BEGINSELEN DER PAEDAGOGIEK

DOOR

DR. H. BAVINCK.

J. H. KOK, Kampen.

JH.07260

PAEDAGOGISCHE BEGINSELEN

PAEDAGOGISCHE BEGINSELEN

DOOR

Dr. H. BAVINCK.

KAMPEN — J. H. KOK — 1904.

BIBL. VRIJE UNIVERSITEIT AMSTERDAM

Aan de hier volgende studie over de beginselen, die heden ten dage in de paedagogiek tegenover elkander staan, ligt eene lezing ten grondslag, die een en andermaal, o. a. op eene vergadering van onderwijzers in het arrondissement Sneek, en op eene samenkomst van de leden van den Gereformeerden Schoolbond te 's Gravenhage werd uitgesproken. Toen ik, op vriendelijken aandrang van sommigen, die ze hoorden, er toe overging, om deze lezing voor de pers in gereedheid te brengen, bleek mij spoedig, dat de belangrijkheid der stof en de duidelijkheid der voorstelling eene breedere ontvouwing der gedachten noodzakelijk maakten.

Daartoe ging ik en kon ik te gemakkelijker overgaan, omdat de overdenking van het onderwerp, dat in mijne rectorale oratie [1]) *behandeld werd, mij het inzicht verschafte, dat wij in het moderne leven overal met hetzelfde denken en streven te doen hebben. Er is allerwege eene diepe ontevredenheid met het bestaande, en een streven, om op een nieuw gevonden grondslag eene nieuwe orde van zaken te vestigen. Zooals er een algemeen verlangen is naar een nieuwe religie en moraal, naar een nieuwe kunst en litteratuur, naar een nieuwe wetenschap en wereldbeschouwing, naar een nieuwen staat en maatschappij, zoo is er ook een zoeken en tasten naar een nieuwe school en een*

---

1) *Christelijke Wereldbeschouwing. Rede bij de overdracht van het Rectoraat aan de Vrije Universiteit te Amsterdam op 20 October 1904. Kampen, J. H. Bos, 1904.*

nieuwe paedagogiek. De verhandeling over de PAEDAGOGISCHE BEGINSELEN *gaat op een bepaald terrein datzelfde streven na, dat de rede over de* CHRISTELIJKE WERELDBESCHOUWING *als algemeenen karaktertrek van onzen tijd deed kennen.*

Er is in dit streven iets, dat sympathie wekt en instemming verdient. Het rechtmatige, dat in de moderne theorie en practijk der opvoeding schuilt, wordt op de volgende bladzijden dan ook gaarne erkend. Maar dat neemt toch niet weg, dat de scherpe tegenstelling, die tusschen de moderne en de Christelijke opvoeding bestaat, geen oogenblik uit het oog verloren wordt. Ik heb geen moeite gedaan, om ze te verzachten, of er een minder scherp karakter aan te geven, dan ze feitelijk draagt.

Veeleer hoop ik, dat ouders en onderwijzers door aandachtige lezing van dit boek de overtuiging zullen bekomen of in de overtuiging versterkt zullen worden, dat wij met de Christelijke School niet aan het einde, *maar* pas aan het begin *staan van den strijd. Naarmate ons inzicht verhelderd wordt in het leven en streven van onzen tijd, zullen wij God te inniger danken voor de rijke gave, die Hij ons in de Christelijke School heeft geschonken, maar zullen wij ook te meer de noodzakelijkheid erkennen, om trouw en zuiver het pand te bewaren, dat ons werd toebetrouwd* *).

H. BAVINCK.

AMSTERDAM, October 1904.

---

*) *Zij, die dit geschrift aankondigen of beoordeelen, zullen mij zeer verplichten door toezending van courant of tijdschrift, waarin hunne bespreking voorkomt.*

I.

INLEIDING.

1. Van alle schepselen op aarde wordt de mensch het meest hulpeloos en hulpbehoevend geboren. Dieren kunnen over het algemeen reeds terstond of spoedig na de geboorte zichzelven redden. Maar kinderen blijven langen tijd en in alles van anderen afhankelijk; buiten verzorging zouden zij omkomen van honger en gebrek; aan zichzelven overgelaten, werden zij eerlang een prooi van den dood. Uit de gemeenschap geboren, blijven zij aan de gemeenschap gebonden en kunnen alleen door hare medewerking tot groei en wasdom geraken. Zonder eenig recht te kunnen laten gelden en zonder ergens aanspraak op te kunnen maken, moeten zij van anderer onverdiende gunst en gave, dat is van genade leven.

Alzoo is het de wil van God over ons geweest. Van het ontstaan af wil Hij daardoor in den mensch het gevoel van afhankelijkheid en ootmoed kweeken, en het besef inprenten, dat wij niet onszelven toebehooren, maar deelen zijn van een groot geheel, leden van het organisme der menschheid. De hulpelooze toestand, waarin de mensch geboren wordt, heeft eene groote ethische beteekenis, voor hem zelf en ook voor zijne omgeving. Zij verplicht de ouders tot het zorgen voor hun kroost, houdt hen aan hun gezin en beroep gebonden, verzacht hunne zeden, veredelt hunne neigingen, snoert hen vaster in liefde samen, en werkt op allerlei wijze zedelijk op hen in. De macht van een hulpeloos wicht is ontzaglijk groot; het roept de hulpvaardigheid, de liefde, de toewijding wakker, en stelt tot de heerlijkste daden van zelfverloochening iu staat; er zijn voorbeelden van, dat moordenaars, die geen mensch ontzagen, terugdeinsden voor het slapend kind in de wieg. En andererzijds

is de toestand van hulpbehoevendheid, waarin het kind zoo langen tijd verkeert, een bewijs van zijne voortreffelijkheid en eene aanduiding, dat hij tot eene hooge ontwikkeling geroepen is. Hoe grootscher het gebouw is, des te steviger moet de grondslag zijn, waarop het rust. Terwijl een grassprietje nauwlijks door de oppervlakte der aarde heendringt, slaat een eik zijne wortelen breed en diep in den bodem. Wat vroeg rijp is, is ook vroeg bedorven. Lange, teedere verzorging is voor het kind noodig, omdat het een mensch is. Zij is in zijne natuur gegrond, zij is de voorwaarde van zijn bestaan en ontwikkeling.

Nog duidelijker treedt deze natuurlijkheid der ouderlijke verzorging in het licht, wanneer wij bedenken, dat een mensch bij zijne geboorte niet is wat hij worden kan, en nog veel minder, wat hij *behoort* te worden. In dit opzicht neemt hij eene eigene, bijzondere plaats in. Engelen zijn naar de leer der H. Schrift te zamen in eens en volwassen geschapen; zij hebben geen ontwikkelings-proces door te maken, om te komen, waar zij moeten wezen; zij worden niet, maar zij zijn staande gebleven in wat zij waren en zijn nu eeuwiglijk wat zij moeten zijn. En aan den anderen kant zijn dieren wel aan de wet der ontwikkeling onderworpen, zij worden geboren, groeien op en sterven; maar er is bij hen geen sprake van een doel, van eene bestemming, waarnaar zij te jagen hebben. Zij worden wat zij eens zullen zijn, niet door vrije daad, maar door een natuur-proces; en als er niet van hen wordt, wat van hen te maken is, dan is dat misschien schade voor den eigenaar, maar voor het dier zelf is het onverschillig, omdat het geen zedelijk wezen is.

Opvoeding is daarom een begrip, dat op de dierenwereld niet past. Wel is er ook bij de hoogere dieren reeds eenige liefde van de ouden voor de jongen te bespeuren [1]), maar deze liefde en de verzorging, waarin zij zich betoont, is van veel minder omvang en van veel korter duur dan bij den mensch. Zij draagt het karakter van opvoeding niet. Schopenhauer vond het vreemd en onnoodig, om dezelfde lichaamsdeelen en werkzaamheden bij mensch en dier met verschillende woorden (hoofd en kop; mond en bek; eten en vreten; drinken en zuipen; huwen en paren; baren en jongen; overlijden en sterven enz.) aan te duiden. En Darwin spoorde met groote scherp-

1) Vergelijk *Wetensch. Bladen* Juni 1904 bl. 423—435.

zinnigheid al de overeenkomsten na, die physisch en psychisch tusschen mensch en dier bestaan. Maar het wezenlijk verschil, dat er ondanks alle analogie tusschen beide bestaan blijft, drukt zich ook in het lichaam, in de lichamelijke bewegingen en werkzaamheden af. Door verbinding met hoogere motieven worden de driften bij den mensch geregeld en veredeld. Terwijl de dieren slechts genegenheid voor hunne jongen blijven gevoelen, zoolang deze voor hun verzorging noodig is, verliest de moeder de liefde voor hare kinderen nooit en breidt ze over heel hun bestaan en toekomst uit. En de taal, die geen ledige, willekeurige vorm is, maar uitdrukking van gedachten, handhaaft het onderscheid tusschen mensch en dier ook daarin, dat ze alleen bij den eerste van opvoeding spreekt.

Ook de zorg, die menschen aan planten en dieren tot cultivatie ten koste leggen, kan den naam van opvoeding niet dragen. Zij bestaat wezenlijk in verbetering van de physische eigenschappen eener soort of in dressuur en africhting van sommige dier-exemplaren tot bepaalde lichamelijke bewegingen en handelingen. Eer kan er omgekeerd dan nog bij menschen van dressuur en veredeling gesproken worden. Sommigen willen tegenwoordig in den weg van veredeling de menschen tot een hooger type opvoeren. Eenigen tijd geleden bevatten de dagbladen het bericht, dat een rijk man in Frankrijk zijn kapitaal had nagelaten, opdat de rente daarvan zou uitgekeerd worden aan de sterkste mannen en vrouwen, die met elkander in het huwelijk traden. Maar zoolang lichaamskracht nog iets anders is dan zielegrootheid en geestesgaven van zenuwen en spieren verschillen, zal ook het onderscheid tusschen opvoeding en zulk soort van veredeling wel blijven bestaan.

De mensch staat nu eenmaal tusschen engel en dier in. Met de engelen heeft hij gemeen de geestelijke, de redelijk-zedelijke natuur; hij is burger in het rijk der ideeën en gebonden aan de zedewet; hij behoort iets te zijn; het is niet onverschillig wat hij wordt. En aan de dieren is hij daarin verwant, dat hij, wat hij behoort te zijn, in den weg van ontwikkeling worden moet; hij wordt niet groot maar klein, niet oud maar jong, niet volwassen maar kind geboren. Hij brengt een eigen aanleg, vatbaarheid, geschiktheid mede en is dus geen »tabula rasa"; hij is als kind reeds mensch. Maar hij is mensch in kiem, in potentie, en heeft opvoeding van noode, om te komen

waar hij wezen moet. Opvoeding is noodzakelijk en ook mogelijk. De mensch heeft behoefte aan, en is tevens vatbaar voor opvoeding.

2. Wijl de mensch een lichaam en eene ziel heeft, physisch en psychisch bestaat, is de verzorging, die hij noodig heeft, tweeledig van aard. Voorzoover zij de instandhouding van het lichamelijk leven beoogt, kan zij onder den naam van voeding worden samengevat. Door zijn lichaam is de mensch aan de aarde verwant; hij is aardsch uit de aarde; zonder haar kan hij geen oogenblik bestaan; van haar moet hij ontvangen zijn spijze en drank, zijn kleeding en deksel, zijn licht en zijn lucht; de aarde is de groote voorraadschuur voor het lichamelijk onderhoud van den mensch; zij is het gemeenschappelijk kapitaal, dat door God aan de menschheid werd gegeven, opdat zij daarvan leven zou. Onze God woont in den hemel, maar de aarde heeft Hij den menschenkinderen gegeven.

Maar even noodzakelijk als de verzorging van het lichaam, is ook die van de ziel. En deze wordt onder den naam van opvoeding begrepen. Wat de voeding is voor het physisch leven van den mensch, dat is de opvoeding voor zijn bestaan als psychisch, als redelijk-zedelijk wezen. Niet alsof beide gescheiden zijn en evenwijdig naast elkaar voortloopen. Want evenmin als ziel en lichaam, zijn voeding en opvoeding van elkaar onafhankelijk. De ziel is op de innigste wijze in het lichaam ingeschapen, en het lichaam leeft uit en door de ziel. Voeding is daarom ook voor het psychisch leven van beteekenis, en de opvoeding strekt zich ook tot het lichaam uit. Beide zijn middelen tot instandhouding en bevordering van het menschelijk leven, maar elk van beide doet dit op eene eigene wijze. Er ligt zelfs eenige waarheid in het woord van Feuerbach, dat de mensch is wat hij eet [1]), en de verzorging van zijn psychisch bestaan komt ook zijn lichaam ten goede. Voeding en opvoeding zijn dan ook beide even onmisbaar. Zonder voeding sterft de mensch lichamelijk, zonder opvoeding sterft hij in geestelijken zin. Want een kind, dat niet opgevoed wordt, verwildert als de boom, die niet gesnoeid wordt; het wordt, wat toevallige omstandigheden van hem maken; het is gelijk aan een schip, dat door de golven op en neder geworpen wordt.

1) *Bettex.* 'n Kwestie van Smaak. Kampen, J. H. Kok, 1901, bl. 15 v.

De mensch, die van alle opvoeding verstoken blijft, wordt een vloek voor zichzelf, een schande voor zijne familie, een ballast voor de maatschappij, een oneer voor God. Opvoeding is onmisbaar, is levensvoorwaarde voor het geestelijk, het redelijk-zedelijk welzijn van den mensch.

Maar evenals de voeding het lichamelijk leven van den mensch onderhoudt met behulp van de natuur rondom hem heen, zoo verzorgt de opvoeding hem met de goederen, die aan de menschheid geschonken en door haar verworven zijn. In den ruimsten zin genomen, geschiedt de opvoeding in en door de gemeenschap. Onafgebroken is de eene helft der menschheid bezig aan de opvoeding van de andere helft. Het voorgaande geslacht arbeidt voortdurend, om het volgend geslacht door lichamelijke en geestelijke verzorging tot zijn eigen hoogte op te heffen en in zijne schatten te doen deelen. Met ieder menschenkind, met elk menschengeslacht treedt eene volheid van vermogens en krachten in het aanzijn, welke aan de volwassen helft der menschheid den plicht oplegt, om ze te kweeken en tot ontwikkeling te brengen. Zooals de plant, om te groeien, een bodem behoeft, zoo komt de mensch physisch en psychisch alleen tot wasdom in het milieu van natuur en maatschappij, waarin hij gewonnen en geboren werd. De mensch wordt alleen opgevoed door den mensch. Het spraakvermogen moge hij meebrengen, de taal leert hij toch van zijne moeder. Zijn aanleg en vatbaarheid mogen nog zoo groot zijn, ze komen toch alleen tot actualiteit in eene geestelijke omgeving, die ze koestert en kweekt.

De factoren, die inwerken op het leven van een mensch en in zooverre aan zijne opvoeding mede arbeiden, zijn daarom ook ontelbaar vele. Natuur en omgeving, gezin en maatschappij, beroep en stand, kerk en staat, toestanden en omstandigheden, woorden en daden, hebben invloed op een mensch van zijne geboorte aan en drijven hem in eene bepaalde richting. Naast ouders en onderwijzers zijn er naar Herbarts woord vele »verborgene Miterzieher" bij het kind aan het werk. Wij leven en groeien allen op in eene rijke wereld van zienlijke en onzienlijke dingen en worden, bewust of onbewust, door haar gevormd en geleid. Wel is waar heeft het woord opvoeding gewoonlijk en terecht eene engere beteekenis. Maar de groote, vormende kracht, die er onbewust en onopzettelijk van de gansche om-

geving en maatschappij op den enkelen mensch uitgaat, mag daarom niet over het hoofd worden gezien. Veeleer vormt deze van de opvoeding in eigenlijken en engeren zin de onderstelling en grondslag. Deze laatste zou in de lucht hangen, zij zou een aggegraat blijven en atomistisch in brokstukken uiteen vallen, indien zij niet bij den voortduur gedragen en aaneengesloten werd door die talrijke invloeden en werkingen, welke zonder ophouden van heel de gemeenschap en van het gansche verleden en heden op het opkomend geslacht uitgaan. En van opvoeding van mensch en menschheid zou er redelijkerwijze geen sprake kunnen zijn, als achter al die factoren, die bewust of onbewust op ons inwerken, God niet stond, de Schepper van hemel en aarde, die de eigenlijke opvoeder is van heel het menschelijk geslacht en alle draden van het wereldbestuur in zijne hand houdt [1]).

3. Al is de paedagogische beteekenis van al deze factoren niet te miskennen, toch heeft opvoeding in den regel een engeren zin. In sommige talen ligt dit reeds in het woord zelf opgesloten. Het Grieksche woord *teknogonia* duidt niet alleen het baren maar ook het opvoeden van kinderen aan. Het Latijnsche woord *educare* beteekent te voorschijn brengen en opvoeden. Het Duitsche *ziehen*, *aufziehen* hangt met *zeugen* saam, en beide ontmoeten elkander weer in *zucht* en *züchten*. En in ons woord *opvoeden* ligt de gedachte, dat het kind door voeding omhoog gevoerd, naar boven geleid, opgeleid wordt. In al deze talen wijst het woord ons heen, niet naar de groote maatschappij, maar naar den kleinen kring van het gezin. Het opvoeden geeft te kennen eene op het leven en welzijn der kinderen gerichte werkzaamheid van den kant der ouders, die hun het leven gaven. Eerst is deze werkzaamheid schier geheel physisch van aard en bedoelt ze de instandhouding van het lichamelijk leven, maar langzamerhand neemt zij in steeds grootere mate een zedelijk en geestelijk karakter aan. Dan wordt zij opvoeding in eigenlijken zin, eene werkzaamheid, die de vorming van den mensch als mensch ten doel heeft en die hem uit den staat van onmondigheid en ruwheid tot dien van mondigheid, zedelijke vrijheid, geestelijke zelfstandigheid wil overleiden (erudire = e rudibus ducere). Naarmate de opvoeding zulk een zedelijk,

1) *Otto Willmann*, Didaktik als Bildungslehre I³ 1903, bl. 18, 19.

geestelijk karakter aanneemt, gaat zij ook temeer in eene bewuste, opzettelijke, planmatige werkzaamheid over. Zij is dan die leiding en vorming, welke door den volwassene aan den onvolwassene, aan het kind, aan den knaap en het meisje, aan den jongeling en de jongedochter ten koste gelegd wordt, opdat zij straks kunnen optreden als menschen in den waren zin des woords. Opvoeding wordt dan hoe langer zoo meer eene kunst, eene persoonlijke, bewuste, opzettelijke, zedelijke werkzaamheid.

Dit planmatig karakter, dat de opvoeding allengs heeft aangenomen, is nog daardoor belangrijk versterkt, dat de opvoeding meer en meer uit het gezin naar de school en van de ouders op de onderwijzers is overgebracht. Tusschen huis- en schoolopvoeding bestaat er toch een groot verschil. De ouders gaan bij de opvoeding meer instinctmatig te werk. Zeker is ook hunne opvoeding eene bewuste, persoonlijke, zedelijke werkzaamheid, en rechtgeaarde ouders zullen ongetwijfeld ook over de opvoeding hunner kinderen nadenken, en zichzelven rekenschap trachten te geven van hun laten en doen. Bij de voeding rekent immers de moeder reeds met den leeftijd en de lichamelijke gesteldheid van het kind, met de hoedanigheid en hoeveelheid van het voedsel; der kinderen is de melk, der volwassenen is de vaste spijze. En in veel sterker mate zullen dus de ouders bij de opvoeding nadenken over wat goed en nuttig voor hunne kinderen kan zijn. Maar ouders hebben boven alle andere opvoeders dit voor, dat zij aan hunne kinderen zelven het leven gaven, dat zij zich door innige liefde aan hen verbonden gevoelen, dat zij ze alle rondom zich heen hebben in een kleinen kring en als leden van een en hetzelfde gezin. Dit alles kan door geen diepgaande, paedagogische studie worden vervangen of vergoed. Het hart geeft den ouders menigmaal in, hoe zij het best voor hunne kinderen lichamelijk en geestelijk zorgen kunnen. De diepe genegenheid weegt menigmaal op tegen het gebrek aan verstandig overleg; als niemand raad weet, vindt een moeder menigmaal nog een weg tot het hart van haar kind. De ervaring leert ons dan ook vele ouders kennen, die over de opvoeding nooit stelselmatig hebben nagedacht en van de paedagogiek nimmer eenige studie hebben gemaakt, en die toch practisch aan hunne kinderen eene zeer goede opvoeding hebben geschonken en hun arbeid later rijk

beloond hebben gezien. En omgekeerd zijn er geleerde paedagogen van beroep, die in de practijk zeer onhandig zijn gebleken en wier werkzaamheid met onvruchtbaarheid is geslagen.

Maar dit neemt niet weg, dat de opvoeding eene persoonlijke, zedelijke werkzaamheid is en met bewustheid en overleg ter hand genomen moet worden. Zelfs ouders zijn daartoe verplicht. Zij hebben zich rekenschap te geven van de beste wijze, waarop zij hunne kinderen behooren op te voeden. Maar voor de onderwijzers is dit in nog veel sterker mate vereischt. Want hunne verhouding tot de kinderen is eene gansch andere dan die van de ouders. Zij nemen de plaats der ouders in, die onbekwaam of buiten staat zijn, om aan hunne kinderen het noodige onderwijs te verschaffen, en moeten de liefde, die de ouders aan hunne kinderen toedragen, door andere eigenschappen vervangen en vergoeden. Voorts is hun meestal de opvoeding van vele kinderen uit een groot aantal gezinnen toebetrouwd; zij hebben dus noodig eene veelzijdigheid van blik en eene ruimte van hart, gelijk die in den kleinen kring van het huisgezin niet vereischt zijn. Vervolgens zijn zij ook niet in die mate onafhankelijk en zelfstandig als de ouders in hun gezin, maar zij zijn onder de macht van anderen gesteld, hebben naar bepaalde wetten en instructiën zich te gedragen, en kunnen voortdurend tot verantwoording geroepen worden [1]).

En eindelijk is er tusschen gezin en school, tusschen opvoeding en onderwijs een onmiskenbaar onderscheid. Het onderwijs is een belangrijk deel van de opvoeding, het staat er volstrekt niet gescheiden naast en nog veel minder vijandig tegenover; alle onderwijs is middel voor, en ondergeschikt aan de opvoeding. Maar al is het verband nog zoo nauw, al moet het onderwijs steeds een opvoedend karakter dragen en de vorming van den ganschen mensch in het oog houden, toch zijn beide onderscheiden. Het onderwijs is niet de geheele opvoeding, maar een deel ervan; het bedoelt bepaaldelijk de vorming van het kenvermogen en zoekt dit doel te bereiken door materieel kennis bij te brengen en formeel heel het kenvermogen, met zijne waarneming, verstand, rede enz., door oefening te ontwikkelen.

---

1) *J. W. Regt*, Geschiedenis der Nederl. Paedagogiek in voorlezingen. Gouda 1862 bl. 441.

Om al deze redenen hebben de onderwijzers veel meer nog dan de ouders bij de opvoeding planmatig te werk te gaan.

4. Van oude tijden af is daarom door allerlei denkers aan de opvoeding groote opmerkzaamheid gewijd. Wel is waar ging ook hier het leven aan de philosophie vooraf; er is eeuwen lang opgevoed, en goed opgevoed ook, voordat het wetenschappelijk nadenken van beginsel, methode en doel der opvoeding zich rekenschap is gaan geven. Maar als de reflexie ontwaakt, richt zij zich, vanwege het belang der zaak, ook zeer spoedig op de opvoeding der kinderen, en legt haar vrucht in paedagogische studiën neer. Mits van de paedagogiek nu niet verwacht wordt, wat zij niet in staat is te geven, kan zij uitnemende diensten bewijzen. De degelijkste paedagogiek kan het gemis aan takt niet vergoeden en geeft evenmin aan den opvoeder het middel aan de hand, om uit het kind te halen wat er niet inzit.

Maar desniettemin heeft de paedagogiek een hoog belang en eene uitnemende waarde. Ten eerste is er geen opvoeding in eigenlijken zin denkbaar, die niet geschiedt met eenig overleg. Ook al hebben ouders nooit een paedagogisch handboek bestudeerd, zij worden toch bij de opvoeding wel ter dege door beginselen van godsdienst en zedelijkheid geleid, zij sluiten zich aan bij bestaande zeden en gewoonten, zij doen winst met de ervaring, die door anderen vóór hen is opgedaan en door hemzelven bij den dag in het werk der opvoeding wordt gemaakt; hunne opvoeding geschiedt daarom niet onbewust, maar is op dat rijke empirische weten gebouwd, dat altijd aan het wetenschappelijk weten ten grondslag ligt en voor heel de maatschappij van de grootste beteekenis is [1]).

Ten andere kan zeer zeker de theorie de practijk, maar ook omgekeerd de practijk de theorie, althans op den duur, niet missen. De opvoeding is geen gevolg en vrucht van de paedagogiek, maar zij kan er toch in menig opzicht baat bij vinden. Paedagogiek verschaft ons een klaar inzicht in de taak en het doel der opvoeding, en leert ons de middelen en wegen kennen, waarlangs dit doel bereikt kan worden. Zij wijst ons de dwalingen en teleurstellingen aan, die uit het

---

1) Vergelijk mijn: Christelijke Wetenschap, Kampen, J. H. Kok, 1904, bl. 43 v.

volgen van verkeerde beginselen en methoden voortvloeien. Zij ontslaat ons niet van de verplichting, om zelven te gaan, maar zij teekent toch den weg voor ons af, dien wij te bewandelen hebben en richt onze schreden. Theorie, die met de praktijk geen rekening houdt, moge tot bedenkelijke bespiegelingen leiden; praktijk, die aan de theorie den rug toekeert, ontaardt licht in routine en sleur.

En ten derde, al zou de theorie hoegenaamd geen vrucht afwerpen voor de practijk, wat echter geenszins het geval en ook ondenkbaar is, zij heeft toch op en voor zichzelve waarde. Immers doet zij ons bij het belangrijk werk der opvoeding met bewustheid leven. En bewust te leven, is het voorrecht en de heerlijkheid van den mensch. Al zouden wij met de studie der paedagogiek niet anders bereiken, dan dat ons inzicht in het beginsel en wezen, in de methode en het doel der opvoeding verhelderd werd, dan zou de arbeid, daaraan besteed, dubbel beloond zijn. Want opvoeding van menschen is eene van de gewichtigste en heerlijkste werkzaamheden, door God aan menschen toebetrouwd.

De belangrijkheid der paedagogiek is bovendien in hooge mate daardoor toegenomen, dat de vroegere eenheid van wereldbeschouwing voor allerlei verschil en tegenstelling heeft plaats gemaakt. Opvoeding behoort niet tot de »neutrale zône", indien deze overigens ook mocht bestaan, maar zij hangt ten nauwste met heel onze wereld- en levensbeschouwing saam. Zij staat in verband met en wordt in geheel haar wezen door onze godsdienstige en zedelijke overtuigingen bepaald. Al naarmate wij denken over God en wereld, over leven en geschiedenis, over den oorsprong, het wezen en de bestemming van den mensch, zal onze opvoeding en ook onze paedagogiek verschillen. Religie en ethiek, philosophie en psychologie leveren de beginselen, waaruit de paedagogiek wordt afgeleid, en leggen de grondslagen, waarop ze gebouwd wordt.

Wel is in den nieuweren tijd het streven opgekomen, om evenals andere wetenschappen, zoo ook de paedagogiek van alle theologie en philosophie los te maken, en in de positieve phase te doen overgaan. Ze zou dan niet langer van zoogenaamde speculatieve dogmata of abstracte theorieën moeten uitgaan, maar opgebouwd moeten worden op een empirischen, algemeen-wetenschappelijken, hetzij dan historischen, hetzij physiologisch-

psychologischen grondslag 1). Maar dit streven moet bij de paedagogiek, evenals elders, op teleurstelling uitloopen. Want niet alleen is de opvoeding in haar eeuwenlange geschiedenis een veel te gecompliceerd verschijnsel, dan dat er vooralsnog hope op bestaan kan, om daarin eenige vaststaande, onveranderlijke wetten te ontdekken. Maar ook al ware dat mogelijk, die wetten zouden veel te vaag en te algemeen zijn, dan dat wij in de paedagogiek er een practisch gebruik van konden maken; en zij zouden bovendien ook alleen nog zeggen, hoe de opvoeding geweest is, maar niet, hoe zij in de toekomst *behoorde* ingericht te worden. En hier is het toch de paedagogiek om te doen. Zij wil te weten komen, niet hoe opgevoed is, maar hoe opgevoed behoort te worden. Zij is geen zuiver historische, empirische, maar eene normatieve, teleologische, constructieve wetenschap. En daarom staat ze met theologie en philosophie in zoo nauw verband. Zij wortelt niet in de zichtbare werkelijkheid, maar in het rijk der ideeën.

Dat is ook de reden, waarom er weinig kans op bestaat, dat er ooit een vaste algemeen-erkende, physiologisch-psychologische grondslag voor de paedagogiek gevonden zal worden. Wel is waar heeft de paedagogiek ook met de physiologie en de psychologie te maken. Als boven gezegd werd, dat de paedagogiek in heel haar wezen door religie en ethiek werd bepaald, dan is dit niet zoo te verstaan, alsof zij louter speculatief, uit theologische en philosophische beginselen mocht of kon worden geconstrueerd. Gelijk in elke wetenschap, zoo behooren ook in de paedagogiek waarneming en denken, analyse en synthese, inductieve en deductieve methode samen te gaan. Wij hebben in de opvoeding en in de paedagogiek niet met abstracte wezens, maar met werkelijke menschen, en onder hen met onze eigene kinderen te doen. Hen moeten wij kennen, om ze naar eisch op te voeden. Dwaas zou de paedagoog handelen, die over de opvoeding van kinderen ging philosopheeren, zonder deze zelven nauwkeurig te hebben gadegeslagen. Al is het dus, dat wij, evenals alle anderen toch ook feitelijk doen, zelfs als zij het tegendeel beweren, de beginselen der paedagogiek aan theologie en philosophie ontleenen, dit ontslaat ons

---

1) Verg. bijv. *Ludwig Stein*, An der Wende des Jahrhunderts. Freiburg 1899 bl. 272—288. *Id.* Die sociale Frage im Lichte der Philosophie. 2te Auflage. Stuttgart 1903 blz. 540—550.

geenszins van de verplichting, om onze oogen wijd open te doen en zoo exact mogelijk de kinderen te bestudeeren, wier opvoeding ons denken bezighoudt. De kinderen naar lichaam en ziel, met al hun vermogens en krachten, in heel hun ontstaan en bestaan zijn het voorwerp van nauwkeurig onderzoek voor den opvoeder; biologie, physiologie en psychologie zijn onmisbare hulp-wetenschappen voor de paedagogiek. En zelfs hierbij blijft het niet. Geen enkel kind staat op zichzelf; het wordt uit en in de gemeenschap geboren; het staat met het verleden en heden in verband; het hangt door allerlei vezelen saam met gezin en familie, met geslacht en volk, met stand en beroep. De mensch is een individu, maar ook tevens een sociaal wezen; hij is zelfstandig en afhankelijk tegelijk; hij oefent en hij ondergaat invloed. En de maatschappij is eenerzijds resultante van de samenleving der individuen, en bepaalt anderzijds op haar beurt ook al die individuen weer. De maatschappij is voorwaarde, niet oorzaak der persoonlijkheid [1]). Dit alles helder in te zien, is voor den opvoedkundige van hoog belang. Historie en sociologie bewijzen der paedagogiek onschatbare diensten. En goede opvoedkunde versmaadt die diensten niet, maar doet er winst mede. Zij gaat met de ervaring in den uitgebreidsten zin te rade.

5. Maar ieder beziet dien mensch en die maatschappij van uit zijn eigen standpunt. Er is niets gemakkelijker dan te zeggen, dat de wetenschap van wel geconstateerde feiten en statistische gegevens moet uitgaan. Maar als die feiten algemeen erkend en aangenomen worden, zijn zij gewoonlijk van zeer ondergeschikte beteekenis. Bij de bespreking van de verhouding tusschen psychologie en paedagogiek zal dit later duidelijk blijken. Zoodra de zoogenaamde feiten echter van eenige beteekenis worden, doet zich terstond verschil voor, zoowel bij de waarneming als bij de beoordeeling ervan. Eene zoogenaamd neutrale, onpartijdige, objectieve waarneming is er ook niet. Waarneming is altijd waarneming van een bepaald persoon, in een bepaalden tijd en toestand, met bepaalde inzichten en overtuigingen. En niemand kan zich van zichzelf ontdoen; ieder ziet de werkelijkheid met zijn eigen oog en door zijn eigen bril. Dat geldt ook van de waarneming der verschijnselen in de

1) *Eisler*, Soziologie, Leipzig Weber 1903 bl. 55.

natuur. Maar het is in veel sterker mate nog van toepassing bij de waarneming van de verschijnselen en gebeurtenissen in het leven van mensch en menschheid. De historie bewijst dit overtuigend en verheft het boven allen twijfel. De beschouwingen over den oorsprong, het wezen en de bestemming van den mensch loopen hemelsbreed uiteen en staan dikwerf lijnrecht tegenover elkaar. En daarom zijn er zooveel stelsels van opvoeding, als er verschillende wereldbeschouwingen, als er onderscheidene godsdienstige en wijsgeerige richtingen zijn. De geschiedenis leert, dat men nu eens zoo en dan weer anders opvoedde; dat men nu dit, dan weer dat over de opvoeding dacht; dat de paedagogen de uiteenloopendste methoden hebben toegepast en de meest verschillende idealen zich voor oogen hebben gesteld. De geschiedenis der opvoeding is eene geschiedenis van proefnemingen. De opvoeding verschilde in Griekenland en Rome, in Sparta en Athene, bij Heidenen en Christenen, bij Roomschen en Protestanten, bij rationalisten en piëtisten. En de theorie der opvoeding is eene andere bij Plato en Aristoteles, bij Thomas en Calvijn, bij Kant en Hegel, bij Pestalozzi en Herbart, enz.

Paedagogiek is dus eene eigenaardige wetenschap; zij versmaadt de ervaring en geschiedenis niet, maar zij is daarop bij niemand uitsluitend gebouwd. En dat kan ook niet; want voor de paedagogiek is het van het hoogste belang te weten, welke de oorsprong, het wezen en de bestemming van den mensch is. Als wij hierover verschillen, moeten wij ook tot eene verschillende theorie en practijk van opvoeding komen. Maar deze voor de paedagogiek hoogst belangrijke kennis kan uit ervaring en geschiedenis niet of geheel onvoldoende worden verkregen. Indien wij hiervan iets willen te weten komen, dan moeten wij bij de religie en ethiek, bij de theologie en philosophie ter schole gaan. Het is niet het experiment, maar de wereldbeschouwing, die ons op al deze vragen alleen een antwoord geven kan. En ieder, of hij wil of niet, beziet daarom ook de zoogenaamde feiten van empirie en historie bij het licht van zijne godsdienstige of wijsgeerige overtuiging. Zelve brengt de paedagogiek dan ook eigenlijk geen stof mede. Zij ontleent heel haar inhoud eenerzijds aan religie en ethiek, aan theologie en philosophie, en anderzijds aan physiologie en psychologie en sociologie. Maar de eigenaardige taak van de paedagogiek bestaat daarin,

dat zij de uit verschillende vakken bijeengegaarde stof uitzoekt en organiseert voor een bepaald doel. Zij maakt ze dienstbaar aan de idee en het werk der opvoeding en tracht uit al die gegevens, door verschillende wetenschappen haar aangeboden, af te leiden, welke het beginsel, de methode en het doel der opvoeding behoort te zijn. Voor zoover zij zich hiertoe bepaalt en dus het doel, de voorwaarden en de normen der opvoeding ons doet kennen, mag zij den naam eener wetenschap dragen. Wanneer zij echter voortschrijdt en ook aanwijst, hoe deze theorie der opvoeding moet uitgevoerd en toegepast worden, neemt zij het karakter aan van eene kunst.

Indien het nu met de paedagogiek alzoo gesteld is, dan spreekt het van zelf, dat de Christelijke religie voor de theorie en de praktijk der opvoeding van de grootste beteekenis. Buiten de Schrift om weten wij immers niets met zekerheid van den oorsprong, het wezen en de bestemming van den mensch; wij wandelen dan in raadselen en moeten ons met vermoedens en gissingen tevreden stellen, die wisselen met den dag; evenals elke wetenschap, verliest de paedagogiek dan haar vasten grondslag en wordt afhankelijk van de onvaste, steeds elkaar bestrijdende stelsels der wijsgeeren. Maar als wij de dingen bezien bij het licht van Gods Woord, dan zien wij ze, gelijk zij waarlijk zijn. Wij worden dan van dag tot dag bevestigd in de overtuiging, dat natuur en wereld, mensch en menschheid, ouders en kinderen, gezin en maatschappij en alle dingen juist zoo zijn, als de Schrift ze ons kennen leert en wij ze nu mogen zien. De ervaring der eeuwen drukt op het getuigenis der Schrift haar zegel. Natuur en geschiedenis rechtvaardigen haar uitspraken. Als wij, met de Schrift gewapend, de dingen bezien, zien wij ze dus niet valsch en gekleurd. Wel is een bril steeds een hulpmiddel. Maar als we gebrekkig zien, bewijst zulk een instrument een kostelijken dienst, en toont ons de dingen beter en juister dan wij ze anders konden waarnemen. Christelijke paedagogiek heeft dus eene juistere gedachte over ouders en kinderen, over gezin en maatschappij, over natuur en geschiedenis, over uitgangspunt, methode en doel der opvoeding, dan eene paedagogiek, die met de Schrift niet rekent en daarom aan Kant of Hegel, aan Rousseau of Pestalozzi hare beginselen ontleenen moet. Beide soorten van paedagogiek staan dan ook niet tegenover elkaar als partijdig en onpartijdig, als bevooroor-

deeld en onbevooroordeeld, want beide gaan van geloofsovertuigingen en metaphysische onderstellingen uit. Maar de eerste ontleent deze aan de Schrift, de andere ontleent ze aan de wijsbegeerte van den dag. Gene sluit zich aan bij de paedagogiek der eeuwen, deze drijft op de golven van private opiniën rond. Christelijke paedagogiek zegt, wat naar des Heeren Woord de mensch is, welke bestemming hij heeft, en hoe hij daarheen geleid kan worden.

II.

HET DOEL DER OPVOEDING.

6. Bij de opvoeding komt alles in de eerste plaats aan op het doel, dat men zich met haar voor oogen stelt. De bestemming beslist over den weg, die ingeslagen moet worden. Maar over dat doel loopen de meeningen zeer verre uiteen. Natuurlijk wordt hier niet gerekend met het doel, waartoe sommige ouders in de practijk hunne kinderen opvoeden, want dan moesten wij ook handelen van geldzucht en prostitutie, van diefstal en moord. Maar ook, wanneer wij dit buiten beschouwing laten en alleen letten op de ideale doeleinden, die de paedagogen zich voor oogen stellen, is er nog allerlei verschil van gedachte. Nu eens wordt het doel der opvoeding meer religieus, dan weer meer ethisch opgevat; bij sommigen staat de politieke, bij anderen de sociale bestemming van den mensch op den voorgrond; dezen worden door een humanistisch, genen door een realistisch ideaal bekoord. De idealen der opvoeding wisselen met de tijden, zij staan in verband met heel de cultuur; zij worden beheerscht door de godsdienstige of wijsgeerige wereldbeschouwing.

Bij de meeste oude volken, bij Assyriërs en Babyloniërs, bij Perzen en Egyptenaren was het doel der opvoeding overwegend religieus; het leven en werken des menschen vond in den dienst der Godheid zijn doel. Bij de Indiërs wordt het weten, dat de opvoeding zoekt bij te brengen, vooral begeerenswaard geacht, omdat het een middel is, om te komen tot mystische volmaking. Als het daartoe gediend heeft, verliest het zijne waarde; de knaap leert de Veda, de man leeft ernaar, maar de grijsaard vergeet ze weer in diepe contemplatie. Daarentegen is de opvoeding bij Chineezen en Japanneezen meer op het

ethische gericht; beide volken stellen de werkelijkheid boven het ideaal, het practisch-zedelijke leven boven de mystiek.

De Grieken waren zich hun onderscheid van de Oostersche volken bewust en achtten zich hierin vooral boven hen verheven, dat de Oostersche volken de politieke deugden misten en der slavernij vervallen waren, terwijl zij zelven daarentegen aan het openbare leven zich wijdden en in eene groote mate van vrijheid zich verheugen mochten. De opvoeding was in Griekenland zeer verschillend, in Sparta heel anders dan in Athene; maar zij had toch eenige karaktertrekken gemeen. Daartoe behoort in de eerste plaats, dat zij volstrekt niet bedoelde de opleiding voor eenig beroep. Handwerk en loonarbeid paste slechts aan den slaaf, maar de vrije man vormde zichzelf door de zoogenaamde vrije kunsten en zocht die vorming niet om uitwendig nut of voordeel, maar om haar innerlijke waarde. Ze was geen toerusting voor een of ander bedrijf in de maatschappij, maar een sieraad voor den mensch, eene voltooiïng van zijne persoonlijkheid.

En hiermede stond een tweede algemeene karaktertrek in verband, daarin uitkomende, dat niet op het religieuze, maar op het aesthetisch-ethische of op het sociaal-ethische moment in de opvoeding de nadruk werd gelegd. Bij de Oostersche volken was de opvoeding in zwakker of sterker mate aan de kasten gebonden, maar bij Grieken en Romeinen was ze wel alleen het deel van de vrije burgers, doch had zij niettemin het volle staatsburgerschap ten doel. »Niet slechts in Plato's republiek of in den absoluten staat van Lycurgus, maar ook in de praktijk te Athene werd de stelling gehuldigd, dat de mensch vóór alles burger van den Staat is, en dus de belangen der gemeenschap zijne opvoeding eischen [1]." De vrije burger mag niet denken, dat hij zichzelven toebehoort, maar allen behooren den staat toe.

Opvoeding en vorming der jeugd is de beste dienst, die aan den staat bewezen kan worden. Zoo bleef dan ook in de klassieke landen de opvoeding steeds binnen de grenzen van staat en nationaliteit begrensd. Eerst langzamerhand ontwaakte in het Romeinsche rijk, naarmate het zijne grenzen verder uitbreidde, een boven de nationaliteit zich verheffende, kosmopoli-

1) *Prof. K. Kuiper* in eene voordracht over: Oud-Grieksche opvoeding en onderwijs, Handelsblad 14 Maart 1901.

tische geest. De seherpe tegenstelling van Hellenen en barbaren begon allengs uit te slijten en maakte plaats voor het algemeen-menschelijke. Het woord humanitas werd daarvoor de uitdrukking. Eerst beteekende dit woord niet anders dan menschelijkheid, vriendelijkheid, menschlievendheid, maar allengs kreeg het den zin van eene, boven de nationaliteit uitgaande, algemeen-menschelijke beschaving, welke in den weg der opvoeding bereikt moest worden.

7. Te midden van al die volken der oudheid neemt Israël een eigen plaats in. In het Oude Testament staat het volk op den voorgrond en wordt de enkele mensch steeds als lid van het volk gedacht. De opvoeding was daarom ook in dezen zin bij Israël nationaal. Maar dit nationaal karakter der opvoeding werd door de religie belangrijk en eigenaardig gewijzigd. Want het volk Israëls was vóór alle dingen, niet een volk naast andere, maar het volk *Gods*. De religieuze verhouding, waarin het tot Jehovah staat, is grondslag en onderstelling van alle verhoudingen onder het volk zelf. God heeft dit volk verkoren tot zijn eigendom; Hij is er de koning, de wetgever, de rechter, ook de verzorger en opvoeder van. Hij heeft het gespijzigd en gekleed, in de woestijn geleid en behoed, terechtgewezen en gekastijd, als een man zijnen zoon, Deut. 8 : 2—5. Hij leerde het, wat nuttig was en leidde het op den weg, dien het gaan moest, Jes. 48 : 17. Het volk in zijn geheel, en ieder lid van dat volk in het bijzonder is object van Gods zorg en leiding, Job. 10 : 8 v., Ps. 139 : 13 v., Jer. 1 : 5.

Daarmede staat in verband, dat de inhoud en stof der opvoeding gevormd wordt door wet en geschiedenis, door geschiedenis en wet. De boeken des Ouden Verbonds vangen daarmede aan, en laten eerst na wet en geschiedenis de hymnische en profetische geschriften volgen. De »verba et gesta Dei", de woorden en daden Gods zijn de grondslag van alles, wat in Israël bestaat en geschiedt; en daarom zijn zij ook de haard der religie, de regel van het leven, het voorwerp der overdenking, het uitgangspunt van inspiratie en poëzie. Israël brengt niet door eigen waarneming en denken, door eigen inspanning en activiteit, als andere volken, zijne schatten voort, maar ontvangt ze uit Gods hand, bewaart ze, geniet ervan en jubelt erin. En die schatten, neergelegd in wet en geschiedenis,

moeten dan ook trouw door het volk bewaard, in gedachtenis gehouden en van geslacht tot geslacht worden overgeleverd. Ex. 10 : 2, 12 : 26, 13 : 14, Dent. 4 : 9, 6 : 7—9, 11 : 19, 32 : 46, Joz. 4 : 6, 21, Ps. 78 : 1—8, Jes. 38 : 19. Niet alleen de priesters en profeten moeten ze aan het volk onderwijzen, maar ieder huisvader moet ze vertellen aan zijne kinderen. In het klein moet zich herhalen, wat geschiedt in het groot. Gelijk God heel het volk onderwijst door zijn geschiedenis en wet, zoo heeft ieder zijn eigen gezin te leiden en in Gods geboden te doen wandelen. De opvoeding was dus in Israël wel nationaal, maar zij was opvoeding tot lid van het volk *Gods*, en dus door en door religieus en theocratisch. En de vrucht der religie was bestemd, om te harer tijd de banden van volk en staat te breken.

8. Dit geschiedde in het Christendom. Voor zooveel het vleesch aangaat, was Christus uit Israël, doch als Zone Gods en Zoon des menschen behoort Hij niet aan één volk, maar der gansche menschheid toe. Het groote goed, dat Hij op aarde brengen kwam, was niet voor Israël alleen, maar voor heel de wereld bestemd. Het bestond in de innerlijke bewegingen der barmhartigheid Gods, in de vergeving der zonden, in de gerechtigheid van het koninkrijk der hemelen, in het eeuwige zalige leven. Dat is de kern, de pit, het hart van het Evangelie. De religie, de verzoening, de vrede, de gemeenschap met God werd in het middelpunt van het leven gesteld. Bij de Grieken was eusebie, vroomheid, eene deugd naast andere, een van de vele middelen tot vorming van den mensch. Maar het Christendom maakt de verhouding tot God centraal, laat er alles van afhangen en alles door bepalen. Niet 's menschen verstand of deugd, rang of stand, rijkdom of eere, maar de vraag, of hij een kind van God is, bepaalt zijne waarde en beslist over zijn lot. Niet harmonische ontwikkeling van alle vermogens en krachten is daarom het één en al, maar voordat het daartoe komen kan, moet de mensch eerst wedergeboren, veranderd, bekeerd, vernieuwd worden. En als de mensch deze weldaad deelachtig is geworden, dan is hij wel in beginsel de Grieksche antithese van rede en lust, van verstand en hartstocht te boven, maar dan heeft hij toch voortdurend nog als nieuwe mensch tegen den ouden mensch, als geest tegen vleesch te worstelen

en in zelfverloochening zich te oefenen. Om in te gaan in het eeuwige leven, blijft strijd noodzakelijk tot den dood toe. Maar deze alles overtreffende waarde, door het Christendom aan de verzoening en gemeenschap met God gehecht, moest vanzelf ook de individueele persoonlijkheid op den voorgrond doen treden. Want als alles aankwam op den vrede met God, wat kon het dan een mensch baten, dat hij de gansche wereld gewon, indien hij zijner ziele schade leed? En omgekeerd, wat hadden alle aardsche dingen, niet op zichzelve maar bij vergelijking, nog te beteekenen voor hem, die zich een kind van God wist en een erfgenaam van het eeuwige leven? De Christenen waren met hun armoede en smaad, met hun verdrukking en vervolging allen vorsten en grooten der aarde te rijk. En toch leidde dit persoonlijke element in het Christendom niet tot individualisme. Want de religieuze verhouding tot God lijfde door den doop terstond weder in in eene nieuwe gemeenschap, die van volk en staat onafhankelijk was, van welke Christus het hoofd en allen elkanders leden waren. Wie om Jezus' en des Evangelies wil alles verlaat, ontvangt honderdvoud terug, nu in dezen tijd huizen en broeders en zusters en moeders en kinderen en akkers met de vervolgingen en in de toekomende eeuw het eeuwige leven, Mark. 10 : 30.

