naar de kracht der handen. Van de kleine vuistjes van het zesjarige kind, dat reeds de lagerschool bezoekt, eischt het besturen van eenig werktuig al eene bijzonder groote inspanning. Van groot belang is het dus, voor de beginners dat werk te kiezen, waarbij de verschillende bewegingen het eenvoudigst zijn en waarbij het werktuig het gemakkelijkste te hanteeren is. Ook naar de kracht der oogen moet men zich richten. Wie van het gezicht te veel vergt, berokkent het kind kwaad voor zijn geheel volgend leven.

2. Het onderwijs mag niet spoediger voorwaarts gaan, dan de krachten der leerlingen toelaten. Het baat niet, of de leerlingen velerlei handwerken kunnen maken. Ook hier geldt de spreuk: „Beter weinig goed, dan veel ten halve.” Voor al aan de vooroefeningen dient de noodige tijd te worden besteed; zoolang deze niet behoorlijk afgewerkt worden, moet men niet tot het maken van een kleedingstuk overgaan. Zoolang het kind in het eene werk de noodige vaardigheid niet heeft verkregen, gaat men niet tot een ander over. Zoo blijft ook het verlangen naar eenig nieuw werk een scherpe prikkel tot vlijtig arbeiden.

3. Elk deel van het onderwijs moet op het voorgaande gebouwd wezen en de grondslag zijn voor het volgende, zoodat de deelen tot een goed geheel aaneensluiten. Men beginne met het gemakkelijke en eenvoudige, om langzamerhand tot het meer moeilijke en samengestelde over te gaan.

Zoo veel mogelijk moet ook het verband, de overeenkomst en het verschil tusschen de onderscheiden handwerken worden aangetoond.

4. Elk onderwijs moet zich een zeker doel als grens stellen, dat in een bepaalden tijd bereikt kan worden. Uit de verschillende handwerken en uit alles wat bij elk handwerk te leeren valt, behoort eene zorgvuldige keuze te worden gedaan. Ernstig moet de onderwijzeres zich afvragen, wat werk de vrouw in het dagelijksch leven het meest te pas komt.

5. Alle onderwijs aan de leerlingen der lagere-school moet aanschouwing tot grondslag hebben; het woord moet eerst in de tweede plaats komen. Het onderwijs in de handwerken mag niet bestaan in voordoen en werktuiglijk nadoen. Het kind moet zich van elke verrichting rekenschap geven, elke handeling, die het doet, leeren omschrijven. Reeds lang heeft men begrepen, dat het kind woorden moest hebben, om aan te duiden wat het deed. Wie heeft niet bij het breienleeren eenig deuntje van buiten geleerd, dat zij onder het werken moest zingen? Maar men begon met datgene, waarmee men had moeten eindigen. Het kind leerde woorden, voordat het de handeling kende, die door de woorden werd aangeduid. Wie de kinderen bij het leeren van den breistek eerst de woorden: insteken, omslaan, doorhalen, laat nazeggen, totdat het lijstje zonder haperen in goede volgorde kan worden opgenoemd, zondigt even zwaar tegen bovengenoemd beginsel, als wie de kinderen de tafel van vermenigvuldiging laat van buiten leeren, zonder hun vooraf begrippen van de hoeveelheden door aanschouwing te hebben verschaft. Eerst als de kinderen de handeling vlug kunnen verrichten, zijn zij in staat, om rekenschap te geven van hetgeen zij doen. Men behoeft ze daarvoor ook geen woorden van buiten te laten leeren; hun eigen woordenschat, dien de onderwijzeres onder het leeren der handeling onwillekeurig nog heeft vermeerderd, is groot genoeg. Van buiten geleerde woorden blijven licht klanken zonder beteekenis.

6. Alle onderwijs moet grondig zijn. De omschrijving, die op blz. 75 van dit beginsel gegeven wordt, is in haar geheel op het onderwijs in de handwerken toepasselijk.

Wordt in de school een degelijke grondslag gelegd, dan zal het meisje later gemakkelijk zelf het middel vinden, om die werkjes te verrichten, die zij niet heeft geleerd.