Dit mysterie der eusebie, dat in het Christendom, in den persoon van Christus tot openbaring kwam, had voor de opvoeding de grootste beteekenis [1]). Ten eerste schonk het haar eene nieuwe stof, een gansch anderen inhoud, dan die haar uit de klassieke wereld toekwam. In het Evangelie werd haar eene waarheid, eene absolute waarheid geboden, die niet vrucht was van menschelijk onderzoek, maar te danken was aan Goddelijke openbaring. Deze waarheid vertegenwoordigde eene waarde op zichzelve. Ze was zeker ook een middel tot vorming van den mensch, en in zoover aan hem ondergeschikt en dienstbaar. Maar wel verre, dat zij daarin zou opgaan, was zij op zichzelve een goed, dat op prijs gesteld, een pand, dat trouw bewaard, een schat, die overgeleverd moest worden van geslacht tot geslacht. Ze diende niet alleen als een middel tot vorming van den mensch, maar ook als een ideaal, waartoe hij opgevoed moest worden. Het Evangelie is wel *voor* den mensch bestemd, maar het is niet *naar* den mensch, niet aan zijn oordeel onder-

1) Vergelijk *Willmann*, Didaktik I 213 v.

worpen en niet naar zijn inzicht veranderend. Als waarheid Gods staat het boven hem, en rust het in zichzelf. De mensch is de maatstaf der waarheid niet, maar deze is een maatstaf van den mensch, een oordeelaar van alle de gedachten en overleggingen zijns harten. De opvoeding krijgt in het Evangelie, in het Woord Gods een vasten grondslag, eene onveranderlijke norma, een albeheerschend beginsel, een hoog en heilig ideaal. Het objectieve en het subjectieve element in de opvoeding wordt er door in evenwicht gebracht. De mensch is geen vat, waarin de waarheid uitgestort wordt, zonder zijn innerlijk wezen aan te doen en te veranderen, want het Woord Gods is een middel, het beste, centrale middel tot zijne vorming en opvoeding; al de Schrift is van God ingegeven en is nuttig tot leering, tot wederlegging, tot verbetering, tot onderwijzing die in de rechtvaardigheid is. En anderzijds is de mensch ook geen autonoom wezen, dat alles aan zijn oordeel onderwerpt en zich als »Selbstzweck" beschouwt, hij vindt in de waarheid Gods zijn maatstaf en zijn doel. Als redelijk-zedelijk schepsel heeft hij de waarheid, die onafhankelijk van hem bestaat, zich te assimileeren en door haar zich te vormen; hij moet opwassen in de genade en kennis van den Heere Jezus Christus.

Ten tweede werd in die absolute waarheid aan de opvoeding een middelpunt gegeven, waaromheen de overige inhoud der opvoeding organisch zich groepeeren kon. Het Christendom bracht wel de centrale, maar niet al de waarheid mede; de vreeze des Heeren is wel het beginsel, maar niet het inbegrip van alle wijsheid; de opvoeding ontleent haar stof niet alleen aan de Schrift, maar ook aan natuur en geschiedenis. Toch bezat de Christelijke religie in de waarheid, die zij meebracht, een zuurdeesem, dat heel den opvoedings-inhoud doorzuren kon; een zout, dat het gansche onderwijs kon doortrekken; een organiseerend beginsel, dat alle kennis en wetenschap hervormen en bezielen kon. Bij de Grieken werd, vanwege het terugtreden van het religieuze element, zulk eene concentratie gemist, zoodat ten slotte de Atheners hun tijd tot niets anders besteedden, dan om wat nieuws te zeggen en te hooren, Hand. 17 : 21. Maar het Christendom bezat in de waarheid Gods een middel tot concentratie van alle onderwijs en opvoeding. Het legde daarom uit den aard der zaak meer op het »multum", dan op het »multa", meer op de eenheid dan op de veelheid, meer op

organische vorming dan op alzijdige ontwikkeling nadruk. En in den loop der eeuwen heeft het deze zijne organiseerende kracht op allerlei terrein, in school en universiteit, in gezin en maatschappij, in kunst en wetenschap, in beroep en bedrijf op treffende wijze aan het licht gebracht.

Ten derde heeft de Christelijke religie ons een anderen blik geschonken op heel het natuurlijke leven. Omdat de menschen voor God gelijk waren en de geloovigen allen leden waren van ééne gemeente, vielen de oude scheidingen, de middelmuren des afscheidsels, tusschen menschen en volken weg of verloren althans hunne alles beheerschende beteekenis. Staatsburgerschap, nationaliteitsgevoel, standsbesef was het hoogste niet, en ook het vrije burgerschap, waar de Griek zich tegenover den slaaf op verhief, daalde in waarde. Voor den Christen kwam het niet meer te pas, om uit de hoogte van zijn maatschappelijken stand met minachting op den slaaf en zijn handwerk neer te zien. Want wie in den Heere geroepen was, die was een dienstknecht van Christus geworden, 1 Cor. 7 : 22. En het eenvoudigste beroep, het nederigste handwerk was door de Goddelijke instelling, door het voorbeeld van Christus en de apostelen geheiligd. Zoo verdween niet het onderscheid maar toch de scherpe tegenstelling van vrijen en dienstknechten, van school in de Grieksche beteekenis van het woord [1]) en handwerk, en werd de weg gebaand, om opvoeding en beroep in verband met elkander te brengen en de eerste ook aan het laatste dienstbaar te maken. Want het doel van alle opvoeding bestaat naar het schoone woord van den apostel Paulus daarin, dat de mensch Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust, 2 Tim. 3 : 17.

9. In deze richting bewoog zich de Christelijke religie, toen zij in de Grieksch-Romeinsche wereld haar intrede deed. Rondom het centrum der Goddelijke waarheid organiseerden de Christenen allengs al die leervakken, welke op de Heidensche scholen onderwezen werden en tot opleiding voor verschillende beroepen in het leven dienen konden. Over het algemeen gingen zij daarbij, naar het beeld van Basilius, te werk als de bijen, die

1) Scholè beteekent bij de Grieken eerst den ledigen tijd van den vrijen burger, die geen handwerk of beroep heeft uit te oefenen, en vervolgens de beoefening van de vrije kunsten, waarmede hij in dien ledigen tijd vrijwillig zich bezig houdt.

niet op alle bloemen zich neerzetten, maar uit de bloesems alleen puren, wat haar past en het overige achterlaten [1]). Maar gemakkelijk was deze taak niet. Er dreigde ieder oogenblik gevaar, dat judaïstische en paganistische elementen, al was het alleen door middel van de taal, zich met de waarheid van het Christendom vermengden, en dat de wereld langs allerlei wegen in de kerk binnendrong.

Aan dat gevaar is kerk en theologie, godsdienst en zedelijkheid dan ook niet ontkomen. In de derde en de vierde eeuw nam de wereld-gelijkvormigheid onder de geloovigen hand over hand toe. Ernstige Christenen werden zich hoe langer hoe meer bewust van de pijnlijke tegenstelling tusschen de eischen van het Evangelie en de treurige toestanden, te midden waarvan zij leefden. In de Schriften des Nieuwen Testaments lazen zij: als uw oog of uw hand of uw voet u ergert, doe ze van u; ga heen en verkoop alles en geef het den armen; wie vader of moeder liefheeft boven Mij, is Mijns niet waardig; als iemand u op de linkerwang slaat, keer hem ook de rechter toe, zoo iemand onder u dunkt wijs te zijn, die worde dwaas; heb de wereld niet lief, noch iets dat in de wereld is enz. En als zij daarmede de levenswijze van alle geloovigen vergeleken, dan was er een verschil als van dag en nacht. Wanhopend aan hervorming en op eigen zielsbehoud bedacht, trokken zij uit de kerk en de wereld in de eenzaamheid terug en wijdden zich aan de kweeking van het religieuze leven alleen. Zoo ontstond het ascetisch levensideaal, dat het eerst het hart van kluizenaars en monniken, maar dan ook, althans in beginsel, dat van vele richtingen en groepen in de Christenheid heeft bekoord. Want het maakt principiëel geen verschil, of men in de woestijn of achter kloostermuren, in den kring der gezelschappen of in de eenzaamheid der binnenkamer zich terugtrekt. De gedachte, die aan al deze vormen van Christelijk leven ten grondslag ligt, is dezelfde: omdat overwinning der wereld onmogelijk is, is scheiding plicht.

Op het standpunt van het ascetisme, dat in de Roomsche kerk en dan gewijzigd als anabaptisme, piëtisme, methodisme enz., in de Protestantsche kerk is opgetreden, heeft alleen de vroomheid, de gemeenschap met God, het leven voor den hemel waarde. Het aardsche beroep, het huwelijk, het leven in gezin,

1) Bij *Willmann* I 229.

het arbeiden in kunst en wetenschap, het dienen van staat en maatschappij is wel niet zondig en ongeoorloofd, maar het is toch van lagere orde, het draagt min of meer een profaan karakter en legt aan het eigenlijke, ware, religieuze leven vele hindernissen in den weg. Hemel en aarde, God en wereld worden op dit standpunt dualistisch tegenover elkander geplaatst. Gevolg daarvan is concurrentie tusschen beide; wat aan de eene zijde gegeven wordt, wordt aan de andere ontnomen. Als het aardsche beroep nog naast het hemelsche gehandhaafd wordt, geschiedt het met eenigen tegenzin, omdat het niet anders kan. Maar er ontbreekt de blijmoedigheid des harten, die in het dagelijksch beroep een middel ziet tot den dienst en de verheerlijking Gods. Op de opvoeding heeft dit ascetisch ideaal een zeer eenzijdigen invloed. Zij wordt feitelijk tot het religieuze beperkt, of tracht althans het gewone onderwijs, wijl het toch niet geheel onmisbaar is, daardoor religieus te maken, dat zij talen en geschiedenis, rekenkunde en aardrijkskunde uit den Bijbel in vrome zinnen onderwijst. Zoowel in het kind, het subject der opvoeding, als in haar inhoud en doel wordt door het ascetisme het recht van het natuurlijke miskend.

10. Als dit een tijd lang geduurd heeft, begint de natuur zich weer te wreken en verheft zij zich in ongebonden kracht. Zoo ontstond en ontstaat in de Christelijke wereld altijd opnieuw het humanisme, dat is in het algemeen die richting, welke de harmonische ontwikkeling van den ganschen mensch tot ideaal verheft. Als ascetisme of piëtisme van de menschen, naar het bittere woord van Schiller, »leider nur Christen" gemaakt heeft, treedt het humanisme op, om ze weer te vormen tot ware, echte menschen, wien niets menschelijks vreemd is.

Dit ideaal is aan alle humanisten gemeen. Maar toch is er onder hen nog weer verschil, al naar gelang het hoofd of het hart, het verstand of de wil als het domineerende in den mensch wordt beschouwd. Het intellectualistisch humanisme legt zich vooral toe op de ontwikkeling van het verstand, en overschat den ethischen invloed, die daarvan op den wil zal uitgaan. Zijne leuze is het woord van Socrates: kennis is deugd; of dat andere uit den nieuwen tijd: het geld, dat voor de scholen uitgegeven wordt, wordt op de gevangenissen bespaard. Daarentegen hecht het ethisch humanisme meer waarde aan de opvoeding

van den wil. Er is niets goed op aarde, zeide Kant, dan alleen een goede wil. En Herbart stemde daarmede in, als hij in de vorming van een goeden wil het doel der opvoeding stelde. De ware mensch toch, dien de opvoeding zich moet voorstellen te vormen, is zulk een, wiens wil niet op loon of succes is gericht, maar alleen op het goede als zoodanig, die louter uit liefde tot het goede zichzelf opvoedt overeenkomstig de vijf ideeën van vrijheid, volkomenheid, welwillendheid, recht en billijkheid. Doel van de opvoeding is dus niet zoozeer eene ontwikkelde, als wel eene zedelijke persoonlijkheid.

Alnaarmate het humanisme den intellectualistischen of den ethischen kant uitgaat, is het meer aristocratisch of democratisch, bedoelt het de vorming van eene klasse van menschen, die door ontwikkeling en beschaving boven de anderen staan, of wil het den zegen der opvoeding tot alle menschen uitbreiden. Voor beide richtingen in het humanisme is echter de mensch het hoogste. Het doel der opvoeding ligt niet in God, in de kerk, in den staat, in de maatschappij, maar in den mensch zelf, die opgevoed wordt. Als iemand gevormd wordt tot eene ontwikkelde of zedelijke persoonlijkheid, dan zal dit vanzelf ook ten goede komen aan anderen; maar dit is gevolg, geen doel. Doel is altijd de ontwikkeling, de volmaking der persoonlijkheid. De mensch in het kind is het doel der opvoeding, en deze is »Selbstzweck". Daarom is het humanisme ook altijd individualistisch; het ontstond in Italië, »die Geburtsstätte des modernen Individuums" [1]). Maar van dien enkelen mensch wil het dan alle vermogens en krachten naar lichaam en ziel tot harmonische ontwikkeling brengen. »Bildung zur Menschheit war mein Zweck" — zeide Pestalozzi van zichzelf. De »harmonische Ausbildung aller Kräfte" stelde hij tot paedagogisch ideaal. En vastelijk geloofde hij daarom aan »die Möglichkeit einer Veredelung des Menschengeslechts" [2].)

II. Tegen het ascetisme der Middeleeuwen kwam echter niet alleen het humanisme, maar ook nog eene andere richting in verzet, die gewoonlijk met den naam van realisme wordt aan-

---

1) *Windelband*, Geschichte der neueren Philosophie, Leipzig 1899, I 8.

2) Verg. *L. Stein*, Der Sinn des Daseins. Tübingen Mohr 1904, bl. 302—335.

geduid [1]). Met Reformatie en Renaissance maakte deze richting een einde aan de Middeleeuwen en opende zij den nieuwen tijd. De herleving der klassieke litteratuur en de hervorming van religie en kerk gingen vergezeld van de opkomst der natuurwetenschap. Voor de scholastiek was de natuur, evenals de Schrift, een gesloten boek geweest. Maar de studie der klassieken bracht de liefde tot de natuur voor het eerst weer tot krachtige ontwaking. Sommigen werden door haar zoo diep aangegrepen, dat zij langs mystischen, theosophischen en magischen weg tot haar geheimen trachtten door te dringen (Mirandola 1463—1494, Nettesheim 1487—1535, Paracelsus 1493—1541). Maar langzamerhand maakte deze natuurroes voor eene nuchterder beschouwing plaats. Eenzaam in zijn tijd, had Roger Baco 1214—1294 reeds waarneming en ervaring als den weg tot wetenschap aangewezen. Later drongen Nizolius 1498—1576 en Ludovicus Vives 1494—1540, in tegenstelling met het Aristotelisme, op empirisch onderzoek der natuur aan. Maar van veel meer beteekenis waren de gebeurtenissen, die den nieuwen tijd inleidden. Verrassende ontdekkingen, van Amerika door Columbus 1447—1506, van den zeeweg naar Indië door Vasco de Gama + 1524, van de draaiïng der aarde om haar as door Kopernikus 1473—1543, van den elliptischen omloop der planeten om de zon door Kepler 1571—1630, van de vier trawanten van Jupiter en den ring van Saturnus door Galilei 1564—1642, van de wet der zwaartekracht door Newton 1643—1727, volgden de eene de andere op en gaven een anderen blik op hemel en op aarde en op de plaats des menschen in het heelal. En met die ontdekkingen gingen eene reeks van uitvindingen gepaard, van optische glazen, van thermometer en barometer, van brandspiegel en luchtpomp, waarvan de eene al belangrijker was dan de andere, en die alle strekten om de wereld qualitatief en quantitatief hoe langer hoe grooter te doen schijnen voor den mensch. Zooals de Schrift in haar zuiverder

---

1) Het woord realisme heeft verschillende beteekenissen. In het algemeen geeft het te kennen, dat er iets buiten ons, onafhankelijk van ons denken, reëel bestaat. In de Middeleeuwen werd er door aangeduid de richting van hen, die tegenover de nominalisten staande hielden, dat aan de soortbegrippen (de ideeën, de normen) een objectief, reëel bestaan toekwam. Met de nieuwere philosophie kwam het woord in gebruik voor hen, die tegenover het idealisme (rationalisme) aan het bestaan eener objectieve wereld buiten het subject gelooven, en de zinlijke-waarneembare wereld voor de eigenlijke, ware werkelijkheid houden.

zin door de Hervorming, zoo werd de natuur in haar waren aard door de wetenschap ontdekt. Hemel en aarde ontsluierden hun mysteriën. De nieuwe wereldbeschouwing kwam met de oude in conflict. En het is te begrijpen, dat Cremonini, toen Galilei de trawanten van Jupiter ontdekte, door geen telescoop meer kijken wilde, omdat dit gevaarlijk was voor het gezag van Aristoteles [1]).

De verbazende ontwikkeling, welke de natuurwetenschap in korten tijd verkregen had, verwekte de andere wetenschappen tot jaloerschheid. Deze schenen eeuwenlang stil te staan en geen schrede vooruit te komen, terwijl de natuurwetenschap, die het laatst van alle was ontstaan, na korte beoefening op schitterende en vaststaande resultaten bogen kon. De gedachte kwam op, dat de andere wetenschappen misschien even voorspoedig zouden zijn en even grooten vooruitgang zouden maken, als zij dezelfde empirische en mathematische methode gingen toepassen, welke door de natuurwetenschap gevolgd werd. Met het uitspreken en uitwerken van deze gedachte begon de wijsbegeerte van den nieuweren tijd. Cartesius 1596—1650 paste in de philosophie de deductieve methode der mathesis toe, en Francis Bacon van Verulam 1561—1626, sloot zich in zijne wijsbegeerte bij de inductieve methode van het natuur-onderzoek aan.

Om tot kennis te komen, moest de mensch eerst alle vooroordeelen afleggen en dan gansch onbevangen aan het waarnemen en onderzoeken gaan. Onder die vooroordeelen verstond Bacon niet allerlei ongegronde, toevallige meeningen, maar ook alle wijsheid en wetenschap, welke de menschheid tot dusver verworven had. Uit de hoogte zag hij op de ouden neer, op Plato en Aristoteles, op Hipparchus en Archimedes, op Apollonius en Hippocrates, die allen wel vaardig in het praten en rijk aan woorden, maar arm in zaken waren. De ouden, wier oudheid hun bij velen gezag verleent, dragen ten onrechte dien naam; zij zijn de ouden niet, want zij leefden in een tijd, toen de wereld veel jonger was; maar de ware ouden zijn wij, die in een veel later tijd leven en eene eeuwenlange ervaring achter den rug hebben. En als de mensch zoo alle vooroordeelen heeft afgelegd, dan moet hij objectief gaan waarnemen en experimenteeren. Hij moet de dingen niet uit de boeken bestudeeren, maar ze zelve onder de oogen zien, en aan henzelve vragen, wat ze zijn. Er is geen baat te vinden bij hen, wier

1) *Windelband*, t. a. p. I 57.

element het woord is, die zich vermaken in dialectische spitsvondigheden en al hun wijsheid uit de boeken putten; maar dan alleen zullen wij tot vaste en zekere kennis komen, wanneer wij in gehoorzaamheid ons neerzetten aan de voeten der natuur en in ontvankelijkheid aan de kinderen gelijk worden.

En de kennis, welke wij langs dezen weg verwerven, zal niet alleen zeker en betrouwbaar, maar ook nuttig en vruchtbaar wezen. Het weten heeft bij Bacon niet het doel in zichzelf; hij is geen voorstander van de wetenschap om de wetenschap. Maar het weten is voor hem het zekerste en krachtigste middel tot verkrijging van macht. Diep is hij doordrongen van de waarheid, dat kennis macht is. Iemand kan zooveel, als hij weet. Wij kunnen de dingen alleen beheerschen, als wij ze kennen. De vroegere wetenschap was onvruchtbaar als de nonnen, omdat zij buiten het leven stond en in de cel van den monnik beoefend werd. Maar de echte wetenschap, die van nu voortaan beoefend zal worden, neemt haar standpunt midden in de realiteit van het leven en is daarom ook voor het leven vruchtbaar. Niet in dien platten egoïstischen zin, alsof zij aan ieder, die haar beoefent, allerlei voordeel in den schoot werpt, maar wel in die andere en hoogere beteekenis, dat zij in haar geheel aan het leven en de cultuur ten goede komt en aan het welzijn der menschheid dienstbaar is.

12. Op deze wijze riep Bacon de menschen van de boeken naar de natuur, van de woorden naar de zaken, van het verbalisme naar het realisme terug. Hij bracht daarmee een ganschen omkeer teweeg. Tot dusver was de blik der menschen achterwaarts gewend geweest. Het Christelijk Europa hield het oog naar het verleden gericht, naar apostelen en profeten, naar martelaars en heiligen; de Reformatie keerde van de traditie naar de Schrift terug; en zelfs de humanisten, hoezeer ook van eigen waarde overtuigd, zagen bewonderend naar de klassieken als hunne modellen op, en kwamen geen oogenblik op de gedachte, om zich boven hen te plaatsen of zelfs zich met hen gelijk te stellen. Maar met Bacon en Cartesius kwam hierin verandering. Niet achter, maar vóór zich zochten zij het volmaakte. De ouden mochten de aanvangers der wetenschap zijn, zij waren hare voltooiers niet: zij moesten dus niet nagevolgd, maar voorbijgestreefd en overtroffen worden. Er moest

eene nieuwe wetenschap komen, die aan de bevordering der cultuur, aan de veredeling der menschheid, aan de volmaking der maatschappij dienstbaar ware.

Het spreekt vanzelf, dat deze nieuwe richting in wetenschap en wijsbegeerte ook allengs in de practijk en de theorie der opvoeding belangrijke wijzigingen moest aanbrengen. En inderdaad is er bij al de voorname paedagogen, die in den nieuweren tijd zijn opgetreden, een zwakkere of sterkere invloed van dit realisme te bespeuren. Mannen als Montaigne 1533—1592, Ratichius 1571—1635, Comenius 1592—1671, Locke 1632—1704, Rousseau 1712—1778, Basedow 1723—1790, Pestalozzi 1746—1827 loopen, wat hunne verhouding tot Christendom en kerk betreft, zeer verre uiteen, en geven ook op gewichtige paedagogische vraagstukken lang niet hetzelfde antwoord. Maar toch hebben zij in hunne theorie van de opvoeding eenige karaktertrekken gemeen, die aan den invloed van het realisme zijn toe te schrijven [1]).

Daartoe behoort in de eerste plaats, dat zij de oude methode van onderwijs en opvoeding zoo scherp mogelijk afkeuren. Daarbij stond toch de bedoeling op den voorgrond, dat de leerling de in het verleden verworven kennis zich eigen moest maken, tot den arbeid der voorgeslachten moest ingaan, en in een der bestaande gilden voor wetenschap, kunst of handwerk moest ingelijfd worden. Dit doel der opvoeding bracht als methode mede, dat het geheugen overladen, maar het eigen oordeel niet ontwikkeld werd, dat het woord de zaak terugdrong, dat het hooren naar wat anderen gezegd hadden het aanschouwen met eigen oogen niet tot zijn recht deed komen. Zoo vormde men nu wel geleerde, maar geen wijze; wel gehoorzame, maar geen zelfstandige menschen. Het hoofd werd gevuld, maar het verstand bleef ongevormd. De maag werd met spijze overladen, maar verteerde ze niet. Men zwoer bij het woord van den meester en bleef steeds in onmondigen staat. Op anderen vertrouwend, liet men eigen kracht ongebruikt. Aan den leiband van het gezag loopend, kon men op eigen beenen niet staan. Geheugenwerk, woordenkramerij, verbalisme, formalisme, scholasticisme waren de gebreken der oude opvoeding; zij bereidde voor de school, maar niet voor het leven voor.

---

1) Vergelijk *Karl von Raumer*, Geschichte der Padagogik, 5te Aufl. Gütersloh 1879 II 5—8.

Daarom moet er nu aan de opvoeding een ander doel gesteld en in haar eene andere methode toegepast worden. Niet op geleerdheid en veelweterij komt het aan, maar op eigen inzicht en oordeel, op verstand en wijsheid. De opvoeding moet den mensch vormen tot een zelfstandig wezen, met eigen gedachte en oordeel. Ze moet de gaven en krachten, die hem geschonken zijn, tot ontwikkeling brengen en hem alzoo opleiden tot een nuttig en bruikbaar lid der maatschappij. En dit doel der opvoeding zal bereikt worden, als men met het kunstmatige stelsel van vroeger breekt en naar de natuur terugkeert. Opdringen van wat door anderen gezegd werd, machinaal van buiten leeren, geheugenplagerij, komt niet meer te pas. De leerling moet niet gelooven op gezag, maar vóór alle dingen moet zijn oordeel ontwikkeld worden, opdat hij niets aanneme dan wat hij begrijpt. Niet passief of receptief, maar actief of productief moet hij bij het onderwijs zijn. Hij heeft niet stilzwijgend aan te hooren, maar men moet hem voortdurend bezig houden, zijne opmerkzaamheid wekken, ondervragen en tot vragen uitlokken. Men moet hem niet alles voorzeggen, maar hem nieuwsgierig maken, zelf laten spreken, zijn eigen meening laten zeggen, zijn eigen oordeel laten vormen. Men ga in alles naar de natuur te werk en neme haar tot voorbeeld. Evenals een eikel een eik in kiem is, zoo brengt de mensch bij zijne geboorte al de gaven en krachten mede voor datgene, wat hij worden kan en worden moet. De zaden van kennis, deugd, godsvrucht enz. liggen van nature in hem en moeten met wijs beleid tot ontwikkeling en groei gebracht worden. Niet mechanisch, maar organisch moet dus het leeren geschieden. Een mensch moet, naar Pestalozzi's woord, groeien als een boom. Alles naar de orde en den loop der natuur — luidde een der grondstellingen van Ratichius. De beste methode is die, zeide Comenius, welke bij de natuur zich aansluit; de kunst vermag niets, dan de natuur na te bootsen. Niet de Schrift enz., maar de menschelijke natuur moest, volgens Pestalozzi, de wet voor de opvoeding aangeven.

Met doel en methode moet dan eindelijk de inhoud der opvoeding in overeenstemming gebracht worden. Die inhoud worde niet langer aan het verleden, maar aan het heden ontleend. Vetustas cessit, ratio vicit, zei Ratichius; de oudheid is geweken, de rede heeft overwonnen. Niet de vroeger levenden, maar wij

zijn de ouden, en dus de wijzen. De klassieke wereld kan het fundament onzer opvoeding niet meer zijn. De oude talen zijn nog in zooverre als vakken van onderwijs te handhaven, als ze voor bepaalde betrekkingen onmisbaar en van practische nuttigheid zijn. Maar overigens zijn wij sterk genoeg, om op eigen beenen te staan. Niet het verleden, maar het heden moet de grondslag der opvoeding wezen. De eerste plaats in het onderwijs neme dus de moedertaal in, en voorts moeten natuurkundige vakken en moderne talen den voornaamsten inhoud daarvan uitmaken. En bij al de vakken gelde als regel, dat het onderwijs geleidelijk moet voortgaan en geen sprong mag maken. Natura non facit saltus. Van het bekende moet men tot het onbekende voortschrijden, van het nabijzijnde tot het verderaf liggende, van het concrete tot het abstracte, van het eenvoudige tot het samengestelde, van het bijzondere tot het algemeene, van de analyse tot de synthese, van de stof tot den vorm, van de zaak tot het woord, van het zien tot het oordeelen, van de aanschouwing tot het denken. En deze aanschouwing zelve moet methodisch ingericht worden, allengs toenemen in sterkte en klaarheid, in inhoud en omvang; de daardoor verkregen voorstellingen moeten geleidelijk uitgebreid, verhelderd, geordend worden. Van de aanschouwing ga alle onderwijs uit, zij is het fundament aller kennis. Indien zij tot uitgangspunt genomen en bij ieder mensch tot ontwikkeling gebracht wordt, verdwijnt ook de afgesloten stand der geleerden; de wetenschap wordt aller eigendom; ook op hare erve maakt de aristocratie dan voor de democratie plaats.

13. Zoo werd, in beginsel reeds door het humanisme, maar veel sterker nog door het realisme de mensch tot uitgangspunt en middelpunt, tot maatstaf en doel der opvoeding gemaakt. En sedert de wijsbegeerte van Kant aan verstand en wil de autonomie toekende en de Fransche Revolutie eene verklaring gaf van de rechten van den mensch, is de wetenschap in het algemeen en ook in het bijzonder de paedagogiek hoe langer hoe verder deze richting van het realisme ingeslagen, en heeft zij aan alle gezag en norma, aan alle idee en wet den rug toegekeerd. De afkeer van speculatie en metaphysica, die na het Hegelsche idealisme intrad en het daarna met groote zelfbewustheid optredende materialisme, de evolutieleer van Darwin

en de positivistische wijsbegeerte van Auguste Comte, de voortgang der natuurwetenschap en de uitbreiding der cultuur, het socialisme van Marx en het aristocratisch anarchisme van Nietzsche, alle deze en verwante bewegingen hebben in de theorie en de practijk der opvoeding aan het realisme de tegenwoordige zegepraal verschafte. Darwin en Spencer, Stuart Mill en Alexander Bain, Marx en Nietzsche, Ribot en Binet zijn dan ook de mannen, wier denkbeelden in de hedendaagsche paedagogiek worden overgenomen en toegepast. En dikwerf gaan daarbij de leerlingen nog ver boven hunne leermeesters uit. In de radikalen, de zoogenaamde Reform-paedagogen, de voorstanders eener »Zukunfts-paedagogik" treedt het duidelijkst aan het licht, wat er inzake opvoeding omgaat in hoofd en hart van het tegenwoordig geslacht [1]).

Kennis nemende van hunne gedachten, worden wij allereerst getroffen door de groote ontevredenheid, waarmede zij zich uiten over de bestaande toestanden. Ofschoon school en onderwijs, universiteit en wetenschap reeds langer dan eene eeuw naar de moderne beginselen hervormd zijn, is er bij de jongeren over dit heerschend systeem van opvoeding maar ééne klacht. Enkele jaren geleden was het wel is waar alles nog goud wat er blonk; maar pessimisme en socialisme hebben een anderen blik op wereld en leven doen slaan. En thans deugt er van het bestaande niets en wordt van het met zooveel geestdrift opgetrokken gebouw geen steen op den ander gelaten. Onze tegenwoordige scholen vernietigen de persoonlijkheid; ze dooven den lust tot kennis, de zelfwerkzaamheid, de opmerkingsgave; in geestelijken zin vermoorden zij onze kinderen. Als deze de school verlaten, zijn zij overladen en vermoeid, hebben veel onnutten ballast in het hoofd, maar kunnen niets, niet zien, niet lezen, niet oordeelen, niet arbeiden. Het bestaande school-

---

1) Vergelijk *Spencer's* Opvoeding door Joh. A. Leopold. Vierde druk. Groningen 1887, maar vooral *Ellen Key*, Das Jahrhundert des Kindes, Berlin Fischer 1902. *Wilhelm Munk*, Zukunftspädagogik. Berlin Reimer 1904, die verschillende Reformpaedagogen bespreekt zooals *Ellen Key*, *Lacombe*, *Coubertin*, *Demolins*, *Dewey*, *Güssfeldt*, *Göring*, enz. *Louise Stratenus*, Het kind, Utrecht, Diehl. Verslagen van het 5—9 April 1904 te 's Gravenhage gehouden Congres voor Kinderbescherming in het *Handelsblad*. *Dr. Ewald Haufe*, Das Evangelium der natürlichen Erziehung, Leipzig Scheffer 1904. *Ch. Perkins Gilman*, Over Kinderen. Met toestemming der Schrijfster vertaald door M. G. Kramers, Haarlem, Tjeenk Willink (beoordeeld en veroordeeld door *Elise Soer*, Tijdspiegel Oct. 1904, bl. 191—196).

systeem is een ondoordringbaar bosch van dwaasheid, vooroordeelen en misgrepen. De resultaten, waarop het wijzen kan, zijn verbruikte hersenskracht, zwakke zenuwen, onderdrukte originaliteit, verslapt initiatief, verstompte blik, verstikte idealiteit. En met de huiselijke opvoeding is het niet beter gesteld. Afgedacht van die kinderen, die door hunne ouders voor allerlei arbeid gebruikt worden, zooals erwten lezen, garnalen pellen, sigaren maken, tabak strippen, zakken plakken, kranten rondbrengen, tuinbouw, veehoederij, veldarbeid enz., zijn er andere ouders in menigte, die hunne grootsche roeping tegenover hunne kinderen niet verstaan. Sommigen doen aan allerlei philanthropie, maar verwaarloozen hun eigen kinderen en laten ze over aan hun lot. Anderen offeren de kinderen aan hun eigenbelang, aan hun zucht naar eer en rijkdom op. Nog anderen zenden ze uit huis, om van hen ontslagen te wezen, en rukken hen daarmede weg uit hunne natuurlijke omgeving. De meeste ouders denken, dat de kinderen er zijn om hunnentwil, maken ze trotsch, ijdel, hardvochtig, bederven het karakter en verwoesten de toekomst van hunne kinderen. Men is voor geen enkel wezen zoo onbarmhartig als voor het kind. Het is het eenige vergeten wezen op Gods aardbodem; het slachtoffer van den mensch. En de eenige oorzaak van deze slechte opvoeding is, volgens velen, de door en door bedorven inrichting der maatschappij; alles lijdt onder het kapitalisme; als de arbeidersbevolking tot den veestapel gerekend werd, zou zij nog beter verzorgd zijn dan nu; de diep-onzedelijke maatschappelijke verhoudingen zijn de oorzaak van alle ellende.

Daarom moet er dan ook eene radikale hervorming komen. Er is een zondvloed noodig, die over heel onze opvoeding en paedagogiek zich uitbreidt. Er moet een kruistocht gepredikt worden tot behoud van het kind. De opvoeding dient te worden de centrale taak der maatschappij, om welke alle zeden en wetten en alle maatschappelijke inrichtingen zich heen groepeeren. Het ontstaan, de verzorging en de opvoeding van het opkomend geslacht moet het gezichtspunt vormen, waaruit alle vragen te beoordeelen en alle besluiten te nemen zijn.

De opvoeding moet daarom reeds lang vóór de geboorte een aanvang nemen. En allereerst dient het als het recht van het kind erkend te worden, dat het zelf zijne ouders kiest. De man en de vrouw, die zich in liefde vereenigen, moeten aller-

eerst denken aan het belang van het kind. Daartoe moet de gansche menschheid weder ontwaken tot het bewustzijn van de »Heiligkeit der Generation". De Christelijke levensbeschouwing denkt daar wel anders over, maar deze dient dan ook verlaten en voor de ontwikkelingsgedachte te worden ingeruild. De mensch is physisch en psychisch nog altijd wordende; onveranderlijk is hij niet, hij kan tot een »höheren Typus" worden opgevoerd. De teelt in planten- en dierenwereld bewijst dat genoegzaam. Maar dan moet ook in het geslachtsleven van den mensch de willekeur voor wet en regel plaats maken. Wel weten wij er nog niet veel van, hoe door generatie de nakomelingschap sterker te maken; de wijze der overerving is ons nog onbekend en tusschen de geleerden in geschil. In het nemen van maatregelen behooren wij dus voorzichtig te zijn. Maar wij moeten toch beginnen, met terug te keeren tot de antieke beschouwing van het lichaam. De liefde tot de sterkte en schoonheid van het eigen lichaam, de eerbied voor »die Göttlichkeit der Fortpflanzung" moet opnieuw in onze harten post vatten; de voortplanting is al onze aandacht waard. Francis Galton [1]) heeft jaren lang naar de wetten gezocht, waarnaar geestelijke en lichamelijke eigenschappen zich voortplanten, en tevens over middelen gepeinsd, om de nakomelingschap te verbeteren, en zoo gaf hij aan eene nieuwe wetenschap, de Eugenie, de leer der »welgeboorte" het aanzijn. In naam dier wetenschap moet vroeger of later aan slechte exemplaren onvruchtbaarheid worden opgelegd, liefde en echtscheiding vrij verklaard, van zoogenaamde »onechte" kinderen het brandmerk afgenomen worden. Niet kinderen, in vrije liefde gewonnen, maar lichamelijk of geestelijk kranke kinderen zijn in de toekomst als bastaards te beschouwen. De tien geboden voor het saamleven van man en vrouw zijn niet door godsdienststichters, maar door natuurvorschers te schrijven. Aan de vrouw, inzonderheid aan de zwangere vrouw en de moeder, dit kostbaarste deel des volks, worde door de maatschappij rijke bescherming verleend. Zoo kan er een krachtig geslacht van menschen komen, dat ons eenmaal voor het bestaan danken zal. Onze eeuw moet worden de eeuw van het kind.

---

1) Vergelijk de rede, door Galton den 16 Mei j.l. te Londen gehouden voor de Sociological Society, en in résumé medegedeeld in de *Wetenschappelijke Bladen* Oct. 1904 bl. 140.

En als het kind geboren is, zij het van stonden aan het middelpunt der opvoeding. Niet de ouders, niet de onderwijzers, niet de onderwijsstof, niet de staat of de maatschappij, maar het kind alleen is centrum en norma van de gansche opvoeding. Kind is maar een andere naam voor majesteit. Vader en moeder moeten zich buigen voor de hoogheid van het kind. De vader heeft in zijn kind den koningszoon te zien, dien hij in ootmoed met zijne beste krachten dient. En ook de onderwijzers zijn dienaren van het kind. Als zij verstand hebben, om met kinderen te spelen, worden zij eerst op proef voor een jaar aangesteld en daarna, mede na raadpleging met de kinderen, gecontinueerd of ontslagen. De kunst van opvoeden bestaat eigenlijk in niet op te voeden, maar het kind vrij en met vrede te laten. De natuur moet ook hier zichzelve helpen en zichzelve redden; zij mag niet onderdrukt maar alleen geleid worden. Kinderen zijn immers ook niet zondig en boos van nature; de leer der erfzonde is het meest demoraliseerende van alle dogmata. De zoogenaamde, schijnbare gebreken der kinderen zijn slechts de keerzijde van hunne goede eigenschappen 1). Van vermaning, tucht, dwang, straf, van het opleggen van gehoorzaamheid mag er daarom geen sprake zijn. Ouders kunnen aan hunne kinderen evenmin wetten voorschrijven als aan den loop der planeten.

Veeleer komt alles erop aan, om de ziel van het kind te sparen, zijn recht te erkennen, aan zijne natuur te gelooven, zijne zelfstandigheid te eerbiedigen. Het kind brengt zijn eigen bouwmateriaal mede en hebbe de vrijheid, om zichzelf daaruit op te bouwen. Het zie, het oordeele, het kieze zelf. Het onderwijs worde gebaseerd op zijne neiging, op zijne belangstelling, op zijne »curiosité" en »passion". Als de kinderen ongelukkig zijn, als zij niet leeren willen, als zij niet worden wat zij moesten en konden worden, dan is dat de schuld van ouders en onderwijzers; dezen zijn dan de misdadigers. Want het huis en de

---

1) Vergelijk ook: De Wereld van het Kind. Nieuwe beschouwingen over de handelingen en uitingen der Kinderen door *G. A. Ootmars*, arts. Haarlem (z. j.) Daar lezen we: bij het normale kind komt de ondeugd als zoodanig niet voor, bl. 191. De ondeugden der kinderen zijn „ontwikkelingsfouten". De echte ondeugden, de misdrijven ontstaan daaruit niet, bl. 193. Stelen en liegen draagt bij kinderen niet het karakter van kleine misdaden, bl. 194 v. Men moet kinderen begrijpen; ze zijn niet onverbeterlijk maar onbegrepen, bl. 241. Slaan is verkeerd; het kind moet door schade en schande leeren, wat goed of kwaad is, bl. 336, 338, 340.

school hebben geen anderen plicht en geen ander recht, dan om aan de kinderen zooveel ontwikkeling en geluk, als mogelijk is, te verschaffen. Beide moeten het kind leeren *leven*, leeren leven zijn eigen, persoonlijke, individueele leven. Daarom moeten school en huis ook zoo schoon mogelijk worden ingericht. Het kind heeft aanspraak op eene schoone wereld en eene schoone omgeving. Als de huisgezinnen slecht zijn, moet de staat zich het lot der kinderen aantrekken, hen in gestichten plaatsen en voor hunne opvoeding zorgen. Zoolang zoovele huisgezinnen nog gebrekkig zijn, moet de maatschappij in het tekort der huiselijke opvoeding voorzien, opdat de kinderen eene gelukkige jeugd hebben, maatschappelijk en zedelijk sterk worden en later het huisgezin weer tot eene goede opvoedingsschool maken. Tot dien tijd toe moet de school de taak van het huisgezin overnemen, voor de lichamelijke en zedelijke opvoeding zorgen, kinderen des noodig van voedsel en kleeding en medische hulp voorzien. De schoolgebouwen laten thans nog veel te wenschen over; ze moeten naar het land overgebracht, met bloemen versierd, van tuinen en speelplaatsen omringd worden. En terwijl de gewone vakken van het onderwijs ingekrompen, besnoeid of geheel verwijderd kunnen worden, dienen in de verminderde schooltijden op het programma sport, handarbeid, wandelingen, eene breede plaats in te nemen. De opvoeding staat aan het begin van groote hervormingen. Het zal wel niet volmaakt in orde komen, voordat wij nieuwe huwelijken, nieuwe huizen, nieuwe scholen, nieuwe maatschappelijke verhoudingen, een nieuwen godsdienst en een nieuwe moraal hebben. Maar de toekomst zal toch heerlijk zijn. Eens zal elke huiselijke haard een tempel worden, en de ouders zullen zich heiligen tot den verheven dienst: de opvoeding hunner kinderen.

14. Wie dit nieuwe systeem van onderwijs en opvoeding indenkt, begint iets te verstaan van de ernstige worsteling, die er in de toekomst om de school gestreden zal moeten worden. Van pacificatie is zoo weinig sprake, dat men met meer recht kan zeggen, dat de strijd nog beginnen moet, dan dat hij geeindigd is. Want de nieuwe theorie van opvoeding staat niet in enkele bijzonderheden — dan valt er in menig opzicht zelfs nog van te leeren en winst mede te doen —, maar principiëel en radicaal tegen die van vroegere eeuwen over. Op de vraag:

wat is het doel der opvoeding? geeft de moderne paedagogiek ten antwoord, dat dat de mensch is en de mensch alleen; hem plaatst zij in het middelpunt en verheft hem tot maatstaf der opvoeding; zij kenmerkt zich door haar volstrekte secularisatie, door haar absolute emancipatie van den mensch. Autonoom is de mensch reeds in de wetenschap, in de kunst, in de religie en moraal; hij zij het thans ook reeds als kind in de wieg, bij het onderwijs en de opvoeding.

Nu is het in theorie gemakkelijk, om den mensch van alle gezag en wet te ontslaan, al wat boven hem staat te loochenen, en alle regel en orde uit zijn eigen natunr af te leiden. Maar wie het onderneemt, stuit terstond op een berg van tegenstand. De moderne opvoedkunde strekt daarvoor zelve ten bewijze. Hare voorstanders stemmen allen daarin overeen, dat de mensch beginsel, maatstaf en doel der opvoeding moet zijn. Maar zoodra deze stelling uitgewerkt wordt, komt er eindelooze verdeeldheid en hopelooze verwarring voor den dag. Met name geldt dit den alouden strijd tusschen humanisme en realisme. Al zijn er allerlei overgangen en bemiddelingen, de vraag, die in deze twee richtingen uiteen doet gaan, blijft toch in hoofdzaak deze: aangenomen, dat de opvoeding in den mensch zelf hare bestemming vindt, is dat doel dan individualistisch of socialistisch, aristocratisch of democratisch, philologisch of mathematisch-physisch? Is de menschheid bestemd, om enkele uitverkorenen in weelde te doen leven, of hebben alle individuen de roeping, om zich te wijden aan het geheel? Is het hoogste voor den mensch, zichzelf te zijn en aan zijn eigen volmaking te arbeiden, of om zijn leven te besteden in den dienst van anderen en een bruikbaar, nuttig lid der maatschappij te worden? Is het goede met het schoone identisch, of vindt het in het nuttige zijn maatstaf? Staat de aesthetische of de utilistische beschouwing der dingen het hoogst? Heeft Nietzsche of heeft Marx gelijk? In de maatschappij, waarin wij leven en waarin de socialistische gedachte hand over hand veld wint, hebben deze vragen eene principiëele beteekenis gekregen.

Indien nu de mensch het laatste doel der opvoeding is en er daarbij geen andere factoren in aanmerking komen, is de strijd tusschen deze beide richtingen tot geen beslissing te brengen. Consequente naturen, die voor niets terugdeinzen, mogen in huiveringwekkende oprechtheid rechts of links gaan. Nietzsche

moge in aristocratische hoogheid de gemeenschap opofferen aan den individu, en Marx omgekeerd den individu aan de gemeenschap; ieder gevoelt, dat daarmede de oplossing niet gegeven is. Er kan en er mag hier ook geen keuze gedaan worden; er moet eene hoogere eenheid zijn. De mensch is toch aan de eene zijde een zelfstandig persoon en anderzijds een lid der gemeenschap. In ieder mensch loopt het aangeborene en het verworvene, het noodwendige en het vrije, het natuurlijke en het zedelijke, het oorspronkelijke en het afgeleide op wondere, onnaspeurlijke wijze dooreen. Elk mensch ondergaat den invloed der maatschappij en werkt zelf er ook weer op in. Er zijn tegenwoordig individuen, die, zich verbeeldend »Kraftnaturen" te zijn, zich zoogenaamd willen »uitleven", alle autoriteit verachten en alle wet met voeten treden, maar hun krachtgevoel is niet zoo sterk, of het bedelt om de gunst van het publiek en zoekt in club of vereeniging steun. En de vereenigingen, die in zoo grooten getale worden opgericht, strekken altemaal, om het zwakke individu op de been te houden. De eeuw van het individualisme is ook die van het socialisme en omgekeerd. De moderne mensch beweegt zich tusschen tegenstrijdigheden heen en weer.

En dit kan niet anders, omdat enkeling en gemeenschap elkander niet missen kunnen en niet de een aan den ander ondergeschikt kan gemaakt worden. Want indien bijv. de nuttigheid en bruikbaarheid voor de maatschappij het doel der opvoeding en de maatstaf voor de waarde der persoonlijkheid is, dan verliezen duizenden bij duizenden menschen het recht van bestaan. Logisch en consequent is het dan, om met Plato de intrede in het huwelijk van de goedkeuring der overheid afhankelijk te stellen; om kinderen, die vóór of na de volle rijpheid van den man of de vrouw geboren worden, door abortus te dooden; om gebrekkige kinderen om het leven te brengen, en om in het algemeen met schadelijke, onnutte mensch-exemplaren, zooals krankzinnigen enz., korte metten te maken. Omgekeerd, indien de maatschappij er alleen is, om aan enkele uitverkorenen, aan »the upper ten", een rijk en weelderig bestaan te verschaffen; indien een volk slechts de omweg der natuur is, om tot enkele groote mannen te komen; indien een mooi boek meer waard is, dan honderd duizend menschen; welaan, leven dan zij, wie de hoovaardij omringt als een keten en het geweld bedekt als een gewaad, en vervloekt zij de schare, die

de wet van den »Uebermensch" niet kent! Indien het doel der opvoeding in den mensch ligt, gaat daarbij òf de individu òf de gemeenschap ten gronde.

15. Er zijn echter nog vele andere en krachtiger redenen, waarom de mensch niet de maatstaf en het doel der opvoeding kan zijn. En deze redenen zijn niet ver te zoeken en behoeven niet met moeite in allerlei schuilhoeken te worden opgezocht; maar zij liggen voor het grijpen en worden door 's menschen eigen wezen ons aan de hand gedaan. Het is de menschelijke natuur zelve, die boven zich uitwijst en in hare momenten en relatiën een hooger doel der opvoeding ons kennen doet.

Daar is in de eerste plaats het eenvoudige maar eigenlijk reeds alles beslissende feit, dat de mensch een schepsel is, eindig, beperkt, arm en zwak, afhankelijk en gebonden van alle zijden. Goed beschouwd, maakt het een bespottelijken indruk, dat zulk een nietig wezen zichzelf autonoom verklaart en met Max Stirner uitroept: »ich bin der Einzige, ich bin mir selbst allein, mir geht Nichts über mich." Immers is de mensch niet *van* zichzelf en *door* zichzelf, en daarom kan hij er ook niet *om* zichzelven en *voor* zichzelven zijn. En evenmin is de maatschappij de oorzaak en het doel van zijn bestaan, want al is zij eenerzijds de draagster en voedster van het individu, anderzijds is zij zelve toch weer uit zulke beperkte en afhankelijke wezens samengesteld, als ieder mensch op zichzelf is. Wie den mensch tot »Selbstzweck" der opvoeding maakt, hetzij dan individueel of sociaal, pleegt geweld aan de menschelijke natuur. Hij erkent ze niet voor wat zij is. Hij neemt ze niet, gelijk zij zichzelve geeft. Hij maakt ze tot Schepper, terwijl zij schepsel is. Wat, religieus gesproken, afgoderij heet, is in wetenschappelijken zin leugen en onverstand.

Daar komt in de tweede plaats bij, dat de mensch niet alleen een zinnelijk, maar ook een redelijk-zedelijk wezen is. Hij heeft een lichaam, maar ook eene ziel; hij heeft zintuigen, maar ook verstand en rede, hart en geweten. Deze vormen evengoed bestanddeelen van den mensch, als oog en oor, als hand en voet. Onverantwoordelijk is het dus, met deze gewichtige factoren in de natuur van den mensch bij de opvoeding geen rekening te houden, en te doen, alsof hij alleen een aanschouwend en een verstandelijk wezen ware. Het intellectualisme

miskent en doodt in den mensch het beste dat hij heeft. In zoover Kant en Herbart daartegen zijn opgekomen en het zedelijke weer in zijn recht hebben trachten te herstellen, verdienen zij lof. Maar zij zijn niet ver genoeg gegaan. Wie rede, hart en geweten nemen voor wat ze zijn, worden daardoor heengewezen naar eene andere, hoogere, ideale wereld, aan welke de mensch gebonden ligt. Immers streeft hij in deze organen boven de werkelijkheid uit naar de waarheid, boven het nuttige naar het goede, boven het aangename naar het schoone. Hij vormt niet alleen voorstellingen en begrippen, maar ook ideeën van waarheid, goedheid en schoonheid, wier realiteit voor het normale, menschelijke bewustzijn even vast staat als die der zienlijke wereld rondom hem heen. Door deze ideeën is de mensch burger en onderdaan in een rijk van onzienlijke en eeuwige dingen. En wederom is het onverantwoordelijk, als de opvoeding met dit burgerschap in eene geestelijke wereld geen rekening houdt en 's menschen bestemming in dit leven doet opgaan. Wie de opvoeding seculariseert, haar verband met het eeuwige en met de eeuwigheid doorsnijdt, pleegt geweld aan de menschelijke natuur; hij verkracht haar wezen.

En eindelijk, het menschelijk bewustzijn houdt de onwraakbare getuigenis in, dat er een rijk van ideeën is; maar die ideeën zijn normen, die boven den mensch staan, die onvoorwaardelijk aanspraak maken op gehoorzaamheid, van welke de mensch overtuigd is, dat hij er zijn denken en willen en handelen naar inrichten moet. Het zijn *wetten*, die haar oorsprong niet hebben in den mensch zelven, maar die op een Wetgever terugwijzen, welke behouden kan en verderven. Wat de mensch bewere van zijne onafhankelijkheid, hij is en hij voelt zich gebonden aan eene absolute macht, die waar is en heilig en goed. De Gods-idee is ieder mensch ingeplant. God laat zich aan niemand onbetuigd. Al zegt de dwaas in zijn hart, dat er geen God is, Zijn bestaan dringt zich, indien niet door zegeningen en weldaden, dan door oordeelen en gerichten aan het intiemste van ons bewustzijn onwederstandelijk op. Elk mensch is gebonden aan Zijne wet, voelt zich schuldig voor Zijn aangezicht, is bevreesd voor Zijn oordeel, vlucht tot Zijne barmhartigheid, roept Hem aan in den nood. De godsdienst behoort tot het wezen van den mensch. En voor de derde maal is het onverantwoordelijk, als de opvoeding met deze godsdienstige natuur geen

rekening houdt. De moderne paedagogiek, die den mensch tot middelpunt, maatstaf en doel der opvoeding maakt, bezondigt zich allereerst aan den mensch zelven.

16. Daarentegen stemt het Christendom in alle deelen volkomen overeen met de gegevens, welke de menschelijke natuur zelve bij onpartijdig onderzoek ons aanbiedt. Hoe onbevangener en nauwkeuriger wij den mensch waarnemen en bestudeeren, des te meer blijkt hij juist zoo te zijn, als de Bijbel hem ons teekent. De menschelijke natuur in hare verschillende momenten wijst naar het Christendom heen: »anima naturaliter Christiana"; en het Christendom doet ons den mensch kennen, gelijk hij waarlijk is. Terwijl de moderne paedagogiek vanwege haar verkeerde uitgangspunt en valsche praemissen de dingen niet zuiver meer waarnemen kan, verlost ons de H. Schrift van onze vooroordeelen en ijdele philosophie en leert ons de wereld, en in die wereld vooral ook den mensch, weer onbevangen en onbevooroordeeld gadeslaan. De Schrift sluit zich aan bij en past volkomen op de onpartijdig waargenomen gegevens der menschelijke natuur. In het licht Gods zien wij het licht.

Maar de Christelijke religie is meer dan dat. Zij past niet alleen op de werkelijkheid, maar zij heft ons ook op tot de waarheid. Zij beantwoordt niet alleen aan de natuur, maar zij herstelt haar ook door de genade. Zij is de vervulling van 's menschen behoeften, de verzoening van zijn schuld, de vrede voor zijn hart, de rust voor zijne conscientie, het antwoord op zijne vragen, de oplossing van zijne raadselen, de harmonie van zijne tegenstrijdigheden. En zij houdt ons niet alleen het ideaal voor oogen, maar ontsluit ons ook den weg tot verwezenlijking ervan, om n.l. menschen weer te vormen tot menschen Gods, die tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust zijn. De tegenstelling van humanisme en realisme, van individualisme en socialisme, die anders in al haar scherpte blijft bestaan, wordt in het Christelijk ideaal der opvoeding volkomen verzoend. Want schoon is het, menschen op te voeden tot ware, echte, volle menschen, wien niets menschelijks vreemd is, en alle gaven en krachten in hen tot harmonische ontwikkeling te brengen; de mensch is meer dan deel van een geheel, hij heeft persoonlijke, zelfstandige waarde. Maar dit ideaal is dan alleen bereikbaar, als menschen gevormd worden tot men-

schen Gods, die Gode toebehooren, die Zijne kinderen zijn, en die daarom vrij en onafhankelijk staan tegenover de gansche wereld. Indien God voor ons is, wie zal dan tegen ons zijn? En schoon is het ook, om menschen te vormen tot nuttige leden van de maatschappij, want de mensch is geen losse korrel zands, maar hangt organisch met zijn gezin en geslacht, met zijn volk en heel de menschheid saam. Maar naar dit doel is dan alleen met vrucht te streven, wanneer menschen gevormd worden tot menschen Gods, die tot *alle goed* werk volmaaktelijk zijn toegerust, die om Gods wil den naaste liefhebben, die in hun beroep trouw arbeiden, omdat het een Goddelijk beroep is. In het Christelijk opvoedings-ideaal is elke tegenstelling verzoend, van man en vrouw, van heer en dienstknecht, van persoonlijkheid en gemeenschap, van verstand en hart, van school en leven, van schoonheid en nuttigheid, van ontwikkeling des verstands en beschaving des gemoeds, van patriotisme en kosmopolitisme. Want de vreeze des Heeren is het beginsel van alle wijsheid. De godzaligheid is tot alle dingen nut. En Christendom en humaniteit zijn één.

Maar juist omdat het Christelijk opvoedingsideaal zoo hoog staat en zoo grootsch is, omdat het de verzoening van alle tegenstellingen en de oplossing van alle raadselen is, valt het zoo uiterst moeilijk, om het steeds ten volle in het oog te houden en daaraan in de practijk van het leven getrouw te blijven. Voor wie de zwakheid der menschen kent, baart het geen verwondering, dat ook de Christenen menigmaal in die roeping te kort zijn geschoten en aan eenzijdigheid zich hebben schuldig gemaakt. Vrome menschen hebben soms zoo sterk op de eeuwigheid nadruk gelegd, dat zij den tijd niet achtten; hebben zoo uitsluitend aan den hemel gedacht, dat zij de aarde vergaten; zijn zoo vervuld geweest van de geestelijke dingen, dat zij de stoffelijke verwaarloosden; zij wilden menschen Gods vormen, maar rustten hen niet volmaaktelijk toe tot alle goed werk. En dan waren humanisme en realisme in hun betrekkelijk recht. Aan den anderen kant zijn er telkens Christenen geweest, die der wereld zoo gelijkvormig werden, dat zij het onderscheid te loor deden gaan; zij trachtten menschen toe te rusten tot alle goed werk, maar vergaten, hen in de eerste plaats te vormen tot menschen Gods. En dan traden ascetisme en piëtisme met reden op en riepen tot den haard en het cen-

trum der religie terug. Zelfs kerken en belijdenissen hellen naar de eene of naar de andere zijde over. Rome zag geen kans tot verzoening, en gaf in leeken- en monnikendom aan beide zijden van het Christelijk levensideaal naast elkaar een plaats. Het Lutheranisme verbrak de eenheid evenzeer en isoleerde het religieuze van het mondane levensterrein.

Het zuiverst is de harmonie van het Christelijk ideaal nog gegrepen en vastgehouden in de Gereformeerde kerk en belijdenis. Hierover kan toch geen twijfel bestaan, dat de Gereformeerde wereldbeschouwing, vanwege haar theologisch uitgangspunt, alles, ook het meest alledaagsche kroont met den adel Gods en terecht de »verheerlijking der werkelijkheid" mag heeten [1]). Hieraan bleven de belijders der Gereformeerde religie ook in hunne gedachten over onderwijs en opvoeding getrouw. Hun beginsel eischte, dat niet, zooals in het humanisme en realisme, de mensch als middelpunt en doel der opvoeding werd beschouwd, maar dat hij van oogenblik tot oogenblik gedacht en behandeld moest worden als een schepsel Gods. Opvoeding had dus in de eerste plaats menschen Gods te vormen. Maar deze Goddelijke adel verplicht tot een wandel voor Zijn aangezicht in oprechtheid en waarheid. Het pad naar de eeuwigheid loopt door den tijd. De weg naar den hemel ligt over de aarde heen. De zuivere en onbevlekte godsdienst voor God en den Vader breidt zich uit tot een dienen van God in het midden der wereld. En menschen Gods moeten, juist omdat ze dit zijn, tot alle goed werk volmaaktelijk worden toegerust.

17. Johannes Sturm, de vriend en geestverwant van Calvijn, die in 1537 te Straatsburg een gymnasium stichtte, dat voor vele andere tot model heeft gediend, omschreef dit Schriftuurlijk ideaal voor de opvoeding als »sapiens atque eloquens pietas", dat is als godsvrucht, met wijsheid en welsprekendheid gehuwd [2]). Sturm had met deze formule vooral het doel van het gymnasiaal onderwijs op het oog. Ook meende hij, evenals de meeste van zijne tijdgenooten, dat de wijsheid, de kennis van zaken, voornamelijk uit de schriften der ouden geput

1) Vergelijk *Verwey*. Luide Toernooien. Amsterdam, Versluys 1903.

2) Vergelijk over Sturm: *Dr. H. H. Kuyper*, De Opleiding tot den dienst des Woords bij de Gereformeerden I 142 v. *Raumer*, Gesch. d. Pädag. I 208 v.

moest worden. En eindelijk legde Sturm in deze formule, evenals alle humanisten, al te eenzijdig op de welsprekendheid den nadruk, als den eenigen vorm, waarin de door godsvrucht geheiligde wijsheid aan anderen moest worden voorgedragen. In den zin, waarin Sturm ze bedoelde, kunnen wij de formule thans niet meer overnemen. Maar op zichzelve beschouwd, is zij de nog voor ons geldende omschrijving van het doel der Christelijke opvoeding.

De Reformatie kon het doel van de in de Renaissance herboren klassieke studie niet met vele humanisten daarin stellen, dat de geest der oudheid herleven en de menschen tot ware humaniteit opvoeden zou. Zij had een ander, een hooger, een religieus ideaal. De studie der klassieken kon in haar oog slechts middel zijn, om de »pietas", de waarachtige, Christelijke godsvrucht in het midden der wereld plaats te doen nemen en in een schoonen vorm naar buiten te laten optreden. Hoofdzaak en hoofddoel bij de opvoeding was dus de oprechte vroomheid, de waarachtige godsvrucht, de kinderlijke vreeze en dienst van God. Menschen moesten in de eerste plaats menschen Gods zijn en de gerechtigheid van Zijn koninkrijk zoeken.

Maar die godsvrucht mocht toch niet geisoleerd blijven, niet op zichzelve blijven staan, gelijk het ascetisme en pietisme dit wil. Zij moest integendeel met wijsheid, met kennis van *zaken*, met echte, degelijke kennis verbonden worden. Van ondergeschikte beteekenis is, dat men in den tijd der Reformatie die kennis van zaken, die *res*, voornamelijk bij de ouden zocht. Al trachten wij onze kennis, veel meer dan men vroeger deed, ook uit de natuur en uit de geschiedenis te putten ; wat men toen nastreefde, blijft ook ons ideaal : eene godsvrucht, die organisch met kennis van *zaken*, met wijsheid en wetenschap zich verbindt.

Maar ook daarmede is het ideaal onzer opvoeding nog niet voldoende omschreven. Want deze godsvrucht en wetenschap, deze door de godsvrucht geheiligde wetenschap mag niet buiten en boven ons blijven staan. Ze moet niet een schat zijn, die ergens in ons hoofd wordt neergelegd en geen invloed oefent op ons leven. Maar zij moet eene vormende kracht in ons worden, zij moet geestelijk worden geassimileerd, in ons innerlijk ingaan en dan ons vernieuwen en vormen. Humanisme en Reformatie dachten nu, dat die vormende kracht vooral in het woord, in het spreken en schrijven, in de eloquentia, moest uitkomen.

Maar al geldt dit voor ons thans in die mate niet meer, de zaak, welke men voorstond, verdient lof. De met deze kennis verbonden godsvrucht dient onze gansche persoonlijkheid te vormen, in verschijning, woord en daad. En het ideaal eener Christelijke opvoeding, in huisgezin, in lagere, middelbare en hooge school blijft nu als toen: waarachtige godsvrucht, organisch met degelijke kennis en echte beschaving (Bildung) [1]) verbonden. Zoo vormen wij menschen *Gods;* tot *alle goed werk* toegerust; tot alle goed werk *volmaaktelijk* toegerust.

1) *F. Bettex*, Bildung. Berlin 1904.

III.

HET UITGANGSPUNT DER OPVOEDING.

18. Het wezen der opvoeding wordt niet alleen door haar doel, maar evenzeer door haar uitgangspunt bepaald. Het is niet genoeg te weten, waartoe wij moeten opvoeden; wij dienen ook het kind te kennen, dat opgevoed moet worden. Wat is dat kind? Wat is het als mensch, wat is het als kind? Wat zit er in en wordt dus door het kind meegebracht? Wat komt er van buiten af in en wordt allengs door inspannenden arbeid zijn geestelijk eigendom? De paedagogiek heeft de anthropologie, en met name de psychologie tot grondslag. De opvoeding van den mensch onderstelt kennis van den mensch. Trouwens, reeds voor den handwerksman, voor den landbouwer, voor den fabrikant, is het vereischte, dat hij op de hoogte zij van zijn vak; hoe veel te meer zal de paedagoog dan soliede kennis moeten bezitten van het kind, welks opvoeding hem wordt toebetrouwd? Gewichtiger taak dan de opvoeding is er schier niet. Zij houdt zich bezig met het belangrijkste schepsel op aarde, en arbeidt er toe, dat het aan zijne hooge bestemming beantwoorde. En daarbij komt dan nog, dat de opvoeding tegenwoordig voor een groot deel uit het huisgezin naar de school is verlegd en in den regel reeds ter hand genomen wordt door personen, die vanwege hun jeugdigen leeftijd zelven nog zooveel opvoeding van noode hebben. Redenen in overvloed dus, die de noodzakelijkheid en onmisbaarheid eener deugdelijke psychologie voor de paedagogiek boven allen twijfel verheffen.

Indien de studie van den mensch nu maar eenvoudig en gemakkelijk was, zou er verder niets te doen zijn, en ware de aanstaande paedagoog in korten tijd te vormen tot een kundig

psycholoog. Maar juist het omgekeerde is het geval. In de studie van de menschelijke ziel hebben wij het niet te doen met meet- en weegbare grootheden, maar met verschijnselen, die eene geestelijke natuur dragen, onoverzienbaar rijk en hoogst ingewikkeld zijn. Bij ieder mensch staan wij voor een zieleleven, dat in veelheid en complicatie van verschijnselen de zichtbare natuur om ons heen nog overtreft; wij treffen er in aan, beseffen, gewaarwordingen, voorstellingen, begrippen, oordeelen, redeneeringen, aandoeningen, neigingen, driften, hartstochten, begeerten, wilsbeslissingen enz., die te zamen eene wereld van raadselen vormen.

Nu bestond vroeger de gedachte, dat men door waarneming en denken, door analyse en synthese in dezen chaos eenige orde kon brengen. Als men tegenwoordig de klassieke en Christelijke psychologen beschuldigt, dat ze van geen waarneming hebben willen weten en er zoo maar in het wilde op hebben los gespeculeerd, dan is dit verwijt hoogst onbillijk en van onkunde getuigend. Ook de zielkundigen in vorige eeuwen hebben, ofschoon al te veel classificatie met verklaring verwarrend, de zielsverschijnselen trachten waar te nemen en denkend te begrijpen. Maar zij geloofden, ten eerste, dat de inwendige, de zelfwaarneming op dit terrein de zekerste weg tot kennis was; ten tweede, dat de verschijnselen van het zieleleven recht gaven, om daaruit denkend tot de natuur der ziel te besluiten; en ten derde, dat de bijzondere openbaring ook over den mensch, over zijn oorsprong, wezen en bestemming, een licht verspreidde, dat dankbaar moest aanvaard en niet zonder schade kon versmaad worden.

Maar de nieuwe psychologie, hartgrondig afkeerig van theologie en metaphysica, heeft met deze methode radikaal gebroken en een anderen weg tot kennis ingeslagen. Onder invloed van het criticisme van Kant en het positivisme van Comte, van de Engelsche associatietheorie en de inductieve methode in de natuurwetenschap is de psychologie zoogenaamd positief, empirisch, exact geworden. Evenals heel de moderne wetenschap, wil ze van geen enkele theorie, maar louter van feiten uitgaan. Onbevangen zet zij zich daartoe, zooals zij voorgeeft, voor de verschijnselen van het zieleleven neer, neemt ze nauwkeurig waar en tracht ze te leeren kennen in hun onderling verband. Zoo is zij, naar de uitdrukking van F. A. Lange,

geworden tot eene «Psychologie ohne Seele", een soort van natuurwetenschap, die de inductieve methode toepast op de psychische verschijnselen en deze als physische behandelt. Op deze wijze hoopt men in de psychologie tot meer zekerheid te komen en betrouwbaarder resultaten te verkrijgen.

19. Nu was het gemakkelijk gezegd, dat de natuurwetenschappelijke methode in de psychologie moest toegepast worden; maar niet zoo gemakkelijk liet zich aanwijzen, hoe dit geschieden moest.

Herbart ging wel uit van metaphysische onderstellingen en beschouwde ook nog zelfwaarneming als de bron der psychologie, maar hij komt toch voor hare natuurwetenschappelijke opvatting in zoover in aanmerking, als hij de mathematische methode op de zielsverschijnselen toepasselijk achtte. Het bewustzijn leerde ons toch, dat de voorstellingen in ons zich onderscheiden door intensiteit. Sommige zijn sterk, andere zijn zwak; sommige blijven lang in ons bewustzijn aanwezig, andere verdwijnen terstond; sommige komen spoedig, andere zeer langzaam terug. Herbart leidde daaruit af, dat de voorstellingen werken als physische krachten, dat ze elkaar afstooten en aantrekken, belemmeren en bevorderen, en dat hare intensiteit daarom ook gemeten, berekend en in getallen kon worden uitgedrukt. Ofschoon deze methode eerst door hare nieuwheid velen bekoorde, is de geestdrift langzamerhand bekoeld en heeft men ingezien, dat er geen »eenheid", geen objectieve maatstaf is, waaraan de intensiteit der voorstellingen te meten zou zijn. Men kan niet zeggen dat eene voorstelling twee of drie maal sterker is dan eene andere, omdat de intensiteitsnorma ontbreekt. Alleen het subject gevoelt, twee of meer voorstellingen met elkaar vergelijkend, dat ze verschillen in kracht. Over het algemeen zelfs laat zich slechts in een zeer klein deel van onze wetenschappen de mathematische berekening toepassen, in de astronomie bijv. en de mechanica, voor een deel ook in de physica en de chemie. Maar in de andere wetenschappen, ook die der natuur, is mathematische nauwkeurigheid niet te verkrijgen. Zoo ging de tijd, waarin Herbart den toon in psychologie en paedagogiek aangaf, langzamerhand voorbij. Tegenwoordig wordt door steeds meerderen tegen hem het bezwaar ingebracht, dat hij de waarneming verwaarloosde, het experi-

ment verwierp, de voorstellingen met gewaarwordingen verwarde, gevoel en wil miskende, en bij zijne berekeningsmethode willekeurig te werk ging [1]).

Van meer beteekenis is eene andere poging, die beproefd werd, om de psychologie tot eene exacte wetenschap te maken. Als de directe, introspectieve waarneming der zielsverschijnselen niet nauwkeurig en betrouwbaar was, dan moest men beproeven, om ze, indirect, door het lichaam heen, van den physiologischen kant te benaderen. Th. Fechner en E. H. Weber in Leipzig legden voor deze »Psychophysik" den grondslag en maakten de afhankelijkheid der gewaarwordingen van de uitwendige, op de zintuigen werkende prikkelingen, en meer bepaald nog de quantitatieve verhouding tusschen beide, tot voorwerp van hun onderzoek. Zij kwamen tot de ontdekking, dat eene prikkeling een bepaald minimum van sterkte moet hebben, om eene gewaarwording te veroorzaken en dat eene zekere prikkeling in eene bepaalde mate veranderd moet worden, om eene verandering in de gewaarwording te weeg te brengen. Op deze »wet van Weber" bouwde Fechner dan verder nog deze andere wet, dat de intensiteit der gewaarwording in arithmetische, die der prikkelingen in geometrische orde toeneemt.

Anderen zetten in deze richting het onderzoek voort en breidden het uit. Wundt erkende, dat de lagere psychische verschijnselen van physische vergezeld zijn en dat er dus binnen deze grenzen eene physiologische psychologie bestaat; ook trachtte hij door toepassing van de experimenteele methode den bewustzijnsinhoud te analyseeren, de elementen ervan naar hunne qualitatieve en quantitatieve eigenschappen te leeren kennen, en de verhoudingen van hun ontstaan en opvolging nauwkeurig vast te stellen. Maar anderen, zooals Münsterberg, Avenarius, Ziehen, Exner, Flechsig, Külpe, W. Heinrich, waren ook hiermede nog niet tevreden; de directe waarneming der psychische verschijnselen geheel verwerpende, wilden zij deze alleen bestudeeren van hunne physiologische zijde. Immers konden naar hunne meening de psychische verschijnselen geen voorwerp zijn van echt-wetenschappelijk onderzoek; ze worden ieder oogenblik, b.v. in den slaap afgebroken en sluiten niet aaneen. Daarentegen loopen de physische verschijnselen zonder onderbreking regel- en wet-

1) *Ziehen,* Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiol. experimentellen Psychologie 1900.

matig door; deze zijn dus de vaste grondslag, waarop de psychische verschijnselen gebouwd zijn; de eenige realiteit, die nu en dan van de psychische verschijnselen, als van haar spiegelbeeld, wordt begeleid.

Maar ook deze physiologische psychologie heeft aan de hooge verwachtingen, eerst door haar opgewekt, volstrekt niet beantwoord. De wet van Weber en Fechner is, wat haar karakter en de uitgestrektheid van haar gebied betreft, nog altijd aan discussie onderhevig, en zelfs hare waarheid wordt door velen ontkend en bestreden. Van de experimenteele methode geven de meesten thans toe, dat zij slechts in beperkte mate, op een klein en niet zeer belangrijk terrein in toepassing is te brengen. En de pogingen, om langs physiologischen weg de psychische verschijnselen te benaderen en te verklaren, bieden tot op dit oogenblik toe zeer weinig kans op succes. Het materialisme van Büchner c. s. trad eerst wel op met de stoute bewering, dat de gedachte eene beweging is van de stof, in de hersens haar oorzaak heeft en tot de hersens staat als de gal tot de lever en de urine tot de nieren. Maar aan deze machtspreuken gelooft thans niemand meer, die zich ernstig rekenschap geeft van het essentiëele onderscheid tusschen physische en psychische verschijnselen. In de plaats daarvan is bij de physiologische psychologen thans het psycho-physisch parallelisme getreden. Zij houden wel staande, dat de zielsverschijnselen van hunne physische zijde moeten waargenomen en bestudeerd worden. Zij trachten de verbindingen der psychische verschijnselen uit de physische te verklaren. Maar zij erkennen toch, dat de psychische verschijnselen eene inwendige zijde hebben en uit elementen bestaan, die uit stof en stofwisseling niet zijn te verklaren. Oorsprong, karakter en doel der psychische verschijnselen blijft hier dus een raadsel; er kan alleen gezegd worden, dat psychische en physische verschijnselen parallel naast elkander voortloopen en misschien zich tot elkaar verhouden als twee zijden van dezelfde zaak, als twee modi van ééne stubstantie [1]). En Wundt is van oordeel, dat het empiriocriticisme van Avenarius e. a. in deze bewering veel te ver gaat en veel te stout spreekt. De zinlijke bestanddeelen in ons zieleleven zijn zeker aan physische verschijnselen gebonden,

1) Vergelijk vooral het belangrijk werk van *L. Busse*, Geist und Körper, Seele und Leib, Leipzig, Dürr 1903.

maar datgene, wat in ons dien zinlijken inhoud verwerkt en naar logische, ethische of aesthetische normen verbindt, m. a. w. de hoogere denkwerkzaamheid in den mensch is zelfstandig en van zuiver psychischen aard. Natuurlijk wordt Wundt om deze zijne theorie door de consequente empiristen van halfslachtigheid, van ontrouw aan zijn beginsel en uitgangspunt beschuldigd. Hij begint wel met de physiologische methode, maar hij verlaat ze, als hij nog nauwlijks halverwege gekomen is; hij geeft zich wel voor een empiricus uit, maar is opentop een philosoof. Omgekeerd legt Wundt aan het empiriocriticisme van Avenarius ten laste, dat het door en door metaphysisch is en in zijne subtiele begrippen-constructies echt scholastisch wordt. Zoo zijn de mannen van de zuivere waarneming en de »reine Erfahrung" het lang niet met elkander eens. Ze zouden van niets dan van voor allen vaststaande feiten uitgaan, maar ieder geeft voor feit uit, wat hij zelf ervoor houdt. De een verwijt den ander, dat hij een metaphysicus is; eene beschuldiging, die op empirisch standpunt de zwaarste aanklacht is, welke men tegen iemand inbrengen kan. Zelfs het experiment, door verschillende geleerden bij eenzelfde verschijnsel aangewend, leidt in den regel tot verschillende resultaten. En niet alleen over de resultaten, maar ook over de methoden, bij het experimenteel en physiologisch onderzoek te volgen, bestaat het grootst mogelijke verschil. Van de zekerheid, door de nieuwere psychologie gezocht en beloofd, is tot dusver nog niet veel gekomen. De verdeeldheid en verwarring is grooter dan ooit te voren. Er zijn zooveel psychologieën, als er psychologen zijn.

20. Om deze redenen is het hoogst moeilijk, om de nieuwere psychologie aan de paedagogiek ten grondslag te leggen. Natuurlijk denkt niemand er aan, haar in dit opzicht alle waarde te ontzeggen. Integendeel heeft zij zich in den korten tijd van haar bestaan reeds groote verdiensten verworven; het nauwe verband van lichaam en ziel, de physische voorwaarden, waaronder gewaarwordingen ontstaan, de sterkte, de duur en de toon der gewaarwordingen, heel de physische grondslag van het zieleleven is klaarder door haar blootgelegd; met menig resultaat kan ook de paedagogiek haar winste doen. Want elke geestelijke inwerking op den leerling is dan alleen verstandig en gerechtvaardigd te noemen, als zij aan de wetten van het

zieleleven beantwoordt. Maar toch is er oorzaak, om tegen overdrijving van de waarde der nieuwere psychologie voor de paedagogiek te waarschuwen.

Ten eerste toch is zij te onzeker en te onvast, dan dat zij, althans, om voorzichtig te spreken, voor het heden, practisch voor eene paedagogiek zich verwerken laat. Wel is waar vertoont de nieuwere psychologie eenige algemeene kenmerkende trekken, maar zij loopt bij hare verschillende beoefenaars niet alleen in resultaat maar ook in uitgangspunt en methode veel te ver uiteen, dan dat de opvoedkunde van haar uitgaan en op haar voortbouwen kan. Wie haar overneemt, neemt haar altijd over van een of ander beroemd psycholoog in een bepaalden vorm, wikkelt zich daarmee in elken strijd, waarin deze bijzondere psychologie door anderen betrokken wordt, en ziet zich daarom van dag tot dag genoodzaakt tot herziening van zijne psychologische en paedagogische inzichten. Dit moge nu voor den man van wetenschap zijne aangename zijde hebben ; de paedagoog ondervindt er al de nadeelige gevolgen van ; onderwijs en opvoeding komen nimmer tot rust ; de school wordt een laboratorium en het kind een object van proefnemingen.

Ten tweede spreekt het vanzelf, dat de paedagogiek aan de psychologie altijd slechts groote beginselen en algemeene wetten ontleenen kan ; het komt op den takt van ouders en onderwijzers aan, om deze dan individueel toe te passen. De kundigste psycholoog kan nog een slecht menschenkenner en een onkundig opvoeder zijn. Maar dit daargelaten, zulke groote beginselen en algemeene wetten zijn er nu zoo maar niet aanstonds te vinden ; ze liggen niet als steenen op de straat. Bij zuiver empirische methode zijn ze zelfs nimmer te vinden, want de verschijnselen zijn eindeloos vele en de waarneming is nooit afgeloopen. Beginselen en wetten worden altijd slechts, naar aanleiding van een kleiner of grooter aantal van waarnemingen, door het denken ontdekt. Nooit zijn ze product van zoogenaamd exact onderzoek alleen, maar steeds zijn ze vrucht van nadenken, dat is van philosophie. Maar daarmede verliezen zij ook al het karakter van zekerheid en vastheid, dat men er gaarne aan toekennen wil. Soms worden ze door latere waarnemingen bevestigd, maar dikwerf ook gewijzigd en omvergeworpen. Wanneer wij nu bedenken, dat het reeds in de natuurwetenschap zoo moeilijk is, tot de principia door te dringen en algemeene

wetten te vinden, dan beseft ieder, dat het in de psychologie schier een onbegonnen werk is, om hier langs inductieven weg tot algemeen-geldende wetten te komen. Wij weten nog nauwlijks, wat natuurwetten zijn en welke ze zijn; hoe zouden wij dan in historie, sociologie, psychologie van vaststaande wetten durven spreken, en daarnaar onze paedagogiek durven inrichten? Wie het doet, moet niet meenen, zijne theorie der opvoeding op empirischen grondslag te bouwen; hij is bij de philosophie ter schole gegaan. In weerwil van alle empirische, physiologische en experimenteele onderzoekingen blijft het zieleleven van den mensch een ondoordringbaar geheim; wij moeten het nemen, zooals het zich geeft, tot verklaring zijn wij vooralsnog niet in staat.

In de derde plaats zal ieder erkennen, dat het voor de paedagogiek van het hoogste gewicht is, of wij in den mensch een ontwikkeld dier of een beelddrager Gods zien. Het zal op onze theorie en practijk der opvoeding een grooten invloed uitoefenen, of wij de ziel des menschen beschouwen als een product van stofwisseling dan wel als een substantie van geestelijke natuur. Nu worden dergelijke vragen door de moderne psychologie met opzet vermeden; van tevoren worden zij als onwetenschappelijk gebrandmerkt en daarmede aan de subjectieve willekeur prijs gegeven. Maar daardoor wikkelt zij zich in eene eigenaardige antinomie. Want één van beide: òf zij wil inderdaad te goeder trouw volkomen neutraal zijn, enkel van vaststaande feiten uitgaan, maar geeft dan den volkomen valschen indruk, alsof deze vragen naar den oorsprong, de natuur en de onsterfelijkheid van de ziel voor psychologie en paedagogiek van geen beteekenis zijn. Of zij blijft — wat veel meer voorkomt en ook haast onvermijdelijk is — bij de zoogenaamde empirische feiten niet staan, maar draagt bewust of onbewust wel terdege over het wezen der ziel allerlei beschouwingen voor, die een philosophisch en metaphysisch karakter dragen; maar dan vaart zij niet alleen onder eene valsche vlag, maar smokkelt ook slechte, onbetrouwbare waar binnen. Want de slechtste philosophie is die, welke aan alle streng wijsgeerig onderzoek is gespeend.

Tegen de moderne psychologie hebben wij dus te handhaven en te verdedigen het recht der metaphysica; echter niet van zulk eene metaphysica, die bedektelijk, onder empirischen naam, zonder opzettelijk onderzoek over de natuur der ziel wordt

voorgedragen, maar van zulk eene, die onpartijdig met al de gegevens der ervaring rekening houdt, ze onbevangen in hun objectieve waarheid en recht erkent, en dan ook »vorauszetzungslos" de conclusies aanvaardt, waartoe zij bij eene logisch denkende beschouwing leiden. Zoo ging de vroegere psychologie, niet alleen van Christenen, maar ook van een Socrates, Plato en Aristoteles te werk. Als Haeckel daarentegen zegt [1]: naar mijne overtuiging is datgene, wat men *ziel* noemt, in waarheid een natuurverschijnsel; ik houd daarom de psychologie voor een tak der natuurwetenschap, en wel van de physiologie, dan is de partijdigheid aan zijne zijde. Willekeurig, apriori, zonder nader onderzoek beperkt hij de natuur tot de zinlijk-waarneembare, stoffelijke natuur. Gemakkelijk is dan de gevolgtrekking, dat de opvatting van de ziel als een onstoffelijk wezen, transcendent, supranaturalistisch is en buiten en boven de »natuur" nog eene geestelijke wereld aanneemt, van welke wij door ervaring niets weten en krachtens onze natuur niets weten kunnen. Maar deze gevolgtrekking is dan ook door en door onjuist. Want boven de natuur in den zin van Haeckel is zelfs ons denken, ons bewustzijn verheven; hier hebben wij met eene wereld te doen, die niet stoffelijk maar geestelijk is, en van welke wij door ervaring wel terdege eenige kennis bezitten. En zoo is het met heel ons zieleleven. De natuur en werkzaamheid van het hooger ken- en begeervermogen wijst op eene geestelijke substantie als draagster terug.

Bij deze gegevens, die de menschelijke natuur ons aan de hand doet, sluit de Christelijke philosophie zich aan. Zonder philosophie komen wij in psychologie en paedagogiek niet uit; eene empirische psychologie, die niets dan feiten wil constateeren, bestaat er niet en ware vrij nutteloos. Het is alleen maar de vraag, of wij in de theorie en practijk onzer opvoeding de Christelijke philosophie zullen volgen, dan wel de modephilosophie, die wisselt met den dag. In het laatste geval gaat de paedagogiek met de golven van den tijdstroom op en neer; in het eerste geval komt ze te rusten op een vasten grondslag. Want tijden veranderen en wij met hen; maar de mensch blijft dezelfde alle eeuwen door, de mensch met de eeuw in het hart. En dien mensch verandert ook de moderne psychologie niet.

1) Die Welträthsel, Bonn 1899 bl. 104.

21. Wijl de natuurwetenschappelijke methode niet tot zulke zekere en bruikbare resultaten leidde, welke men er eerst van verwachtte, heeft men haar in den laatsten tijd menigmaal aangevuld of vervangen door de historische of genetische methode. Daardoor heeft de nieuwere psychologie, die zichzelve naar den kant der metaphysica zeer beperkt had, naar de andere zijde een uitgebreid terrein ter bearbeiding gewonnen. Alle zieleleven, dat er is, van de laagste tot de hoogste vormen toe, heeft zij door hare genetische methode binnen hare grenzen getrokken. Er kwam nu eene psychologie van planten en dieren, van volken en rassen, van familiën en geslachten, van mannen en vrouwen, van genieën en helden, van enkelen en massaas, van krankzinnigen en misdadigers enz.; zelfs is er geen enkel verschijnsel, dat tegenwoordig niet psychologisch onderzocht wordt; reuk, smaak, gevoel, geweten, wil, geloof, godsdienst, zeden, gewoonten, taal, wetenschap, kunst, misdaad, melancholie enz., alles krijgt zijn eigen psychologie. Wijl alles voor ons door het bewustzijn »vermittelt" is, kan alles natuurlijk ook van zijne psychologische zijde beschouwd en onderzocht worden. In het algemeen stelt deze genetische methode zich ten doel, om het zieleleven in zijn geheel of in een zijner deelen historisch na te gaan, van zijne eerste aanvangen af tot zijne hoogste ontwikkeling toe, en langs dezen weg het te begrijpen en te verklaren.

Zoo is er sedert enkele jaren ook eene psychologie van het kind in beoefening gekomen, die voor de paedagogiek van het hoogste belang wordt geacht [1]). Zij stelt zich vooral tweeërlei taak; ten eerste tracht zij het zieleleven van het kind historisch na te gaan en daaruit den oorsprong en de ontwikkeling der psychische toestanden en werkzaamheden te leeren kennen; en ten andere maakt zij het kind in de schooljaren tot voorwerp van experimenteele en statistische onderzoekingen, om daardoor te weten te komen, welke invloed door school en onderwijs op

1) Over de psychologie van het kind bestaat eene rijke en bij den dag zich uitbreidende litteratuur. Ik noem alleen: *Charles Darwin*, Biographical sketch of an infant 1877. *J. Mark Baldwin*, Mental development in the child and the race 1895, in het Duitsch vertaald onder den titel: Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse, übersetzt von Dr. A. E. Ortmann. Nebst einem Vorwort von Th. Ziehen. Berlin, Reuther und Reichard 1898. *W. Preyer*, Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren, 4te Aufl. Leipzig, Grieben 1895. *Compayré*. L' evolution intellectuelle et morale cher l' enfant 1893. *Wundt*, Grundriss der Psychologie § 20.

de ziel van het kind wordt uitgeoefend. Men gaat dus na, hoe in het kind het bewustzijn, het geheugen, de verbeelding, de associatie van denkbeelden, de begeerte, de wil zich vormt; men bespiedt, hoe het kind leert zien, rechthandig wordt, voorstelling van kleuren krijgt, tot besef komt van tijd en ruimte, begrippen vormt, leert denken en spreken; men vestigt er de aandacht op, op welke wijze religieuze, ethische, aesthetische gevoelens en waardeeringen allengs in het kind tot ontwaking komen enz.

Maar tot deze genesis van het zieleleven beperkt zich het onderzoek niet. Als het kind straks meer opzettelijk voorwerp van onderwijs en opvoeding wordt, tracht men een antwoord te vinden op de vraag, hoe het zieleleven van het kind zich onder inwerking van al die factoren van buiten af ontwikkelt. Men tracht dan nauwkeurig na te gaan, in welke mate de ontwikkeling der kinderen in de schooljaren vooruit gaat; welk onderscheid er in dit opzicht te constateeren valt tusschen jongens en meisjes; in welke verhouding de »Leistungsfähigkeit" gedurende de schooluren toe- en afneemt, wanneer en in welken graad de vermoeidheid bij de verschillende vakken van het onderwijs, bij lezen, schrijven, rekenen, gymnastiek enz. intreedt, welke de invloed is van pauzen tusschen de werkuren in en van lichamelijke oefeningen in de pauzen enz.

22. Bij deze psychologie van het kind heeft zich later nog gevoegd de paedagogische pathologie, welke het onderzoek naar de verschillende krankheden en gebreken bij de kinderen zich ten doel stelt [1]). Natuurlijk is ook dit terrein verbazend uitgebreid. Strümpell telt niet minder dan 300 krankheden en gebreken op, welke in de paedagogische pathologie ter sprake komen. Er behooren toe alle vormen van zielsziekte (idiotisme), van zenuwziekte (neurose), van gebreken in de zintuigen (oor, oog enz.) en in andere deelen des lichaams (mond, neus, tanden enz.), van psychogene storingen (zulke krankheden, die door psychische invloeden veroorzaakt worden) enz. Op den tweeden

1) *Közle*, Die pädag. Pathologie in der Erziehungskunde des 19 Jahrhunderts. Gütersloh 1893. *Strümpell*, Die pädag. Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Braunschweig 1892 (3te Aufl. van A. Spitzner). *Burkhard*, Die Fehler der Kinder, eine Einführung in das Studium der pädag. Pathologie, Karlsruhe 1898. *Spitzner*, Psychogene Störungen der Schulkinder, Leipzig 1899. *Mr. P. J. Aalberse*, Schoolartsen, 's Bosch (1904). *Dr. W. F. Unia Steyn Parve*. Schoolartsen. Vragen des Tijds, Juli—Aug. 1904 bl. 237—253. *J. A. van Wijk*, De Schoolartsen en de ziekten van het Schoolkind, Amsterdam 1904.

Paaschdag van dit jaar, 4 April 1904, kwam te Neurenberg saam het Internationaal Congres voor school-hygiène, dat voortaan om de drie jaar gehouden zal worden en de betrokken autoriteiten wijzen wil op het groote belang, dat de natie heeft bij eene goede, lichamelijke opvoeding der schooljeugd. De onderwerpen, daar behandeld, geven een denkbeeld van den omvang en het gewicht der zaak, die thans in alle landen de aandacht der paedagogen trekt [1]). Er werd daar in 8 algemeene lezingen, 32 referaten en 121 voordrachten gesproken over hygiène van schoolgebouwen en schoolmeubelen, methoden van hygiënisch onderzoek, hygiène bij het onderricht, lichamelijke opvoeding der leerlingen, schoolziekten en schoolartsen, scholen voor achterlijke kinderen, voor doofstommen, blinden, dooven, stotteraars, hygiène der leerlingen buiten de schooluren, vacantiekolonies, hygiène der onderwijzers, hygiënisch onderricht voor onderwijzers en leerlingen enz.

Aan de uitgebreidheid en belangrijkheid der onderwerpen beantwoordt de lange lijst van verlangens naar hervorming en verbetering. Niet allen strekten op het Congres hunne wenschen even ver uit, maar zoo goed als allen waren toch van de dringende noodzakelijkheid van verbeteringen overtuigd. Wat lucht en licht, wat luchtverversching en stofreiniging betreft, lieten de schoollokalen tegenwoordig nog veel te wenschen over. Schoolbanken waren nog niet ingericht, gelijk het behoorde, en de druk van boeken en kaarten voldeed nog niet aan de daarvoor te stellen eischen. Allen verlangden, dat er bij iedere school een schoolarts zou worden aangesteld, die letten moest op den invloed der school op de kinderen, op geheugen, gehoor, gezicht, borstwijdte, groei, scoliose, scrophulose; en enkelen wenschten, dat er in iedere stad van overheidswege tandheelkundige schoolklinieken werden opgericht, en bij school en leger tandartsen werden aangesteld, want de caries is eene der meest voorkomende volksziekten, benadeelt de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling der kinderen en schaadt de algemeene volksgezondheid. Voorts werd geëischt afschaffing van huiswerk, vermindering van schooltijden of althans van schooluren, verplicht gymnastiek-onderwijs, schoolkindervoeding, gelegenheid tot baden en zwemmen, speelplaatsen in de open lucht, vermeerdering van het aantal speeluren,

1) Zie Verslag in het *Handelsblad* van 4 April 1904 en verv.

oefeningen in loopen, springen, schoolmarschen, baden, zwemmen, turnen, ademhalen, wandelen onder leiding van een gymnastiek-onderwijzer; onderricht der onderwijzers in anatomie en physiologie van het menschelijk lichaam, in schoolziekten en schoolhygiène; speciale verzorging van de meisjes met het oog op hare toekomstige bestemming als vrouw en moeder enz. Aan de veelheid der eischen komt schier geen einde. Ieder weet aan het uitgebreide program nog een artikel toe te voegen.

23. Wanneer wij deze eischen op zichzelve beschouwen, zijn er vele onder, die instemming en steun verdienen. De psychologie in het algemeen, en inzonderheid die van het kind, benevens de paedagogische pathologie en de school-hygiène zijn voor de practijk der opvoeding van onmiskenbare beteekenis. De genoemde vakken kunnen er licht over verspreiden, op welke wijze en in welke mate het zieleleven van het kind met zijne verschillende toestanden allengs tot ontwikkeling komt. Zij kunnen aanwijzen, hoe het kind langzamerhand verschillende psychische werzaamheden gaat verrichten, daarin vaardigheid verkrijgt, door inspanning vermoeid wordt en na inspanning rust behoeft. Zij kunnen aantoonen, dat beperking van de schooltijden, verkorting der lesuren, pauze en ontspanning, afschaffing of vermindering van huiswerk noodzakelijk zijn. Indien wij het nog niet wisten, kunnen wij door die vakken tot het inzicht komen, dat alle kinderen niet op gelijken voet kunnen behandeld worden, dat meisjes geen jongens zijn, dat met zwakke, gebrekkige kinderen rekening gehouden moet worden, dat de zintuigen niet boven mate ingespannen en de hersens niet overladen moeten worden, dat niet ieder vak gelijk is maar het eene meer inspant en vermoeit dan het andere, dat in het algemeen het onderwijs zich heeft aan te sluiten bij de lichamelijke en geestelijke gesteldheid van het kind. Wij kunnen, indien nog noodig, door pathologische paedagogiek en schoolhygiène ervan overtuigd worden, dat de inrichting van lokalen en banken nog veelszins verbetering behoeft, dat de aanstelling van schoolartsen in vele opzichten eene nuttige zaak is, en dat de hygiène in het algemeen bij onderwijs en opvoeding eene breedere plaats dan tot dusver moet gaan innemen. Inzoover het congres voor kinderbescherming en dat voor school-hygiène voortkwam uit mededoogen met het verwaarloosde kind en uit

belangstelling in eene goede en zorgvuldige opvoeding van lichaam en geest, hebben zij op onze sympathie aanspraak.

Maar oppervlakkig ware het, hierbij te blijven staan en niet te letten op de algemeene geestesrichting, welke in deze eischen zich openbaart. Immers zijn zij symptomen van »de eeuw van het kind" en bewijs, dat onze eeuw staat in het teeken van het kind. En wat dat zeggen wil, is uit het voorafgaande reeds gebleken. Vroeger was er een dankbaar terugzien naar het verleden, een kinderlijke eerbied voor de voorgeslachten, een streven om in hunne erfenis in te gaan en trouw te bewaren de schatten, door hen ons nagelaten. Maar thans is in het heden zoo goed als alles verkeerd. Maatschappij en staat, huisgezin en school, onderwijs en opvoeding laten, zoo niet alles, dan toch het meeste en het belangrijkste te wenschen over. En hoopvol wordt het oog naar de toekomst gericht. Het oude geslacht deugt niet, maar het nieuwe moet beter en zoo mogelijk in eens volmaakt worden. Het leven der kinderen moet gelukkiger, gezonder, zonniger, mooier gemaakt worden. Alles draait om de rechten van het kind. Ouders hebben geen rechten, maar alleen plichten, plichten om het arme, ellendige, verongelijkte, vertrapte, onschuldige kind te beschermen, om het te doen worden wat het naar zijne goede natuur is en worden kan, om het niet te belemmeren in zijne natuurlijke, gezonde, harmonische ontwikkeling.