7. Alle onderwijs moet open door de eigen kracht des leerlings werken, d. i. het moet heuristisch zijn. De geest van het kind moet tot werkzaamheid worden geprikkeld. Wat de leerlingen door eigen nadenken en met behulp van de reeds verkregen kennis vinden kan, behoeft niet te worden aangewezen. Door een getrouw volgen van dit beginsel vooral brengt de onderwijzeres het

meisje tot zelfstandige werkzaamheid. Zoo kan men b. v., bij het mazen eenige steken, die op ééne rij liggen, laten uittornen; het meisje vindt dan gemakkelijk zelf, hoe zij de opening weer kan dicht maken.

Bij het toepassen van dit beginsel moet men natuurlijk zorgvuldig te rade gaan met den trap van ontwikkeling, dien het kind heeft bereikt. Wilde men het b. v. op deze wijze leeren breien, dan zou men eenige jaren moeten wachten, eer met dit onderwijs een aanvang kon worden gemaakt.

§ 143. Het onderwijs moet klassikaal worden gegeven. Aan de geheele klasse te gelijk moet eene of andere beweging worden gewezen; alle moeten deelnemen aan het bespreken eener zaak. Wel zal de eene vlugger het opgegeven werk afhebben dan de andere, maar deze omstandigheid zal geen grooter bezwaar opleveren dan b. v. bij het rekenen op de lei of bij het schrijven. Bij het opgeven van kleine hoeveelheden te gelijk zal het verschil ook nooit zeer groot worden. En moet nu en dan de vlijtige eenigen tijd op de trage wachten, dan is dat voor de laatste een prikkel, om zich met meer ernst op haar werk toe te leggen, en de uitkomst zal zijn, dat zij een volgenden keer minder achterblijft. Het mag waar zijn, dat de vlugste eenigszins door de anderen wordt teruggehouden, stellig zal dit hier niet in grootere mate het geval zijn dan bij de andere leervakken. Daar tegenover staat, dat hier evenmin als elders de vruchten van het klassikaal onderwijs zullen uitblijven. „Vergeleken met het hoofdelijk onderwijs van vroeger, wint de classificatie tijd uit, of, wat hetzelfde is, ontvangen de kinderen meer onderwijs. Bovendien wekt ze een' heilzamen wedijver op, bevordert ze orde, maakt ze een gepast gebruik van de leermiddelen en het volgen van een geregelde leergang mogelijk en prikkelt den onderwijzer tot inspanning van al zijne krachten.”

Alleen klassikaal onderwijs is mogelijk in de school. Hoe wil men een uur verdeelen tusschen 40 kinderen bijvoorbeeld? De leertijd van een uur voor eene geheele klasse zou gelijk worden aan eene privaat-les van anderhalve minuut. Hoe zal ook de onderwijzeres de orde handhaven, terwijl zij met een der kinderen bezig is en de anderen op hare hulp wachten? Mogelijk is dit alleen, voor wie met eene ijzeren roede regeert. Maar militaire tucht hoort niet thuis in de school, dooft den opgeruimden geest uit, die in de school moet heerschen. De orde wordt het best en op de natuurlijkste wijze gehandhaafd, waar allen werkzaam zijn, en ijver voor het werk wordt weer 't best aangekweekt door den onderlingen wedstrijd, die door het klassikaal onderwijs wordt uitgelokt.

Het klassikaal onderwijs heeft zijne schaduw- zoowel als zijne licht-zijde; maar legt men de voordeelen in de schaal tegenover die van het hoofdelijke onderwijs, dan slaat de balans door naar 't klassikaal onderwijs; zoo is het bij de andere leervakken, waarom dan niet bij de vrouwelijke handwerken?

§ 144. Ook het kind kan niet twee zaken te gelijk doen. Het werk vereischt al zijne aandacht, houdt zijn' geest geheel bezig. Terwijl de kinderen werken, mag er niet gesproken worden; moet er gesproken worden, dat moet het werk zoolang rusten. Geheel verkeerd zou het wezen, onder voorwendsel, dat de geest werkzaam wezen moet, terwijl de handen bezig zijn, gedurende het werken allerlei wetenswaardige zaken te behandelen. Evenmin mag men een of ander boeiend verhaal voorlezen, om de les minder vervelend te maken. Acht men het wenschelijk, een of ander te bespreken, dan moet dat gebeuren, voor dat met den arbeid een aanvang wordt gemaakt of na het voltooien der opgegeven taak. En waar volgens eene goede methode wordt onderwezen, is een kunstmiddeltje, om de les aangenam te maken, niet noodig. Alle onderwijs moet zoo worden ingericht, dat het kind zich moet inspannen, en daarbij behoeft men voor verveling niet te vreezen.