Ieder beijvert zich dan ook, om in huisgezin en school, in onderwijs en opvoeding gebreken aan te wijzen, misstanden op te sporen en eene weeklacht aan te heffen over de ellendige inrichting der maatschappij. Ieder is daarbij specialiteit, houdt het oog op één belang gericht, vat één onderdeel van den socialen arbeid aan en is in zijne ziel overtuigd, dat van de hervorming van dat ééne het bestaan en het welzijn van alle menschen in de toekomst afhangt. Weinig wordt er daarbij aan gedacht, om de hand in eigen boezem te steken, en weinig ook, om zelf in eigen kring de hervorming ter hand te nemen. Maar aller verwachting is in de eerste plaats op den staat gevestigd. Van hem moet de verbetering uitgaan. Hij moet bij de wet de betere toestanden scheppen, en dan door een heirleger van ambtenaren zorgen, dat ze blijven bestaan en meer en meer de volmaaktheid naderen.

Voor onderwijs en opvoeding zal, naar men meent, met behulp der overheid deze nieuwe, gelukkige toestand intreden,

als de psychologie, de wetenschappelijke, experimenteele en statistische psychologie van het kind, tot grondslag van de paedagogiek wordt gelegd en als norma dienst doet bij de inrichting der school. Geen godsdienst en moraal, geen metaphysica en philosophie, geen abstracte theorie en ijdele speculatie, maar *feiten* moeten de basis der nieuwe opvoeding zijn. Niet het dogma, door kerk of staat afgekondigd, maar het dogma, uitgevaardigd door de wetenschap, heeft in de toekomst alleen aanspraak op gezag. De exacte wetenschap moet in het vervolg de leidsvrouw wezen van het menschelijk geslacht, van den enkele zoowel als van het geheel. Reeds Auguste Comte bracht psychologie en sociologie nauw met elkander in verband ; beide waren gesubordineerd aan en gebaseerd op de biologie. De psychologie heeft aan te toonen, hoe de mensch, de sociologie heeft in het licht te stellen, hoe de maatschappij geworden is en zich nu verder ontwikkelen moet. Op voorgang van Comte heeft Karl Marx een verband gelegd tusschen wetenschap en maatschappij ; de wetenschap toonde aan, hoe de hedendaagsche maatschappij geworden was en ook, hoe zij noodzakelijk, naar de logica der feiten, in de toekomst worden moest. Op dezelfde wijze legt de moderne paedagogiek een verband tusschen de genetische psychologie en de toekomstige school. De wetenschappelijke psychologie gaat na, hoe het kind geworden is, en leidt daaruit met onfeilbare zekerheid af, hoe het in de toekomst worden moet. Als het onderwijs en de opvoeding in het vervolg naar de vaste resultaten van de psychologische wetenschap worden ingericht, dan kunnen wij er zeker van zijn, dat er eerlang een hoogere type van mensch zal optreden, en het paradijs op aarde gevestigd zal worden.

Zoo is het te verstaan, dat de genetische psychologie, en dan vooral weer die van het kind, tegenwoordig in zoo grooten opgang zich verheugt en zulke hooggestemde verwachtingen opwekt. Prof. Th. Ziehen zegt in de voorrede voor de Duitsche uitgave van het werk van Baldwin, dat de paedagogiek vroeger hare leeringen grondde op eene meer of minder met speculatieve theorieën doortrokken psychologie van den volwassene, maar dat zij van nu voortaan geheel en al op de psychologie van het kind moet steunen [1]). Verhandelingen over het ver-

1) In het aangehaalde werk van *Baldwin*, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse bl. V-VIII.

band van psychologie en paedagogiek zijn aan de orde van den dag. De hoogleeraar Ziehen geeft met zijn ambtgenoot K. Schiller te Giessen uit eene »Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie" [1]. A. Binet en V. Henri richtten in Frankrijk eene bibliotheek op voor paedagogiek en psychologie. Burkhard zegt in zijn werk over *Die Fehler der Kinder*, dat van de paedagogische pathologie de physische, geestelijke en ethische existentie van zijn volk afhangt. Bergemann en Natorp verlangden in hunne sociale paedogogiek, dat heel de maatschappij zich met het oog op de opvoeding inrichten zou [2]. En duizenden verwachten tegenwoordig van de psychologie het heil voor de paedagogiek.

24. Nu is, bij alle waardeering van de psychologie, toch in deze beschouwingen eene overdrijving aan het woord, die op niets dan teleurstelling uitloopen kan. In de eerste plaats toch is het duidelijk, dat de experimenteele methode in de psychologie, ook in die van het kind, slechts eene ondergeschikte en beperkte plaats kan bekleeden. Op zichzelve is er tegen haar toepassing hoegenaamd geen bezwaar; integendeel bedienen wij er ons allen telkens van, als wij willen nagaan, welke indruk op iemand gemaakt wordt door eene vraag, die wij hem doen, door eene gebeurtenis, die wij hem verhalen, door eene schilderij, die wij hem laten zien enz. Maar als een experiment met opzet bij iemand ingesteld wordt, zal deze in de meeste gevallen weten, dat dit geschiedt en daardoor in zijne indrukken worden beheerscht; de uitkomst van het onderzoek is dan door dit onderzoek zelf in eene bepaalde richting geleid en dus niet objectief zuiver meer. Wanneer men dan verder den persoon, die het object was van het psychologisch experiment, zelf zijn indrukken laat mededeelen, heeft men toch eigenlijk de experimenteele methode verlaten en is men afhankelijk van de, dikwerf zeer gebrekkige, psychologische kennis, welke deze persoon van zichzelven heeft en van de dikwerf nog gebrekkiger geschiktheid, om zijne indrukken in woorden weer te geven. En als men den psychischen indruk, zonder mededeeling van den persoon zelven, uit zijne houding en gelaat, uit zijn spierbewegingen en

1) De titels der verhandelingen worden opgegeven door *Gutberlet*, Der Kampf um die Seele, 2te Aufl. Mainz 1903 bl. 641 v.

2) Vergelijk *Gutberlet* t. a. p. 642 v. *Münch*, Zukunftspädagogik bl. 134 v.

zenuwspanningen, uit zijn polsslag en ademhaling enz. wil afleiden, moet men deze verschijnselen toch subjectief, naar analogie van zichzelven, duiden en loopt men gevaar van allerlei vergissingen en valsche conclusiën. Bij kinderen krijgen al deze bezwaren nog veel meer gewicht. Zoodra zij bemerken, dat er eene proef op hen genomen wordt, worden zij in hunne houding, in hun woorden, in hunne handelingen belemmerd en onvrij. En als ze moeten vertellen of opschrijven, hetgeen zij ergens van weten of onthouden hebben, gaat het den meesten evenzoo als jongelui op een examen: wie het minste weten, praten soms het meest, en in den regel komt er lang niet uit, wat er inzit. Daarbij komt, dat vele experimentatoren en examinatoren geen verstand van vragen hebben, en met hun vragen de hersens sluiten in plaats van opendoen. En als men objectief uit physische verschijnselen, saamtrekking der spieren, spanning der zenuwen enz. bij kinderen tot hunne psychische gesteldheid gaat besluiten, dan heeft men altijd te bedenken, dat deze conclusie lang niet zeker is; men meet physische, doch niet psychische verschijnselen, en krijgt dus volstrekt geen experimenteele psychologie. Evenmin als wanneer men uit de zenuwachtigheid van een examinandus tot zijne wetenschappelijke kennis zou willen besluiten.

Natuurlijk wil dit niet zeggen, dat de experimenteele psychologie, op kinderen toegepast, niet veel interessants aan het licht zou kunnen brengen. Door experimenteel onderzoek is bijv. vastgesteld, dat stadskinderen arm zijn aan voorstellingen van de natuur, zij hebben geen begrip van eene kudde schapen, van een haas, een ooievaar, een leeuwerik; maar daartegenover staat, dat zij, op het land komende, hunne voorstellingen gemakkelijker verrijken, dan kinderen, die op het land zijn opgevoed en dan naar de stad worden verplaatst. Door Dr. Hartmann, directeur van eene school te Annaberg, en door anderen is een onderzoek ingesteld naar den gedachtenkring van een groot aantal schoolkinderen, vooral van zulke, die pas op school kwamen. Dr. Hartmann stelde daartoe honderd vragen en leidde uit de ingekomen antwoorden het resultaat af, dat 16 percent van de onderzochte kinderen een haas kenden, 13 een eekhoorntje op een boom, 33 eene grazende kudde enz. Zeven van die vragen liepen over godsdienst en brachten aan het licht, dat 59 percent iets van God wist, 19 van Jezus, 26 van den

doop, 23 van gebeden en liederen, 32 van godsdienstoefening, 6 van Bijbelsche geschiedenis. Voorts is op dezelfde wijze door opzettelijk onderzoek uitgemaakt, dat rekenen, grammatica, het leeren van vreemde talen, turnen, zingen zeer vermoeiend zijn, dat kinderen het meest kunnen in het tweede morgenuur, dat zij vooral moede worden in het negende tot dertiende of veertiende jaar, dat zij spoediger moede worden in Mei en Juni dan in andere gedeelten van het jaar, dat ook de onderwijzers door bepaalde vakken meer vermoeid worden dan door andere [1]) enz. Al deze en dergelijke resultaten van het experimenteele onderzoek zijn zeker niet van belang ontbloot. Ze kunnen de noodzakelijkheid in het licht stellen, om de schooluren te verminderen, de vakken te beperken, de orde der vakken te wijzigen, de zomervacantie te vervroegen enz.

Maar om te zeggen, dat deze resultaten nu nieuw en verrassend zijn, dat de paedagogiek voortaan alleen op de psychologie moet rusten, dat is toch al te veel beweerd. Soms verloopt het onderzoek zelfs in nietigheden. Zoo vond Münsterberg het terecht belachelijk, dat eene poppenstatistiek aan het licht bracht, dat van 845 kinderen 191 aan wassen, 163 aan papieren en 153 aan porceleinen poppen de voorkeur gaven. Maar dit daargelaten; dat onderwijs vermoeit, dat teveel inspanning van de hersens verkeerd is, dat multum beter is dan multa, dat rekenen vermoeiender is dan lezen, dat stadskinderen minder voorstellingen hebben van de natuur dan kinderen van het land, dat wisten wij toch reeds lang en behoefde de psychologie van het kind niet eerst door proeven en metingen ons te bewijzen. De grootste waarde der verkregen resultaten ligt nog daarin, dat zij de dwaasheid van het intellectualisme in het licht stellen, en hen, die vroeger zelven deze eenzijdige richting in de opvoeding in het leven geroepen en daardoor juist zoovele misstanden bij het onderwijs bevorderd hebben, nu tot stilstand brengen en op hunne schreden doen terugkeeren. Maar men wachte zich dan voor de nieuwe dwaling, om van de psychologie van het kind alle heil voor de paedagogiek te verwachten, en men luistere naar de stemmen van Schiller en James, van Eber en Münsterberg, die zeer ernstig tegen zulke overdreven verwachtingen waarschuwen [2]).

---

1) Verg. *Hinrik Schlobohm*, Kinderpsychologie und Pädagogik in: Der Türmer Sept. 1903 bl. 724-731.

2) *Schiller*, Zeits. für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane 1902

25. Tegen de psychologie van het kind, gelijk zij tegenwoordig beoefend en aan de paedagogiek ten grondslag gelegd wordt, bestaat echter nog een ander en ernstiger bezwaar. Zij gaat bewust of onbewust van de darwinistische evolutie-leer uit, dat is van de gedachte, dat de ziel des menschen niet is eene geestelijke substantie met bepaalde attributen, maar langzamerhand met al hare eigenschappen en werkzaamheden geworden is [1]). Ziel is n.l. niets anders dan een collectief begrip voor de gezamenlijke psychische functies van het plasma. Zulke psychische functies zijn reeds eigen aan de cel, die de basis van alle organische wezens is; reeds in het protoplasma, in het protozoon zijn er gewaarwording en beweging op te merken, en is er dus eene ziel aanwezig. Deze ziel ontwikkelt zich allengs door het planten- en dierenrijk heen tot den mensch, die aan het hoofd der zoogdieren staat, en dan van den gewonen mensch weer af tot den hoogst staanden cultuurmensch toe. Tusschen plant, dier en mensch is er noch physisch noch psychisch eene klove maar altijd een geleidelijke overgang. De hoogste geestelijke werkzaamheden van den mensch, abstraheeren, denken, spreken hebben zich langzamerhand uit lagere vormen van het zieleleven bij dieren en planten ontwikkeld. De mensch bezit geen enkele geesteswerkzaamheid, welke hem uitsluitend eigen is. Zijn gansche zieleleven is van dat der hem verwante zoogdieren niet in soort, maar in graad, niet qualitatief maar alleen quantitatief onderscheiden. Deze »Stammesgeschichte der Seele" historisch na te gaan, is de taak der phylogenetische psychologie of phyletische psychogenie. Zij stelt in het licht, hoe de ziel in de opstijgende reeks der organische wezens allengs tot haar hoogste ontwikkeling gekomen is. Van deze phylogenetische psychologie is de ontogenetische, individueele, biontische psychologie onderscheiden.

---

bl. 449 v. *James*, Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer aus dem Engl. v. Fr. Kiesow. Leipzig 1900. *Eber*, Zur Kritik der Kindespsychologie mit Rücksicht auf neuere Arbeiten, in de Philos. Studien van Wundt, 1896 bl. 578 v. *Munsterberg* in eene verhandeling in de Educational Review 1898, in het Duitsch vertaald en opgenomen door *Ufer* in het tijdschrift: Die Kinderfehler, 1899. *Benno Erdmann*, Die Psychologie des Kindes und die Schule, Bonn 1901. *Gutberlet*, Zur Psychologie des Kindes, in: Der Kampf um die Seele, bl. bl. 639—718. *Gustav Hecke*, Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik. Gotha 1901 bl. 24.

1) Verg. *Haeckel*, Die Welträthsel, Bonn 1899 bl. 101—242. *Baldwin*, Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse, Berlin 1898 bl. 3—33.

Deze onderzoekt, hoe de ziel met hare werkzaamheden allengs in het individu tot ontwikkeling komt, en streeft er naar, om de wetten te leeren kennen, welke die ontwikkeling beheerschen. Maar beide ontwikkelings-reeksen staan met elkander in nauw verband. De ontogenie is eene recapitulatie der phylogenie. »Die Keimesgeschichte ist ein Auszug der Stammesgeschichte".

Welke richting deze opvatting van het ontstaan van den mensch en van zijn zieleleven aan de paedagogiek geven moet, is niet moeilijk aan te wijzen. De mensch brengt op dit standpunt geen ziel en geen lichaam met bepaalde vermogens en krachten mede, maar hij is langzaam geworden en geheel en al een product der omstandigheden. Strijd om het bestaan, selectie, overerving, aanpassing, gewoonte hebben hem gemaakt en maken hem nog tot wat hij is. Wijzig dus de omstandigheden, en gij kunt den mensch vormen tot wat gij wilt. De menschheid heeft het in hare hand, wat er van haar in de toekomst worden zal. De darwinistische evolutieleer leidt tot het geloof aan de almacht der opvoeding. Kersversch is dit geloof niet. Van de opvoeding van het opkomend geslacht verwachtte Plato de verwezenlijking zijner sociale idealen. Cartesius loochende de aangeboren individualiteit des menschen en beweerde, dat zij het resultaat van opvoeding was. De Bazelsche bisschop Christoph von Uttenheim verlangde, dat de reformatie der kerk met die der kinderen beginnen zou. Leibniz zeide: si l'on réformait l'education, on réformerait le genre humain. Helvetius beweerde, dat alle menschen psychisch gelijk werden geboren, en eerst door de opvoeding ongelijk werden gemaakt. Fichte sprak: willst du über den Menschen etwas vermögen, so musst du mehr thun als ihn bloss anreden, du musst ihn machen, ihn also machen, dass er gar nicht anders wollen könne, als du willst, dass er wolle" [1]). Maar terwijl vroeger dergelijke verwachtingen slechts door enkelen gekoesterd werden, zijn ze nu het anker der hoop geworden van eene generatie, die den hemel uit het oog en het hart heeft verloren en thans zelve een paradijs op aarde inrichten wil. Met het Darwinisme is het socialisme in bond getreden, om een klaagzang aan te heffen over den ellendigen strijd om het bestaan, die alle levende wezens gewapend tegenover elkander doet staan, maar om juist

1) *Rein*, Pädagogik im Grundriss, Stuttgart 1890 bl. 72.

door en na dien strijd een toekomst te verwachten, die in haar schoot voor alle menschen het geluk en den vrede draagt. Zoo pessimistisch als het socialisme denkt over het heden, zoo optimistisch gelooft het aan de toekomst. Het wil staan op een hechten wetenschappelijken grondslag, maar het verliest zich in eene utopie.

Dit groote verschil in de beschouwing van het heden en de toekomst is al op zichzelve niet geschikt, om vertrouwen te wekken in den ernst en de waarheid der Reform-paedagogiek. Maar zij verkeert innerlijk ook met zichzelve in tegenspraak. Want strijd om het bestaan met natuurlijke en sexueele teeltkeus, met overerving en aanpassing is de eenige weg, waarin naar hare meening alle vooruitgang tot stand gekomen is en tot stand komen kan. Alleen langs dien weg heeft het organische uit het anorganische, het dier uit de plant, de mensch uit het dier zich ontwikkeld. Op die wijze kan ook in de toekomst alleen het hoogere type mensch, de betere maatschappij, de gelukstaat voor allen er komen. Maar — deze gelukstaat onderstelt dat de strijd om het bestaan, welke voorwaarde is van alle leven en ontwikkeling, ophouden en voor een algemeenen vrede plaats maken zal. Dan valt feitelijk de gelukstaat met den dood, en het socialistisch gelijkheids-ideaal met het kerkhof saam. Het is dezelfde antinomie, die wij bij Hegel aantreffen; toen deze Berlijnsche wijsgeer de absolute philosophie had gevonden, had eigenlijk de wereld stil moeten blijven staan; toen zij nochtans voortging, was de absolute philosophie geoordeeld. Dialectische methode, dat is de leer van een eeuwig worden, en absolute philosophie, dat is de leer van een onveranderlijke waarheid, zijn met elkaar niet te vereenigen. Op dezelfde wijze zijn de pessimistische gedachten, door socialisten en reform-paedagogen over het heden gekoesterd, in zooverre zij ernstig gemeend zijn, eene weerlegging van hunne optimistische verwachtingen voor de toekomst. Als de wereld heden zoo slecht is, bestaat er weinig hoop op, dat zij morgen volmaakt zal zijn. De moderne paedagogiek belooft eenerzijds, dat zij, wanneer de opvoeding naar haar wensch is ingericht, den toekomstigen mensch goed zal maken, maar onderstelt anderzijds door haar beroep op de darwinistische evolutieleer, dat de strijd om het bestaan allengs aan een hoogere type van mensch het aanzijn zal schenken. Volgens de evolutionistische psychologie komt alles vanzelf door den

strijd om het bestaan terecht; volgens de Reform-, dat is volgens de revolutionaire paedagogiek moet de nieuwe opvoeding den mensch der toekomst vormen. Beide theorieën strijden met elkaar en kunnen toch elkaar niet missen; want als de evolutionistische psychologie ineenstort, verliest de revolutionaire paedagogiek haar grondslag, en als de laatste onhoudbaar blijkt, is ook de eerste geoordeeld.

26. Nu is het hiervan niet zoo heel ver meer af, dat de evolutionistische psychologie door velen te licht wordt bevonden. Wel is waar staat de evolutie in het algemeen onder de tegenwoordige mannen van wetenschap nog als een dogma vast. Dit kan ook niet anders, zoolang het geloof aan een almachtig Schepper wetenschappelijke contrabande wordt geacht; want plant en dier en mensch moeten toch ergens vandaan komen, en indien zij niet aan creatie hun oorsprong danken, blijft er niets anders over, dan dat zij langzamerhand door evolutie ontstaan zijn. Men snijdt het wonder in stukjes, en denkt, dat het dan voor de slappe maag van het tegenwoordig geslacht gemakkelijker te verteren zal zijn. Maar al moge de idee der evolutie nog algemeen gangbaar zijn, de wijze, waarop Darwin ze eenigszins begrijpelijk zocht te maken, is thans volkomen ongenoegzaam tot hare verklaring gebleken. Evolutie zelve is geen principe, geen kracht, waaruit iets wordt, maar alleen een vorm en wijze, waarop iets wordt. Evenals de natuurwetten geen machten boven de dingen zijn, maar alleen beschrijvingen van de wijze, waarop de krachten in de dingen werken, zoodat het dus in de eerste plaats op die krachten in de dingen aankomt; zoo is evolutie op zichzelve geen kracht, maar werkingswijze van eene kracht. En dit geldt in sterker mate nog van den strijd om het bestaan. Zeker is er zulk een strijd, en menigmaal heeft hij nut, verhoogt hij de activiteit, versterkt hij de kracht. Maar die »struggle for life" is geen scheppend principe, geen oorzaak van zijn; hij kan ontwikkelen, wat er is, maar niet scheppen, wat er niet is. Hij brengt geen vermogens, geen krachten voort, maar onderstelt ze, en laat ze uit de potentie in actus overgaan. Hij oefent een orgaan, maar schept het niet nieuw; ex nihilo nihil fit. In zekeren zin wordt dit ook door Haeckel erkend, en daarom maakte hij de gevolgtrekking, dat de ziel van den mensch reeds in kiem inzit in het allerlaagste organisme,

in de cel, in het protozoon, ja zelfs reeds in het atoom, want in ieder atoom zijn volgens Haeckels monisme geest en stof onafscheidelijk met elkander verbonden. Deze gevolgtrekking is echter het beste bewijs, dat de stelling niet deugt, dat m. a. w. de mensch met zijne vermogens en krachten juist niet uit den strijd om het bestaan, uit natuurlijke en sexueele teeltkeus te verklaren is. En inderdaad levert de historie geen enkel bewijs, dat er ooit in dien weg een organisch wezen uit anorganische stoffen, een dier uit een plant, een mensch uit een dier is voortgekomen. Zoover wij terug kunnen gaan, zijn menschen menschen geweest. Van eene altijd doorloopende, nergens onderbroken »Stammesgeschichte der Seele" is niets bekend. En ook de ontogenie levert daarvoor geen bewijs. Al is er analogie tusschen haar en de phylogenie, al kunnen wij in den eersten tijd het onderscheid niet waarnemen, dat tusschen het embryo van een mensch en van een dier bestaat; toch bewijst de uitkomst, dat het er geweest is; nooit ontwikkelt zich het embryo van een dier tot een mensch of van een mensch tot een dier. En waar de natuur alzoo eeuwen achtereen de grenzen der soorten eerbiedigt, behoeft de moderne paedagogiek er niet op te hopen, dat het haar ooit gelukken zal, om het dier tot een mensch of den mensch tot een engel te maken. Als zij, de basis der werkelijkheid verlatende, dergelijke verwachtingen gaat koesteren, houdt zij op wetenschap te zijn en wordt roman.

Eindelijk verdient het ook nog overweging, dat de genetische psychologie, afgedacht nu van haar onhoudbare, evolutionistische onderstelling, volstrekt niet geeft en geven kan, wat men er van verwacht. Het laat zich begrijpen, dat men, staande voor het verbazend ingewikkelde en onoverzienbaar rijke zieleleven van den mensch, op de gedachte komt, om tot zijne oorsprongen en elementen terug te gaan en zoo tot een beter begrip ervan te komen. Misschien, dat de studie van het zooveel eenvoudiger zieleleven bij het kind, of ook bij het dier, ons te hulp kan komen bij het onderzoek van de psychische verschijnselen bij den mensch. Van het eenvoudige schrijdt men dan geleidelijk tot het saamgestelde, van het elementaire tot het ingewikkelde voort. Maar hoezeer deze methode zichzelve schijnt aan te bevelen, zij wordt toch door eigenaardige bezwaren gedrukt. Ten eerste toch is het niet waar, dat wij het zieleleven bij dieren, omdat het eenvoudiger is of ons zoo toeschijnt,

gemakkelijker en beter zouden kennen dan bij onszelven. Wij nemen immers dat zieleleven bij dieren niet rechtstreeks waar en dringen er niet binnen in door. Wat wij waarnemen, zijn alleen de naar buiten tredende levensuitingen, en deze duiden wij naar en verklaren wij uit een psychisch beginsel, dat in de dieren woont. Maar dat wij uit die levensuitingen tot eene dierlijke psyche besluiten, dat doen wij en kunnen wij alleen doen, omdat wij zelven psychische wezens zijn en verwante verschijnselen bij de dieren naar analogie van onszelven verklaren. Hoe verder de dieren van ons afstaan, hoe minder wij ze dan ook begrijpen, wijl de analogie dan steeds zwakker wordt. Hoe lager het psychisch leven staat en hoe eenvoudiger het dus wordt, des te meer is de kennis voor ons onbereikbaar. Dierpsychologie kan daarom ook niet door den eerste den beste beoefend worden; maar ze onderstelt degelijke kennis van de menschenziel. Daardoor alleen worden wij er voor behoed, om het psychisch leven der dieren te laag en te hoog te stellen. Naarmate wij den mensch beter verstaan, zullen wij ook van het dier ons eene juistere voorstelling vormen. Daarentegen is het een hopeloos werk, om door de studie van het zieleleven bij de dieren het menschelijk zieleleven te willen leeren kennen, want vooreerst is alle studie van de dierlijke psyche op die der menschelijke ziel gebouwd, en ten andere is het de omgekeerde weg, om het beter bekende uit het minder goed of slecht bekende te verklaren.

Ditzelfde geldt van de psychologie van het kind. Ook deze heeft haar recht en haar waarde. Maar studie van het zieleleven bij een kind onderstelt degelijke kennis van het zieleleven bij den volwassen mensch. Ook een kind kan zich in de eerste jaren zelf geen rekenschap geven van zijn inwendig leven. Wij moeten dus de levensuitingen van het kind verklaren naar analogie van onszelven. Maar hoeveel gevaar is er hier voor vergissing en misvatting! Van menschen, die vreemde volken hebben bezocht, is het bekend, hoe menigmaal zij woorden en handelingen geheel verkeerd hebben begrepen en van de godsdienstige en zedelijke overtuigingen dier volken een averechtsche voorstelling hebben gegeven. En zoo ook begrijpen wij ieder oogenblik de kinderen verkeerd. Dit gevaar is alleen daardoor te voorkomen, dat wij, niet vóór alle dingen met de studie van het zieleleven bij het kind beginnen, om vandaar tot

die van het zieleleven bij den volwassene over te gaan, maar omgekeerd eerst onszelven eene degelijke kennis van het psychisch leven bij den volwassene verschaffen, om dan, met die kennis toegerust, te trachten tot het zieleleven van het kind door te dringen. En dan kan zeker omgekeerd de kennis van dit zuiver opgevatte zieleleven bij het kind er toe bijdragen, om ook het zieleleven bij den volwassene beter te verstaan. De paedagogiek heeft zeer zeker met de psychologie van het kind haar winst te doen, maar deze laatste is alleen voor beoefening vatbaar op grondslag van de psychologie van den volwassene [1]. »Wer die Seele des Kindes verstehen will, muss zuvor Menschenkenner im weitesten Sinne geworden sein [2].

27. Zoo blijft het erbij, dat de paedagogiek den mensch en het kind onderstelt. Zij heeft het kind niet te maken, maar te vormen; niet te scheppen, maar op te voeden. Lichaam en ziel komen niet door de opvoeding tot stand, maar gaan aan haar vooraf en liggen aan haar ten grondslag. Te spreken van psychogenie of psychogenese, dat is van eene langzame wording der ziel, is onverstand. Zeker is er ontwikkeling binnen bepaalde grenzen en tot eene bepaalde hoogte; maar ontwikkeling onderstelt schepping, evolutie is op creatie gebouwd; er is alleen dan en daarom ontwikkeling, indien en omdat er iets *is*, dat ontwikkeld kan en moet worden. Geen strijd om het bestaan, geen natuurlijke en sexueele teeltkeus, geen aanpassing en overerving, geen omgeving en gewoonte kan iets uit niets voortbrengen, maar alleen bewaren en sterken wat er is. De opvoeding heeft dus uit te gaan van, is gebonden aan, is afhankelijk van, is bepaald door het kind, dat er is en dat haar ter verzorging wordt toebetrouwd. Dat kind heeft zij te aanvaarden, gelijk het is, met al zijne vermogens en krachten, met al zijn aanleg en gaven. Zij heeft het te aanvaarden, gelijk God het haar schenkt.

Zeker is er overerving. Uit éénen bloede maakt God het gansche geslacht der menschen. Menschen brengen menschen voort; Adam gewon een zoon naar zijn beeld. Bepaalde ouders geven aan bepaalde kinderen het aanzijn. Lichamelijke en geestelijke eigenschappen gaan dikwerf over van geslacht tot

1) *Pfänder*, Einführung in die Psychologie bl. 140-142, 149-156.
2) *Hecke*, Die neuere Psychologie u.s.w. bl. 34.

geslacht. Bodem, klimaat, ras, omgeving, beroep en allerlei toestanden en omstandigheden hebben invloed op den mensch. Machtig is de werkelijkheid, waarop het traducianisme steunt, en onmiskenbaar daarom ook de waarheid, welke daarin geformuleerd wordt. Maar in het traducianisme heeft ook het creatianisme zijn recht; te midden van het empirisme behoudt ook het nativisme zijne plaats. Elk mensch is product der gemeenschap, lid van een groot geheel, maar in die gemeenschap ook een eigen ik, een zelfstandig persoon, eene levende ziel, welke in waarde de gansche wereld overtreft. Oppervlakkig is het dan ook, genetische (historische) beschrijving met wetenschappelijke verklaring te vereenzelvigen. Wie studie maakt van de ouders en voorouders van Goethe, van de omgeving, waarin hij opgevoed is, van de gaven, die hem geschonken zijn, van de factoren, die op zijne vorming gewerkt hebben, en dit alles dan in eene biographie haarfijn uiteenzet, moet niet meenen, dat hij daarmede den persoon van Duitschlands grootsten dichter heeft verklaard; hij heeft hoogstens beschreven, hoe en wat Goethe geworden is, maar in het minst niet den oorsprong van zijne zelfstandige, geniale persoonlijkheid ontdekt. Vóór en na blijft Goethe eene gave, die wij dankend te aanvaarden hebben, ook al begrijpen wij haar herkomst en haar wezen niet. En zoo is het in zekeren zin met ieder mensch gesteld. Elk kind is eene gave Gods.

En niet alleen is ieder mensch dat, in zoover hij mensch in het algemeen is, maar ook in zoover hij deze bepaalde mensch is. Want een mensch in het afgetrokkene bestaat niet. Ieder mensch is zichzelf, en geen ander. Elk brengt een bepaalde ziel en lichaam, bepaalde eigenschappen, vermogens, krachten gaven mede, van die bij alle anderen onderscheiden. Tegenover de stelling van het empirisme, dat er niets in het verstand is, wat niet vooraf door de zinlijke waarneming is opgenomen, merkte Leibniz op, dat dat niet gelden kan van het verstand zelf. Maar ditzelfde is van toepassing op alle vermogens en krachten, die aan den mensch in gemeenschap met of ook in onderscheiding van anderen van zijn allereerste bestaan af geschonken zijn. Die vermogens en krachten, die eigenschappen en gaven zijn het kapitaal, waarmede de mensch reeds bij zijn generatie begiftigd wordt; zij is het aangeboren, onvervreemdbaar goed, dat hem toebetrouwd wordt; zij maken saam de

talenten uit, waarmede hij straks in het leven arbeiden en woekeren moet.

De voorstanders van de gelijkheid, die niet alleen bij de socialisten maar ook onder psychologen en paedagogen te vinden zijn, willen van dit onderscheid in bedeeling niet weten. Zij ontkennen den individueelen aanleg, de aangeboren gaven, de in de natuur zelve meegebrachte krachten, en stellen er voor in de plaats, dat de mensch alles worden kan, wat de som van alle omstandigheden van hem maakt; niets is in letterlijken zin zijn eigendom, dat wil zeggen iets dat hem in onderscheiding van anderen toebehoort; alles is hem geschonken, n.l. door de maatschappij; deze is dan ook de eenige eigenares, die geven en nemen kan wat zij wil, die ieder mensch maken en breken kan. Maar een feit ontkennen is nog niet het vernietigen. De gelijkheids-theorie loopt zich te pletter tegen de rots der werkelijkheid. Physisch is het onderscheid tusschen man en vrouw, zwakke en sterke, gezonde en kranke zoo tastbaar, dat geen mensch, hoezeer hij het beproeve, het ontkennen en uitroeien kan. En ook psychisch is de realiteit zoo machtig, dat allen, die bijv. met Herbart in theorie de vermogens der ziel loochenen, toch ze bedektelijk weer onder den naam van disposities, geschiktheden, vaardigheden invoeren 1). Een mensch komt niet als tabula rasa ter wereld. Er liggen vermogens en disposities, krachten en gaven, talenten en geschiktheden in hem verborgen, die in ieder mensch verschillend zijn en op de vrijmacht Gods terugwijzen. Hij is het, die armen en rijken maakt, die aan een iegelijk uitdeelt gelijkerwijs Hij wil, en van zijn doen geen rekenschap geeft.

Daarin heeft de paedagogiek niet alleen te rusten, zij heeft er blijmoedig en dankbaar van uit te gaan. Zij ontvangt dan wel eene beperkte taak. Almachtig is zij niet, zij kan van den mensch niet maken wat zij wil. Maar indien dit de taak der opvoeding ware, zou zij voor menschenschouders, ook voor die van eene gansche maatschappij, veel te zwaar zijn. Heel de historie weerspreekt dan ook de almacht der opvoeding. De beste opvoeding slaagt menigmaal niet, en uit eene omgeving, waar alle opvoeding ontbreekt, treedt soms een man of eene vrouw naar voren, zich onderscheidende door grootheid van karakter en adel van ziel. Maar de beperktheid der taak maakt

1) *Pfänder* t. a. p. 173-182.

de opvoeding juist tot een heerlijk werk. Zij kan niet en behoeft ook niet te geven, wat er niet is, maar zij kan toch vormen, leiden, ontwikkelen wat er is. Uitgaande van, zich aansluitende bij datgene, wat haar door God in Zijn vrijmachtig bestel geschonken wordt, treedt zij in Zijn dienst en wordt een instrument van Hem, die, wat Hij scheppende in het aanzijn riep, door Zijne almachtige en alomtegenwoordige kracht voortdurend onderhoudt en regeert.

28. De eenzijdige verheffing van de waarde der psychologie voor de paedagogiek brengt nog dit nadeel mede, dat de andere vakken, die voor haar van beteekenis zijn, op den achtergrond en soms geheel in de schaduw treden. Zoo doen vele psychologen en paedagogen, alsof er geen religie en theologie bestaat, of maken er zich met eenige algemeene en niets zeggende phrases van af. Op het in April dezes jaars te 's Gravenhage gehouden Congres voor Kinderbescherming vond de godsdienstige opvoeding van het kind zeer geringe belangstelling. De Heer Ketelaar begreep niet recht, waarom in die zoo gemengde vergadering het punt: religieuze opvoeding, ter sprake was gebracht en hoopte, dat het bestuur een volgend maal dergelijke onderwerpen, die niet tot practische resultaten kunnen leiden, niet weer op de agenda zou plaatsen. En de Heer Gerhard verklaarde, onder applaus, dat hij aan geen God geloofde. Indien nu zulk een gewichtig belang, als de religieuze opvoeding, verzwegen of ontkend wordt, rijst onwillekeurig de vraag op, wat bovengenoemd congres toch onder kinderbescherming verstaat. Bestaat die bescherming soms daarin, dat de religieuze beseffen en behoeften van het kind van stonden aan onderdrukt en gedood worden, dat het kind van de wieg af tegen den godsdienst in veiligheid wordt gebracht en zoo door de opvoeding geschikt gemaakt wordt voor de godsdienstlooze maatschappij der toekomst? Indien dit de bedoeling is, kan men er staat op maken, dat men op den duur niets dan teleurstelling ontmoet. Want de religie is altijd een der machtigste factoren in de geschiedenis geweest, zij is onuitroeibaar in de menschelijke natuur gegrond; wie haar miskent of loochent, bewerkt alleen, dat zij later met dubbele kracht zich verheft. God laat zich niet onbetuigd; al zegt de zwakke mensch, dat hij aan geen God gelooft, God laat hem niet los.

Al willen vele psychologen en paedagogen echter van den godsdienst niet weten, zij stellen toch nog wel op eene zedelijke opvoeding zonder dogma prijs. Dan komt echter terstond de vraag aan de orde, niet alleen, wat de autoriteit en de inhoud van het zedelijke is, maar ook, hoe het met de zedelijke natuur van het kind is gesteld. Hierover zijn nu de meeningen van ouds verschillend geweest. De optimistische beschouwing staat tegenover de pessimistische.

Eerstgenoemde treffen wij aan bij de Chinezen, de Grieken, de humanisten, de rationalisten, bij Rousseau, Fichte, Pestalozzi en vele paedagogen van den nieuweren tijd. Van Rousseau is het woord bekend: alles is goed, zooals het uit de handen des Scheppers voortkomt, maar alles ontaardt onder de handen van den mensch. Pestalozzi sprak herhaaldelijk van de »Veredelung des Menschengeslechts", en geloofde aan eene oneindige volmakings-vatbaarheid der menschelijke natuur. Ellen Key is van oordeel, dat de Christelijke leer van de verdorvenheid des menschen totaal moet prijsgegeven worden. »Beinahe jeder Fehler (bij het kind) ist nur eine harte Schale, die den Keim zu einer Tugend umschliesst". De leer, dat de mensch gevallen is en in eigen kracht de heiligheid niet bereiken kan, heet bij deze schrijfster »der demoralisierendste aller Glaubenssätze". En — om geen anderen meer te noemen — Ludwig Stein gelooft niet alleen aan eene »biologische Höherbildung", maar ook aan eene ethisch-sociale volmaking van den mensch; en dit ideaal acht hij niet buiten den tijd gelegen en »jenseitig", maar zichtbaar, tastbaar en dicht in onze nabijheid gebracht [1]).

Lijnrecht daartegenover staat het pessimisme, vertegenwoordigd door vele denkers en dichters, in den ouden, maar vooral in den nieuweren tijd, zooals Hobbes, Schopenhauer, von Hartmann, Bahnsen, Mainländer, Leopardi, Shelley, Byron, Heine, Ibsen, Zola, Dostojewski, Tolstoï enz. Voor deze mannen zijn geen kleuren zwart genoeg, om den mensch te teekenen, en geen woorden scherp genoeg, om de maatschappij te hekelen. Deze wereld is de slechtst mogelijke; zij heeft haar oorsprong niet in het woord maar in een blinden, alogischen, onzaligen wil, en zou, indien de ellende nog een graad erger ware, niet kunnen

1) *Ludwig Stein*, Die soziale Frage im Lichte der Philosophie. 2te Aufl. Stuttgart 1903 bl. 577.

bestaan. En evenzoo is het gesteld met den mensch en de menschheid. Het egoïsme, de boosheid is in hen radikaal. De eene mensch is een wolf voor den anderen. Door wetten moeten zij tegen elkaar beveiligd en van elkander afgesloten worden, als de dieren door de traliën hunner kooien. Waarachtige, innerlijke verbetering is dan ook niet mogelijk, zou hoogstens alleen door »eine Art von Widergeburt" tot stand kunnen komen. Daarom is door opvoeding slechts »Berichtigung der Erkenntnis", uitwendige beschaving en intooming, maar geen uitroeiïng van het kwaad bereikbaar. Want »operari sequitur esse", het handelen volgt het zijn en het innerlijk wezen van den mensch is voor geen verandering vatbaar. Zijn karakter is constant, onveranderlijk, onvormbaar; de moreele kern van den mensch, waaruit al zijne handelingen voortvloeien, dat is zijn wil, is ontoegankelijk voor zedelijke inwerking en veredeling. Eene waarachtige, grondige veredeling zou alleen op den weg der generatie tot stand kunnen komen en in castratie van slechte exemplaren kunnen bestaan [1]).

Zoo staat, niet bij een ondergeschikt, maar bij een principiëel, allesbeheerschend vraagstuk, het ja van den een tegenover het neen van den ander. Wie van beide heeft gelijk? Welke beschouwing moet door de paedagogiek worden overgenomen en toegepast? Voor het pessimisme pleit de ernst, waarmede het zedelijk vraagstuk gesteld en naar een antwoord gezocht wordt. Er is immers volgens de getuigenis van aller conscientie eene zedewet, die hoog boven ons staat en onvoorwaardelijke gehoorzaamheid vordert. Over den oorsprong en ook over den inhoud dier zedewet is verschil. Jezus zeide, dat die zedewet begrepen was in deze twee geboden: gij zult God liefhebben bovenal en den naaste als uzelven. Velen, zooals bijv. de Heer Gerhard, weten het beter; het eerste gebod is voor hen dwaasheid, want zij gelooven aan geen God. Maar het tweede gebod vindt bij hen toch in dien zin en in die mate instemming, dat zij zeggen: alle zedelijkheid heeft één grondslag: het belang der gemeenschap. Zedelijk leeft, al wie met bewustheid er naar streeft, niets te doen wat schaden kan aan zichzelf, zijn tijdgenooten of zijn nageslacht. Gemeenschapsliefde, gemeenschapszin is de

1) Zoo vooral *Schopenhauer*; zie zijn: Die beiden Grundprobleme der Ethik, 3te Aufl. Leipzig 1881, bl. 50 v. 249 v. Die Welt als Wille und Vorstellung, 6te Aufl. herausgeg. van J. Fräuenstadt, Leipzig 1887 II 604. Parerga und Paralipomena 5te Aufl. Leipzig 1888 II 246 v.

grondslag der zedelijkheid. Voldoende komt ons deze omschrijving van den inhoud der zedelijkheid lang niet voor. Maar voor het oogenblik stellen wij er ons mede tevreden; het is toch nog een zedelijk ideaal. Voorts zal er, bij overigens uiteenloopende gedachte over den inhoud der zedewet, hierover wel tusschen allen overeenstemming bestaan, dat die zedewet voor ons optreedt in den vorm van een kategorischen imperatief, ons onvoorwaardelijk, overal, ten allen tijde, in alle omstandigheden bindt; en ook nog eindelijk over dit punt, dat zij onzen ganschen persoon opeischt, met geen uitwendige handelingen zich tevreden stelt, maar op onze innerlijkste genegenheden beslag legt, aan geen legaliteit genoeg heeft, maar echte, diepe, volkomene moraliteit verlangt.

Welnu, laat de mensch zich toetsen aan dit ideaal! Laat hij zichzelf onderzoeken ernstig en nauwgezet, even exact als wanneer hij een belangrijk wetenschappelijk onderzoek instelt. Laat hij dat doen, eerlijk, onpartijdig, oprecht, de waarheid aandurvende, ook waar ze hem veroordeelt. En het resultaat van dit onderzoek kan geen oogenblik twijfelachtig zijn. Het is opgemaakt en uitgesproken, niet door goddeloozen, spotters, misdadigers, maar door de besten en vroomsten van ons geslacht onder alle volken en door alle eeuwen; en eenparig hebben zij beleden: wij liggen in onze schaamte en onze schande overdekt ons, want wij hebben tegen den Heere onzen God gezondigd, wij en onze vaderen, van onze jeugd aan tot op dezen dag, en wij zijn der stemme des Heeren onzes Gods niet gehoorzaam geweest. De realiteit, de algemeenheid, de schrikkelijke macht der zonde is door alle menschen van ernstigen zin erkend. Als Kant, schoon overigens volstrekt geen rechtzinnig man, onder den indruk kwam van de majesteit der zedewet, zag hij den mensch diep voor haar gebogen in het stof en sprak hij van het »Radikal Böse" der menschelijke natuur.

Maar bij deze erkentenis van zonde en schuld, van machteloosheid en ellende kan de mensch, kan ook de paedagogiek niet leven. Als wij van niets anders wisten dan van 's menschen zedelijke verdorvenheid, zou er van opvoeding geen sprake kunnen zijn, zou het ons ook aan den moed en de kracht falen, om het werk der opvoeding ter hand te nemen; en de slotsom van al onze wijsheid zou geen andere zijn, dan dat al wat bestaat,

waard is te gronde te gaan. De theorie en de practijk der opvoeding *moeten* dus wel, om recht van bestaan te hebben, en zichzelve in het leven te behouden, naar eene meer optimistische beschouwing van den mensch uitzien [1]; en dikwerf hebben paedagogen luchthartig van het zedelijk vraagstuk zich afgemaakt, zonder ernstig onderzoek de onverdorvenheid der menschelijke natuur gepredikt, alle schuld der menschelijke ellende op de maatschappij geworpen en zoo de mogelijkheid der opvoeding, den moed tot den arbeid, de hoop op de toekomst gehandhaafd. Maar ontkenning van een feit is geen teniet doen van het feit. Een blinddoek berooft onszelven wel van het gezicht maar verandert de werkelijkheid niet. Het optimisme beurt wel een oogenblik op, maar houdt straks voor de realiteit van het leven geen stand en slaat dan gewoonlijk in diepe teleurstelling en doffe moedeloosheid om.

Zoo verkeert de moderne paedagogiek in eene innerlijke tegenstrijdigheid. Tusschen pessimisme en optimisme slingert zij heen en weer. Zij *kan* de macht der zonde niet loochenen, want de ellende is rondom zoo onuitsprekelijk groot; en zij *moet* ze toch loochenen, want anders vermoordde zij zichzelve en gaf allen moed tot den arbeid en alle hoop voor de toekomst op. Dit is hetzelfde tragisch conflict, dat in alle kunst, in alle wetenschap en wijsbegeerte, en overal in het menschelijk leven aan het licht treedt. Niet-kunnen en toch moeten; zedelijke onmacht en toch absolute verplichting; diepe val en desniettemin souvereine hoogheid van het zedelijk ideaal. Er is maar ééne verzoening van dit conflict: het kruis van Golgotha.

29. De paedagogiek, die dit kruis veracht, weet niet wat zij doet. Zij versmaadt de lamp voor haar voet, het licht op haar pad, en wandelt in de duisternis rond. Want ziehier in het kort, wat de opvoeding voor haar uitgangspunt aan het Christendom heeft te danken.

Ten eerste leert ons de Heilige Schrift de eigenaardige en bijzondere plaats kennen, welke de mensch in de lange rij der schepselen inneemt. Hij is beeld Gods. Dat is zijn rang, zijn stand, zijn adeldom. Aller schepselen aard en wezen, plaats en

1) Kant en Schopenhauer zijn daarom beiden ter wille van de practijk op hunne leer van het diepe bederf der menschelijke natuur teruggekomen en hebben „Selbsterlösung" voor den mensch mogelijk geacht. Vergelijk *mijne:* Christelijke Wereldbeschouwing, Kampen, Bos 1904 bl. 76.

taak wordt bepaald door de verhouding, waarin zij tot God staan, door de beteekenis, die zij naar Zijn bestel hebben voor de glorie van Zijn naam. De verhouding van den mensch tot God is van zoo intiemen aard, zijne verwantschap aan God is zoo groot, dat ze alleen daardoor eenigermate onder woorden te brengen is, dat de mensch naar Gods beeld en gelijkenis geschapen heet. En die innige verhouding tot, die nauwe verwantschap aan God strekt zich uit over den ganschen mensch. Hij is maar niet drager van Gods beeld, doch zelf Gods beeld, Zijn geslacht, Zijn zoon.

Vergelijking met andere Christelijke belijdenissen doet de heerlijkheid van deze onze Gereformeerde confessie nog te schooner uitkomen. Bij Rome is het beeld Gods een toevoegsel aan, een teugel van den mensch, eene opgezette kroon op zijn hoofd. Bij de Lutherschen gaat het beeld Gods in de religieus-ethische eigenschappen op en breidt het zich niet uit over den ganschen mensch. Daar is het beeld Gods te hoog en te goed voor den mensch, hier is de mensch in zijne peripherie, afgedacht van het religieus-ethisch middelpunt, te laag voor het beeld Gods. Daar komt het beeld Gods slechts van buiten af aan den mensch toe en blijft eeuwig boven hem staan, hier blijft een groot stuk van het menschelijk bestaan en leven rondom het beeld Gods liggen, zonder er ooit in opgenomen te worden. Bij geen van beiden komt het tot eene echte, wezenlijke, algeheele doordringing van mensch en beeld Gods. Maar naar de Gereformeerde religie zijn deze twee één. De mensch is beeld Gods, omdat hij en in zoover hij mensch is; en het beeld Gods is mensch, omdat het en in zoover het Gods beeld is.

Dit alles geldt nu verder zoo van den enkelen mensch als van heel de menschheid en van elke organisatie in die menschheid. Ieder mensch is beeld Gods, bijzondere expressie van het beeld Gods, dat in het menschelijk geslacht tot ontvouwing komt; elk mensch is eene eigen gedachte Gods, en dus in het geheel opgenomen met een eigen roeping, plaats en taak. Creatianisme en traducianisme, nativisme en empirisme, individualisme en socialisme, herediteit en variabiliteit, zelfstandigheid en afhankelijkheid bevatten beide bestanddeelen van waarheid. De mensch is een zelfstandig, eigensoortig wezen; hij is niet voortgekomen uit het dier en kan er ook niet door geleidelijke

ontwikkeling uit voortkomen; maar hij wordt ook niet uit niets geschapen, hij is door zijn lichaam aan heel de aarde, door zijn psychische natuur aan alle organische wezens verwant, en als redelijk-zedelijk wezen lid van de gemeenschap, die in gezin, geslacht, volk, menschheid wordt opgebouwd. Ieder mensch is een letter in het alphabet en tevens een eigen woord.

Dit is de beschouwing van de Schrift over den mensch. Men kan ze verwerpen, en de paedagogiek kan er mee spotten, maar wat heeft men er dan voor in de plaats te stellen? Wijsbegeerte en wetenschap bewaren op die vraag een diep stilzwijgen. De vraag naar 's menschen oorsprong is onoplosbaar buiten de Schrift om; en de paedagogiek, die aan de Schrift den rug toekeert, weet reeds aanstonds bij het begin op deze gewichtige en allesbeheerschende vraag geen antwoord te geven. Zij is volkomen onkundig aangaande den oorsprong van den mensch; maar wat vertrouwen verdient zij dan, wanneer zij straks over het wezen en de bestemming van den mensch gaat handelen? Nu is echter de oorsprong van den mensch voor heel de opvoeding van zoo principiëele beteekenis, dat ieder, en inzonderheid ook de paedagoog, zich daarover een oordeel vormen *moet*. Hij kan dit gemakkelijk opnemen en er zich met oppervlakkig gekeuvel van afmaken; maar hij moet toch van eene of andere beschouwing uitgaan. En dan komen er maar twee meeningen in aanmerking: schepping door God of ontwikkeling uit het dier. Wie de eerste verwerpt, *moet* de laatste aanvaarden, niet omdat het wetenschappelijk onderzoek dit leert, maar uit *armoede*, omdat er geen andere beschouwing overblijft. Maar als de mensch een ontwikkeld dier is, en dus in zijn innigst wezen altijd een dier blijft, wat komt er dan van de opvoeding terecht? Zij houdt alleen de keus, om tot dressuur zich te bepalen, of om — wijl dressuur het innerlijk wezen niet verandert — met Schopenhauer de toevlucht te nemen tot generatie en castratie, dat is tot kunstmatige teelt en tot van staatswege gereglementeerde fokkerij van een beter soort menschexemplaren.

30. De evolutionisten werpen den Schriftgeloovigen voor de voeten, dat niets dan hoogmoed hen drijft, als zij de schepping des menschen naar Gods beeld staande houden. Wat verbeeldt zich de mensch op deze kleine aarde, die slechts een stip is

in het onmetelijk heelal? Hij moet bescheidenheid leeren, en bedenken, dat hij niets is dan een golf op den oceaan.

Deze les in bescheidenheid is ernstig ter harte te nemen en kan terstond worden toegepast. Onder schepselen is alles relatief, het is alles klein of groot naar gelang van den maatstaf, die aangelegd wordt. Als de mensch vergeleken wordt in lengte en breedte, in dikte en zwaarte met den olifant en den rhinoceros, met ichthyosaur en mastodon, met aarde en heelal, dan is hij inderdaad een klein, nietig schepseltje. Maar dat neemt toch niet weg, dat hij in verstand, als redelijk wezen, al die groote wezens en stofmassa's zeer verre overtreft. De mensch is zwak als een riet, maar hij is een denkend riet. Quantitatief, mathematisch, physisch is de mensch minder dan vele andere schepselen; psychisch, intellectueel gaat hij hen ver te boven.

Er is niemand, die hierover anders denken kan. De geestelijke superioriteit van den mensch boven andere schepselen te ontkennen, is dus geen bescheidenheid, maar eenvoudig onverstand. Men kan den mensch echter nog van eene andere zijde bezien, en naar een anderen maatstaf beoordeelen. Men kan hem beschouwen in zijne verhouding tot God. En dan schijnt de hooggeroemde bescheidenheid bij de evolutionisten op eens te verdwijnen. Want in plaats van den mensch dan op zijne plaats te zetten, verheffen zij hem hemelhoog en stellen hem aan tot een oordeelaar en rechter Gods. Daar is geen God — zeggen zij in hun hart en met hun lippen; de natuur heeft zichzelve voortgebracht, de mensch is zijn eigen wetgever en rechter. Bescheiden is dit toch zeker niet. En hierbij komt nog iets anders: dat de mensch van het dier afstamt, is in het beste geval eene hypothese, en eigenlijk niet veel meer, dan eene meening van den dag. Er is geen enkel feit, dat haar draagt. Uit eerbied voor de feiten behoeft men haar dus niet aan te nemen. Maar nu is er een ander feit, dat wel vaststaat, dat door niemand geloochend kan worden, dat alleen uit vooroordeel en eigenbelang ontkend kan worden. En dat is de *zonde*. Waar blijft nu de ootmoed en de bescheidenheid der evolutionisten, als zij tegenover dit feit komen te staan? Er is niets van overgebleven. Brutaal weg wordt de zonde op allerlei wijze verzwakt, vergoelijkt en geloochend. De moderne wetenschap, met haar zoogenaamden eerbied voor de feiten, telt haar niet; de moderne kunst en litteratuur

spot er mede; en de moderne paedogogiek doet, alsof zij niet bestaat.

De Schrift denkt er anders over. En het tweede, dat zij ons leert en dat voor de paedagogiek de grootste beteekenis heeft, is de ontzettende realiteit van de zonde. De Schrift onderscheidt zich van ons menschen daarin, dat zij de dingen ziet en neemt en zegt zooals ze *zijn*. Alle menschen zijn leugenachtig, God alleen is waarachtig. Hij zegt in Zijn Woord, wat Hij zelf is, maar ook wat schepselen, wat menschen zijn. Hij vleit en blinddoekt ons niet, maar Hij plaatst ons vlak voor de naakte, onverbloemde realiteit van het leven, en Hij zegt, waar het op staat. En dan is eenerzijds de mensch beeld en gelijkenis Gods, maar anderzijds ook een gevallen schepsel; zoon Gods, maar een verloren zoon; kind des Vaders, maar een ongehoorzaam kind. En daarom drukt de Schrift den mensch, die zich verheft en als God wil zijn, neer op de plaats, waar hij behoort te staan; zij werpt hem neer in het stof, en zij zegt, dat het gedichtsel van zijn hart boos is van der jeugd aan, dat hij in zonde ontvangen en in ongerechtigheid geboren is, dat hij schuldig staat aan de overtreding van alle Gods geboden, en dat hij daardoor den toorn Gods zich heeft waardig gemaakt. Kan iemand dit getuigenis der Schrift, dat geen theorie, en geen hypothese en geen private opinie, maar klare, nuchtere, tastbare realiteit is, weerspreken of weerstaan? Volgens Gods Woord is er geen plaats voor het oppervlakkig gebazel, dat de mensch van nature goed is; want het levert geen wijsgeerige beschouwing over den mensch, maar het laat dien mensch zelven ons zien, gelijk God hem ziet; het toont ons den mensch, zooals hij alle eeuwen door in de geschiedenis voor ons optreedt en zooals wij hem leeren kennen, wanneer wij hem onbevangen, onpartijdig gadeslaan en in echten, waren zin »voraussetzungslos" worden. En het best leeren wij den mensch kennen uit onszelven, in den spiegel van Gods wet, bij het licht des Heiligen Geestes.

Dit getuigenis der Schrift over de verdorvenheid van den mensch komt nu weer het volledigst en zuiverst in de Gereformeerde belijdenis tot zijn recht. Want dewijl het beeld Gods niet mechanisch met den mensch verbonden, maar organisch in zijne natuur was opgenomen, moet de zonde ook den goeden mensch, centraal en totaal, schuldig en onrein maken. Zoover

als het menschelijke in den mensch zich uitbreidt, zoover reikte in hem ook eenmaal het beeld en de gelijkenis Gods, en zoover strekt ook de schuld en de onreinheid der zonde zich uit. Maar ook in dezen zondigen toestand blijft de mensch en ieder mensch zelfstandige persoonlijkheid en lid der gemeenschap. In de erfzonde en in alle andere zonden zijn schuld en smet steeds met elkander verbonden. Tusschen de pessimisten en de belijders der Gereformeerde religie bestaat dit groote onderscheid: genen werpen de schuld van alle ellende steeds op de maatschappij, op de dierlijke natuur, die in de menschen woont, op den blinden alogischen wil. Maar de Christen begint met zichzelven: ik ben in zonden ontvangen en geboren, ik heb gedaan dat kwaad was voor uwe oogen, ik heb gezondigd tegen den hemel en voor u, ik ben niet meer waard, uw zoon genaamd te worden. De zonde is geene hypothese, opgesteld ter verklaring van ethische verschijnselen; zij is de ontzettende realiteit in ons eigen leven, en moet dus worden de belijdenis onzer eigene lippen. En zoo heeft ook de paedagogiek haar te nemen en te verstaan.

31. Maar de Schriftgeloovigen hebben niet alleen eene leer der ellende, maar ook eene leer der verlossing en der dankbaarheid. Zij weten niet alleen van zonde, maar ook van genade. En de Gereformeerde Christen weet daar weer van in tweeërlei zin.

Ten eerste in den zin van eene algemeene genade, die ons verklaart, hoe, in weerwil van het verderf der zonde, er nog zooveel natuurlijk en zedelijk goeds in den zondigen mensch is overgebleven. Wie deze algemeene goedheid Gods over al zijne schepselen ontkent, moet er toe komen, om de zonde en haar verderf te verzwakken, of den mensch als een stok en een blok te beschouwen. Maar de algemeene genade Gods laat eenerzijds het diepe kwaad der zonde onverzwakt staan en doet toch den gevallen mensch nog in vele zegeningen deelen. Het hart des mensch is bedorven van der jeugd aan, zijn verstand verduisterd, zijn wil ten kwade geneigd, de leden zijns lichaams zelfs zijn wapenen der ongerechtigheid. Maar God regent over rechtvaardigen en onrechtvaardigen, en laat zijne zon opgaan over boozen en goeden. Hij laat zich aan niemand onbetuigd, maar doet goed van den hemel, geeft regen en vruchtbare tijden,

en vervult onze harten met spijze en vroolijkheid. Zijne barmhartigheid is over al Zijne werken, en Zijn naam is heerlijk over de gansche aarde.

Van twee zijden werkt deze algemeene goedheid Gods op den mensch in, van buiten en van binnen. Van buiten beteugelt God de zonde door weldaden en zegeningen, door oordeelen en gerichten, door wetten en gewoonten, door arbeid en beroep, door kunsten en wetenschappen, door maatschappijen en staten. En van binnen breidelt God de ongerechtigheid des menschen, door in hem nog te onderhouden verstand en rede, bewustzijn en geweten, natuurlijke liefde en waarheidsliefde, godsdienstige en zedelijke beseffen, gevoel van schaamte en eer, vrees voor schande en straf. Al deze dingen zijn goede gaven en volmaakte giften, nederdalende van den Vader der lichten: God houdt er het menschelijk geslacht, de menschelijke samenleving door in stand en voert er Zijn raad door uit. Daarom zijn ze ook voor de paedagogiek van groote waarde. Wie deze natuurlijke gaven miskent en veracht, vervalt tot moedeloos en werkeloos pessimisme, evenals degene, die alleen dit goede ziet en de zonde niet telt, tot een oppervlakkig optimisme overslaat. Zij zijn een fonds, dat door God uit genade aan den mensch geschonken wordt, en dat dus de opvoeding met zorg moet leeren bewaren en besteden. Er zou geen verstandelijke en geen zedelijke opvoeding mogelijk zijn, als God daarvoor in de natuurlijke gaven niet den grondslag legde en de gelegenheid opende. Elke paedagogiek heeft, ook al wil zij er in theorie niets van weten, haar bestaan aan de algemeene genade Gods te danken. Zij zelve is een gave en een bewijs dier genade. En ook de Christelijke paedagogiek heeft de dure roeping, om al deze gaven dankend te aanvaarden en ze tot harmonische ontwikkeling te brengen. En dit zal ze wederom het best kunnen doen, als zij intellectualisme en mysticisme, moralisme en piëtisme beide vermijdt en in de Gereformeerde lijn zich beweegt.

Van hoeveel waarde deze algemeene genade echter ook zij, zij is de hoogste, de rijkste genade niet. Want zij beteugelt het kwaad, maar roeit het niet uit. Zij breidelt, maar herschept niet; zij toomt in, maar vernieuwt niet; zij bindt in, maar verandert niet. En daarom voegde God aan de algemeene nog een bijzondere genade toe, de genade der wedergeboorte en der bekeering, die alleen ontvangen wordt in de gemeenschap met Christus. Evenals

al zijne gaven, deelt God ook deze Zijne heerlijkste en kostelijkste gave naar Zijn welbehagen uit. Maar naar dat welbehagen heeft Hij er lust in, om ze uit te deelen in den weg des verbonds, en ze dus niet alleen te schenken aan volwassenen, maar ook aan kinderen, niet alleen aan de geloovige ouders maar ook aan hun zaad. En de kinderdoop is daarvan het zegel en onderpand.

Bij deze genade der wedergeboorte, in den kinderdoop beteekend en verzegeld, sluit de Christelijke paedagogiek zich aan. Zooals er geen theorie en geen practijk der opvoeding zou zijn, als God niet in Zijne algemeene genade natuurlijke gaven aan Zijne menschenkinderen schonk, zoo zou er geen Christelijke opvoeding van onze kinderen in echten zin mogelijk wezen, als ze niet rusten mocht in-, en uitgaan van die geestelijke gaven, welke God in Zijne bijzondere genade verleent. Daarom alleen kan de Christelijke paedagogiek aan haar hooge doel beantwoorden, n.l. het vormen van menschen Gods, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust, omdat God zelf in Christus menschen weer naar Zijn beeld en gelijkenis herschept. Menschen Gods scheppen, kunnen wij niet, kan ook de beste Christelijke opvoeding niet. Maar menschen Gods vormen, volmaken, tot alle goed werk toerusten, door middel van de onderwijzing des Woords, dat is mogelijk, indien er en omdat er menschen Gods *zijn*. En dat er zulke menschen zijn en zullen zijn, ook van kindsbeen af, dat staat vast op grond van Gods belofte, naar de trouw van Zijn genadeverbond. De Christelijke paedagogiek streeft naar een hoog ideaal. Veel hooger staat dit ideaal dan de »höhere Typus des Menschengeslechts" en de socialistische heilstaat, welke het oog van vele moderne paedagogen bekoort. En toch is het tastbaarder, reëeler, dichterbij dan alle oude en nieuwe utopieën, want het *wordt* omdat het *is*, en het *zal zijn*, omdat het *was*.

IV.

DE METHODE DER OPVOEDING.

32. Wij kennen thans het doel, dat de Christelijke opvoeding zich voor oogen heeft te stellen; ook weten wij, van waar zij haar uitgangspunt te nemen heeft. Zoo blijft, om het wezen der opvoeding te verstaan, alleen nog over het bepalen van den weg, die van dit uitgangspunt naar dat doel heenleidt, en dus de methode aan te geven, welke de opvoeder bij zijn arbeid te volgen heeft. Omdat een weg altijd eene verbinding van twee punten is en dus ook in tweeërlei richting te bewandelen is, heen, van het uitgangspunt naar het doel, en terug, van het doel naar het uitgangspunt, zijn er ook altijd twee methoden, de analytische en de synthetische, de inductieve en de deductieve, de subjectieve en de objectieve. Ook bij de opvoeding komen deze beide methoden in aanmerking. Men kan den te volgen weg geheel door het doel, en ook geheel door het uitgangspunt doen bepalen. Er kan gevraagd worden, welke methode door het ideaal, door den inhoud der opvoeding, dat is door de leerstof geëischt wordt; en men kan ook de vraag stellen, welke methode met het oog op het op te voeden subject te kiezen zij.

Deze beide methoden mogen niet, gelijk zoo dikwerf geschiedt, met elkander verward worden; ze zijn zuiver uit elkander te houden en eerst, nadat ze afzonderlijk besproken zijn, met elkander in verband te brengen. Want gelijk in geen enkele wetenschap, zoo heeft ook in de paedagogiek noch de synthetische (deductieve, objectieve), noch de analytische (inductieve, subjectieve) methode alleen recht van bestaan; gezonde zin rekent altijd met beide en houdt steeds bij het doel het uitgangspunt, en bij het uitgangspunt het doel in het oog.

Als wij de geschiedenis nagaan, bestaat er formeel over den inhoud der opvoeding, over de leerstof eene groote mate van overeenstemming. Bij alle volken kan ze ongeveer onder de rubrieken: godsdienst, geschiedenis, natuurkennis en lichaamsoefening worden gerangschikt. Maar behalve in de materia, welke onder deze vakken behandeld wordt, bestaat er toch over hunne onderlinge verhouding en orde groot verschil. Nu eens gaat de opvoeding schier geheel in het religieus-ethische op, dan weer is ze louter cultuur en ontbreekt het godsdienstige fundament. Voor gene is de Indische, voor deze de Chineesche opvoeding een voorbeeld. Bij de Grieken omvatte de leerstof de muziek (dat is in ruimen zin, de zeven vrije, muzische kunsten) en de gymnastiek, maar het aesthetisch en philosophisch belang drong godsdienst en zedelijkheid op den achtergrond.

Daartegenover legde het Christendom weer allen nadruk op het religieuze element. De opvoeding was taak der ouders, Ef. 6 : 4, moest geschieden niet in toorn, maar in terechtwijzing en vermaning, zooals de Heere Christus die leert en uitoefent, Ef. 6 : 4, en had vooral religieuze en ethische deugden te kweeken, heiligheid, 1 Thess. 4 : 3, 1 Petr. 1 : 16, volmaaktheid gelijk God volmaakt is, Matth. 5 : 48, vooral de liefde als band der volmaaktheid, Col. 3 : 14, liefde tot God en den naaste, Matth. 22 : 37—39, Rom. 13 : 8, Gal. 5 : 14, 1 Tim. 1 : 5 en daarin dan allerlei andere deugden, als vruchten des Geestes, Gal. 5 : 22, Col. 3 : 12, 2 Petr. 1 : 5—7. Toen de kerk zich in de Grieksch-Romeinsche wereld vestigde, zorgde zij eerst voor het onderwijs der catechumenen; ouders, die onderwijs voor hunne kinderen verlangden, moesten hun dit zelf verschaffen of het voor hen zoeken op de heidensche scholen. Maar hiertegen bestond velerlei bezwaar. Vandaar dat er hier en daar langzamerhand door de dienaren der kerk ook elementaire scholen voor kinderen werden geopend. Het eerste schijnt dit in Syrië geschied te zijn. Van een zekeren presbyter Protogenes wordt ons verhaald, dat hij te Edessa zulk eene school oprichtte, in de tweede helft der tweede eeuw. Hoe deze presbyterscholen zich ontwikkeld hebben is ons onbekend, maar in de 5e eeuw waren zij, althans in Italië, algemeen verbreid. De synoden van Orange en van Valence aan de Rhone 529 bepaalden, dat er in iedere parochie eene

school voor de kinderen moest opgericht worden. Het derde concilie te Constantinopel 681, legde aan de priesters den plicht op, om in de verschillende plaatsen van hunne parochie, »per villas et vicos", voor elementair onderwijs te zorgen. En Karel de Groote en Alfred de Groote bevorderden dit onderwijs in de parochiescholen door verschillende maatregelen. Bij deze parochiescholen kwamen, vooral door en na Benedictus van Nursia, de kloosterscholen; dan, na de opkomst van den vrijen burgerstand, de stadsscholen; en eindelijk ook nog de bijscholen (winkel-, vrije- of particuliere scholen), die door geestelijken, monniken, studenten enz. werden opgericht vooral ten dienste van die ouders, welke voor hunne kinderen, met het oog op hun toekomst, een uitgebreider onderwijs verlangden. Lagere scholen voor de kinderen waren dus reeds vóór de Reformatie over vele Christelijke landen verbreid.

Maar op al deze scholen werd eigenlijk niet veel meer dan godsdienstonderwijs gegeven. Van elementair, van volksonderwijs, gelijk wij dat thans kennen, had men in de Middeleeuwen weinig begrip. Zoodra het onderwijs boven dat in den godsdienst uitging, was het voorbereiding, niet voor het practische leven, maar voor studie en wetenschap. Wie lezen en schrijven leerde, leerde ook latijn en was voor de wetenschappelijke loopbaan bestemd. Eene eigenlijke school zonder latijn was schier niet te denken; ze kwam eerst langzamerhand met den vrijen burgerstand op. Dit is geen bewijs voor de achterlijkheid der Middeleeuwen, want lezen en schrijven was toen voor het volk ook niet noodig; boeken bestonden nog niet; handschriften waren duur; en de arbeid in beroep en bedrijf rustte op ervaring en werd in de practijk geleerd. Het onderwijs voor de kinderen des volks bestond dus vanzelf alleen of bijna alleen in godsdienstonderwijs en was om die reden ook eene zaak der kerk. Het werd gegeven door den parochus zelven, of onder zijn toezicht en leiding door anderen, door toekomstige geestelijken, door kerkendienaars in het algemeen. Vooral ook door kosters.

33. Tegen het einde der Middeleeuwen raakte dit onderwijs zeer in verval. En met de reformatie der kerk nam de Hervorming ook die der scholen ter hand. De Hervorming heeft niet, gelijk wel eens in overdrijving beweerd is, het volksonderwijs in het leven geroepen, maar zij heeft het toch uit het

verval opgebeurd, krachtig bevorderd, en het in veel wijder kring verbreid. De verdiensten van de Reformatie ten opzichte van volksschool en volksonderwijs zijn vooral hierin gelegen: 1⁰ zij gaf den Bijbel in ieders handen en heeft er aldus krachtig toe medegewerkt, dat lezen en schrijven algemeen, door alle kinderen des volks werd geleerd. Door dien Bijbel in ieders handen te geven, heeft zij — wat nog meer zegt — de gedachten der Schrift doen ingaan in het bewustzijn des volks, het gewone alledaagsche leven met een schat van hoogere elementen verrijkt, en er eene religieus-ethische wijding aan gegeven. In sommige landen, met name in Schotland, heeft de Reformatie wonderen verricht; zij heeft boek en pen gebracht in ieder huis, de werkelijkheid verheerlijkt, en over het vroeger profaan geachte leven van den eenvoudigen daglooner den glans uitgegoten van het Goddelijk beroep.

2⁰ Ook bij de Reformatie bleef het godsdienstig onderwijs op den voorgrond staan. Calvijn bijv. dringt krachtig op het stichten van scholen aan, omdat onkunde eene bondgenoote van het pausdom is en het onderwijs een machtig wapen biedt in den strijd tegen de Roomsche dwalingen; het onderwijs aan de kinderen had vooral ten doel, om de waarheid zuiver en onvervalscht in de kerk bewaard te doen blijven [1]). Daarom trok de kerk de belangen van dat onderwijs zich ook ten zeerste aan. Classen en synoden wendden zich herhaaldelijk tot de overheid met het verzoek, dat zij overal scholen oprichten, godvruchtige onderwijzers aanstellen, voldoende bezoldigingen aan hen uitkeeren en hen tot onderteekening der belijdenis verplichten mocht [2]). De scholen bleven daarom aan het toezicht der kerk onderworpen, en het onderwijs bleef langen tijd nog aan kosters toebetrouwd. Maar toch had de Reformatie ook op dit godsdienstig onderwijs, niet alleen wat den inhoud, maar ook wat den vorm betreft, grooten invloed. Zij voerde n.l. een geheel nieuw leermiddel in, den Catechismus in vragen en antwoorden. In de Middeleeuwen duidde het woord catechismus noch eene bepaalde leerstof noch een bepaalden leervorm aan [3]). Maar door de Reformatie werd er een andere, nieuwe

---

1) *Calvijn*, Opera ed. Schippers II 139. 323.

2) *H. H. Kuyper*, Postacta 170—179. 265.

3) Vergelijk voor de beteekenis van het woord *P. Biesterveld*, Het Karakter der Catechese. Kampen, J. H. Kok 1900, blz. 65 v.

zin aan gegeven, die van godsdienstonderwijs aan kinderen in vragenden vorm. De Hervorming bedoelde daarmede, gelijk Luther in de voorrede voor zijn Catechismus duidelijk zegt: ten eerste, om aan kinderen en eenvoudigen een kort, helder overzicht van den hoofdinhoud der Christelijke leer te verschaffen, ten tweede, om huisvaders in de gelegenheid te stellen, hunne kinderen en dienstbaren, minstens eenmaal in de week, de vragen te overhooren en te zien, wat zij er van geleerd en begrepen hebben, en ten derde, om aan de hand van den tekst (van het gebod, het geloof en het gebed) eene verklaring te geven, zoodat de eenvoudigen, wat zij van dien tekst geleerd hebben, ook konden verstaan en begrijpen [1]). Dit laatste is van belang. De Reformatie stelde zich niet met een machinaal van buiten leeren der geloofswaarheden tevreden, maar wilde, dat deze ook door ieder persoonlijk gekend, verstaan en beleden zouden worden. De Synode te Dordrecht verlangde uitdrukkelijk van de schoolmeesters, dat zij zorg zouden dragen, dat hunne leerlingen den Catechismus niet alleen van buiten leerden, maar de daarin vervatte leer ook zouden verstaan. Zij moesten deze leer daarom naar eens ieders begrip duidelijk verklaren, en de leerlingen naarstiglijk en meermalen afvragen, of zij den zin wel hadden begrepen [2]).

3⁰ De Reformatie ging van het humanisme vergezeld en nam het goede daaruit over. Nu had het Humanisme dezen invloed, dat er op vele plaatsen gymnasia werden opgericht. De Universiteiten waren dikwerf de nieuwe richting niet genegen. Daarom zag men zich genoodzaakt, om in verschillende steden scholen op te richten, waar de klassieke talen in den geest van het humanisme onderwezen werden. Dit kwam nu op drieërlei manier weer aan het elementaire volksonderwijs ten goede. Ten eerste toch lokten deze gymnasia, allengs in

---

1) *J. T. Müller*, Die symbol. Bücher der Ev. Luth. Kirche, 5*te* Aufl. 1882 bl. 351, 380. Art. Katechetik in PRE³ VII 588.

2) Volgens *Cohrs* Art. Katechismen in PRE³ X 142 bestaat er eene schooluitgave van den Heidelberger Catechismus uit het jaar 1610, welke in de voorrede vier regelen aangeeft voor het onderwijs in den Catechismus. Deze regelen zijn: 1. moeilijke uitdrukkingen moeten verklaard worden. 2. De leerling moet eene eenigszins lange afdeeling in eene korte hoofdsom weergeven. 3. De onderwijzer moet vragen stellen, die uit den tekst van den catechismus beantwoord kunnen worden. 4. De catechismus moet door Schriftuurplaatsen en Bijbelsche geschiedenissen bevestigd en verduidelijkt worden. En vergelijk verder voor het catechetisch onderwijs bij de Reformatie *P. Biesterveld* t. a. p. bl. 25 v.

alle hoofdsteden opgericht, eene breedere schare van knapen en jongelingen uit, om de wetenschappelijke loopbaan te kiezen; en dit verschijnsel oefende weer invloed naar beneden, in dien zin, dat men hoe langer zoo meer op eene lagere school voorbereiding voor het onderwijs der latijnsche scholen ging zoeken. De gymnasia bevorderden de behoefte aan het bezoek van lagere scholen. Ten andere brachten zij rangordening in het onderwijs en de scholen. In de Middeleeuwen ontbrak zulke rangordening en »Stufenfolge" geheel; de universiteiten begonnen dikwerf met het meest elementaire onderricht, en werden soms al door jeugdige knapen bezocht. Maar nu kwam er allengs scheiding tusschen de universiteiten en de voorbereidende, gymnasiale studie. En deze scheiding zette zich nu ook geleidelijk naar beneden voort. Ook het gymnasium eischte voorbereiding, en deze kon nergens anders gevonden worden dan op de lagere school. Universiteit, gymnasium en lagere school kregen zoo ieder een eigen plaats, en ook een eigen taak. En ten derde vloeide hieruit weer voort, dat de vakken van de lagere school zich gaandeweg uitbreidden. Naast het onderwijs in den Catechismus kregen lezen, schrijven, rekenen, en vooral ook het onderwijs in de moedertaal, hun plaats op de lagere school. Het gymnasium was de school van het latijn, schola latina; de lagere school werd de school der moedertaal, schola vernacula, en ontving als zoodanig reeds spoedig een krachtige voorspraak in den vromen Comenius.

4⁰. Eindelijk heeft de Reformatie er ook krachtig toe bijgedragen, dat de school van de kerk werd losgemaakt en een eigen plaats bekwam. De Hervorming heeft de kerk tot haar eigen terrein teruggedrongen, de onderscheiden levenskringen, gezin, maatschappij, staat in hun betrekkelijke zelfstandigheid erkend, en zoo ook aan de lagere school ruimte van beweging en ontwikkeling verschaft. Alle Hervormers koesterden de overtuiging en spraken haar meermalen uit, dat de taak der opvoeding in de eerste plaats op de schouders der ouders rust. Dezen zijn geroepen, om hunne kinderen, als erfgenamen van het rijk Gods en van Zijn verbond, te laten doopen, en hen in het opwassen hiervan breeder te onderwijzen. Als de kinderen tot hun verstand zullen gekomen zijn, moeten de ouders hen in de leer van het Christelijk geloof naar hun vermogen onder-

wijzen of doen en helpen onderwijzen. Maar daaruit leidden de Hervormers niet af, dat de ouders nu altijd zelven scholen moesten oprichten en onderwijzers moesten aanstellen. Veeleer beschouwden zij dat in hun tijd als roeping van den Christelijken magistraat. Luther wendde zich daarom in 1524 tot de burgemeesters en raadsheeren van alle steden in Duitschland, met het verzoek om scholen op te richten, en verlangde zelfs van hen, dat zij de ouders dwingen zouden, om hunne kinderen naar school te zenden en er voor zorgen zouden, dat er predikanten, juristen, schrijvers, geneesheeren, schoolmeesters enz. kwamen [1]). En zoo drongen ook de Gereformeerden telkens bij de overheid op het oprichten van scholen aan. Maar daardoor werd juist de school van het kerkelijk naar het burgerlijk terrein overgebracht, en werd zij een zelfstandig instituut, eene school voor het elementair onderwijs, eene volksschool. De Reformatie heeft hiervoor den grondslag gelegd en den weg geopend. Maar aan Pestalozzi komt de eer toe, zij het dan ook onder invloed van de in zijn tijd heerschende theorie van de gelijkheid aller menschen, dit het eerst klaar en duidelijk te hebben uitgesproken. De lagere school moest naar zijne overtuiging in vollen zin eene volksschool zijn, geen school die voorbereidde voor het gymnasium of die opleidde voor eenig bepaald beroep, geen school voor één of voor enkele bevoorrechte standen der maatschappij, maar voor het gansche volk, voor al zijn standen en klassen.

34. Naast de Reformatie traden gelijktijdig het Humanisme en het Realisme op en deze brachten niet alleen elk eene eigene gedachte over doel en uitgangspunt der opvoeding mede, maar hadden dientengevolge ook eene eigene beschouwing over de leerstof. Op de scholen, die onder reformatorische invloeden stonden, was en bleef het godsdienstig onderwijs zoo niet het inbegrip, dan toch het middelpunt van heel het onderwijs. Maar het Humanisme keerde naar de klassieken terug en zocht daar het ideaal der opvoeding. Door studie van de oudheid, bepaaldelijk van de schoone taal en oratorie, van de klassieke vormen, bedoelde het, verlossing van de middeleeuwsche barbaarschheid en beschaving des geestes tot wijsheid en deugd

---

1) *Raumer*, Gesch. d. Pädag. I 117 v.

aan te brengen. De Reformatie streefde, in de eerste plaats door de studie der Schrift, naar eene »sapiens et eloquens *pietas*" ; het Humanisme zocht een »sapiens et eloquens *humanitas*".

Van beide was het Realisme onderscheiden. Reformatie en Humanisme hadden met elkander gemeen, dat zij zich naar het verledene wendden en daaraan de leerstof ontleenden ; maar het Realisme plaatste zich met beide voeten in het heden, en achtte de stof, die dit heden bood, voor onderwijs en opvoeding voldoende. Deze realistische richting is thans aan de winnende hand en verovert een hoe langer hoe grooter terrein. Tot de achttiende eeuw toe werd aan »middelbaar" onderwijs zeer weinig gedaan. Maar langzamerhand, naarmate de maatschappij zich ontwikkelde, begon men behoefte te gevoelen aan een onderwijs, dat boven het elementaire der lagere school uitging en toch ook niet voorbereidend was voor eene wetenschappelijke loopbaan, dat dus ter vorming diende van die middelste klassen der maatschappij, die tusschen de handwerkslieden aan den eenen en de geleerden aan den anderen kant in stonden. Uit deze behoefte werd de burgerschool, de »Realschule", geboren. Zij had haar beginsel en voorbereiding in de vakschool, die het eerst in de pietistische kringen opgericht werd. Gedreven door medelijden met de verwaarloosde jeugd, gaf Christoph Semler te Halle in 1705 uit : »Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer mathematischen Handwerkschule", en richtte het volgende jaar eene »mathematische und mechanische Realschule" op, waar knapen elementair vakonderwijs ontvingen in een of ander handwerk (het maken van uurwerken, instrumenten, werktuigen enz). In denzelfden geest stichtte Johann Julius Hecker, die eerst lector aan het paedagogium van Francke te Halle was geweest, in 1747 te Berlijn eene »oeconomisch-mathematische Realschule", bestemd voor zulke knapen en jongelingen, die niet voor den geleerden stand, maar voor een beroep of handwerk moesten worden opgeleid. In vele andere steden werd dit voorbeeld spoedig nagevolgd. Deze »Realschulen" waren alle eerst echte vak- of ambachtsscholen ; zij leidden op voor een bepaald beroep in de maatschappij. Maar onder rationalistische invloeden kregen zij door Resewitz, Gedike en Spilleke langzamerhand een ander karakter ; ze hielden op vakscholen te zijn en werden instellingen van onderwijs, die algemeene geestesvorming verschaften, denkkracht en vrijheidszin ontwikkel-

den en aan de opvoeding van den burger moesten arbeiden [1]).

Deze vak- en burgerscholen hebben met de ontwikkeling der maatschappij in de vorige eeuw eene steeds grootere uitbreiding verkregen. Een feit dat nog meer beteekenis verkrijgt, als men bedenkt, dat organisatie dezer scholen nog veel te wenschen laat. De hoogere burgerscholen, die hier te lande bij wet van 2 Mei 1863 werden opgericht, komen niet overeen met de bedoeling, waartoe zij werden in het leven geroepen. Thorbecke omschreef middelbaar onderwijs als dat onderwijs, dat de vorming ten doel had van de talrijke burgerij, welke, het lager onderwijs te boven, meer in het bijzonder tracht naar voorbereiding voor de onderscheidene bedrijven van de nijvere maatschappij. De lagere school had beschaafden, de hooge school had geleerden, en de middelbare school had nijveren te vormen. Maar tot de nijveren behooren volstrekt niet alleen de heeren met het hoogerburgerschool-diploma, doch ook de handwerkslieden en neringdoenden, die nooit eene hoogere burgerschool hebben bezocht. Voorts worden de nijveren slechts voor een zeer klein gedeelte op de hoogere burgerschool gevormd; want vele leerlingen loopen slechts enkele klassen af en het grootste aantal van hen, die het diploma behalen, gaat niet den kant der nijverheid uit, maar den weg der studie op. Toch zijn de hoogere burgerscholen ook weer niet de aangewezen propaedeutische scholen voor de universiteit; want uit het feit, dat vele leerlingen der hoogere burgerschool later de universiteit bezoeken, kan men niet afleiden, dat dit voor hen de beste weg is geweest. Velen toch, die de hoogere burgerschool bezoeken, weten niet wat zij worden zullen; wanneer zij later eene wetenschappelijke loopbaan kiezen, kunnen zij wel door bijstudie en aanvullingsexamens op de universiteit komen, maar hadden toch van achter beschouwd beter gedaan, indien zij niet de hoogere burgerschool, maar het gymnasium hadden bezocht, evenals zij, die later in den handel gaan, meer vrucht van het bezoek eener handelsschool dan van dat eener hoogere burgerschool zouden hebben gehad.

Dit alles is gevolg van den ongeregelden toestand. Er heerscht nog velerlei onzekerheid en verwarring over plaats, taak en doel van de burgerschool. En deze verwarring vermeerdert

1) *Raumer*, Geschichte der Pädagogik II 130 v. *Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1885 bl. 482 v.

nog daardoor, dat er naast haar nog allerlei ander onderwijs gegeven wordt, uitgebreid en meer uitgebreid lager onderwijs, onderwijs op burger-, dag- en avondscholen, op ambachts- en teekenscholen, op scholen voor land- en tuinbouw, voor handel en nijverheid, voor beeldende kunsten en wetenschappen, voor machinisten en matrozen, op polytechnische school en universiteiten. Behoefte, om in dezen chaos orde te scheppen, is dan ook reeds lang gevoeld. Het tegenwoordig kabinet heeft er een begin mede gemaakt. In het voorstel tot wijziging van de wet op het hooger onderwijs verhief het de Polytechnische School tot den rang eener hoogeschool voor technische wetenschappen. Den 19en Sept. 1903 diende het bij de Tweede Kamer een ontwerp in, om de wet op het Middelbaar onderwijs te herzien, om subsidie te verleenen aan bijzondere hoogere burgerscholen, en om het vakonderwijs wettelijk te regelen. En aan eene commissie droeg het op, om de Regeering te dienen van advies over de reorganisatie van heel ons onderwijs en over de aaneenschakeling van al zijne deelen.

35. Heel deze toestand bewijst, hoezeer ambachtschool en burgerschool in betrekkelijk korten tijd zich eene breede plaats in ons onderwijs en onze opvoeding hebben veroverd. Toevallig is dit verschijnsel niet; het hangt samen met de enorme ontwikkeling der moderne maatschappij. De gewone burger niet alleen, maar ook de handwerksman en de arbeider hebben thans aan de lagere school niet genoeg; zij hebben uitgebreid, meer dan uitgebreid lager, middelbaar onderwijs noodig. Niet alleen de kinderen van de hoogere maar ook van de lagere standen, van de arbeiders, van de »proletariers" maken aanspraak op eene algemeene ontwikkeling en op opleiding voor een of ander beroep. En deze beroepen zijn in aantal en in intensiteit zoo toegenomen, dat er de veelzijdigste en degelijkste voorbereiding voor vereischt wordt. Het geringste handwerk begint opleiding te verlangen; er is niets, dat louter empirisch, instinctief te verrichten is; het bewuste handelen breidt zich overal uit, en de examens worden daardoor steeds zwaarder en dalen hoe langer hoe lager af. En niet alleen nemen de intellectueele, maar tegelijk daarmee ook de technische eischen toe; vaardigheid paart zich aan kennis, met de ontwikkeling van het hoofd verbindt zich de vlugheid van de hand.

Zoo staan wij, ten aanzien van de leerstof, voor een drietal belangrijke verschijnselen. Ten eerste gaat het godsdienstig onderwijs hoe langer hoe meer uit onze opvoeding weg. De eerste Christelijke kerk, de Middeleeuwen, de Reformatie beschouwden het onderwijs in den godsdienst, zoo niet als den ganschen inhoud, dan toch als hart en kern van heel de opvoeding. Maar thans wordt het onderwijs in de religie van geen waarde meer geacht, tot een minimum ingekrompen of ook ganschelijk afgeschaft. De religie wordt van de school naar het huisgezin, van het publieke naar het private terrein, van het gezin naar de binnenkamer, van de binnenkamer naar het gemoed teruggedrongen; ze is eene »Privatsache", eene stemming, een gevoel; ieder houdt er van wat hij noodig acht. Evenwijdig loopt daarmede saam de terugdringing van de kerk door staat en maatschappij, de minachting van den »geestelijken" stand, de verachting der theologie. Het tegenwoordig geslacht heeft voor de religie geen tijd meer. Aardsche zorgen en bezigheden nemen zoo den ganschen mensch in beslag, dat hij aan zijne eeuwige belangen niet meer denken kan. De aarde dringt den hemel, de tijd de eeuwigheid, de zienlijke dingen de onzienlijke op den achtergrond. En zelfs in de Christelijke huisgezinnen en scholen laat de waardeering en behartiging van het onderwijs in de religie zeer veel te wenschen over; practisch staat het bij lezen en schrijven, bij geschiedenis en aardrijkskunde, bij latijn en grieksch in waarde ver ten achter. En de kerk biedt met haar catechisatie daarvoor dikwerf slechts eene zeer geringe en zwakke vergoeding. De tijden zijn zoo veranderd, dat de vraag menigmaal oprijst, hoe in de moderne maatschappij godsdienst en Christendom nog te bewaren zijn.

Ten tweede zijn humanisme en realisme in een ernstigen strijd gewikkeld. Het humanisme onderscheidde zich van de paedagogiek der Reformatie daarin, dat het den mensch maakte tot middelpunt en maatstaf der opvoeding en in zoover zich schaarde aan de zijde van het realisme. Maar het zag toch nog met bewondering naar het verleden terug; het was met eerbied, niet voor de Christelijke, maar toch voor de klassieke oudheid vervuld; het geloofde nog aan ideale, geestelijke goederen, die de materieele in waarde ver overtroffen en als een schat van geslacht tot geslacht moesten bewaard en overgele-

verd worden. Bij het humanisme was de mensch wel middelpunt der opvoeding, maar deze werd dan toch in de eerste plaats gedacht als de redelijk-zedelijke, de met wijsheid en deugd versierde, de humane mensch. En al was de religie niet meer de voornaamste stof van onderwijs en opvoeding; in deze stonden toch nog het woord, de taal, de geest, de litteratuur, de kunst, de philosophie, samen vormende de vrije kunsten, de humaniora, de artes liberales, op den voorgrond.

Maar het realisme ging een stap verder en keerde ook aan dit idealisme den rug toe. Het brak met heel het verleden en nam zijn standpunt in het heden; het zag niet met eerbied terug, maar sloeg met bewondering het oog rondom zich en stond verbaasd over de »Errungenschaften" van den nieuweren tijd. Wat hadden wetenschap en wijsbegeerte in vroeger eeuwen ook uitgewerkt? Ze bleven altijd op dezelfde hoogte staan en kwamen niet vooruit; zij vulden het hoofd met abstracte ideeën en spitsvondige redeneeringen, maar wierpen geen nut af voor de practijk; zij voedden alleen op voor de school, maar niet voor het leven. Daarom moeten wij, naar de meening der realisten, met heel ons onderwijs in de zinnelijke, empirische wereld van het heden positie nemen. Het heden is veel belangrijker dan het verleden. De neiging tot historische waardeering moet plaats maken voor die tot leven en handelen. Grooter waarde heeft het, gelukkig te zijn, dan om na te gaan, of anderen het vóór ons waren. De vakken, waarin bij de opvoeding het zwaartepunt ligt, zijn niet religie en klassieke letteren, niet taal en geschiedenis, maar reken- en meetkunde, natuur- en aardrijkskunde, kennis van cultuur en oeconomie. Want vóór alle dingen komt het er op aan, om den mensch toe te rusten tot den strijd om het bestaan, om elk volk zoo op te voeden, dat het in mercantiele, industriëele, koloniale en andere ondernemingen de concurrentie met andere volken volhouden en ze voorbijstreven kan. Minder geleerd weten dus, maar meer practische kunde, vaardigheid, handigheid, meer »Bildung". Het kunnen is meer waard dan het kennen. Dwaas wordt het daarom reeds door sommige paedagogen geacht, om het onderwijs met het leeren lezen te beginnen, en voorts al het wetenswaardige uit boeken te halen. De gansche natuur rondom ons heen is vol materiaal voor de opvoeding; aarde en hemel, planten en dieren, der menschen streven en handelen

bieden ons stof te over, om de ziel van het kind te voeden en alle gevoelens erin op te wekken. En in plaats daarvan laten wij de kinderen het alphabet leeren, plagen wij hen met letters en cijfers, met orthographie en grammatica, altemaal doode dingen en abstracte teekens, waarbij de jonge zielen koud blijven. Natuur en cultuur moeten voortaan de stof voor het onderwijs leveren. Teekenen, handenarbeid en kunst moeten veel breedere plaats in de lagere school gaan innemen. Bij middelbaar en voorbereidend onderwijs worde gymnasium door burgerschool vervangen. En op het gebied van het hooger onderwijs streve de technische hoogeschool de oude universiteiten op zij en voorbij!

Velen blijven — en dat is het derde verschijnsel, hetwelk de aandacht trekt — ook zelfs bij dit realisme niet staan. Gelijk eerst het hoofd bij de opvoeding aan het hart het zwijgen heeft opgelegd, zoo brengt de reactie tegen het intellectualisme er thans velen toe, om aan de spierkracht de hoogste waarde toe te kennen. De vorming van den geest maakt hoe langer hoe meer voor de oefening van het lichaam plaats. Als het erop aankomt, schijnen in den strijd om het bestaan de spieren nog meer beteekenis te hebben dan de hersens. Grondslag van eene normale existentie zijn goede spieren en gezonde longen. Dwaas handelt de vader, die tegenwoordig zijn zoon nog de maatschappij inzendt, zonder dat hij een paard, een boot, een rijwiel besturen, boksend een weg zich door het leven banen, en worstelend zijn eigen huid beschermen kan. De school moet krachtige, gezonde, energieke, levenslustige menschen afleveren, die het bewustzijn omdragen, dat zij iets doen kunnen. De lichamelijke vorming is grondslag van de geestelijke ontwikkeling; want deze laatste laat zich later nog inhalen, maar eene geknakte gezondheid en eene verstoorde levenskracht keeren nooit terug [1]). Zoo worden gymnastiek en sport door velen hooger geschat dan litteratuur en kunst. En stilzwijgend koestert men de gedachte, dat het gezonde lichaam vanzelf de gezondheid der ziel meebrengen zal. Als de oeconomische toestanden verbeteren, verwacht men, dat ook idealisme en zedelijkheid zullen toenemen. Want het zijn bepaalt het bewustzijn, de werkelijkheid produceert de idee.

---

1) Bij *Münch*, Zukünftspädagogik 69, 97, 101.

36. Over den inhoud van onderwijs en opvoeding loopen de gedachten in de moderne paedagogiek dus verre uiteen. In de Christelijke oudheid, in de middeleeuwen en in den tijd der Reformatie werden alle vakken van het onderwijs innerlijk verbonden en georganiseerd door het theologisch element; dit vormde het centrum, waar de andere vakken zich in nauwer of wijder kring om heen groepeerden. En ook in de klassieke oudheid en bij het humanisme zocht men de vakken saam te voegen, wel niet rondom een objectief in de vakken zelf gelegen centrum, maar dan toch van uit een teleologisch gezichtspunt; zij moesten dienen tot vorming van eene edele humaniteit. Maar in den nieuweren tijd is de eenheid zoek geraakt. De religie is uit het centrum weggedrongen en wordt hoogstens nog als een ondergeschikt vak voor de opvoeding beschouwd. Het verleden in het algemeen en in het bijzonder dan weer de klassieke oudheid is door de revolutie, die er in het denken en leven heeft plaats gehad, zoover van ons komen af te liggen, dat er geen stof voor onze opvoeding meer aan ontleend worden kan. En de nieuwere vakken zijn zoovele in aantal en zoo belangrijk van inhoud, dat het moeilijk valt, aan ieder daarvan een evenredig deel in het onderwijs te schenken. De onoverzienbare rijkdom van stof brengt verlegenheid van keuze, eindelooze verdeeling, wanhopige des-organisatie mede.