Het werkt eischt de onverdeelde aandacht van het kind. Men vergete niet, dat hier sprake is van onderwijs in de vrouwelijke handwerken, niet van breien, naaien enz. Wie eenmaal eene groote werktuiglijke vaardigheid verkregen heeft, kan hooren lezen en spreken, zonder nadeel voor het werk. Maar zoo min als eene schrijfles, waaronder gesproken of voorgelezen wordt, oefenend kan zijn, zoo min duldt ook eene handwerkles afleiding der opmerkzaamheid door lezen of spreken. Heeft het kind in eenig handwerk eene groote werktuiglijke vaardigheid verkregen, dan is het meer dan tijd, om aan eene nieuwe afdeeling van het leerplan te beginnen. De lesuren kunnen dan nuttiger worden besteed.

§ 145. De school is eene leerplaats, geen werkplaats. Niet voor het huisgezin, voor de school moet gewerkt worden. In de rekenles telt het kind niet het huishoudboek der moeder op, in de schrijfles wordt geen verjaarsbrief aan oom of tante geschreven; evenmin kan ook worden verwacht, dat de handwerkles iets voor de huishouding zal opleveren. De keus van het werk mag niet worden bepaald door de vraag, of de moeder kan gebruiken, wat het kind maakt. „Wat moet er volgens het vastgestelde leerplan worden vervaardigd?” Dat is

de cenige vraag, die er gesteld mag worden. Wel moet de leerling, als de vooroefeningen zijn afgeloopen, nuttige voorwerpen: eene kous, een hemd enz., vervaardigen, maar alleen om te leeren, niet om wat thuis te kunnen brengen of wat te verdienen. Algemeen aangenomen is dit beginsel in ons land nog niet. Op menige school brengt het meisje mee, wat de moeder heeft te naaien, of ze breit kousen voor het broertje of zusje, dat daaraan juist behoefte heeft. Geheel onbillijk is dat niet altijd. Boeken, leien, schrijfboeken enz. worden door de gemeente kosteloos in gebruik afgestaan; maar ook de behoeften der handwerkles onder de gewone schoolbehoeften te rekenen, is in ons land nog niet algemeen. En als het meisje zelve moet meebrengen, wat zij in de handwerkles noodig heeft, wie zal het dan afkeuren, dat de zuinige huisvrouw voor hetgeen zij uitgeeft, gaarne iets terug krijgt? Zal de onderwijzeres eene goede methode kunnen volgen, dan dient de gemeente ook in de behoeften der handwerkles te voorzien. Ook door de wet wordt dat geëischt. Volgens art. 44 der wet behooren tot de kosten van het lageronderwijs ook die voor het aanschaffen van leermiddelen en schoolbehoeften, zonder dat voor de vrouwelijke handwerken eene uitzondering wordt gemaakt.

Van groot belang is ook bij dit leervak de leergang. Zorgvuldig moeten de grenzen worden getrokken van de stof, die men wil aanbrengeu. Zoolang men waarde blijft hechten aan de kunst om het leven te versieren, zoolang het niet iets overtolligs wordt geacht, aan al wat ons omringt, een aangenaam voorkomen te geven, zoodat het oog er met een zeker genot op rust, zoolang mogen ook de fraaie handwerken niet uit de school gebannen worden; maar met uitzondering van het haken, behooren zij alleen thuis in de scholen, welke bezocht worden door meisjes boven de twaalf jaar, niet in de eigenlijke volksschool. Het meisje moet op de gewone lagerschool in de eerste plaats leeren, de verschillende kleedingstukken enz. op de eenvoudigste wijze te vervaardigen. Zij moet dus leeren breien en naaien; onder het naaien is natuurlijk ook het knippen begrepen. Om het slijten van het linnengoed en van gebreide goederen tegen te houden, dient het mazen en stoppen. Ook het merken van het goed is in menig gezin noodzakelijk. Wilde men nu het naaien en breien in zijn vollen omvang onderwijzen, dan gaf men weer meer dan noodig was. Alle open breiwerk en open naaisel dient reeds ter versiering der stof en kan dus achterwege blijven, evenzoo het merken met veter- of bindgaatjes. Ook bij het stoppen eischen niet te veel. De gewone stop en de keperstop zijn gewoonlijk voldoende. Het damast-stoppen eischt zooveel inspanning van de oogen

en zooveel tijd, dat een half versleten tafellaken of servet gewoonlijk zooveel niet waard is. Ook het knoopen dient eene enkele maal om iets nuttigs op de eenvoudigste wijze voort te brengen, b. v. een eiernetje; maar dit handwerk is zoo weinig algemeen, dat het op de lagerschool minder op zijne plaats is.