Het eerst werd dit op de gymnasia gevoeld, die gedwongen waren bij de klassieke ook de nieuwere natuur-wetenschappelijke studiën op te nemen. Dr. Lorinser uit Oppeln vestigde er reeds in 1836 de aandacht op in een opstel: »Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen". En sedert dien tijd is de klacht over de overlading der hersens, en over de onvruchtbaarheid van het onderwijs niet meer verstomd. Allerlei pogingen zijn beproefd en allerlei middelen aangewend, om aan die klacht tegemoet te komen. Er is beurtelings inkrimping en afschaffing van humanistische of van realistische vakken verlangd; en jaren lang is daarover een hardnekkige strijd gevoerd, die echter tot op den huidigen dag nog niet tot een beslissend en bevredigend einde is gebracht. Er is beproefd, om concentratie in de vakken aan te brengen. Maar het begrip concentratie werd zoo verschillend opgevat en de zaak, daardoor uitgedrukt, langs zulke verschillende wegen en op zoo verschillende manieren gezocht, dat de verwarring er nog door toenam en sommigen,

zooals Dörpfeld, Kern, Kahle e. a. voorstelden, om heel het bewijs te vermijden. Trouwens concentratie is maar een formeel begrip; alles hangt van het middelpunt af, waarom heen men concentreert. En hierover liepen de gedachten verre uiteen, al naar gelang men eene andere idee van doel en uitgangspunt der opvoeding had. »Heimatkunde", aardrijkskunde, wereldkunde, astronomie, teekenen, vormleer, handenarbeid, het dichtst bij en het verst af gelegene zijn successief aan het begin en in het centrum van het onderwijs geplaatst [1]).

Er bestaat weinig kans, dat de moderne paedagogiek hierover tot eenstemmigheid zal geraken, zoolang zij in het kind den maatstaf van de opvoeding blijft zien. De sophistiek in Socrates' dagen verklaarde den mensch tot maatstaf van alle dingen, maar offerde daardoor alle objectieve waarheid aan de willekeurige inzichten en wisselende meeningen der menschen op. Evenzoo leidt het utilisme, deze »rekenkunst van het geluk", vanzelf tot de loochening van alle objectieve zede-wet, en tot de consequentie, dat elk zijn eigen geluk moet zoeken. Want wat voor mij nuttig is en mij gelukkig maakt, kan ik alleen beoordeelen. Wie geeft een ander het recht, om dat voor mij te bepalen? Op dezelfde wijze gaat geheel de objectieve waarde van de onderwijsvakken te loor, als het kind maatstaf der opvoeding wordt. Elk ouder, elk onderwijzer bepaalt dan het onderwijs voor het kind, gelijk hem dat goed dunkt. Zuiver individualisme en egoïsme is altijd de consequentie van het utilisme. Als de dingen, in dit geval, de vakken van het onderwijs hunne innerlijke, objectieve waarde verliezen, bepaalt ieder voor zijn kind eigenmachtig, wat er nuttig en noodig voor is. En als een of andere vader dan meent, dat oefening des lichaams beter is voor het kind dan vorming van den geest, dat spierkracht de voorkeur verdient boven ontwikkeling van de hersens, dat boksen nuttiger is dan lezen en schrijven, dat brutaliteit verder brengen zal dan ootmoed en bescheidenheid, dan staat elk, die het utilistisch standpunt inneemt, tegenover zulk een vader machteloos. Het utilisme maakt ieder mensch antonoom.

37. Het Christendom neemt een principiëel ander, tegenovergesteld standpunt in, en is alleen in staat, om aan de paedago-

---

1) *G. K. Barth*, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung. Borna, Noske 1895.

giek een anderen, vasten grondslag te schenken. Wel is waar hebben Socrates, Plato, Aristoteles tegenover het subjectivisme der sophistiek in de ideeën vastigheid gezocht, maar die ideeënwereld was toch te abstract, om op den duur geloof te kunnen wekken. De Atheners besteedden hun tijd tot niets anders dan om wat nieuws te zeggen en te hooren, en Pilatus was de tolk van velen, als hij twijfelend vraagde, wat waarheid was. Maar Christus heeft in zijn persoon, in zijn woord en in zijn werk eene eeuwige, onvergankelijke waarheid geschonken, welke als een kostbaar pand bewaard en aan onze kinderen overgeleverd moet worden, 1 Tim. 6 : 20. Deze waarheid, door Christus ons geschonken, is dus zeker een middel tot opvoeding van den mensch, 2 Tim. 3 : 16, maar ook een goed, een schat, een doel, waartoe hij opgevoed moet worden, niet alleen een »Bildungsmittel" maar ook een »Lehrgut". Lijnrecht staat het Christendom daarmede tegenover alle subjectivisme, dat den mensch, hetzij dan den volwassene of het kind, tot maatstaf aller dingen maakt, alleen middelen ter opvoeding en geen doel voor het onderwijs kent. God geeft ons zijn woord, opdat het ons vormen zou, maar ook, opdat wij langzamerhand daarin zouden ingroeien en in de genade en kennis van Christus wassen en toenemen zouden. De waarheid is wel *voor*, maar niet *naar* en niet *om* den mensch; de mensch is er veeleer om de waarheid, opdat hij haar kennen en alzoo vrij worden zou [1]).

Als het Christendom voor onderwijs en opvoeding niet meer dan dit had gedaan, zou het reeds eene onberekenbare waarde hebben. Maar zijne zegeningen breiden zich nog veel verder uit. De Christelijke religie en theologie heeft zich namelijk allengs in verbinding gesteld met heel den inhoud van het menschelijk kennen en kunnen. Zij staat niet vijandig tegenover de schepping, tegenover natuur en cultuur, maar zij zoekt overal het ware en goede en schoone op, eigent zich dat toe en assimileert het. Al wat goed is en waar en schoon, dat is, omdat het dit is en inzoover het dit is, aan het Christendom verwant. Alles is het eigendom der gemeente, omdat deze Christi, en Christus Godes is, 1 Cor. 3 : 21—23. Bij dit assimilatie-proces was het Christendom altijd meer op de organische eenheid dan op de veelheid bedacht, en leverde het eene »einheitliche" levens- en wereldbeschouwing, die in de religie en theologie haar middelpunt

1) *Willmann*, Didaktik I 220.

had en aan het onderwijs in lagere en hoogere school ten grondslag kon worden gelegd. De onderwijsstof werd zelve daardoor een objectief, organisch geheel, een middel tot vorming, maar ook een schat ter bewaring; een materiaal, dat den mensch opvoedde, maar ook eene waarheid, die hem tot zichzelve ophief. Dienstbaar aan den mensch, staat zij toch ook boven hem, heeft waarde in zichzelve, en hangt van ons goedvinden niet af.

Door ons zoo de waarheid te doen kennen als eene objectieve, van ons onafhankelijke realiteit, heeft de Christelijke religie de wetenschap niet aan banden gelegd, maar in echten zin vrijgemaakt. Want wetenschap heeft het bestaan eener onveranderlijke waarheid tot grondslag en het vinden van die waarheid ten doel. Zij moet die waarheid zoeken met inspanning aller krachten, ze onbevangen aanvaarden, ook waar zij met onze wenschen en begeerten, met onze inzichten en meeningen in strijd is, vervolgens trouw bewaren en aan het nageslacht overleveren, en eindelijk ook ze uitbreiden en vermeerderen in altijd voortgaande ontwikkeling. Zoo wordt de wetenschap eene historische macht, die niet telkens twijfelend al het gevondene over boord werpt en altijd opnieuw begint, als Ariadne aan haar weefgetouw, maar die organisch zich in de geschiedenis ontvouwt en naar haar einddoel voortschrijdt. Zoo wordt het mogelijk, haar te belichamen in eene universiteit, die de encyclopaedische eenheid der wetenschap onderstelt, en wordt het ook mogelijk, om de onderwijsstof der lagere school organisch op te vatten en hare objectieve waarde te bepalen. Natuurlijk wil dit niet zeggen, dat het opsporen van het organisch bestaan van wetenschap en onderwijsstof eene gemakkelijke taak is. Doch hier is er toch een zoeken, dat niet, als op nominalistisch standpunt, van te voren met onvruchtbaarheid geslagen is en op teleurstelling uitloopen moet, maar een zoeken, dat de belofte van het vinden in zich sluit en, naarmate het dieper doordringt, de bezielende idee en de geestelijke realiteit der dingen nadert.

Ten allen tijde is er dan ook aan eene indeeling van de vakken van het onderwijs behoefte gevoeld. De Grieken spraken van muziek en gymnastiek, de Middeleeuwen hadden hun trivium en quadrivium, de humanisten onderscheidden humaniora en realia, de Franschen en Engelschen zonderden de letteren of kunsten van de »sciences" af. Comenius handelde van mate-

rieele en formeele vakken, Pestalozzi van taal-, vorm- en getal-onderwijs, Ziller van »Gesinnungs"- en »Sachunterricht" enz. Hoezeer deze indeelingen in naam of ook in de zaak uiteenloopen, zij bewijzen alle, »dass eine Ableitung der Unterrichtsstoffe lediglich mit psychologischen Mitteln ein Ding der Unmöglichkeit ist. Wissenschaften, Künste und Fertigkeit sind etwas objectiv und historisch Gegebenes" 1). Indeeling en organisatie is er dan alleen mogelijk, als de verschillende deelen der wetenschap en de verschillende vakken van het onderwijs eene objectieve, encyclopaedische eenheid vormen. Daarop rust bewust of onbewust de hoogere en ook de lagere school. Tusschen beide bestaat zeer zeker een groot onderscheid. Op den elementairen trap van het onderwijs in de lagere school zijn de verschillende vakken nog onontwikkeld, in het »Stammunterricht" besloten, als de eik met zijne takken in den eikel. Maar zij zijn er toch alle organisch in begrepen; en zij zijn daarom onderling ten nauwste verwant, en grijpen ieder oogenblik op elkander in. Ja, juist omdat al deze vakken in het lager onderwijs nog dicht bij den gemeenschappelijken wortel liggen, nog vlak naast elkaar zich ontwikkelen en nog niet in wijd uiteenloopende vertakkingen zich verspreid hebben, springt de gemeenschappelijke oorsprong en de onderlinge verwantschap te duidelijker in het oog. Godsdienst, geschiedenis, aardrijkskunde, taal, rekenen, teekenen komen hier ieder oogenblik met elkaar in aanraking; zij steunen, dragen, bevorderen elkaar. Daarom is het met het karakter der lagere school in strijd, de verschillende vakken al te zeer in hun onderdeelen te splitsen en daarvoor bijzondere uren uit te trekken. Godsdienstonderwijs behoeft nog niet in bijbelsche geschiedenis en catechismus; natuurkunde nog niet in anthropologie, zoölogie, botanica, mineralogie, physica; moedertaal nog niet in lezen, spreken, opstel, taalkunde, letterkunde; rekenen nog niet in procent-, winst-, verliesrekening enz. te worden verdeeld. In de lagere school worde zoo lang mogelijk de organische eenheid bewaard en in den klasse-onderwijzer zichtbaar voor oogen gesteld.

38. Als wij nu van deze organische opvatting uitgaan, komt in de lagere school aan het godsdienstonderwijs de eerste en

1) *G. Hecke,* Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik, Gotha, Thienemann 1901 bl. 46.

voornaamste plaats toe, evenals in de universiteit de theologie den voorrang inneemt. In den tegenwoordigen tijd wordt dit wel van alle zijden betwist en bestreden. Maar de Christelijke paedagogiek mag daarvoor geen enkel oogenblik uit den weg gaan. Indien er ooit behoefte was aan degelijk, ernstig godsdienstonderwijs, dan is het juist wel in de dagen, waarin wij leven en waarin onderwijzers, leeraren en hoogleeraren openlijk er voor uitkomen, dat zij aan geen God gelooven. Want onze opinie beslist in dezen niet, maar het woord des Heeren, dat klaar en krachtig uitspreekt, dat het den mensch niets baat, of hij de gansche wereld gewint, indien hij zijner ziele schade lijdt. Maar dit godsdienstonderwijs heeft voor twee gevaren op zijne hoede te zijn ; aan de eene zijde voor het rationalisme, dat nog wel een enkel uur voor onderricht in de religie uittrekken wil, maar het overigens geïsoleerd naast alle ander onderwijs laat staan ; en aan den anderen kant voor het piëtisme, dat gaarne alle onderwijs in godsdienstonderwijs zou willen laten opgaan, en natuur- en reken- en aardrijkskunde en alle andere vakken liefst uit den Bijbel zou willen onderwijzen. Bij het godsdienstonderwijs komt het nog meer op de qualiteit dan op de quantiteit aan. Niet daarin worde in de eerste plaats zijne waarde belichaamd, dat er de meeste uren aan gewijd worden ; maar hierin worde de beteekenis gezocht, dat het steeds met hoogen ernst behandeld worde, dat het de leerlingen brenge onder den indruk van Gods majesteit, en dat het daardoor heel het onderwijs en allen arbeid van meester en leerling beziele en heilige.

Om dit centrum heen groepeeren zich eerst de taalkundige, daarna de natuurkundige vakken. Er steekt hoegenaamd geen minachting in, om aan laatstgenoemde de tweede plaats toe te kennen. Want elk vak komt dan juist ten volle tot zijn recht, als het die plaats erlangt, welke er in het organisme van wetenschap en onderwijs aan toekomt. Van dit objectieve standpunt uit bezien, kan er geen twijfel over bestaan, dat taal en geschiedenis in waarde reken- en natuurkunde te boven gaan. De ziel is meer waard dan het lichaam, de geest is edeler dan de stof, de mensch belangrijker dan de natuur en de ideale goederen zijn rijker schatten, dan die, welke gemeten en gewogen, geteld en berekend kunnen worden. De eenzijdigheid, waartoe natuurstudie leidt, is door een man als Darwin met groote openhartigheid erkend. Tot zijn dertigjarigen leeftijd

toe las hij gaarne dichters als Milton, Shakespeare, Byron, Wordsworth en schiep behagen in hun poëzie. Maar sedert hij zich uitsluitend aan natuurstudie wijdde, kon hij geen regel poëzie meer lezen; hij had er den smaak voor verloren. Zijn geest was een soort machine geworden »for grinding general laws out of large collections of facts". Hij ondervond dit verlies van smaak voor poëzie, muziek, schilderkunst als een »loss of happiness" en zou het anders aanleggen, als hij zijn leven nog eens kon overdoen [1]). Wie onpartijdig oordeelt, kan dan ook niet ontkennen, dat de bevoorrechting van het mathematisch-natuurkundig onderwijs boven dat in letteren en geschiedenis met de heerschende materialistische wereldbeschouwing in verband staat.

De rivaliteit tusschen deze twee groepen van vakken werkt ook door in de lagere school, maar is toch vooral merkbaar bij het middelbaar en hooger onderwijs. Hier neemt ze den vorm aan van concurrentie tusschen klassieke en moderne studie, tusschen gymnasium en hoogere burgerschool. Van Christelijk standpunt uit beschouwd, is er geen reden, om eenzijdig vóór de eerste en tegen de tweede richting partij te kiezen. Want de klassieke auteurs zijn evenmin als die uit den modernen tijd zonder critiek te gebruiken. Het humanisme legt evengoed als het realisme bij de opvoeding het zwaartepunt in den mensch. En beide hebben medegewerkt tot het ongeloof, dat thans allerwege heerscht. Eene Christelijke hoogere burgerschool is dus evenmin af te keuren en is op haar plaats en voor haar doel even nuttig en noodig als een Christelijk gymnasium. Zelfs is het niet mogelijk meer, om in den tegenwoordigen tijd het gymnasium als eenige propaedeutische school voor hoogere studiën te handhaven. Het leven is te rijk, de beroepen zijn te vele, de vakken te uitgebreid en de eischen te hoog geworden, dan dat het gymnasium alleen daaraan zou kunnen voldoen. Maar iets anders is het, aan de hoogere burgerschool eene plaats te verschaffen naast het gymnasium, en iets anders, de eerste geheel in de plaats van het laatste te doen treden. Hiertegen bestaat het bezwaar, niet in de eerste plaats, dat er allerlei ethische, aesthetische, algemeen-vormende elementen voor en in onze opvoeding verloren zouden gaan, hoezeer ook dit het geval is; maar weegt voornamelijk dit groote be-

1) Bij *Dr. van Dijk*, Vota Academica bl. 160.

zwaar, dat de historische continuiteit van onze beschaving verbroken zou worden. Gelijk de zaligheid is uit de Joden, zoo zijn naar Gods bestel in Griekenland en Rome de grondslagen voor heel onze cultuur gelegd; daar zijn de aanvangen, de beginselen, de wortelen van onze beschaving te zoeken. Wie deze kennen wil, wie aan den opbouw van onze beschaving, bepaaldelijk van onze wetenschap en kunst, wenscht mede te arbeiden, dient te weten, hoe zij ontstaan en ontwikkeld zijn. Als echter de klassieke studie wegvalt, komt er een klove tusschen ons en het verleden, worden wij afgesneden van de oudheid, en raken wij het voetstuk kwijt, waarop heel onze beschaving rust. Er bestaat dan zelfs gevaar, dat de beschaafde volken, dien gemeenschappelijken grondslag hunner cultuur verliezend, hoe langer hoe scherper naast en tegenover elkaar komen te staan. Wijl de katholiciteit van religie en cultuur geen tegenwicht meer vormt, dreigt het patriotisme in chauvinisme en rassenhaat te ontaarden, en de kleine volken het eerst tot zijn dupe te maken. Daarentegen legt de gemeenschap der Christelijke religie en der klassieke beschaving aan het rassenintinct een teugel aan, houdt de ideale goederen in waarde en plaatst ze hoog boven het egoïsme der volken. Terwijl studie van moderne talen, natuur en cultuur, losgemaakt van Christendom en klassiciteit, licht dienstbaar wordt aan de zucht, om menschen en volken in industrieele en mercantiele ondernemingen elkaar voorbij te doen streven, is het onderwijs in Christendom en klassieken bij uitnemendheid in staat, om boven het realisme de waarheid en de waarde van het idealisme te handhaven. En het gymnasium is en blijft de aangewezen school, om hen, die straks de wetenschappelijke loopbaan kiezen, de »Kulturstufen" te doen kennen, waarlangs onze hedendaagsche beschaving de thans door haar ingenomen hoogte bereikt heeft, en om hen dus te vormen tot zelfstandige mede-arbeiders aan het gebouw der wetenschap.

Eindelijk komt bij de vakken van onderwijs nog de handenarbeid en de oefening van het lichaam ter sprake. Tegen beide bestaat er niet alleen van Christelijk standpunt geen bezwaar; maar beide worden, goed beschouwd, door de Christelijke religie bevorderd. De sport, zooals die tegenwoordig menigmaal beoefend en geprezen wordt, vindt zeker in haar oogen geen genade. Maar men behoeft nog geen Christen te zijn, om de

win- en eerzucht, de benadeeling der gezondheid, de eenzijdige ontwikkeling van sommige lichaamsdeelen ten koste van andere, de ruwheid en barbaarschheid, de onaesthetische houdingen en bewegingen af te keuren, en de vele ongelukken te betreuren, waartoe hij menigmaal aanleiding geeft. En zoo is het zeker ook niet naar den geest der H. Schrift, om allen arbeid van hoofd en hand, van geest en lichaam, op ééne lijn te stellen en van dezelfde waarde te achten. Zulk eene democratie is aan de Schrift ten eenenmale vreemd, omdat zij op het gebied van natuur en genade het onderscheid der gaven eert en daarin Gods bestel erkent. Maar overigens is het de Schrift en zij alleen, die lichaam en lichaamsarbeid op den rechten prijs stelt. Dat de stof geen vijandige macht is naast en tegenover God, maar evengoed als de geest uit Hem haar oorsprong heeft; dat het lichaam evenzeer als de ziel tot des menschen wezen behoort; dat alle eerlijke arbeid, hoe gering ook, door God is ingesteld en zijn merkteeken draagt; dat wisten de Heidenen niet, dat danken wij alleen aan de Heilige Schrift. Wat Christenen te dezen opzichte ook misdreven hebben, de Christelijke religie is zoo weinig tegen handenarbeid en lichaamsoefening gekant, dat zij ze veeleer in hun rechte waarde erkent en er wijding aan geeft.

39. Wanneer wij nu dit geheel van onderwijsvakken overzien en zoowel met hunne onderlinge verscheidenheid als met hunne organische eenheid rekening houden, kunnen wij daaruit gemakkelijk afleiden, dat elk van deze vakken, beide voor den student en voor den docent, eene eigene methode meebrengt. Bij de beoefening der wetenschappen is het echter meermalen voorgekomen, dat men alle vakken van wetenschappelijk onderzoek naar ééne methode heeft willen behandelen, hetzij naar de inductieve, natuurwetenschappelijke, en nader nog naar de mathematische of geometrische, hetzij naar de deductieve, logische, dialectische, wijsgeerige methode. Dit streven komt altijd bewust of onbewust uit een pantheïstisch monisme op, dat in de wereld van het zijn slechts ééne substantie erkent en de veelheid in schijn doet opgaan, en dienovereenkomstig in de wereld van het denken slechts ééne wetenschap aanneemt en aan het onderscheid der vakken geen recht laat wedervaren. Aan dezelfde fout maken zij zich schuldig, die het onderwijs

in alle vakken naar dezelfde methode willen inrichten. In hoofdzaak komen bij het onderwijs drie methoden in aanmerking. De eerste is de *deiktische* methode, welke daarin bestaat, dat de onderwijzer de dingen zelve, waarover het onderwijs loopt, aan de leerlingen laat zien, hetzij in natura hetzij in afbeelding, of ook aan de leerlingen, wat zij te doen hebben, vóórzegt, vóórschrijft, vóórteekent of vóórdoet. De tweede methode is de *acroamatische*, waarbij de onderwijzer spreekt, beschrijft, vergelijkt, met beelden en vergelijkingen opheldert, dicteert of voorleest en de leerling luistert; deze methode verschilt dan nog weer, naarmate ze zuiver meedeelt of ook door meedeeling de in den leerling aanwezige kennis tot ontwikkeling brengt. En eindelijk is er nog de *erotematische* methode, waarbij de onderwijzer vragen stelt en de leerling antwoordt; deze kan dan nog weer examinatorisch zijn, als het er alleen om te doen is, om te weten te komen, wat de leerling weet; of heuristisch (socratisch), als men door te vragen den leerling zelf het antwoord wil laten vinden; of dialogisch, als onderwijzer en leerling beiden beurtelings vragen en antwoorden; of katechetisch, wanneer de erotematische methode zich met de acroamatische verbindt en de vragen zich bij eene voordracht, bij een tekst enz. aansluiten.

Van deze verschillende methoden is de *heuristische* door sommige paedagogen boven alle andere voorgetrokken. Zij gingen daarbij uit van de gedachte, dat men de leerlingen geen waarheid van buiten af opdringen mag, maar hen bij alle onderwijs moet aansporen en opwekken, om ze zelve te vinden en uit hun eigen geest voort te brengen. Het behoeft echter geen betoog, dat deze methode in vele vakken van onderwijs niet voor toepassing vatbaar is. Bij reken- en meetkunde is zij met vrucht aan te wenden, maar er zijn tal van vakken, waarbij men zelf niets vinden maar alleen door mededeeling iets te weten kan komen. Zelfs is mededeeling, de acroamatische leervorm, bij alle vakken van onderwijs noodig. Het woord kan nergens bij gemist worden. Door het woord alleen kan de gedachte uit den geest van den onderwijzer in dien van den leerling overgaan. Maar er is verschil. In het eene vak is het mededeelend woord meer onmisbaar en van grootere beteekenis dan in het ander. Er zijn vakken, waarin het woord eene meer ondergeschikte plaats bekleedt; maar er zijn er ook, waarin alleen door middel van het woord kennis kan medegedeeld worden. Dat geldt met name van het onder-

wijs in de religie en in de geschiedenis; hier kunnen wij met ons eigen denken niets beginnen, maar hebben eenvoudig aan te hooren en op te nemen, hetgeen ons door het woord wordt medegedeeld. Reeds in het algemeen is de stelling van Plato verwerpelijk, dat alle kennis slechts herinnering is, maar vooral bij de waarheden des geloofs en de feiten der geschiedenis zijn we gebonden aan het woord, dat in gesproken of geschreven vorm tot ons komt.

40. Nog eenzijdiger is die richting van den nieuweren tijd, welke bij alle onderwijs de *deiktische* methode wil toepassen. Reeds Comenius verlangde tegenover het verbalisme van zijn tijd, dat het onderwijs niet zou aanvangen »mit der Aufzählung der Dinge mittelst Worten", maar »mit der sachlichen Anschauung" [1]). Maar bij hem was de aanschouwing toch nog maar middel, om de leerstof gemakkelijker in de ziel van het kind in te prenten. Eerst Pestalozzi verhief de aanschouwing tot principe en grondslag van alle onderwijs, en trachtte daarom ook het vermogen der aanschouwing bij het kind kunstmatig en methodisch te oefenen [2]). Sedert heeft deze leer der aanschouwing, in hooge mate bevorderd door het karakter van

1) *Comenius*, Grosse Unterrichtslehre. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Julius Beeger und Franz Zoubek, 4te Aufl. Leipzig (Band III van de Pädag. Bibliothek van Karl Richter) bl. 151.

2) *Pestalozzi*, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Leipzig Reclam bl. 17 v. 139 v. Als Pestalozzi zelf zijn groote paedagogische daad daarin zag, dat hij de aanschouwing als het absolute fundament van alle kennis had vastgesteld, dan bedoelde hij daarmede niet, dat hij de oude, bekende stelling, dat alle kennis met zinlijke waarneming begint, weer ontdekt en in eere gebracht had. Maar deze zijne daad droeg een geheel ander karakter en had eene veel verdere strekking. Zij is verwant aan de wijsbegeerte van Kant en Fichte, die het object wilden afleiden en opbouwen uit het subject. Pestalozzi meende, in die aanschouwing de laatste elementen ontdekt te hebben, waaruit alle kennis gevormd wordt. Zooals het zedelijke gansch natuurlijk in de maatschappij tot ontwikkeling komt, zooals de religie opkomt uit de teedere verhouding van het kind tot zijne moeder, zoo ontwikkelt zich ook geleidelijk alle kennis uit de aanschouwingen, en bepaaldelijk dan nog weer uit de aan alle dingen gemeenschappelijk eigen elementaire vormen van getal, vorm en naam, of, daarmede in overeenstemming, uit de drie elementaire krachten van den mensch, de „Schallkraft" waaruit de taal ontstaat; de onbepaalde, louter zinlijke voorstellingskracht, waaruit het bewustzijn aller vormen opkomt; en de bepaalde, niet bloot zinlijke voorstellingskracht, waaraan het bewustzijn der eenheid en het vermogen, om te tellen en te rekenen, zijn oorsprong dankt. Vergelijk *Dr. Karl Schmidt*, Geschichte der Pädagogik, 2te Aufl. besorgt durch Dr. W. Lange Cöthen 1867 IV 81 v. *Raumer*, Geschichte der Pädagogik II 326 v. *Natorp*, Socialpädagogik, 2te Aufl., Stuttgart 1904 bl. 11, 306 v. *Dr. Th. Achelis*, Die Wandlungen der Pädagogik im 19 Jahrh. Berlin, Cronbach, 1901 bl. 125 v.

onzen tijd, zeer grooten opgang gemaakt. De aanschouwing speelt toch in ons leven eene veel grootere rol dan in het leven onzer vaderen; het reizen, het internationaal verkeer, de verzending van natuur- en kunstproducten, dierentuinen, photographieën, musea, panorama's, illustraties, tentoonstellingen, gedenkteekenen, standbeelden, schilderkunst, tooneel, alles neemt ons oog in beslag en vermoeit het gezicht [1]. Geen wonder, dat sommigen beproefd hebben, ze ook in onderwijs en opvoeding tot uitgangspunt te verheffen.

Zoo zegt bijv. Rijkens, dat het onderwijs in alle leervakken van aanschouwing uitgaan en er steeds door vergezeld moet worden, en dat het eerste onderwijs enkel in aanschouwingsoefeningen moet bestaan [2]. Maar ieder oogenblik komt bij hem aan het licht, dat dit beginsel bij geen enkel vak volledig te handhaven is. Bij het aanschouwings-onderwijs moeten de aanschouwingsoefeningen met spreekoefeningen gepaard gaan; als men aan kinderen voorwerpen laat zien en men vraagt, waardoor ze gemaakt zijn, dan vloeit het antwoord niet meer uit zuivere aanschouwing voort, maar is een gevolg van vroeger opgedane kennis; zeer spoedig moet men bij het eenvoudigste aanschouwingsonderwijs reeds tot beelden, platen enz. de toevlucht nemen, en kan men dus de dingen niet zelve direct, maar alleen nog indirect, als het ware uit de tweede hand, laten zien [3]. Bij het spreekonderwijs wordt door Rijkens met geen enkel woord van zijn principe melding gemaakt [4]. Bij het lezen volgt men tegenwoordig niet meer de spel- maar de klankmethode, doch het valt niet in te zien, wat dit met het beginsel der aanschouwing te maken heeft; Rijkens doet er ook het zwijgen toe [5]. Bij het schrijven is vóórdoen en nadoen de aangewezen leervorm, maar dit is geen nieuws en allerminst aan het beginsel der aanschouwing te danken [6]. Bij de taalkunde wil men geen grammatica vóór of bij, maar alleen na en uit de taal; maar dit is wederom geen toepassing van de deiktische, doch ten deele van de heuristische methode; omdat

---

1) *Münch*, Die Rolle der Anschauung in dem Kulturleben der Gegenwart, opgenomen in: Aus Welt und Schule. Neue Aufsätze von *Dr. W. Münch.* Berlin, Weidmann 1904 bl. 1-33.

2) *Rijkens*, Beknopte Opvoedkunde vooral met het oog op de lagere school, 8e druk, Groningen, Wolters 1896 bl. 93.

3) Rijkens t. a. p. bl. 95-98. 4) t. a. p. bl. 99-103. 5) bl. 105-112. 6) bl. 119.

Rijkens echter gevoelt, dat bij zulk een gewichtig vak zijn beginsel toch wel eenigszins te pas dient te komen, merkt hij op, dat het leesboek, de volzin, de taal . . . . het middel ter aanschouwing is! [1]) Het onderwijs in het rekenen begint thans niet meer met het leeren der cijfers, maar tracht de getalbegrippen bij het kind uit getal-voorstellingen te laten ontstaan. Dit gaat nu wel bij heel kleine getallen van tien of twintig, waarbij men een rekenraam gebruiken kan; maar zoodra men tot eenigszins hoogere getallen komt, kan er, volgens Rijkens zelf [2]), van aanschouwen in den eigenlijken zin 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. Vormleer is natuurlijk in aanschouwelijken vorm te geven, maar bepaald nieuw is daarbij deze methode niet. Bij geschiedenis laat het beginsel der aanschouwing zoo goed als geheel in den steek; wel zegt Rijkens, dat alle onderwijs moet aansluiten aan reeds in de ziel aanwezige beelden en voorstellingen en bovendien een aanschouwelijken grondslag moet hebben, maar hij ziet zich toch gedrongen tot de erkentenis, dat de geschiedenis meest beelden geeft, waarvan de ziel van kinderen beneden 12 jaar de gelijksoortige nog niet heeft. Zelfs verlaat hij heel zijn aanschouwingsprincipe, als hij voortgaande zegt: het middel, om de geschiedkundige kennis te bewaren, is vooral het woord; de aanschouwing kan niet veel meehelpen; de leervorm kan geen andere dan de mededeelende zijn, en wel die mededeelende, die van het *woord* gebruik maakt [3]). Het onderwijs in de aardrijkskunde begint thans gewoonlijk met de eigen school en woonplaats, maar moet al heel spoedig dien engen kring verlaten en kan dan nog wel van enkele hulpmiddelen, zooals kaarten, zich bedienen; maar wederom moet Rijkens bekennen, dat de leervorm in hoofdzaak de mededeelende moet zijn [4]). Ja zelfs bij de natuurkennis, is het beginsel der aanschouwing slechts in beperkte mate toepasselijk. Dat moet den heer Rijkens te minder aangenaam zijn, omdat dit vak de liefde heeft van zijn hart. Die liefde heeft vooral daarin haar oorzaak, dat natuurkennis volgens den heer Rijkens zulk een geschikt propagandamiddel is tegen het geloof. Natuurkennis toch verhindert, zoo zegt hij, dat de mensch de ijdele scheppingen zijner ver-

1) bl. 131. 2) bl. 137. 3) bl. 148-151. 4) bl. 157.

beelding als werkelijk bestaande beschouwt, *gaat daardoor het bijgeloof tegen* en bewaart den mensch voor veel onrust en dwaasheden". Goed onderwijs in de kennis der natuur leidt tot onderzoeken en »brengt den mensch ertoe, *niets aan te nemen op gezag*, maar eerst na eigene waarneming". Dit vak is daarom dan ook, volgens Rijkens, in de lagere school juist op zijne plaats, omdat daar niet het woord, maar de aanschouwing gebezigd wordt, om de kennis te doen verstaan [1]). Om bij dit vak ook aan het beginsel der aanschouwing zoo lang mogelijk getrouw te blijven, acht hij een leesboek verkeerd, laat hij de natuurlijke historie aan de natuurkunde voorafgaan, en raadt hij schoolwandelingen aan. Maar desniettemin erkent hij, dat naast de aanschouwing het levende woord des onderwijzers op zijne plaats is; de leervorm bij dit vak moge hoofdzakelijk de aanschouwelijke, heuristische zijn, het woord des onderwijzers moet er toch in de tweede plaats bij komen [2]).

Indien nu zelfs bij een vak als de natuurkennis de waarneming met het oog onvoldoende is en van het woord des onderwijzers vergezeld moet gaan, is het op zijn zachtst uitgedrukt eenzijdig, de aanschouwing tot uitgangspunt van alle onderwijs te verheffen. En wanneer wij de overige vakken in aanmerking nemen, is dit beginsel zelfs ten eenenmale onhoudbaar. Want eene vooropgezette theorie, die ieder oogenblik met de practijk in strijd komt, is den naam van beginsel niet waard. Aanschouwing in den zin, waarin zij tegenwoordig meest verstaan wordt, dat is in den zin van waarneming met het oog, autopsie, kan hij het onderwijs gewichtige diensten bewijzen; maar beginsel, uitgangspunt, fundament van alle onderwijs is zij niet [3]). Veeleer is de methode van onderwijs in ieder vak naar den aard van dit vak verschillend. En wijl alle vakken organisch samenhangen, is geen enkele methode aan één vak uitsluitend eigen; zooals de vakken, steunen ook de verschillende methoden elkaar. Dit in bijzonderheden aan te wijzen, is de taak eener breedopgezette methodiek (didactiek). Voor ons doel is dit resultaat voldoende, dat ook hier bij de vakken van het onderwijs in de verscheidenheid de eenheid, en in de eenheid de verscheidenheid is te handhaven.

---

1) bl. 160. De cursiveering is van mij.

2) *Rijkens*, t. a. p. bl. 160, 161.

3) Later kom ik hierop nog terug.

41. Tot dusver hebben wij gehandeld over de methode, welke objectief door de leerstof geëischt werd. Bij het onderwijs hebben wij echter niet alleen te rekenen met de vakken, en met de methode, door elk van die vakken naar zijn aard in het bijzonder gevorderd. Want het onderwijs bedoelt, de leerstof tot geestelijk eigendom van den leerling te maken en hem daardoor te vormen en op te voeden. En dus komt, voor het bepalen van de methode van het onderwijs, ook die leerling in aanmerking. Maar deze leerling stelt op hooger, middelbare en lagere school ons voor zeer groote moeilijkheden. Bepalen wij ons tot de lagere school, dan is ieder kind een mensch, met een, zij het ook onontwikkeld, rijk zieleleven, met gaven des geestes en krachten des lichaams, die alle te zamen en ieder voor zichzelve verzorging en vorming van noode hebben. Voorts is ieder kind, schoon als mensch aan alle menschen verwant, toch weer een eigen, onderscheiden wezen, van anderen verschillend in afkomst en stand, in aanleg en gave, in geslacht en leeftijd. En eindelijk is ieder kind een wordend mensch, langzaam opgroeiend en gedurende zijn leven verschillende perioden doorloopende. Dit alles stelt aan onderwijs en opvoeding bijzondere eischen. En de vraag dient dus onder de oogen gezien te worden, op welke wijze de opvoeding voor het kind de beste vrucht zal dragen, hoe de onderwijsstof het geschiktst tot geestelijk eigendom van het kind in het algemeen en van ieder kind in het bijzonder gemaakt kan worden, in de verschillende perioden van zijn leven. Welke methode wordt *subjectief*, van de zijde van het kind, aan opvoeding en onderwijs gesteld?

In vroeger tijd rustte alle onderwijs op de twee zuilen: *autoriteit* en *piëteit*. De verhouding van onderwijzer en leerling droeg een zedelijk karakter; zij was als die van een vader tot zijn zoon. Naar den wil der Goden, zegt Juvenalis, neemt de onderwijzer de heilige plaats des vaders in; hij is de tweede vader, niet voortbrenger van het lichaam, maar van den geest, en de piëteit jegens hem doet het onderwijs gedijen [1]). De eerste deugd, die het kind te leeren had, waarin het als het ware geboren en opgevoed werd, was gehoorzaamheid, ontzag, eerbied, en deze deugd bleef den leerling ook in zijn later leven bij. Deze zedelijke verhouding tusschen onderwijzer en

1) *Willmann*, Didaktik I 202, II 24.

leerling wortelde wederom in de gedachte, dat de onderwijzer bewaarder en uitdeeler was van een geestelijk goed, drager van een schat, dien hij zelf ontvangen had en nu in en door het woord aan het nageslacht overleverde. Vanzelve nam dus de acroamatische methode daarbij de eerste plaats in; de onderwijzer gaf, de leerling ontving; de onderwijzer was actief, de leerling receptief. De objectief gereed liggende en door den onderwijzer meegedeelde kennis moest door den leerling in de eerste plaats in het geheugen opgenomen en dan door het verstand verwerkt worden. En deze methode van onderwijs en opvoeding werd dan nog aangebonden door strenge tucht, door lichamelijke straffen met plak en garde, door een scherp toezicht, niet alleen op orde en vlijt in de schooltijden, maar ook op heel het godsdienstig en zedelijk gedrag der leerlingen; de onderwijzers hadden er ook op te letten, dat de kinderen zich niet aan kerkverzuim, vloeken, dobbelen, kaartspelen enz. schuldig maakten.

Heel dit stelsel is sedert de achttiende eeuw niet alleen scherp afgekeurd, maar ook onbillijk beoordeeld. Er is niemand, die de slechte schoollokalen, de gebrekkige leermiddelen, de dikwerf onbekwame onderwijzers, de plak en de gard, het ezelsbord en den ijzeren kam terug verlangt. De scholen der zeventiende eeuw zouden in de behoeften van onzen tijd niet meer kunnen voorzien. Maar onze scholen zouden evengoed in de maatschappij van voor een paar eeuwen misplaatst zijn geweest. Het onderwijs was toen over het algemeen, wat het kon en wat het moest wezen. En bij nauwkeurig onderzoek blijkt, dat het, over het geheel genomen, veel beter was, dan men later zich heeft voorgesteld en de een den ander heeft nageschreven. In ons vaderland namen de Gereformeerde kerken de belangen van het onderwijs zeer ernstig ter harte. Gewestelijke en plaatselijke overheden vaardigden tal van verordeningen tot regeling van het lager onderwijs uit [1]). Dat niemand zonder acte van bekwaamheid onderwijs mocht geven, werd niet alleen meermalen als wensch uitgesproken, maar ook, o.a. in het schoolreglement van de Generale Staten 1665, van overheidswege vastgesteld. En zeker laat het onderwijs in de 16e en 17e eeuw, vergeleken met het onze in de 20e eeuw, in inhoud

1) *P. de Raadt*, De wetten op het lager onderwijs geschiedkundig beschouwd als een eigendom der Noordnederlanders 1830.

en omvang en ook in uitbreiding tot de lagere kringen des volks, veel te wenschen over. Maar voordat men veroordeelt en veracht, bedenke men toch, dat een schoolwezen niet zoo bijzonder slecht geweest kan zijn, hetwelk »een geslacht hielp vormen, groot in de raadzaal, groot op het oorlogsveld, groot op het gebied van wetenschap en handel, een geslacht, dat de zeeën heeft beheerscht, het vasteland wetten voorschreef, en met fierheid het hoofd kon en mocht opsteken onder de volken van Europa, aan welke het ten voorbeeld was in geestkracht, moed, in ware beschaving en echten vrijheidszin [1])". Tot voorzichtigheid in het oordeel worden wij nog te meer vermaand door de overweging, dat wij met al onze kostbare leerkrachten en leermiddelen nog weinig gunstige resultaten hebben verkregen; de eene herziening is nauwelijks afgeloopen, of de andere staat voor de deur; over beginselen, methode en doel van de opvoeding zijn de deskundigen het op schier geen enkel punt eens; en als wij de nieuwste paedagogen gelooven moeten, is het met ons lager onderwijs eigenlijk nog allertreurigst gesteld.

42. Want dat is zeer opmerkelijk, deze Reform-paedagogen zijn niet alleen op het verleden slecht te spreken, maar zij zijn ook volstrekt niet met het heden tevreden. In school en onderwijs is er naar hun zin nog veel te veel van het oude overgebleven. De hervorming is lang niet radikaal genoeg geweest. Op den ingeslagen weg moet men veel verder en met gezwinden pas voortgaan. De oude methode moet radikaal afgebroken, en door eene gansch nieuwe methode vervangen worden. Deze komt dan in het kort hierop neer [2]):

1°. Vroeger was de meester de gezaghebbende persoon in de school, en het kind aan hem onderworpen. Maar deze verhouding moet, zal ze juist zijn, precies worden omgekeerd. Niet de onderwijzer en niet het boek en niet de leerstof, maar het kind is middelpunt, maatstaf en doel der opvoeding. Het kind is de majesteit, voor welke ouders en onderwijzers hebben te buigen; zij hebben geen rechten, maar alleen plichten; al

1) *J. ter Gouw*, Kijkjes in de oude schoolwereld. Sijthoff, Leiden I bl. 4. Op bladz. 41 maakt hij ook de juiste opmerking, dat ieder van het verschrikkelijk plaksysteem het ergste het liefst gelooft. Vergelijk ook het tweede deeltje bl. 8.

2) Vergelijk reeds boven bl. 40 v.

de rechten zijn aan de zijde van het kind. Als het kind niet deugt, niet leert, niet gelukkig is, dan is dat de schuld van de ouders. Piëteit, eerbied, gehoorzaamheid van de kinderen te eischen, komt in het geheel niet te pas. Dat kweekt slechts slaafschen zin. In plaats daarvan waardeere en wekke men bij het kind de zelfstandigheid, de vrije heerschappij over zichzelf, de individueele ontwikkeling. Kinderen moeten niet in de eerste plaats gehoorzaamheid leeren, maar rechtvaardig behandeld worden. Men moet voor het onderwijs hun belangstelling wekken; het moet op hun vrije genegenheid, op hun »Interesse", »passion", »curiosité" gebouwd worden.

2⁰. Vroeger was de acroamatische methode in gebruik; de onderwijzer sprak en het kind geloofde. Maar ook hier moet eene totale verandering worden aangebracht. Niemand heeft het recht, aan een ander eenige waarheid op te dringen of van buiten af op te leggen. Het machinaal van buiten leeren is uit den booze; geheugenwerk is bron van huichelarij en kruiperigen zin. Het kind heeft niets aan te nemen en niets te gelooven op gezag. Het heeft het recht, om zelf zijne ouders en onderwijzers te kiezen en te beoordeelen, en om te bepalen, wat het leeren moet. Vroeger stelde men de vraag: wat behoort het kind te leeren; maar in plaats daarvan vrage men thans: wat kan het kind leeren, of nog nauwkeuriger: wat te leeren, komt met de natuur van het kind overeen? Voordat het iets aanneemt, moet het kind eerst zelf zien, zelf onderzoeken, zelf oordeelen. Het mag bij het onderwijs niet passief, niet receptief, maar het moet actief zijn; de acroamatische methode moet geheel of in elk geval zooveel als dit kan voor de aanschouwelijke, voor de heuristische plaats maken; het kind zie, kieze, zoeke, vinde zelf. Daarom moet de zaak aan het woord, de stof aan den vorm, de taal aan de grammatica, het bijzondere aan het algemeene, het concrete aan het abstracte, het naastbijzijnde aan het meer verwijderde voorafgaan. Het kind is autonoom, het draagt de wet zijner natuur in zichzelf; het moet niet voor de school, maar voor het leven worden opgevoed; het moet zijn eigen leven leeren leven. Zoo wordt het een vrij, zelfstandig, onafhankelijk mensch, die zelf weet en durft en kan.

3⁰. Vroeger heerschte er strenge tucht op school; het kind werd tot het goede gedwongen en voor het kwade, dat het

gedaan had, gestraft. Maar deze methode is principiëel verkeerd en moet plaats maken voor dit andere groote beginsel, dat Ratichius uitsprak in de woorden: alles naar de orde en den loop der natuur! Met al het kunstmatige, gedwongene, gemaakte moeten we breken, om eenvoudig tot de natuur terug te keeren. Wij hebben ons aan de natuur aan te sluiten, en te bedenken, dat de kunst niets vermag dan het rechte gebruik der natuur te leeren en haar na te bootsen. Niet de Schrift, en niet eene of andere autoriteit, maar de menschelijke natuur alleen geeft de wet voor de opvoeding aan. Een mensch moet groeien als een boom. De gaven en krachten voor wat hij worden moet, draagt hij in zich; al de zaden van wat hij worden kan, liggen in hem. Zoo heeft de opvoeding dan geen andere taak, dan om den mensch vrij te laten worden wat hij naar aanleg is. Zijne natuur moet geleid, maar mag niet onderdrukt worden. Plaats het kind maar in eene schoone, vriendelijke omgeving, in een ideaal gezin, in gezonde, met bloemen versierde, door tuinen omringde schoollokalen, verschaf er licht, lucht, ruimte, vrijheid van beweging, voeding, kleeding, schoeisel, medische verzorging, een bad- en een zweminrichting aan, en ieder kind groeit op tot een pracht-exemplaar van een mensch!

43. Eene welwillende critiek ontdekt ook in deze nieuwmodische opvoedings-theorie een kern van waarheid. De mensch is n.l. niet alleen lid eener gemeenschap, deel van een groot geheel, maar ook een individu, eene zelfstandige persoonlijkheid, met eigen inzicht en oordeel, met eigen neiging en wil. Als er dus een tijdlang, op welk gebied ook, eene zekere richting geheerscht heeft, die allen over één kam heeft geschoren, die aan allen één maatstaf heeft aangelegd, die ze allen geknipt heeft naar één model, dan ontstaat daartegen altijd vroeg of laat eene sterke reactie; de persoonlijkheid ontwaakt en laat haar rechten gelden, zij richt zich in haar volle lengte op en weigert zich te laten inkorten tot de voorgeschreven maat. In de geschiedenis treffen wij telkens op allerlei gebied, in de religie, in de zedelijkheid, in de wetenschap, in de kunst eene dergelijke reactie aan. En ook de historie van onderwijs en opvoeding levert er treffende voorbeelden van. Comenius trad op tegen het scholasticisme van zijn tijd. Rousseau protes-

teerde in naam van gevoel en natuur tegen de kunstmatigheid en gemaniereerdheid van den pruikentijd. Pestalozzi ijverde, tegenover allen onnatuurlijken dwang bij de opvoeding, voor de natuurlijke ontwikkeling van den leerling in ieder vak en voor de ontplooiïng aller natuurlijke krachten, die den mensch geschonken waren. En toen onder invloed der liberale ideeën ook weer in de negentiende eeuw het onderwijs in inhoud en omvang, in methode en doel voor alle kinderen gelijk was gemaakt, toen is, in den geest van Carlyle, Kierkegaard, Nietzsche, de nieuwe richting opgestaan en heeft gezegd: reglementeer en fatsoeneer toch niet alles naar één model, schrijf aan alle kinderen niet dezelfde hoeveelheid onderwijs voor, denk toch niet, dat zij allen hetzelfde verstand en dezelfde kracht hebben; maar laat de kinderen vrij, reken met hunne eigenaardigheid, schik u naar hunne natuur, en laat ze groeien en bloeien naar hun aard. Er zal dan meer van terecht komen, dan wanneer gij ze als broeikasplanten behandelt en door eindelooze reglementen en voorschriften hunne natuur onderdrukt. Zoo is er, met eenigszins goeden wil, in de nieuwe richting veel op te merken, dat waardeering en steun verdient. In zoover zij bewogen is met het lot van vele verwaarloosde kinderen, bij de opvoeding op kennis van het kind en zijne eigenaardigheden nadruk legt, in het onderwijs meer »Bildung" en minder verstandelijke ontwikkeling verlangt, aan den individueelen aanleg, aan de bijzondere gaven en krachten, aan het initiatief meer ruimte wil geven, school en leven nauwer met elkaar in verband wil stellen en voor vele andere verbeteringen bij het onderwijs en de opvoeding ijvert, heeft zij aanspraak op onze sympathie. Maar de beginselen, waardoor de reform-paedagogiek geleid wordt, zijn ten eenenmale verwerpelijk.

44. Ten eerste doet zich hier voor de fundamenteele, alles beheerschende quaestie van het gezag. Tot wering van misverstand, moet hierbij terstond tusschen tweeërlei gezag onderscheiden worden. Er is zedelijk en er is juridisch gezag (gezag van rechtswege). Over zedelijk gezag zal er misschien geen verschil van meening bestaan; zij, die overigens alle juridische autoriteit ontkennen, zullen waarschijnlijk aan het zedelijk gezag nog wel eene plaats inruimen. Het is n.l. inhaerent eigen aan ieder, die ergens meer dan anderen verstand van heeft; het is eene eigenschap van alle

deskundigen. Ieder, die studie van eenige wetenschap, kunst, beroep, ambacht enz. gemaakt heeft, brengt daardoor vanzelf eenig gezag mee, waartegen anderen onwillekeurig opzien. Maar dit gezag is niet het einde van alle tegenspraak, het mag vrijmoedig onderzocht worden, het is slechts zoo sterk, als de gronden van kennis, waarop het rust. Als een echt-wetenschappelijk man over zijn vak eene voordracht houdt, zal ik geneigd zijn, ze om de zedelijke autoriteit, om den naam van den auteur voor waarheid aan te nemen. Maar ik heb toch, evenals ieder mensch, het recht, om haar aan critiek te onderwerpen, en zijn gezag afhankelijk te stellen van de wetenschappelijke gronden, waarop het rust. Is nu het gezag van de overheid in den staat, van de presbyters in de kerk, van de ouders in het huisgezin, van den onderwijzer in de school, van den officier in het leger, van den kapitein op het schip, van den meester in de fabriek, van den baas in de werkplaats enkel en alleen van zulk een zedelijken aard of draagt het nog een ander karakter? Mag de onderdaan, het gemeentelid, het kind, de soldaat, de matroos, de arbeider, de knecht, het gezag van degenen, die boven hem staan, aan critiek onderwerpen, in dien zin dat hij het van de uitkomst zijner critiek afhankelijk stelt, en het verwerpt, als hij meent, dat het op geen goede gronden rust? Is ieder van die ondergeschikten alleen daarom en in zoover tot gehoorzaamheid verplicht, als hij de redelijkheid, de billijkheid, de juistheid van het gegeven bevel inziet? Bij deze vragen gaan Reformatie en Revolutie, geloof en ongeloof uiteen. Op het standpunt van de Revolutie is er geen ander dan zedelijk gezag, en zelfs dit gezag wordt nog op allerlei wijs geschokt en ondermijnd, omdat de leuze van gelijkheid den onverstandige in den waan brengt, dat hij er even veel van weet als de deskundige. Elk ander gezag is met de beginselen der Revolutie onvereenigbaar. Omdat zij echter niet loochenen kan, dat met het gezag heel de maatschappij ineenstort, laat zij een surrogaat van gezag opkomen uit het fictieve »contrat social", waarbij ieder mensch, stilzwijgend, aan de helft plus een zijne rechten afgestaan heeft.

Maar alle Christenen, en niet alleen dezen doch alle menschen, die nog aan God en godsdienst gelooven, hebben daarover gansch anders gedacht. Dan is er niet alleen gezag van zedelijken maar ook van juridischen aard, d. w. z. zulk een gezag,

dat mij tot gehoorzaamheid verplicht, enkel en alleen, omdat het er is en boven mij staat. Dit gezag berust op een Goddelijk bestel, op eene Goddelijke beschikking, en verplicht mij om der conscientie wil tot gehoorzaamheid. Tusschen zedelijk en juridisch gezag behoorde eigenlijk nooit een conflict te bestaan. Ouders moesten steeds een voorbeeld wezen voor hunne kinderen; onderwijzers moesten altijd in verstandelijke en zedelijke ontwikkeling hoog boven hun leerlingen staan; de overheid moest nooit andere bevelen uitvaardigen dan die op het recht zijn gegrond enz. Maar als dat niet het geval is, gelijk het immers telkens voorkomt, dan zijn de ondergeschikten, tot aan de in Hand. 4 : 19, 5 : 29 getrokken grens toe, toch om des Heeren wil tot gehoorzaamheid verplicht. Het is best mogelijk, dat een generaal in den strijd een commando geeft, waarvan minderen de nutteloosheid of de dwaasheid inzien, maar dit betere inzicht ontslaat hen niet van den plicht der gehoorzaamheid. Natuurlijk is het gezag in al deze levenskringen weer in overeenstemming met die levenskringen onderling verschillend. Het verschilt in de wijze, waarop het optreedt, in het gebied, waarover het heerscht, in de grens, waartoe het zich uitstrekt. Er zijn republieken en er zijn monarchieën; er zijn absolute en er zijn constitutioneele regeeringen; in een huisgezin zijn kleine en soms nog volwassen kinderen; dienstknechten kunnen slaven, lijfeigenen of ook vrije arbeiders zijn; soldaten kunnen huurlingen of dienstplichtige zonen van het vaderland zijn. Dit alles brengt wijziging, omschrijving, beperking. Maar de principiëele vraag blijft altijd deze: hebben wij in al de genoemde levenskringen en in de daarin bestaande verhoudingen met menschelijke willekeur of met Goddelijk bestel te doen?

Deze vraag nu is niet exact-wetenschappelijk, door empirisch onderzoek, met getal en maat en gewicht tot beslissing te brengen. Maar het antwoord valt uit, naarmate men staat op het standpunt des geloofs of des ongeloofs; waarbij men bedenke, dat ongeloof ook geloof is, maar naar de Schrift geloof van een dwaas, die zegt in zijn hart: er is geen God. Er valt hier dus ook niet verder over te redeneeren; terstond bij het uitgangspunt scheiden zich de wegen. Wie aan God gelooft, nog niet eens aan den God en Vader van onzen Heere Jezus Christus, maar gansch in het algemeen aan God gelooft, en met dat geloof ernst in het leven maakt, die eert in al die levens-

kringen en levensverhoudingen Zijn voorzienig bestel, rust daarin, bouwt er op voort, en dankt God, dat hij dit gelooven mag. Want nu staat hij met beide zijne voeten op een hecht fundament en arbeidt moedig voort. Het gebouw, dat hij mede helpt optrekken in staat, kerk, gezin, school, beroep, bedrijf enz., heeft telkens reparatie van noode en is lang niet voltooid. Maar de grondslag, waarop het rust, ligt vast en geeft de grondlijnen aan voor den bouw.

Zoo nu is er ook in opvoeding, onderwijs, en in heel het schoolwezen een Goddelijk bestel. Dat er ouders en kinderen, dat er onderwijzers en leerlingen zijn, dat opvoeding noodzakelijk en mogelijk is; dat alles berust niet op ons verstand en op onzen wil, maar op de souvereine en vrijmachtige beschikking Gods. Tusschen ouders en onderwijzers, tusschen kinderen en leerlingen, tusschen gezin en school, en dus ook tusschen het gezag, dat in den eenen en in den anderen levenskring heerscht, is daarbij weer groot verschil [1]). Maar de verhoudingen, die in het schoolleven bestaan, vloeien uit den aard van dat schoolleven zelf voort en bewijzen zich daardoor te rusten op eene in het leven zelf ingeschapen en door Zijn Woord verduidelijkte ordinantie Gods. Zuiver ingedacht en bij het licht van dat Woord bezien, brengen zij dus, van nature, voor den onderwijzer gezag en voor het kind gehoorzaamheid mede. Autoriteit en pieteit zijn de zuilen, waarop het huisgezin en het schoolleven, en alle in het vijfde gebod der wet geregelde verhoudingen der menschenwereld rusten. Er kan met eenig goed recht van de »majesteit" van het kind gesproken werden, want elk kind is een schepsel, een mensch, een beeld Gods; en als het een kind des verbonds is, is het ook een erfgenaam des eeuwigen levens. Er is geen boek, dat het kind zoo hoog stelt als de Heilige Schrift; uit hun mond bereidt God zich lof en Jezus laat hen tot zich komen, legt hun de handen op en zegent ze. Maar diezelfde Heilige Schrift komt ook op voor de rechten der ouders en opvoeders. Zij wil er niet van weten, dat dezen alleen plichten en de kinderen uitsluitend rechten zouden hebben. Maar beiden, ouders en kinderen, onderwijzers en leerlingen, overheden en onderdanen, patroons en arbeiders, hebben zoowel rechten als plichten, naast en tegenover elkaar, De onderwijzer mag niet aan het kind, en evenmin het kind aan den onder-

1) Vergelijk boven bl. 16.

wijzer opgeofferd worden. Boven beiden staat en over beiden waakt het Goddelijk bestel, dat ze samen, ieder op zijn eigen plaats, handhaaft en beider rechten en plichten afbakent.

45. De revolutionaire miskenning van deze heilige ordening Gods leidt, in de tweede plaats, de moderne paedagogiek tot de theorie, dat het kind de maatstaf van het onderwijs is. De onderwijzer mag aan het kind geen enkele waarheid opdringen; hij mag niet eischen, dat het kind iets op gezag gelooft; het kind moet zelf alles zien, onderzoeken, beoordeelen. Deze eisch vindt dan zijn praegnante formuleering daarin, dat de acroamatische methode voor de heuristische plaats make, dat de aanschouwing van de zaak aan de mededeeling door het woord voorafga. Nu werd boven reeds in het licht gesteld, dat de aanschouwing, in den zin van waarneming met het oog, met de objectief door den aard der vakken geëischte methode in strijd was en in verreweg de meeste vakken in 't geheel niet of slechts voor een klein deel in toepassing was te brengen. Hierbij voegt zich nu het betoog, dat zij ook subjectief, met het oog op de eischen, die van den kant van den leerling aan het onderwijs te stellen zijn, onhoudbaar is.

Om de waarde der aanschouwing voor het onderwijs te bepalen, is het vóór alle dingen noodig, zich helder rekenschap te geven van wat er onder verstaan wordt. Nu kan het woord aanschouwing in verschillenden zin worden opgevat en daardoor tot veel verwarring aanleiding geven. Ten eerste kunnen wij erin onderscheiden eene actieve en eene passieve beteekenis. In actieven zin kan ze dan weer aanduiden: 1° eene werkzaamheid van den menschelijken geest, waardoor hij door middel van het *oog* een concreet in de zinlijke wereld gegeven voorwerp rechtstreeks waarneemt, 2° eene werkzaamheid van den menschelijken geest, waardoor hij door middel van *andere zintuigen*, voornamelijk door het *oor*, de voorstelling van een zinlijk concreet voorwerp ontvangt, en 3° eene werkzaamheid van den menschelijken geest, waardoor hij, *zonder de zintuigen*, enkel en alleen door de *intuitieve rede*, een bovenzinlijk, geestelijk inzicht in het wezen van een ding verkrijgt (intellectueele aanschouwing). In passieven zin is aanschouwing de naam voor het product van eene dezer werkzaamheden, en is dan met voorstelling (of bij de intellectueele aanschouwing met idee) verwant. Tusschen

aanschouwing (in passieven zin) en voorstelling wordt dan soms nog dit onderscheid gemaakt, dat men van aanschouwing spreekt, als het aanschouwde voorwerp voor ons zinlijk oog is geplaatst, en van voorstelling, als het verdwenen is en niet meer rechtstreeks waargenomen wordt [1]).

Voor ons doel kunnen wij de passieve beteekenis van het woord laten rusten en ook de intellectueele aanschouwing verder onbesproken laten. Bij het onderwijs hebben wij alleen te maken met die werkzaamheid, waardoor een zinlijk object, alleen met het oog, of ook met andere zintuigen, voornamelijk het oor, wordt waargenomen. Hierbij doet zich nu het geval voor, dat vele paedagogen tusschen deze twee werkzaamheden, waarneming door het oog of waarneming door andere zintuigen, geen duidelijk onderscheid maken, ze telkens met elkander verwisselen en daardoor groote verwarring veroorzaken.

46. Wanneer aanschouwing genomen wordt in den eersten zin, in de oorspronkelijke beteekenis van waarneming door het oog, gelijk de bedoeling is van allen, die haar na Pestalozzi [2]) tot het uitgangspunt en fundament van alle onderwijs en kennis maken, dan hebben wij hierin te doen met eene door en door valsche theorie [3]). Want wat ik waarnemen kan met het oog

---

1) *Eisler*, Wörterbuch der Philos. Begriffe. Zweite Auflage, Berlin 1904 bl. 41 v.

2) Pestalozzi sloot van de aanschouwing de waarneming door het oor (en door de lagere zintuigen) niet ten eenenmale uit. Maar hij verstaat onder die waarneming door het oor alleen het hooren van tonen. Hij zegt uitdrukkelijk: „Das einfache vor die Ohren bringen der Töne und die blosse Regemachung des Bewustseins ihres Eindrucks durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung, als das einfache vor Augen stellen der Gegenstände und die blosse Regemachung des Bewustseins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichts". Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Reclam bl. 147, 148. De waarneming door het oor sluit dus bij Pestalozzi niet in het in het bewustzijn opnemen van wat anderen door hun woord mededeelen, maar alleen het opvangen van klanken, die dienen moeten om het bewustzijn van het kind door den indruk, dien ze maken op het zintuig des gehoors, „rege zu machen".

3) Vergelijk over de aanschouwing als fundament en beginsel van alle onderwijs: *J. C. Sikkel*, De aanschouwing in het onderwijs. Paedag. Bijdrage voor de scholen met den Bijbel, Amsterdam 1902. *W. Jansen*, Een Baken in Zee? Openbare brief aan Ds. J. C. Sikkel, Rotterdam J. M. Bredée. *A Jonkman*, De aanschouwing op de school met den Bijbel, Wageningen 1902. *J. H. Gunning Wz.*, Een kwestie van Schriftuurlijke Paedagogiek (Stemmen voor Waarheid en Vrede Oct. 1902). *J. C. Wirtz*, De aanschouwing in het onderwijs (School en Leven, Weekblad voor Opvoeding en Onderwijs in School en Huisgezin onder redactie van Jan Ligthart en R. Casimir, 9 Oct. 1902).

en werkelijk daarmede waarneem, is maar een zeer klein deel van de wereld rondom mij heen. De kennis, die ik door rechtstreeksche aanschouwing met het oog verkrijg, is een uiterst gering bestanddeel van die kennis, welke ik bezit en die ik voor het grootste gedeelte, niet door aanschouwing, maar door het bericht van anderen, verkrijg. De voornaamste inhoud van mijn weten, op religieus, ethisch, aesthetisch, historisch terrein, is niet uit eigen aanschouwing, maar uit de mededeeling van anderen afgeleid. Een zeer klein getal van oor- en ooggetuigen hebben de feiten der geschiedenis waargenomen; alle anderen zijn aan hun getuigenis gebonden en dragen er alleen door hun woord eenige kennis van.

Er is nog grooter bezwaar. Aanschouwen met het oog laat zich slechts een concreet, zinlijk voorwerp, een boom, een dier, een mensch enz. Maar dat is nog geen kennis, doch slechts waarneming, gelijk ook het dier daartoe het vermogen bezit. Kennis komt er eerst dan, als uit de aanschouwde voorwerpen door het denken een begrip, een idee, een wet wordt afgeleid. Newton zag een appel vallen, en kwam daardoor op de gedachte van de wet der zwaartekracht; die wet zag hij niet met zijne oogen, maar leidde hij door zijn denken, met zijn verstand uit het waargenomen verschijnsel af; duizenden hebben vóór en na hem precies hetzelfde verschijnsel waargenomen, maar aan geen wet der zwaartekracht gedacht. De Pharizeën en Sadduceën namen Jezus even goed met hunne oogen waar als zijne discipelen, maar toch kenden zij Hem niet als dengene, die Hij waarlijk was. Hetgene van God kennelijk is, is ook in de ongeloovigen openbaar, want God heeft het hun geopenbaard; want zijne onzienlijke dingen, zijne eeuwige kracht en Goddelijkheid, liggen uitgedrukt in de werken zijner handen; en toch kennen zij God niet en loochenen zijn bestaan, omdat die onzienlijke dingen niet met de handen getast en met de oogen gezien, maar alleen denkende uit de schepselen kunnen afgeleid worden. Daarom bestaat in het natuurlijke en in het geestelijke de mogelijkheid, dat men ziende niet ziet en hoorende niet hoort noch verstaat. Waarneming alleen doet het niet, zij moet van den aanvang af door het denken begeleid worden, want »Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind" (Kant). De voornaamste inhoud onzer kennis, datgene wat ze tot kennis maakt, is juist niet voor aanschouwing met het oog vatbaar;

de logische, ethische en aesthetische normen, de ideeën in de geschiedenis, de wetten in de verschijnselen zijn onzienlijk van aard. En verreweg de meeste menschen komen niet tot kennis van deze onzienlijke dingen, omdat zij ze denkende uit hunne waarnemingen afleiden, maar omdat hun die door het woord van anderen wordt medegedeeld.

Als de aanschouwing met het oog echter tot beginsel en fundament van alle onderwijs en kennis verheven wordt, komt er nog terstond eene andere dwaling voor den dag. Het valsche beginsel rust niet alleen op eene geheel verkeerde opvatting van kennis en wetenschap en dringt niet alleen het hooger kenvermogen, het denkend verstand op den achtergrond; maar het doet ook aan de andere zintuigen onrecht aan. Duidelijk komt dit bijv. bij Rijkens uit. Hij verstaat onder aanschouwing niets dan waarneming met het oog, en maakt daarvan nu eene scherpe tegenstelling met het hooren of lezen. Wat onderwezen wordt, zegt hij, moet in den vorm van beelden in de ziel ontstaan. Langs *twee* wegen is dit slechts mogelijk: vooreerst door *onmiddellijke* zinnelijke waarneming, ten tweede langs den *middellijken* weg, n.l. door het woord, het gesproken woord des onderwijzers of het geschreven woord van het boek 1). Deze tegenstelling is geheel onjuist. Waarneming is altijd onmiddellijk, hetzij ze geschiedt met het oog, of met het oor, of met een ander zintuig. Als ik een donderslag, een muziekstuk, een spreker hoor, dan is dit een even rechtstreeksche en onmiddellijke waarneming als het zien van een boom of een huis. Rijkens bedoelt blijkbaar iets anders; hij wil zeggen, dat wij met het oog de dingen zelf kunnen zien, maar met het oor alleen kunnen hooren het bericht aangaande dingen, die anderen hebben gezien. Deze bedoeling is dan zeer verkeerd uitgedrukt; want hooren en zien zijn beide even onmiddellijk, en het middellijke en onmiddellijke, waarvan Rijkens spreekt, heeft geen betrekking op de waarneming zelve, maar op de waargenomene voorwerpen. Maar ook wat Rijkens *bedoelt*, is onjuist. Want ik kan zeer zeker door het woord en het oor kennis krijgen van dingen, die ik zelf niet waargenomen (gezien) heb; maar dat geldt van het zien in dezelfde mate. Als ik niet de dingen zelf zie, maar afbeeldingen, teekeningen, af-

1) *Rijkens* t. a. p. bl. 73, 74. Vergelijk ook bl. 77 en 98: de mensch komt tot kennis door twee wegen, door onmiddellijke waarneming en door de taal.

drukken, portretten van die dingen, dan zou dit door Rijkens, naar zijne bedoeling, onder de middellijke aanschouwing gebracht moeten zijn. En heel zijne tegenstelling had dan hare kracht verloren. Omgekeerd kan ik door het oor wel ter dege ook rechtstreeksche en onmiddellijke kennis opdoen: als ik een mensch hoor spreken, dan kan ik hem uit en door dat woord evengoed leeren kennen, als wanneer ik hem zie en zijne bewegingen gadesla. Alle waarneming door de zintuigen is als zoodanig onmiddellijk en rechtstreeksch; ik ben het zelf, die waarneem, die hoor en zie, die tast en riek en smaak. Maar tusschen de lagere en de hoogere zintuigen is er eenig verschil; bij de lagere is er gewoonlijk geen tusschenpersoon, die mij overbrengt, wat hij waargenomen heeft, en indien er zulk een tusschenpersoon is, kan hij mij toch slechts gebrekkig en in zeer vage bewoordingen mededeelen, wat hij door de lagere zintuigen waargenomen heeft. Een ander kan niet voor mij proeven, tasten, ruiken. Maar bij de hoogere zintuigen treedt niet altijd, maar kan toch een tusschenpersoon optreden. Een ander kan iets zien of hooren en mij er dan een beeld van te zien geven of een verslag ervan doen. Als Rijkens aan zijne tegenstelling dus vasthoudt, had hij eigenlijk moeten zeggen: de waarneming door oor en oog kan wel enkele malen onmiddellijk zijn maar is dikwerf slechts middellijk; daarentegen komt bij reuk-, smaak- en tastorgaan alles aan op de eigen, rechtstreeksche onmiddellijke waarneming. Eigenlijke bron van kennis, uitgangspunt en fundament van het onderwijs moesten dan naar het gestelde beginsel alleen de lagere zintuigen zijn.

47. Wie weet ook, waartoe de moderne paedagogiek ons nog brengt. Op bladz. 91 zegt Rijkens, dat men bij eene aanschouwingsles de dingen niet alleen moet laten zien, maar ook laten hooren en voelen, als het noodig is. Waarom de tastzin hier zoo eenzijdig bevoorrecht wordt en de reuk en smaak worden weggelaten, valt niet in te zien. Als het zelf zien en hooren en voelen de eigenlijke bron van kennis en het fundament van het onderwijs is, zou men verwachten, dat het zelf proeven en ruiken daarbij ook in aanmerking zouden komen. Want vele dingen zijn proef-ondervindelijk, experimenteel — Ratichius zei: per inductionem et experimentum omnia — veel beter door reuk en smaak, dan door oor en oog te kennen.

Rijkens geeft een voorbeeld van aanschouwings-onderwijs in een appel en een Goudsche pijp. Hij laat beide voorwerpen door de kinderen bezien, betasten en alle deelen ervan opnoemen. Maar als het mooi begint te worden, houdt hij op. Eene Goudsche pijp leer ik dan alleen goed kennen, als ik zelf er uit rook; en al wat ik zie en voel van een appel, weegt niet op tegen de experimenteele kennis, die ik opdoe, wanneer ik hem zelf verorber.

Dat wij dezen kant met het onderwijs uitgaan, is niet geheel denkbeeldig. Zien n.l., goed, scherp, nauwkeurig, juist zien, is lang zoo eenvoudig en gemakkelijk niet, als men dikwerf zich voorstelt. Onderzoek het maar bij de menschen, die musea hebben bezocht en op reis zijn geweest. Bij de meesten smelten alle indrukken tot een »prachtig, beelderig" saam. Van kinderen moet dit nog meer gelden dan van volwassenen. Als ze op school komen, hebben zij in hunne naaste omgeving reeds heel wat gezien. Maar de voorstellingen, daardoor verkregen, zijn eenzijdig, gebrekkig, onvolledig, onjuist. Als aanschouwing met het oog de eenige, betrouwbare bron van kennis is, dan dient de oefening van die aanschouwing met ernst ter hand genomen te worden. Wat baat het zien, als het oppervlakkig en onnauwkeurig geschiedt? Daarom stellen velen tegenwoordig voor, om onder de vakken van het lager onderwijs ook het »aanschouwingsonderwijs" op te nemen, en één of meer uren 's weeks speciaal te wijden aan de oefening van het gezichtsvermogen. Deze consequentie ligt voor de hand; als de gezichtswaarneming het beginsel van alle onderwijs en kennis is, dan moet niet de mensch in zijn geheel, maar zijn lichamelijk oog het middelpunt en de maatstaf der opvoeding worden. De adelaar met zijn scherpen blik wordt het ideaal voor den mensch; en als straks dezelfde methode ook op de lagere zintuigen toegepast wordt, kunnen wij met vrucht bij Indianen en Irokezen, of ook bij speurhonden en tijgers een les gaan nemen [1]).

Maar als men de aanschouwing en hare oefening tot maatstaf van het onderwijs maakt, raakt men van de eene moeilijkheid in de andere. Men weet n.l. niet, waar men beginnen en waar men eindigen zal. Pestalozzi stelde voor, dat de aanschouwing zou aanvangen met en zich het allereerst zou oefenen op het eigen lichaam. Dit was inderdaad naar den regel, dat

1) *Raumer*, Gesch. d. Pädag. III 351.

het onderwijs van het naastbij gelegene moest uitgaan en langzamerhand tot het verst verwijderde moest voortschrijden. Maar toch vond dit voorbeeld weinig navolging; het zou ook tot zonderlinge en lastige momenten in het onderwijs aanleiding hebben gegeven; anderen hebben daarom aangeraden, om met het huis of met het schoolvertrek een aanvang te maken, en van daaruit naar hetgeen buiten de school en het huis is, naar straat, dorp, stad, provincie, land enz. over te gaan. Daarbij staat men altijd voor eene kwade keus. Als men werkelijk aanschouwings-onderwijs wil geven en dus de gezichtswaarneming wil oefenen, dan valt de nadruk niet op het zien van vele dingen, maar op het fijn en nauwkeurig zien van enkele dingen. Als echter het aanschouwings-onderwijs tegelijk aanschouwelijk onderwijs wil zijn of daarin spoedig wil overgaan, d. w. z. als het dient, niet alleen om formeel het oog te oefenen, maar ook om materieel kennis te vermeerderen, dan komt het, naar het beginsel van hen, die de aanschouwing het uitgangspunt en fundament aller kennis achten, juist op het zien van vele en velerlei dingen aan. Het eerste heeft echter tegen, dat het, vooral voor kinderen, ondragelijk vervelend en eentonig wordt. Telkens met één of met enkele voorwerpen bezig te zijn, deze haarfijn in al hunne deelen en onderdeelen te ontleden, en er telkens de vragen bij te stellen: wat, hoe, waarvan, waardoor, waartoe, — het komt niet alleen nooit tot een einde, maar het vervalt in eindelooze analyse en splinterige snuffelarij, het vermoeit den geest en leidt daarom ook weer niet tot de gewenschte oefening van het oog. Als men daarentegen de andere richting inslaat, door de aanschouwing meer materieele kennis wil bijbrengen dan formeel het oog wil oefenen, dan doen er zich nog grooter bezwaren op. Want eene school, hoe modern ingericht, is toch maar een klein vertrek; men is er spoedig uitgekeken. Men kan ze wel vol hangen met platen en afbeeldingen, maar dit is toch voor de aanschouwing een gebrekkig hulpmiddel, men ziet de dingen dan toch weer zelve niet. Er zit dan niets anders op, dan om de kinderen uit de school uit te brengen en ze dan, onder deskundig geleide, schoolwandelingen te laten doen. En omdat men zoo niet ver genoeg komt en nog lang niet genoeg te zien krijgt, verdient het aanbeveling, om uitstapjes en reizen te organiseeren, altijd verder en altijd meer. Want hoemeer men ziet, hoemeer men weet.

Indien met dit alles nu maar een deugdelijk resultaat werd bereikt, zou men veel overdrijving en misverstand over het hoofd kunnen zien. Maar de geringe voordeelen van het aanschouwings- en het aanschouwelijk onderwijs, gelijk het tegenwoordig gedreven wordt, wegen tegen de nadeelen niet op. Ten eerste loopt men gevaar, door schoolwandelingen en schoolreizen de kinderen uit hun natuurlijke levenssfeer uit te rukken, en hen ontevreden te maken met den kring, waarin zij geboren en getogen zijn. Het is geen waarachtig Christelijk mededoogen, maar een valsche sentimentaliteit, à la Jean Jacques Rousseau, als men de plattelandsbewoners beklagenswaardige schepselen acht, omdat zij zoo weinig zien en zich in zulk een beperkten kring bewegen. Dit mededoogen is van dezelfde qualiteit, als wanneer men misdeelde slachtoffers der maatschappelijke toestanden ziet in hen, die nooit zalm of reeënvleesch hebben geproefd en nooit aan een glas champagne de lippen hebben gezet. Ernstiger karakter draagt nog het tweede bezwaar, dat de kinderen opgevoed worden in de voorstelling, dat waar alleen is, wat zij zelven met de oogen gezien en met de handen getast hebben. Daardoor wordt alle piëteit in de kinderziel in de geboorte verstikt. Oudheid, historie, traditie, klassiciteit, autoriteit — het heeft alles niets te beteekenen voor het anarche subject, voor het antonoom verklaarde kind. Wijl echter zulk eene zelfstandigheid met het afhankelijkheids-besef van den mensch en vooral van het kind in lijnrechten strijd is, komt er eene disharmonie in het leven, die onverzoend blijft en of tot socialistische utopieën of tot moedeloos en van cultuur oververzadigd pessimisme leidt. Want — en dit is het derde bezwaar — door niets aan te nemen op gezag maar alles zelf te willen zien en onderzoeken, komt men nooit tot vastheid, tot zekerheid, tot eene wereld- en levensbeschouwing, dle ons draagt en steunt. De veelheid van wat er te zien en te onderzoeken valt, is zoo verbijsterend groot, dat allen, die, zoogenaamd onbevooroordeeld, haar willen waarnemen, in den chaos verdwalen en ten slotte, moe van het zien, aan de waarheid vertwijfelen en alle kennis onbereikbaar achten. Wie de aanschouwing met het oog tot de eenige bron van kennis verheffen, bewijzen der wetenschap geen dienst, maar berokkenen haar onberekenbare schade.

48. Toch mag de bespreking van het beginsel der aanschouwing bij deze critiek niet blijven staan. Zij dient ook het element van waarheid aan te wijzen, dat daarin opgesloten ligt. Dit kan nu kort en duidelijk aldus worden uitgedrukt: wat de moderne paedagogiek van de aanschouwing met het oog beweert, dat is volkomen juist, wanneer het gezegd wordt van de zinnelijke waarneming in het algemeen. Niet de gezichtswaarneming, maar de waarneming door de zintuigen in het algemeen is uitgangspunt van alle onderwijs en fundament van alle kennis en wetenschap. Nieuw is deze stelling niet. Zij is niet eerst ontdekt door Baco, door de empiristen en sensualisten; maar zij was reeds aan de Grieksche wijsgeeren bekend en door Aristoteles het helderst ingedacht en uitgewerkt; zij werd door de Christelijke theologen en philosophen in de verschillende kerken ten allen tijde omhelsd. En allen stemden in met de zinspreuk: omnis cognitio intellectualis incipit a sensu, alle kennis des verstands begint met de zinnelijke waarneming. Ter toelichting van deze stelling diene het volgende:

1⁰. Deze stelling keert zich tegen Plato, die meende, dat alle kennis door de ziel in haar voorbestaan was opgedaan, als een schat diep in haar verborgen lag en nu enkel en alleen door herinnering uit haar kon te voorschijn gebracht worden. Zij keert zich tegen Cartesius, die de Gods-idee »fix und fertig" aangeboren liet zijn. Zij keert zich tegen Kant, die leerde, dat de ziel bepaalde vormen en kategorieën meebracht, waarin het van buiten door waarneming verkregen materiaal van kennis werd opgenomen en ingepast. En zij houdt tegenover dit rationalisme staande, dat de mensch niet autonoom is, dat hij de kennis niet geheel met eigen middelen uit zijn eigen geest kan te voorschijn brengen, maar dat hij aan de werken Gods in natuur en genade, aan de openbaring Gods in schepping en herschepping gebonden is, en dus zijne oogen openen en zijne ooren ontsluiten moet, om tot kennis te komen. Zelfs de eeuwige kracht en Goddelijkheid Gods worden uit de schepselen verstaan en doorzien.

2⁰. Maar deze stelling keert zich ook tegen het empirisme en sensualisme, want ze zegt, dat de kennis des verstands wel met de zinnelijke waarneming begint, maar daarbij niet blijft staan, daarin niet opgaat, daarmede niet eindigt. Integendeel, zinnelijke waarneming, hoe uitgebreid ook en hoeveel voor-

werpen ook omvattend, is nog geen kennis, is louter empirie, zooals ook het dier die bezit. Kennis ontstaat eerst dan, als de objecten der zinnelijke waarneming geordend, geclassificeerd worden, als er het algemeene, het wezen, de idee, de wet, de leidende gedachte in opgespoord en verstaan wordt.

3⁰. In de stelling ligt opgesloten, dat het eigenlijke orgaan in den mensch, dat de kennis vormt, niet de zinlijke waarneming maar het verstand is. De kennis *begint* met de zinlijke waarneming, maar zij zelve wordt verkregen en bezeten door het verstand; alle cognitio is intellectualis. Als het verstand nu, door analyse en synthese, door abstractie en combinatie, de zinlijke waarnemingen (voorstellingen) in kennis omzet, dan verwijdert zij zich niet van, dan verheft zij zich niet in ijdele speculatie boven, maar dan dringt zij juist te dieper in de werkelijkheid door, ontdekt haar onzichtbaren achtergrond, verstaat de gedachte, waarin de werkelijkheid rust, en neemt deze gedachte als het eigenlijke element van kennis in zich op.

4⁰. Dat het verstand op deze wijze de werkelijkheid verstaan en kennis verwerven kan, heeft zijn grond alleen in het feit, dat subject en object, mensch en wereld door één en denzelfden Logos geschapen, Joh. 1 : 3, en dus elkander verwant zijn. Ook wie dit feit loochenen, gaan bij het wetenschappelijk onderzoek altijd stilzwijgend van de onderstelling van dit feit uit. Want zonder de onderstelling, dat de werkelijkheid in gedachte rust, en dat die gedachte door ons denken kan opgespoord en verstaan worden, is geen kennis mogelijk.

5⁰. Indien het verstand daartoe in staat zal zijn, indien het in den chaos der waargenomen verschijnselen orde zal brengen, dan moet het zelf met normen toegerust zijn, die het in zijne denkende werkzaamheid leiden. Om in een doolhof den weg te vinden, is een leiddraad noodig. Het is volkomen waar, dat alle kennis des verstands met de zinlijke waarneming begint, en ook tot zekere hoogte waar, dat er niets in het verstand is, wat niet eerst was in de zinlijke waarneming. Maar het verstand zelf is niet uit de zinlijke waarneming ontstaan of verklaarbaar. Het wordt door den mensch zelf meegebracht, het is een bestanddeel van zijne natuur; en gelijk alles, zoo is ook dit verstand in zijn bestaan en werkzaamheid aan wetten gebonden. Er is niets wetteloos in de gansche schepping; alles rust op gedachte, wet, regel, en zoo is het ook met het verstand.

6⁰. Deze normen van het denken, als logische wetten aan ieder bekend en door ieder erkend, liggen niet als volmaakte ideeën, klaar en zuiver, in ons verstand verborgen, maar werken onbewust in ons denken in, sturen en leiden het, en worden langzamerhand, naarmate wij denken en het denken zelf tot voorwerp van ons denken maken, onszelven bewust. En wat alzoo van de denkwetten geldt, is ook op de religieuze, ethische en aesthetische normen van toepassing. In het leven zelf komen zij tot openbaring en ontdekken zij zich aan ons bewustzijn. Met het geloof aan God, dat bij alle menschen wordt aangetroffen, laat zich de bedoeling van het gezegde gemakkelijk ophelderen. Als wij opgroeien en tot bewustzijn ontwaken, ontwaakt ook in ons allengs het besef van eene Goddelijke macht, van welke wij afhankelijk zijn. Wie die Goddelijke macht is, weten wij niet uit onszelf, dat weten wij door onze ouders, enz. Evenals wij het spraakvermogen meebrengen, maar eene bepaalde taal leeren van de lippen onzer moeder, zoo brengen wij wel het besef mede van eene Goddelijke macht, maar het zijn onze ouders, die ons zeggen, wie die Goddelijke macht is, dat de waarachtige God die God is, welke zich in Christus heeft geopenbaard. De godsdienstige kennis wordt dus verkregen door de openbaring, die van buiten uit natuur en Schrift door het woord onzer ouders tot ons komt. Maar zij vindt, om zoo te zeggen, weerklank in ons eigen gemoed. De openbaring Gods buiten ons onderstelt eene openbaring Gods in ons. De eene is incompleet en onvoldoende zonder de andere. Subject en object werken hier, als bij alle kennis saam; zij zijn beide onmisbaar.

7⁰. Maar als wij nu voor een oogenblik de openbaring Gods in zijn Woord wegdenken, doen wij de smartelijke ervaring op, dat al onze waarneming en kennis, niet alleen gebrekkig, maar ook valsch en bedorven is. Dit geldt nog weer in bijzonderen zin van onze kennis op godsdienstig en zedelijk gebied. De Heidenen bewijzen dit met hunne afgoderij en onzedelijkheid. Van nature kennen wij niet zuiver en juist de normen van het denkend en willend, van het religieuze en ethische leven, en nog veel minder richten wij ons leven daarnaar in. Integendeel, de natuurlijke mensch leeft met al die wetten Gods in voortdurenden strijd.

8⁰. Daarom heeft God in zijne genade ons ten eerste in zijne heilige wet weer den zuiveren norm van ons godsdienstig

leven doen kennen, en ten andere in zijn Evangelie ons den weg gewezen, waardoor de schreiende antinomie in ons bestaan weer weggenomen kan worden. Wet en Evangelie, samen vormende het Woord Gods, regelen in de eerste plaats centraal de verhouding van den mensch tot God, maar dan voorts van dit centrum uit ook elke andere verhouding, waarin de mensch tot zijn medemensch en tot de wereld is geplaatst. En daarom is het Woord Gods een licht op ons pad en eene lamp voor onzen voet.

49. Na deze algemeene toelichting kan het niet moeilijk vallen, de beteekenis der zinlijke waarneming voor het onderwijs en daarin nog nader de plaats der gezichts-aanschouwing te bepalen. Alle zintuigen brengen ons met de zinlijk-waarneembare wereld in aanraking en doen ons haar kennen van eene bijzondere zijde. Tot kennis van die wereld draagt ieder zintuig overeenkomstig zijn aard het zijne bij. Op zichzelf is er dus volstrekt geen bezwaar tegen, om bij het onderwijs en bij de beoefening der wetenschap, bij het doceeren en bij het studeeren, van al deze zintuigen, en van elk van deze naar zijn aard, in verband met de andere, gebruik te maken. Het zijn gaven, door God ons geschonken, en die daarom door ons niet mogen verzuimd worden. Zelfs is er niet het minste bezwaar tegen, om deze zintuigen, alle te zamen en ieder op zichzelf, te ontwikkelen en te oefenen. Ook reuk- en smaakorganen kunnen ons voor het kennen der werkelijkheid uitnemende diensten bewijzen; en Bilderdijk klaagde er herhaaldelijk over, dat deze zintuigen door allerlei misbruik bij het tegenwoordig geslacht zoo verzwakt en verdorven waren.

Deze oefening van de zintuigen is in den regel geen zelfstandig voorwerp van studie, geen apart vak van onderwijs, maar heeft gewoonlijk onder en bij de gewone vakken van onderwijs plaats. Bijzondere omstandigheden maken eerst, dat één zintuig met opzet en boven andere geoefend wordt. Blinden spitsen hun oor en dooven scherpen hun gezicht. Jagers oefenen hun oog niet afzonderlijk, maar op en door de jacht, en musici ontwikkelen hun gehoor onder de uitoefening van hun kunst. En ieder beroep en bedrijf eischt ontwikkeling van een of ander lichaamsorgaan boven andere. Wanneer harmonische »Ausbildung" van alle krachten en gaven als doel van den mensch

wordt gesteld, dan is dat een ideaal, hetwelk met de werkelijkheid geen rekening houdt. Het leven eischt, dat bij den een deze kracht van het lichaam en deze gave der ziel meer tot ontwikkeling kome en bij den ander weer eene andere kracht en eene andere gave. Bij geen enkel mensch zijn dan ook rechter- en linkerhand, oor en voet, hersens en spieren, hoofd en hart gelijkmatig geoefend. Maar juist omdat ieder in het leven straks een eigen kant uitgaat, is het noodig in het onderwijs op de lagere school de algemeene vorming vast te houden. Wanneer echter van de oefening van één zintuig een afzonderlijk vak wordt gemaakt, dan dient ditzelfde ook te gebeuren voor elk ander zintuig, of men trekt het eene zintuig boven het andere voor en werkt groote eenzijdigheid in de hand.

De bevoorrechting van de oefening van het oog hangt nu ongetwijfeld samen met het valsche beginsel, dat aanschouwing de eenige weg tot kennis is. Deze oefening heeft echter, voor de kinderen in het algemeen genomen, reeds genoegzaam plaats onder de gewone vakken van het onderwijs, bij lezen, teekenen, vormleer, bij het onderwijs, voor zoover het aanschouwelijk kan en behoort gegeven te worden. Want aanschouwelijk onderwijs, niet slechts in dien algemeenen zin, dat alle onderwijs concreet en levendig moet zijn, maar ook in dien meer bijzonderen zin, dat het door voorwerpen, beelden, platen, kaarten moet opgehelderd worden, heeft zonder twijfel recht op eene plaats in de lagere school. Het oog is inderdaad een voornaam orgaan, om voorstellingen op te doen en dan verder kennis te verkrijgen. Ten allen tijde is dat gevoeld; weten hangt in vele talen etymologisch met zien samen; de spreuk: per visum ad intellectum, door zien tot weten, is volkomen juist.

Maar voordat het aanschouwingsonderwijs tot een apart vak wordt verheven, en het aanschouwelijk onderwijs als het eenige, ware onderwijs wordt voorgesteld, dient toch onderzocht te worden, of er nog niet een ander, minstens even belangrijk orgaan van waarneming en kennis is. Nu kunnen wij daarbij de lagere zintuigen buiten rekening laten, omdat deze wel van belang zijn, maar toch voorloopig volgens allen nog eene ondergeschikte plaats bekleeden. Dan blijft alleen het oor nog over. En de vraag rijst: wat is belangrijker bij het onderwijs, het oog of het oor, de zaak of het woord, de aanschouwing of het geloof? Bij het antwoord op die vraag is er in zoover nog

overeenstemming, dat niemand nog het woord ten volle overbodig of schadelijk durft noemen. Sommigen spreken zich zeer sterk uit, en gaan de woordenkramerij, het geheugenwerk, het verbalisme, het scholasticisme met ruwe woorden te lijf. Maar als het er op aankomt, zien allen toch in, dat het woord onmisbaar is; slechts kome het in de tweede plaats. De vraag is dus nader deze: wat gaat vooraf, het woord of de zaak? Welk van beide is het voornaamste middel van onderwijs?

Het antwoord, op die vraag door de vroeger besproken objectieve methode, dat is, door het organisch verband der vakken aan de hand gedaan, is klaar en duidelijk genoeg. Als de religie het centrale vak bij het onderwijs is, als daar omheen de geesteswetenschappen (letteren, geschiedenis, kunst) zich groepeeren, en deze weer door de natuurkennis omgeven worden, dan behoeft het geen betoog, dat het woord, en niet de zaak, het voornaamste middel van onderwijs is. Ook bij de eerstgenoemde vakken, godsdienst, geschiedenis, letteren enz. kan de zaak, dat is in dit geval, het beeld bijkomen. In vroeger tijd werd dit uitdrukkelijk gewenscht; de Bijbel met platen bewijst dat genoegzaam; en wij lijden in dit opzicht eer aan een tekort dan aan een te veel. Maar het beeld kwam er bij tot illustratie; drager van het onderwijs was het woord. Roomsche paedagogen kunnen over deze verhouding, althans voor leeken, misschien anders denken; maar Gereformeerde Christenen handhaven, ook bij het onderwijs in de religie op school en catechisatie, deze schoone belijdenis: wij moeten niet wijzer zijn dan God, dewelke zijne Christenen niet door stomme beelden, maar door de levende verkondiging zijns Woords wil onderwezen hebben.

Nu is echter deze objectieve methode bij de moderne paedagogen in discrediet; zij maken het kind tot maatstaf van het onderwijs. Daartegenover zouden wij de opmerking kunnen maken, dat zij toch wel aan het objectief karakter der wetenschap zullen gelooven en dat er dan ook naar hunne meening een organisch verband, eene organische »Gliederung" der wetenschappen moet bestaan. En wij zouden kunnen wachten, totdat zij deze van hun standpunt uit hadden in het licht gesteld en de plaats van iedere wetenschap in het organisch geheel hadden aangewezen. Misschien, dat ze dan tot de overtuiging kwamen, dat indien niet de theologie, toch de geestes-wetenschappen, ethiek, letteren, taal, geschiedenis, recht den voorrang boven de

natuur-wetenschappen genieten. Maar zoolang er zulk eene encyclopaedie der wetenschappen, van uit het standpunt der moderne paedagogiek, niet bestaat, kunnen wij op dit punt den aanval niet richten en dienen wij de zaak nog van de subjectieve zijde te bezien. Welke gegevens biedt ons de mensch, biedt het kind in zijne ontwikkeling ons aan, om in den strijd tusschen woord en zaak eene welgegronde keuze te doen?

50. Als wij nu op de eerste periode van het kinderleven letten, welke van de geboorte af tot het ontwaken van het zelfbewustzijn, tot het gebruiken der taal en tot den aanvang van den schooltijd doorloopt, schijnt het pleit geheel en al ten gunste van de aanschouwing door het oog beslist te worden. Het kind leidt eerst een tijd lang bijna uitsluitend een vegetatief leven; in dien tijd wordt heel het lichaam en worden ook de zintuigen physisch gesterkt en tot hun taak als organen van het sensitieve leven bekwaam en geschikt gemaakt. In dezelfde mate als die organen aansterken, ontwaakt dan ook het sensitieve leven, het leven der waarneming door lagere en hoogere zintuigen. Het verstandelijke leven sluimert nog geheel; de reactie van het kind op de ontvangen indrukken is nog zwak; het is overwegend passief en receptief. Maar het ontvangt in dezen leeftijd eene wereld van voorstellingen, het orienteert zich in den kleinen kring van zijn bestaan, het leert in zijne beperkte omgeving een onnoemlijk aantal voorwerpen kennen, het doet den grooten voorraad van voorstellingen op, waarover het later vrij beschikken en waarmede het werken zal. En vele, zeer vele van die voorstellingen worden verkregen door het gezicht. Men kan *deze* periode inderdaad noemen de periode der aanschouwing.

Deze periode gaat in het menschelijk leven aan alle andere vooraf en moet eraan voorafgaan. Zij verschaft het materiaal voor alle latere geestes-werkzaamheid. Wat de letters van het alphabet voor de taal, wat de woorden voor den dichter, wat de verven voor den schilder zijn, dat zijn deze in de eerste kinderjaren opgedane voorstellingen voor het intellectueele leven van den mensch. Zooals de taal uit enkele letters millioenen woorden vormt, zooals de dichter uit enkele woorden het machtigst epos schept, zooals de musicus uit enkele tonen de wegslependste symphonie componeert, zoo schept ieder mensch

uit de in zijne jeugd verkregen voorstellingen de wereld van zijn innerlijk geestesleven. Deze eerste periode is de grondleggende voor ons gansche bestaan. Op haar bouwen wij tot in den grijzen ouderdom voort. Met haar materiaal arbeiden wij in al die verschillende betrekkingen, waarin later het menschelijk leven uiteenloopt.