Kan het meisje van de volksschool op de eenvoudigste wijze nuttige voorwerpen vervaardigen, dan heeft zij, strikt genomen, genoeg. Maar de zucht tot versiering is ook tot in de laagste standen doorgedrongen. Ook de armste vrouw draagt geen muts, die alleen met rechte en averechte steken gebreid is; zoo eenvoudig kan een gezin niet wezen, of men ziet er een kantje langs venster- en bedgordijn. Kan nu door eene eenvoudige bewerking, zonder aanzienlijke verhooging van kosten, aan die zucht tot versiering worden voldaan, dan behoeft men zich niet angstvallig tot de wezenlijk nuttige handwerken te bepalen. Zoo kan men licht, zelfs op eene armenschool, het haken onderwijzen en verder eenige eenvoudige breipatroontjes, een strookje en een kantje laten maken. Bij het haken kan men zich bepalen tot het gewone haakwerk en eenvoudige patroontjes; de tunische haaksteek is daar wel geheel overtoellig. Het spreekt van zelf, dat de omvang der leerstof niet voor alle scholen en alle plaatsen kan worden bepaald. Steeds zal de onderwijzeres met de bijzondere behoeften en met de vaardigheid en de ontwikkeling van het kind te rade moeten gaan.

Van niet minder belang, dan de leerstof, is ook de volgorde, waarin de verschillende handwerken zullen worden onderwezen.

Het handwerk, dat het gemakkelijkst door het kind kan worden verricht, zal wel het eerst gekozen moeten worden. Het haken heeft in dit opzicht wel iets voor boven het breien. Men gebruikt maar één werktuig, en de kettingsteek, waarmee men toch begint, is gemakkelijker dan het opslaan, waarmee men bij het breien een' aanvang moet maken. Met den kettingsteek alleen kan intusschen niets worden vervaardigd; het insteken der haaknaald in den steek van een' vorigen toer is wellicht wat moeilijk voor de beginnende leerling. Het beste zal dus wel wezen, met het breien te beginnen. Dan kan het haken volgen; dit heeft, meer dan eenig ander handwerk, overeenkomst met het breien. De haaknaald is ook grooter en daardoor gemakkelijker te besturen dan de naainaald. Als vooroefening voor het naaien kan men het merken nemen. Aan een' lap ongedeeld stramien ziet het kind het gemakkelijkst, hoe de draden eener gewezen stof door elkaar heen loopen. Laat men eerst eenige draden wol door het stramien heen rijgen met de bepaling, dat b. v. twee draden telkens moeten worden opgenomen en twee moeten blijven liggen, dan dwingt men het kind, op den loop

der draden te letten. Onder het werken zal het stramien uitrafelen; dat is eene goede gelegenheid, om het kind duidelijk te maken, waarvoor het zoomen dient. De kanten worden dan omgeslagen en de zoom op de eenvoudigste wijze, met een' rijgsteek, bevestigd.

Na het merken volgt het naaien. Eerst worden aan een' proeflap de verschillende naden en het zoomen geleerd, weer met eene geregelde opklimming van het gemakkelijke tot het moeilijke. Met den voorsteeknaad zal men dus moeten beginnen en met den rolnaad eindigen. Na den proeflap volgen een rok, kussensloop of zijzak en daarna het eenvoudige vrouwenhemd met rond uitgesneden hals. Het knippen moet niet tot het laatste schooljaar worden uitgesteld. Van het begin af moet het meisje alles zelve verrichten. Als de proeflap moet worden doorgeknipt, om een' naad te maken, dan is dat de eerste oefening, om de schaar te leeren gebruiken. 't Is nog een oud vooroordeel, dat er bijzonder veel moed toe noodig is, om „de schaar in 't goed te zetten”. Eenig bezwaar, om het eenvoudige vrouwenhemd door het kind te laten knippen, zal er ook wel niet zijn.

Na het eigenlijke naaien komt verstellen en eindelijk het mazen en het stoppen.

Geen twee zaken moeten te gelijk worden onderwezen. Zoolang het kind niet vlug breit, begint men niet aan het haken. Maar hieruit volgt natuurlijk niet, dat men van elk der handwerken eerst alles moet hebben gehad, eer men aan iets nieuws begint. Van elk vak kan men eerst het noodzakelijkste nemen, om eerst later tot eenige uitbreiding over te gaan; zoo wordt ook het vroeger geleerde onderhouden. Kan het kind eene kous breien, dan kan men b. v. tot het haken overgaan, om eerst later aan een' borstrok of open breiwerk te beginnen. Is bij het naaien de proeflap klaar, dan kan het kind met mazen beginnen. Het naaien van kleedingstukken kan daarna volgen ¹⁾.

¹⁾ Een uitvoerig leerplan geeft „*De Nuttige Handwerken voor meisjes*, methodisch bewerkt ten dienste van de lagere school door A. Teunisse, leerares aan de Kweek-school voor onderwijzers en onderwijzeressen te Amsterdam. Vijfde, vermeerderde druk. Te Groningen, bij J. B. Wolters, 1889”, met figuren. Prijs f 1.00.

Dr. A. W. ALINGS, Wet op het Middelbaar onderwijs.	f 0,60
S. BLAUPOT TEN CATE en A. MOENS, De wet op het Lager onderwijs, met aantekeningen en met drie vervolgen	3de druk - 7,50
S. BLAUPOT TEN CATE en G. VAN MILLIGEN, Handleiding tot de kennis der wet op het Lager onderwijs	3de druk - 1,25
H. BOUMAN, Opvoeding en onderwijs, I, II 10	4,90
H. BOUMAN, Handleiding tot de kennis van opvoeding en onderwijs . . .	1,25
H. BOUMAN, Het schoolverbond en de arbeidersvraag	0,30
H. BOUMAN, De Paedagogie der lagere school in korte stellingen, gebonden .	1,50
B. BRUGSMA, Veertig platen voor het aanschouwingsonderwijs, gewijzigd en met bijschriften voorzien door P. LOUWERSE	6de druk - 4,90
B. BRUGSMA, Dertig platen voor het aanschouwingsonderwijs in scholen en huisgezinnen. Vervolg op de veertig platen, door P. ELDERING	3,90
Mr. G. DIEPHUIS, Handleiding tot de kennis der wetgeving op het lager onderwijs in Nederland	1,80
DITTES—WENDEL, Zielkunde en practische redeneerkunde	2de druk - 1,25
H. W. DIJKEN, Aanteekeningenlijst voor de resultaten van het onderwijs . .	0,15
Dr. FRANCKEN, Eenige opmerkingen omtrent het wetsontwerp op 't hooger onderwijs	0,50
J. GELUK, Woordenboek voor opvoeding en onderwijs	12,50
J. GELUK, Beginselen der Opvoedingsleer, naar de denkbeelden van Herbart .	1,50
GIDS VOOR DEN ONDERWIJZER, deel I—VIII	à 4,90
DE KOSTSCHOOL, door een kostschoolhouder	0,50
M. LEOPOLD, Opvoeding in huis en school	7de druk - 1,25
G. VAN MILLIGEN, Methodiek voor de lagere school	1,00
R. R. RIJKENS, Beknopte opvoedkunde, vooral met het oog op de lagere school, gebonden	7de druk - 1,90
DE SCHOOLBODE, Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding, 12 deelen . .	48,00
DE SCHOOLWERELD, Kleine Courant voor het lager onderwijs in Nederland en de Koloniën. Per jaar franco per post voor het Binnenland	3,00
SPENCER'S Opvoeding, door J. A. LEOPOLD. Gebonden	4de druk - 2,50
A. W. STELWAGEN, Nassau's gedachten over opvoeding en onderwijs . . .	0,60
W. P. DE VRIES, Aanschouwingsonderwijs	0,90
W. J. WENDEL, Wenken over opvoeding en onderwijs	0,75
Wet tot regeling van het hooger onderwijs	2de druk - 0,25
Dr. Jhr. B. H. C. K. VAN DER WIJCK, Zielkunde, Dl. I.	4,90
Dr. Jhr. B. H. C. K. VAN DER WIJCK, Het lager onderwijs en Dr. A. Pierson .	0,40
Dr. Jhr. B. H. C. K. VAN DER WIJCK, De opvoeding der vrouw	0,40
Dr. Jhr. B. H. C. K. VAN DER WIJCK, De Schoolstrijd	0,90