Immers heel onze denkvorm is en blijft hier op aarde stoffelijk. In begrippen te denken, leeren wij eerst zeer langzaam en met groote moeite. En zelfs op de hoogste hoogte van het abstracte denken raken wij dat zinlijk element onzer voorstellingen niet kwijt. Zelfs zijn het niet de minsten geweest, die, als een Plato, dichtende gedacht en denkende gedicht hebben. Zuivere waarheid en Goddelijke poëzie zijn één. Maar als dit nu zelfs geldt van de denkers en wijsgeeren, dan geldt het nog veel meer van het gros der menschen en nog weer sterker van de kinderen in de eerste periode van hun leven. Dat komt in hun levendige verbeeldingskracht uit, maar voorts ook in al hun denken en spreken. De meest geestelijke gedachten bestaan voor hen niet anders dan in zinnelijken, aanschouwelijken vorm. Zij stellen zich God, engelen, afgestorvenen, hemel, hel op aardsche wijze voor. Dat is de wonderbare naïveteit, die in de rijke kinderziel ons treft. Zij leeft van de phantasie en haar taal is poëzie.

Dit aanschouwingsleven van het kind is een feit, dat voor ieder vaststaat. Maar het is volkomen onjuist, daaruit af te leiden, dat de meeste, dat negen tiende, zooals sommigen zeggen [1]), van de voorstellingen bij de kinderen uit de zinlijke aanschouwing, uit de aanschouwing met het oog, ontstaan. Er is n.l. een hemelsbreed onderscheid tusschen deze ééne stelling: al onze voorstellingen zijn samengesteld uit elementen, aan de zichtbare wereld rondom ons ontleend, en deze andere: al onze voorstellingen zijn uit zinnelijke aanschouwing afkomstig. De eerste stelling is volkomen waar; de tweede is door en door valsch. Zij is zelfs reeds valsch met betrekking tot de eerste periode van het kinderleven. Want het kind ontvangt ongetwijfeld vele voorstellingen door aanschouwing van de voorwerpen in zijne omgeving, en die voorstellingen zijn talloos

1) *Knoke,* Grundriss der Pädagogik und ihrer Geschichte seit dem Zeitalter des Humanismus. Vom evangelischen Standpunkte dargestellt, 2te Aufl., Berlin, Reuther und Reichard 1902, bl. 164.

vele. Practisch kan dit ook daaruit nog bewezen worden, dat in deze periode van het kinderleven het prentenboek zulk eene groote beteekenis heeft; het kind leeft voor een groot gedeelte van aanschouwing; alles in de wereld is nog nieuw en vreemd voor het kind; het moet door zien zich orienteeren en door aanschouwing zichzelf en de omgeving om zich heen op de rechte plaats en in de rechte verhouding stellen. Maar het is onwaar, dat het kind al zijne voorstellingen uit zinlijke aanschouwing ontvangt. Want ten eerste bedenke men, dat ook bij de aanschouwing de geest reeds actief werkzaam is. Zinlijke gewaarwording en waarneming is lang zoo eenvoudig, elementair en passief niet, als men dit gewoonlijk voorstelt. Maar ten tweede houde men wel in het oog, dat het kind, ook reeds in zijne eerste periode, vele, misschien nog meerdere, in elk geval nog belangrijker voorstellingen ontvangt op eene andere wijze en langs een anderen weg, dan door zinlijke aanschouwing, n.l. door het woord, dat anderen tot hem spreken, en vooral door het woord van de moeder.

Dat woord opent in sprookjes, vertelseltjes, geschiedenissen, verhalen enz. voor het kind eene andere en veel ruimere wereld, dan die het door eigen aanschouwing kent. Zij verhaalt van God en van Jezus, van hemel en hel, van engelen en afgestorvenen, van familie en vrienden, van bekenden en vreemden, van werkelijkheid en verdichting, van goed en kwaad, van mooi en leelijk enz., en verrijkt het bewustzijn van het kind met een schat van voorstellingen, ontleend aan eene wereld, die het kind nooit heeft gezien en voor een groot deel nooit zien kan. Maar de moeder verhaalt dat alles in aanschouwelijke beelden, in den vorm van voorstellingen, die het kind al bezit, met behulp van het materiaal, dat de zinlijke aanschouwing der dingen in zijn eigen omgeving aan het kind geschonken heeft. De moeder doet dat vanzelf, zij daalt schier ongemerkt tot het kind, tot zijne voorstellingswereld af, en zij moet dat wel doen, omdat het kind anders er niets van verstaat. Zoo daalt ieder spreker af tot zijn gehoor, de predikant tot zijne gemeente, de redenaar tot zijn publiek. En zij doen alzoo, niet om zelf in de laagte te blijven, maar om de hoorders tot zichzelven op te heffen en hun bewustzijn te verrijken. God gaf zelf ons daarin een voorbeeld; Hij daalde in zijn Woord tot ons af, sprak tot ons in onze taal, ging in onze voorstellingswereld in, om daardoor ons

op te heffen en tot zijne kinderen aan te nemen. Dezelfde Christus, die nedergedaald is, is ook degene, die opgevaren is ten hemel, en ons met zichzelven in den hemel heeft gezet.

De kleuren, de verven, de woorden, de beelden, waarvan de moeder zich bedient, zijn aan de aanschouwingswereld van het kind ontleend; maar met behulp van dit materiaal draagt zij toch uit haar eigen bewustzijn door middel van het woord een schat van nieuwe voorstellingen in het kinderlijk bewustzijn over en verrijkt zoo het leven van haar kind. Zoo schildert de kunstenaar met verven, die alle aan de stoffelijke wereld ontleend zijn, een tafereel op het doek, dat niet uit de aanschouwing is voortgekomen, maar uit zijne ziel is geboren. Zoo stort de dichter in woorden, die alle aan de gewone spreektaal ontleend zijn, de diepte van zijn gemoed in zijne zangen uit. Zoo verkondigt ons God in onze menschelijke taal dingen, die geen oog heeft gezien en geen oor heeft gehoord en die in 's menschen hart niet zijn opgeklommen.

Reeds in de eerste periode van het kinderleven is het dus niet waar, dat alle of zelfs de meeste voorstellingen uit de aanschouwing zijn geboren. Toch kan die periode de periode der aanschouwing heeten, omdat het bewustzijn dan die voorstellingen uit de zichtbare wereld opdoet, die het als materiaal voor zijne geesteswerkzaamheid later behoeft. Als we menschen, huizen, boeken, brood, drank, deksel, kleeding, enz. enz. niet uit aanschouwing kenden, hoe zouden wij dan later iets van al die dingen in het verleden of op verren afstand van ons verstaan, hoe zouden wij dan geschiedenis kunnen leeren, hoe zouden wij dan van God of Goddelijke dingen ooit iets kunnen begrijpen? Als wij niet wisten door aanschouwing, wat licht, leven, water, brood enz. was, hoe zouden wij dan het woord van Christus kunnen verstaan, als Hij zich het licht en het leven, het water en het brood onzer zielen noemt?

51. Maar deze periode der aanschouwing houdt langzamerhand in het kinderleven op en maakt voor eene andere plaats. Natuurlijk wil dit niet zeggen, dat er aan die aanschouwingsperiode plotseling, in eens of zelfs ooit geheel een einde komt; wij blijven menschen en hebben altijd door onze oogen te openen, om te zien wat de wereld ons te zien geeft. Maar als

straks bij het kind het zelfbewustzijn ontwaakt, als het met meer zelfstandigheid en macht de taal leert gebruiken, dan treedt toch eene andere periode in, waarin het zwaartepunt niet meer als in de eerste periode in de aanschouwing ligt. Het kind gaat dan uit het huis in de school en wordt door de ouders voor een belangrijk deel van zijne opvoeding aan onderwijzers toebetrouwd. De school is niet een nieuw huis voor het kind, waarin het nu op dezelfde wijze als in de ouderlijke woning zich oriënteeren en door aanschouwing voorstellingen verwerven moet. Maar een school is een *school*, en geen huis, evenmin als een kerk of eene werkplaats. De school is de overgang, de »trait d'union" tusschen den kleinen kring van het gezin en den grooten kring der wereld. Zij dient, om harmonie te brengen tusschen het kind en het leven; om de voorstellingswereld van het kind zoo te verhelderen, uit te breiden, te verrijken, dat het kind later in de wereld den weg weet, dat het zichzelf helpen kan, dat het in die wereld optreden kan als een mensch Gods, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust. Om die taak der opvoeding te volbrengen, moet dus de onderwijzer, evenals vroeger de moeder, zich aansluiten bij de voorstellingen, die in het kind aanwezig zijn.

Voor twee fouten heeft hierbij de onderwijzer zich te wachten. De eerste werd menigmaal in vroeger tijd gemaakt; zij bestond daarin, dat de onderwijzer zich hoog boven het kind plaatste, om zijne voorstellingswereld zich niet bekommerde en in hoogdravende taal zijne wijsheid verkondigde. Deze periode van den pedanten schoolmeester viel samen met die van den deftigen domine, die hoog in de lucht stond te preeken en geen woordje had voor de arme zielen aan zijn voet; ze viel samen met die van den trotschen hoogleeraar, die zich achter zijne klassieken verschanste en in ongenaakbare deftigheid zich opsloot. Dat was het verbalisme, het scholasticisme, waartegen Comenius en anderen in verzet kwamen. Maar aan den anderen kant dient toch ook vermeden te worden de verachting van de voorstellingswereld der kinderen, alsof deze totaal onbruikbaar ware en daarom geheel uitgeroeid en door eene nieuwe vervangen moest worden. Het meest maken aan deze verachting die reformpaedagogen zich schuldig, die het kind na de geboorte liefst terstond uit de ouderlijke woning in staats-inrichtingen zouden willen overbrengen en het kind van zijn eerste bestaan af stelsel-

matig zouden willen opvoeden, en kunstmatig eene voorstellingswereld daarin zouden willen aanbrengen. Want dit kunstmatige in de eerste periode zou nooit het frissche, het oorspronkelijke, het natuurlijke kunnen vervangen of vergoeden. Het ouderlijke huis is, trots al zijne gebreken, de omgeving, die bij de kinderziel in de eerste periode past. En de onderwijzer heeft niet op het gezin te smalen, maar dankbaar het kind te aanvaarden, dat de ouderlijke woning hem biedt. De voorstellingswereld van het kind moge gebrekkig zijn, zij is toch de grondslag, waarop hij voortbouwen moet, en het materiaal, waarmede hij werken moet.

Doch zich aansluitende bij de voorstellings-wereld van het kind, heeft de onderwijzer deze met het oog op het leven te verhelderen, te zuiveren, te verrijken. Zijne taak bepaalt zich volstrekt niet daartoe, om de *aanschouwings*wereld van het kind uit te breiden, om zaken te laten zien en deze dan door zijn woord toe te lichten en te verklaren. Deze taak ware eenerzijds vrij beperkt, want de gewone, alledaagsche zaken, (boomen, planten, huizen, menschen enz.) ziet het kind veel beter buiten dan in de school; de school kan er niet veel andere uit het gewone leven aan toevoegen. Anderzijds ware deze taak intensief en extensief grenzeloos, want zij zou, om werkelijk nieuwe voorstellingen te wekken, tot in het minutieuse moeten afdalen of anders met de kinderen op reis moeten gaan, om ze vreemde en ongewone dingen te laten zien. De taak van den onderwijzer is echter eene veel hoogere en rijkere. Zijn werk is het, om met behulp van het in het kind aanwezige voorstellingsmateriaal eene nieuwe wereld voor zijn bewustzijn te ontsluiten, die het tot dusver nog niet of slechts zeer uit de verte heeft gekend. Lezen, schrijven, rekenen leiden het kind reeds in zulk een nieuwe wereld in, en taal en geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis doen dit nog veel meer. Bij al deze vakken is, zoover mogelijk, ook de heuristische en deiktische methode in toepassing te brengen. Als het onderwijs door zaken, voorbeelden, platen, kaarten kan opgehelderd en veraanschouwelijkt worden, dan bestaat daartegen niet alleen geen bezwaar, maar wordt dit door de periode, waarin het kind leeft, aanbevolen en geboden. De eigenlijke aanschouwings-periode moge in zekeren zin al voorbij zijn, zij gaat toch niet plotseling, maar zeer geleidelijk in eene volgende

periode over. Het waarnemingsleven van het kind staat nog op den voorgrond, het kind blijft nog receptief, al is het ook, dat de spontaneiteit gaandeweg sterker wordt en met de receptiviteit in evenwicht komt. En daarom moet niet alleen heel het onderwijs in algemeenen zin aanschouwelijk zijn, tot het kind afdalen en bij zijne voorstellingswereld zich aansluiten, maar als het kan, moet de onderwijzer ook gebruik maken van de rijke hulpmiddelen, die in afdrukken, afgietsels, beelden, platen, enz. tegenwoordig aan de school worden aangeboden.

Maar daaruit leide men toch geen oogenblik af, dat het eigenlijk onderwijs door die stomme beelden en platen geschiedt. Onderwijs heeft van nature, als onderwijs, het woord tot drager en kan alleen door middel van het woord worden verstrekt. Want onderwijs is altijd mededeeling van gedachten, overbrenging van voorstellingen uit het bewustzijn van den onderwijzer in dat van het kind. Het woord is de beste uitdrukking van ons bewuste leven; mimiek en gesticulatie kunnen helpen, maar het woord is de eigenlijke tolk der gedachten. Tegenwoordig is het woord bij velen in discrediet [1]; de nieuwe mystiek heeft sommige menschen in den waan gebracht, dat zij zulk een diep, innerlijk leven hebben, dat zij het niet kunnen uitzeggen, tenminste niet in gewone woorden, zooals Vondel en Bilderdijk die bezigden. Maar wie aan een ander meedeelen wil, wat hij gevoelt, hoe hij zich iets voorstelt, wat hij van een zaak denkt,

---

1) *Maeterlinck* heeft daartoe vooral medegewerkt door zijn opstel over De Stilte, in: De Schat des Harten, Amsterdam 1897, bl. 1—17. De taal is volgens dezen schrijver niet geschikt, om als middel tot mededeeling tusschen zielen dienst te doen. Woorden kunnen de zielen slechts vertegenwoordigen, zooals de nummers in een catalogus de boeken of schilderijen, die er achter vermeld staan. Zoodra wij werkelijk elkander iets te *zeggen* hebben, moeten wij zwijgen. Wij spreken alleen, als wij niet leven. Er ligt hier deze waarheid in, dat er eene sympathie en gemeenschap der zielen bestaat, die veel dieper ligt dan het verstand en in woorden niet ten volle uitgedrukt kan worden. Maar dit neemt niet weg, dat het woord, het gesproken of geschreven woord, begeleid en ondersteund door den blik der oogen, den druk der hand, de verschijning van heel den persoon, het uitnemendste middel is, om die verwantschap en gemeenschap der zielen elkander tot bewustzijn te brengen. Als er hoegenaamd geen sprake van den mensch tot ons uitgaat, blijft hij ons ook vreemd en onverstaanbaar. Maar als hij verschijnt, als hij door het woord, en verder ook door gelaat, houding enz. zich aan ons openbaart, dan leeren wij hem kennen en dringen wij in het inwendige van zijn zieleleven door. Omdat er voortdurend sprake, in den ruimsten zin, van den eenen mensch tot den anderen uitgaat, kunnen zij elkander verstaan. Die sprake is slechts middel; maar zij is het wondere, mysterieuze middel, waardoor de mensch, die er achter staat, zijn zieleleven voor ons ontsluit.

die moet zich bedienen van het woord, en dan liefst van het eenvoudige, ongekunstelde, en daardoor juist altijd oorspronkelijke, levende woord. Dat woord is drager van het onderwijs, ook in vakken, zooals vormleer, natuurlijke historie, plantenkunde, waarbij van beelden en platen, en dikwerf ook zelfs van de zaken zelve een ruim gebruik gemaakt kan worden.

Men verwarre maar niet deze twee dingen met elkander: voor iemand, die de natuurwetenschap beoefent, is de werkelijke natuur zelve het rechtstreeksche voorwerp van zijn onderzoek en de bron van zijne kennis; als zelfstandig wetenschappelijk onderzoeker put hij zijne kennis niet uit de boeken, maar door waarneming en denken uit de dingen der natuur zelve. Maar heel iets anders is het, als deze wetenschappelijke natuuronderzoeker tevens hoogleeraar is en college gaat geven; dan treedt hij in dat college als docent op, geeft onderwijs, en bedient zich van het woord. Wat hij dan als wetenschappelijk onderzoeker gevonden heeft, moge hij door voorbeelden ophelderen en door proeven bewijzen, drager van het onderwijs is het woord; en niet de proeven als zoodanig, maar het woord van den hoogleeraar is voor de studenten de bron van hunne kennis. Op de hoogeschool kan dit onderscheid practisch dikwerf wegvallen; een college kan zoo ingericht worden, dat de hoogleeraar zelf een wetenschappelijk onderzoek instelt en tevens de studenten laat zien, hoe hij doet; hoogleeraar en studenten arbeiden dan als commilitones saam. Maar voor de lagere school blijft dit onderscheid ten volle bestaan. De onderwijzers hebben zelf hun kennis, ook van de natuur, uit de boeken opgedaan. Als zij eenige algemeene noties hebben over den bouw van eene plant, van een dier of een mensch, dan hebben zij die kennis niet zelf, door eigen onderzoek, uit de natuur opgedaan, maar dan hebben zij die, evenals alle andere menschen, die dit terrein niet wetenschappelijk bearbeidden, uit de boeken verkregen. En als zij nu in de school, niet aan studenten, maar aan kinderen les gaan geven, dan moeten zij zich niet gaan inbeelden, dat zij die algemeene natuurkennis, welke zij bezitten, nu voor de kinderen uit de voorwerpen of afbeeldingen zelven afleiden, maar dan is hun bescheiden taak deze, dat zij hunne kennis met behulp van die voorwerpen of afbeeldingen toelichten, om ze zoo te gemakkelijker in het bewustzijn der kinderen in te dragen. En de eigenlijke drager

van het onderwijs is het woord, het gesproken of ook het geschreven woord, want eene school kan niet zonder boeken. Hetzij men aan dit woord een beschrijvenden, verhalenden, meedeelenden, ontwikkelenden, of vragenden vorm geeft, dit alles is van ondergeschikt belang; deze vorm wordt beslist door het onderwerp, waarover, en de personen, tot wie gesproken wordt; elke vorm is goed op zijn tijd en op zijn plaats; er is maar één vorm van voordracht, die nooit en nergens, noch in de school noch in de kerk noch in het parlement noch in de meeting deugt, en dat is »le genre ennuyeux". Maar overigens is elke vorm goed, die past bij het woord. In al die verschillende vormen en wijzen van voordragen is het woord de hoofdzaak. Dat is het voornaamste middel van onderwijs, de eigenlijke bron van kennis voor de leerlingen, in alle vakken, reeds in de natuurkennis en veel meer nog in religie, taal, geschiedenis, aardrijkskunde. »Sobald das Kind selbst zu sprechen beginnt, wird das Wort zum eigentlichen Zauberstabe des Unterrichtes und erhält in ihm eine immer höhere Bedeutung, je weiter der Zögling in der Erkenntnis fortschreitet. Mit Recht sagt Baco von Verulam: Visus est sensus inventionis; auditus sensus informationis" [1]). »Man behaupte, was man wolle; nicht die Dinge, die man schaut, sondern die Worte, die man hört, rufen in der Seele dasjenige Interesse wach, welches ein wirkliches »bei sich Sein" und »bei der Sache Sein" ist" [2]).

Inderdaad staan wij hier voor een wonderbaar verschijnsel. Het woord, physisch beschouwd, is niets dan een klank, een geruisch, gedragen door de trilling der lucht of vastgelegd in symbolische teekens. En toch is dit woord drager van een geestelijken inhoud, uitdrukking van gedachten, tolk van het zieleleven, verklaring der werkelijkheid. Wij hebben geen rust, voordat wij het woord kennen, dat de dingen noemt. Kinderen reeds, als zij tot hun bewustzijn komen, zijn met het zien niet tevreden, maar vragen terstond, als zij iets zien, wat het is en hoe het heet. En als zij het woord, het dikwerf nieuwe, vreemde woord maar weten, is hun nieuwsgierigheid bevredigd. Zoo blijft het ook bij volwassenen. Als wij personen voor het eerst ontmoeten of dingen voor de eerste maal waarnemen, informeeren wij terstond naar den naam, en die naam, schoon een nooit

1) *Knoke*, Grundriss der Pädagogik 1902, bl. 157.

2) Dit citaat las ik ergens, maar kan ik op dit oogenblik niet terugvinden.

vroeger gehoorde klank, schenkt voorloopig bevrediging. Deze mysterieuze kracht van het woord ontspringt uit het feit, dat alle dingen in gedachte bestaan. En onze logos vindt alleen in den logos rust.

52. Daarom is ook ten slotte de voorstelling onjuist, dat men het kind niets mag laten leeren, dan wat het verstaat. Naar dezen regel zou de moeder het kind niet mogen leeren spreken, zingen, bidden; want alle leeren onderstelt, dat wij iets niet weten en dat wij het nu door het leeren te weten komen [1]). Natuurlijk moet dat leeren geleidelijk toegaan; er moet orde, gang, opklimming in de leerstof zijn; bij het onderwijs moet men zich bij de aanwezige voorstellingen aansluiten en van daar geleidelijk voortschrijden. Maar die aanwezige voorstellingen moeten dan toch telkens, in geregelde orde, uitgebreid en vermeerderd worden. Anders was er geen voortgang maar stilstand, en konden wij de school wel sluiten. Vooral keert zich de valsche meening, dat het kind niets mag leeren dan wat het verstaat, tegen het van buiten leeren en dan vooral tegen den godsdienst en het dogma op de school. Nu is het echter een zielkundig feit, dat juist in de schooljaren met en na de verbeelding het geheugen zich ontwikkelt en zijne grootste sterkte ontvangt. Het gaat in ontwikkeling aan verstand en rede vooraf. Dit staat in verband met de in het kind op dien leeftijd nog aanwezige groote mate van receptiviteit. Het is de periode van het opnemen, terwijl het verwerken wel reeds in dien tijd begint, maar toch eerst in eene volgende periode tot grooter ontwikkeling komt. Met deze zielkundige gegevens handelt de moderne paedagogiek in strijd, als zij het oordeel aan het geheugen wil laten voorafgaan, en het kind niets wil doen leeren, dan wat het begrijpt [2]). Gevolg daarvan is, dat de opvoeding op lateren leeftijd een vast fundament mist, dat het leven zijn stuur en richting verliest, dat knapen en jongelingen, meisjes en jongedochters wel veel hebben gezien en veel vage indrukken hebben,

1) *Bettex*, Die Bibel Gottes Wort 1903 bl. 146, in de Holl. vertaling, verschenen bij J. H. Kok te Kampen 2e druk 1904 bl. 252 v.

2) *Schopenhauer* is een sterk voorstander van de aanschouwing als grondslag van het onderwijs, Parerga und Paralipomena 5te Aufl. Leipzig 1888 II 663 v., maar erkent toch, dat het geheugen in de jeugd „seine grösste Stärke und Tenacität" heeft, en daarom in dien tijd het meest geoefend en gevuld moet worden, aldaar bl. 667.

maar ten slotte zeer weinig weten en weinig vaste, soliede kennis bezitten.

Daartegenover was men vroeger van meening, dat men, wat men vroeg leerde, oud wist. Zonder twijfel is er toen van het geheugen soms wel te veel gevergd; men kan alles overdrijven. Maar de oude onderwijs-methode rekende met wat eene gezonde psychologie leert; zij oefende het geheugen het meest in dien tijd, waarin het het sterkst en het getrouwst was en het gemakkelijkst opnemen kon. Later kwam dan het oordeel, dat nu in het geheugen een materiaal bezat, waarmede het arbeiden kon, dat aan de opgenomen stof zich oefenen, deze ontleden, zuiveren, verwerken kon. De historie bewijst niet, dat het oordeel der toenmalige mannen en vrouwen bij deze methode is te kort geschoten of voor dat van onze tijdgenooten behoefde onder te doen. Kunst en wetenschap, handel en nijverheid, handwerk en bedrijf in die dagen leggen een ander getuigenis af. En waarin zij zonder twijfel hoog boven ons stonden, dat is in karaktersterkte, in wilskracht; er was stuur in hun leven, vastheid in hun gang; zij wisten wat zij wilden, en zij wilden wat zij moesten.

Die vastheid van karakter en wil had haar oorzaak dan verder vooral hierin, dat in den jeugdigen leeftijd klare, heldere beseffen van godsdienst en zedelijkheid in de kinderziel werden ingeprent. Onze vaderen hadden er volstrekt geen bezwaar in, om de kinderen teksten, psalmverzen, bijbelsche geschiedenis, catechismus te laten leeren. En de kinderen, groot geworden, hebben daarvoor menigmaal God gedankt; want in de verzoekingen der zonde en in de beproevingen des levens zijn zij dikwerf door deze herinneringen uit hun jeugd bewaard en gesteund. Tegenwoordig echter keert zich de openbare meening in soms hartstochtelijke bewoordingen tegen elk, die van godsdienst, catechismus en dogma op de school durft spreken. Dat is de kinderen volstoppen met begrippen, waarvan zij niets verstaan en waaraan zij niets hebben; het is vergiftiging der kinderziel. Nu is de paedagogiek, die aldus spreekt, ook op dit punt met de werkelijkheid van het leven in flagranten strijd, wat haar te minder te vergeven is, omdat zij in dit rekenen met de werkelijkheid haar eere stelt. Maar het leven wijst het anders uit. Ieder weet, dat de godsdienstige en zedelijke beseffen, die op zeer jeugdigen leeftijd, in de kinderziel worden

ingeprent, iemand bijblijven tot aan zijn dood toe; zij wortelen diep, zij groeien met het leven zelf saam, zij zijn schier onuitroeibaar. Zelfs de ervaring van hen, die later deze beseffen uit hun hart willen uitrukken, geeft daaraan getuigenis; het kost strijd, de verzenen tegen deze prikkels der conscientie te slaan. Als de werkelijkheid dus beslissen moet, ligt de conclusie voor de hand, dat geen onderwijs op jeugdigen leeftijd zoo vruchtbaar is, als het onderwijs in de religie.

Wanneer de moderne paedagogiek deze tastbare werkelijkheid, dit onloochenbare *feit*, in het aangezicht weerspreekt, dan komt onwillekeurig het vermoeden op, dat er achter haar verzet tegen den godsdienst en het dogma op de school iets anders schuilt. Soms treedt dit ook klaar voor den dag. Op het Congres voor Kinderbescherming bleek het duidelijk, dat de leden het onderling er volstrekt niet over eens waren, wat onder bescherming van het kind moest worden verstaan. Men zou zoo zeggen, dat daartoe in de eerste plaats ook wel behooren mocht de bescherming van de godsdienstige en zedelijke belangen van het kind. Maar de bedoeling van sommige leden was juist eene gansch andere; bescherming van het kind beteekende in hun mond voornamelijk bescherming van het kind *tegen* den godsdienst. Op socialistisch standpunt is deze bedoeling te begrijpen. Want de socialisten hebben nergens meer last van dan van den godsdienst; deze staat tegen hen over en houdt de werklieden in grooten getale van hunne gelederen verwijderd. Zij moeten dus wel wenschen, dat het kind vrij van allen godsdienst worde opgevoed, opdat het hun later geen tegenstand meer biede. De godsdienstige en zedelijke energie moet van den aanvang af in het kind gedood worden, opdat aan de voorspoedige evolutie van het zoogenaamd historisch materialisme geen hoogere kracht in den weg zou staan [1]). Maar dit verzet tegen den godsdienst op de school bewijst juist de vruchtbaarheid van het onderwijs in de religie; het verzet zou zoo fel niet zijn, als het godsdienstig onderwijs in de harten der kinderen niet een dam opwierp, waarop de golven van het socialisme breken. De Christelijke School is tegen revolutie en evolutie naast de kerk het krachtigste bolwerk.

53. Daarom vragen wij voor den Bijbel, voor de Christelijke

1) Zoo terecht *De Tijd* 13 April 1904.

religie, voor het dogma op onze scholen de eereplaats. Ook voor het dogma. Velen schrikken bij het hooren van dit woord, maar bewijzen daardoor, dat zij de zaak niet kennen, die door het woord wordt uitgedrukt; zij lijden aan verbalisme. Want dogma's zijn niets anders dan waarheden, die objectief vaststaan, en niet, als subjectieve meeningen, van ons goedvinden afhangen. Elke wetenschap heeft hare dogma's; de wetten van het denken, de normen van het zedelijk leven, de ordinantiën in de natuur zijn dogma's; als de onderwijzer in de school iets gebiedt of verbiedt, dan is dat voor het kind een dogma, waaraan het zich onderwerpen moet. En zoo heeft ook de religie, elke religie, ook de modernste, hare dogma's; een religie zonder eenig dogma is geen religie meer, evenals het denken zonder wetten geen denken meer is. Maar al die dogmata moeten op de lagere school, evenals alle onderwijs, op bevattelijke wijze, levendig, concreet, als het kan zelfs aanschouwelijk, worden voorgesteld. Ook het onderwijs in de religie moet bij de voorstellingswereld van het kind zich aansluiten, gelijk de moeder dat doet in haar huis en evenals God zelf dat ook doet in Zijn Woord. Dat betreft echter de wijze; de dogmata worden in de school, op de catechisatie, in de prediking, in het universitair onderwijs op andere wijze voorgedragen. Maar het is en blijft altijd dezelfde heilige, Goddelijke waarheid. Dat God bestaat, dat Hij rechtvaardig en barmhartig is, dat wij zondaren zijn en straf hebben verdiend, dat Jezus gekomen is, om zondaren zalig te maken enz., dat zijn al te maal heerlijke, heilige dogmata. En het kind verstaat ze zeer goed, veel beter dan wij denken. Jezus heeft zelfs gezegd, dat wij, volwassenen, kinderen moeten worden, om ze te verstaan en zijn koninkrijk in te gaan. En onderwijzer en predikant zullen die dogmata het eenvoudigst, het zuiverst, het levendigst, het bevattelijkst voorstellen, als zij bij den Bijbel ter schole gaan. Daarin geeft God ons aanschouwelijk onderwijs in Zijne dogmata.

54. Het derde punt, waarbij de moderne paedagogiek eene radikale hervorming verlangt, betreft de tucht op de school. Te dezen aanzien wil zij allen dwang en alle straf van de school verwijderd en het kind alleen overeenkomstig zijne natuur behandeld zien 1). Deze meening verdient den lof der conse-

1) Vergelijk boven bl. 43, 123.

quentie; als de mensch van nature goed is, en het kwaad alleen in de omgeving schuilt, kan de tucht alleen, zooals Rousseau het wilde, negatief zijn; niet het kind, maar de maatschappij behoeft verbetering; de schuld van al wat de leerling misdoet, is bij zijne ouders, bij zijne onderwijzers, in zijne omgeving te zoeken. Bepaaldelijk is men dan nog tegen het toepassen van lichamelijke straffen gekant; want behalve dat ze, naar men dan zegt, moeilijk uit te voeren, voor de gezondheid schadelijk, en in den regel ook volkomen nutteloos zijn, wijl ze verbitteren, niet verbeteren; zijn zij ook een vergrijp aan de majesteit van het kind.

Consequent moge deze meening zijn, nieuw is ze niet. Het is de oude theorie van Pelagius, die de erfzonde ontkende, den mensch van nature goed noemde en alle zedelijk kwaad uit navolging liet ontstaan. Maar evenals deze theorie telkens schipbreuk leed in de practijk van het leven, zoo schijnt ook de negatieve opvoeding van Rousseau niet aan haar doel te beantwoorden. Althans nadat Burgemeester en Wethouders van Amsterdam bij circulaire van 2 Nov. 1900 het bestaande verbod aan de onderwijzers, om lichamelijke straffen toe te passen, in dier voege verscherpt hadden, dat de overtreder van dit verbod met ontslag werd bedreigd, en werkelijk ook aan een onderwijzer, die het verbod overtreden had, ontslag hadden gegeven, rees er in de onderwijzerswereld der hoofdstad zeer groote ontevredenheid. De klacht viel te beluisteren, dat orde en tucht in de laatste jaren in de scholen verminderen en dat het steeds moeilijker wordt, de brutale jeugd uit de achterbuurten in de school te breidelen. Men beweerde, dat het aantal zenuwlijders onder de onderwijzers toenam, als gevolg van de vele kwellingen, die zij van sommige brutale knapen te verduren hadden. Een hunner zei zelfs: »'t Is schier eene penitentie, om heden ten dage in Amsterdam openbaar onderwijzer te zijn", en voegde er aan toe, dat ieder openbaar onderwijzer in deze stad deze uitspraak beaamde. En met nadruk en klem drong daarom inzonderheid de Heer J. W. Gerhard, uit naam van een groot aantal onderwijzers, op intrekking van bovengenoemde circulaire en op herstel van het recht van lichamelijke straffen in de scholen aan [1]).

---

1) *J. W. Gerhard,* Over lichamelijke straffen, de misdadigheid der jeugd en de rechtspositie der onderwijzers, benevens vele artikelen in het *Handelsblad,* Febr., Maart 1904. Een hoofd der school te Amsterdam liet

Dit verzoek om herstel van lichamelijke straffen in de school kan, zonder meer, geen sterke aanspraak maken op onze sympathie. Wel is waar staat het recht dier straffen in huisgezin en school volgens de H. Schrift ontwijfelbaar vast; maar uit eerbied voor de Schrift is dit verzoek niet ingediend, het is enkel en alleen geboren uit den nood. Het zou zwakheid en ongeloof verraden, terstond instemming te betuigen met een maatregel, die in het moderne systeem van onderwijs en opvoeding niet meer past, alleen omdat hij toevallig overeenstemt met een recht, dat de H. Schrift in een gansch ander systeem van gedachten aan ouders en onderwijzers toekent en dat daar volkomen op zijne plaats is. De moderne paedagogiek heeft toch eerst op allerlei wijze het gezag van ouders en onderwijzers ondermijnd, het kind tot middelpunt van het onderwijs gemaakt, de zedelijke verhouding tusschen meester en leerling verbroken en voor een contract ingeruild. Ziende, dat de gevolgen niet zoo gunstig zijn als zij eerst dacht, dat de ongebondenheid der jeugd hand over hand toeneemt, komt zij niet over hare theorie tot inkeer, maar neemt alleen tot de roede de toevlucht, om het verloren gezag te herwinnen. Herstel der lichamelijke straffen zou dus niet wezen terugkeer tot de echte, Bijbelsche tucht, maar invoering in de school van een politie-maatregel en aanstelling van overheidswege van den onderwijzer tot een politieagent.

---

in het *Handelsblad* van 12 Oct. 1904 een ingezonden stuk opnemen, welks zakelijke inhoud neerkwam op: het getob met onze jongens. Hij meende, dat het wel eens noodig werd, om, behalve aan de bescherming *van* het kind, ook te gaan denken aan de bescherming van den onderwijzer en het publiek *tegen* het kind. De macht onzer kleinen, zegt hij, is, mede door al te teedere zorg en min of meer ziekelijke sentimentaliteit met betrekking tot het minst onschuldige deel der aankomende menschheid, zoo toegenomen, dat onderwijzers en publiek dringend bescherming van noode hebben. Hij klaagt er dan verder over, dat men vaak den verstokten deugniet vertroetelt en de ondeugd het meest verzorgt, en somt eene reeks van ondeugden op, waaraan de lieve jeugd dag aan dag zich schuldig maakt. En de Heer J. W. Gerhard voegt daar in het *Handelsblad* van 15 Oct. 1904 het zijne bij: er is na de voor drie jaar verschenen circulaire van B. en W. een tuchteloosheid en bandeloosheid bij een groot deel der jeugd, die alle perken te buiten gaat en veel grooter is dan voorheen. De staaltjes, door het bovengenoemd schoolhoofd aangehaald, konden zeker verhonderdvoudigd worden. De Heer Gerhard zegt dan verder, dat er bij de kinderen meer ontzag voor den onderwijzer moet komen. „Een der eerste voorwaarden bij de zedelijke opvoeding is het ontzag voor den opvoeder. Zonder ontzag is er van opvoeding geen sprake". En wijl nu een zeer groot deel der jeugd alleen ontzag heeft voor lichamelijke straf, moet deze hersteld worden, en voorts in het algemeen de lagere school in ons maatschappelijk leven aanmerkelijk verhoogd worden, zoodat zij zoo hoog als bijv. te Zurich komt te staan.

De lichamelijke straffen zouden, op die wijze ingevoerd, een karakter verkrijgen, dat met den aard der Christelijke tucht op de school ten eenenmale in strijd is. De roede werd een dwangmiddel, een machtsgebruik, dat niet wortelt in en opkomt uit de organisch-zedelijke verhoudingen, welke het schoolleven moeten beheerschen, maar alleen om van buiten komende omstandigheden door de onderwijzers begeerd en door de overheid hun toegekend wordt. Op analoge wijze betoogde Schleiermacher het recht der straf. Eigenlijk is deze verkeerd en moest ze niet noodig wezen, want straf werkt zedelijk nadeelig en verbittert den leerling. Maar ze moet soms wel, al is ze in zichzelve verkeerd, toegepast worden, omdat de opvoeder onvolmaakt is; een volmaakt opvoeder zou niet behoeven te straffen [1]). Straf is dus op dit standpunt niet gerechtvaardigd en niet noodzakelijk met het oog op het kind, maar alleen met het oog op den opvoeder. Voor het kind is zij eigenlijk verkeerd en werkt zij nadeelig; maar de onderwijzer kan er helaas, omdat hij onvolmaakt is, niet altijd buiten. Op die wijze wordt het recht en de grond der straf natuurlijk totaal ondermijnd; elke straf, door den onderwijzer toegepast, is eene aanklacht tegen hemzelven; het kind heeft geen schuld, want hij moest volmaakt zijn.

55. De H. Schrift oordeelt gansch anders. Zij legt de roede in de hand van ouders en onderwijzers, omdat dezen krachtens de ordening Gods met gezag over de kinderen en leerlingen zijn bekleed en dus tot hen in eene zedelijke verhouding staan. En zij zegt, dat die roede, in het besef van het Goddelijk bestel en uit liefde gehanteerd, voor het kind en den leerling noodzakelijk en heilzaam is, Spr. 13 : 24, 19 : 18, 22 : 15, 23 : 13, 14, 29 : 15, 17. Hebr. 12 : 6—10. Op. 3 : 19. Over het algemeen wordt het recht der ouders, om hnnne kinderen, ook lichamelijk, te straffen, nog niet ontkend. Natuurlijk zijn er altijd ouders geweest en zijn ze er nog, die van dit recht een schromelijk misbruik maken. Maar desniettemin zijn er weinigen, die om deze redenen aan de ouders dit recht zouden durven ontzeggen of ontnemen. Want het besef werkt nog na, dat dit recht in de autoriteit der ouders is gegrond en, bij alle misbruik, toch een zegen is voor de opvoeding der kinderen.

1) Vergelijk ook *Natorp*, Sozialpädagogik, 7te Aufl. 1904 bl. 264 v.

In vroeger tijd werd daarmee in overeenstemming de verhouding van onderwijzer en leerling als eene zedelijke verhouding gedacht. Thans is de meester in den onderwijzer, den leeraar, den mijnheer ondergegaan, zooals de patroon in den werkgever, en de dienstknecht in den arbeider; en de kinderen weten dat, zij zijn er zich al vrij vroeg bewust van, dat de onderwijzer geen autoriteit meer bezit en geen recht tot straffen meer heeft. Maar vroeger was de onderwijzer een meester, een meester in de school, zooals anderen meesters in de vrije kunsten, in handwerken en bedrijven waren, en zijne verhouding tot den leerling was als die van een vader tot zijn zoon.

In dat systeem was de straf, ook met de roede, op hare plaats. Zij droeg een zedelijk karakter. Ze was menigmaal streng, maar haar recht werd erkend en daarom werd ze gemakkelijker gedragen dan de lichtste straf in onzen tijd, omdat deze straf nog als een onrecht wordt gevoeld. Dit eigenaardig karakter der schooltucht treedt nog duidelijker aan het licht, als wij haar met die in huis en kerk en met het strafrecht der overheid vergelijken. De overheid oefent soms ook wel tucht uit, als zij misdadigers in sommige gevallen, bijv. wanneer zij een zekeren leeftijd nog niet hebben bereikt, naar een verbeterhuis zendt. Maar over het algemeen treedt de overheid niet als tuchtmeester maar als wreekster op. Zij bedoelt met haar straffen niet, althans niet in de eerste plaats, de verbetering van den misdadiger, maar de handhaving en het herstel der openbare, der door de misdaad geschonden rechtsorde. De tucht in de kerk draagt een gansch ander karakter; deze is eigenlijk nooit straf, maar altijd kastijding. Het is waar, dat de kerk als gemeenschap van menschen ook maatregelen van orde nemen, reglementen maken, en aan overtreding straf verbinden moet. Zij heeft daartoe ook het recht, want in de gemeente van Christus moeten nog meer dan in elke andere gemeenschap alle dingen eerbaar en met orde geschieden; God is een God van orde in al de gemeenten. Maar deze maatregelen van orde betreffen alleen den buitenkant van het leven der gemeente; zij mogen alleen dienen, om het inwendig, geestelijk leven der gemeente te beveiligen en er ruimte van beweging aan te verschaffen. In de inwendige, geestelijke huishouding der gemeente is er echter geen straf, maar enkel kastijding; want de leden der gemeente zijn als kinderen Gods te beschouwen, die Hij

liefheeft en daarom bij afdwaling kastijdt. Met den terugkeer van de dwaling des wegs, dat is met belijdenis van zonden, houdt de tucht daarom van zelve op, terwijl zij bij verharding tot den ban voortschrijdt, niet om te verderven maar te behouden.

Van beide is de tucht in huis en school onderscheiden. Deze tucht heeft met beide iets gemeen en is van beide onderscheiden. Want zij is tucht maar tegelijk ook straf; straf, maar tevens tucht. Zij is straf, want zij dient ook, om de orde te handhaven, de orde van Gods wet; maar zij is tucht, omdat de overtreding schending is, niet van de openbare orde, van de rechtsorde, voor wier handhaving de overheid waakt, maar van de orde in den engen kring van gezin en school. Deze orde in gezin en school is toch tegelijk rechts- en zedelijke orde; later gaan deze beide, om zoo te zeggen, uiteen; terwijl de staat voor de rechtsorde waakt, houdt de kerk de zedelijke orde staande. Maar in gezin en school zijn deze beide, de rechts- en de zedelijke orde, nog niet uiteengegaan, zij liggen nog ineengestrengeld. Ouders en onderwijzers straffen dus niet alleen overtredingen van bepaalde in huis en school gegeven geboden, ongehoorzaamheid, diefstal enz., maar ook zedelijke gebreken, eigenzinnigheid, stuurschheid, hardvochtigheid, trotsch enz. Zij leggen daarvoor straf op, want de overtredingen zijn overtredingen van Gods geboden; maar die straf bedoelt verbetering, want die overtredingen worden begaan niet op het publieke levensterrein, maar in den kring van gezin en school, zij worden begaan door zulken, die niet als onderdanen onder de overheid maar als kinderen van hunne ouders, als leerlingen van hunne onderwijzers te beschouwen zijn. En de aard en mate van de straf is daarmede in overeenstemming. Zij moet bepaald worden naar den aard der overtreding, maar ook naar het karakter van den overtreder. Met beide dient rekening gehouden te worden. De staat rekent in hoofdzaak alleen met het eene, de kerk alleen met het andere. Daarom kan er ook voor gezin en school geen serie van overtredingen opgesomd en daarachter een minimum en maximum van straf bepaald worden, gelijk een wetboek van strafrecht dat tot zekere hoogte doet. Andererzijds is het ook niet goed, voor alle overtredingen eenzelfde orde van behandeling vast te stellen, gelijk dat in de kerkorde geschiedt. Alles komt hier aan op den takt en de wijsheid der opvoeders. In ieder concreet geval hebben zij te rekenen met de wet Gods en met het belang

van den schuldige, en naar de verhouding tusschen beide hun maatregelen van tucht en straf te nemen.

Deze tucht nu is voor huisgezin en school onmisbaar. Zij is niet maar negatief een verwijderen van het kwade uit de omgeving van het kind. Zij gaat niet maar uit van de gedachte, dat een kind alleen lijden moet onder de natuurlijke gevolgen van zijn verkeerde daad, en daardoor vanzelf wel leeren zal. Want lang niet altijd zijn aan eene verkeerde daad zulke natuurlijke, schadelijke gevolgen verbonden. Maar zij is positief, en dient om het verkeerde in het kind door straf te beteugelen, en om het alzoo op den goeden weg te leiden en aan het doen van het goede te gewennen. Als Rousseau dan ook zegt, dat straf niet te pas komt, omdat zij een willekeurig ingrijpen in den loop der natuur is, dan blijkt daaruit alleen, dat hij van de natuur eene gansch verkeerde voorstelling heeft. Want niet alleen leert ons de natuur om ons heen, dat organische wezens wel terdege kunstmatige verzorging van noode hebben en zonder deze zouden omkomen van gebrek [1]; maar de zedelijke natuur van den mensch is niet van dien aard, dat zij aan zichzelve kan of mag worden overgelaten. De leuze van Ratichius: alles naar de orde en den loop der natuur, moge in de opvoeding tegenover het stijve scholasticisme eenige waarheid bevatten; positief opgevat, is zij met de natuur zelve, gelijk de ervaring aller eeuwen ons die bij den mensch doet kennen, in volkomen strijd. Ook hierin stemt de moderne paedagogiek niet met de werkelijkheid overeen, maar dringt haar valsche theorie met geweld aan de werkelijkheid op [2].

56. Wij zijn thans zoover gekomen, dat wij uit het ingestelde onderzoek een bepaald resultaat kunnen opmaken. Eerst toch hebben wij in dit hoofdstuk (n. 32—40) op de leerstof de aandacht gevestigd en gevraagd, wat zij in haar geheel en in hare verschillende vakken voor de methode te zeggen had. Daarna (n. 41—55) hebben wij het oog gericht op het kind, dat onderwezen moest worden, en een antwoord gezocht op de vraag, welke eischen van den kant van het subject aan de methode van onderwijs en opvoeding te stellen waren. Wanneer wij deze objectieve en subjectieve gegevens nu met elkander combineeren, kan het

1) *Spencer's* Opvoeding door *J. A. Leopold* 1887, bl. 71.
2) *Dr. J. Woltjer*, Kennen en kunnen enz., Leiden 1903, bl. 22-37.

niet moeilijk vallen, de methode te omschrijven, die bij onderwijs en opvoeding behoort gevolgd te worden.

Slotsom van ons onderzoek is toch, dat wij bij het vaststellen der methode met de volgende factoren hebben rekening te houden. Ten eerste met factoren, die door de leerstof ons aan de hand worden gedaan en die achtereenvolgens bestaan in: 1° de organische eenheid van de leerstof en van de daarin begrepen vakken van onderwijs, 2° de verwantschap van elk vak met de leerstof in het algemeen en met elk der andere vakken in het bijzonder, 3° de bijzonderheid, waardoor elk vak van alle andere vakken in de leerstof zich onderscheidt, 4° de omvang van het te onderwijzen vak en van alle vakken saam, 5° de geleidelijke volgorde, die bij het onderwijs in elk vak en in alle vakken in acht te nemen is, 6° de methode, die door de leerstof in het algemeen en door ieder vak in het bijzonder overeenkomstig zijn aard geëischt wordt. Ten tweede hebben wij rekening te houden met de factoren, die in het te onderwijzen subject aanwezig zijn, en die neerkomen op: 1° de voorstellingswereld, die het kind uit den kring van het gezin en uit de omgeving, waarin het zijn eerste jaren geleefd heeft, meebrengt, 2° de verschillende vermogens en krachten, naar ziel en lichaam, naar verstand en hart, welke ieder kind als mensch met andere kinderen en menschen gemeen heeft, 3° de bijzondere individualiteit, waardoor ieder kind in afkomst, omgeving, aanleg, karakter, gaven enz. zich van alle andere kinderen onderscheidt, 4° de ontwikkelings-stadiën, die het kind in zijn organischen groei, niet alleen lichamelijk maar ook geestelijk, doorloopen moet, 5° de algemeene en de bijzondere bestemming, waarvoor het kind door onderwijs en opvoeding moet worden opgeleid.

Al was het dus gemakkelijk, om uit het voorafgaande de slotsom op te maken, die slotsom zelve is hoogst ingewikkeld. De factoren, die bij het vaststellen der methode van onderwijs in aanmerking komen, zijn zoo vele in aantal, en elk voor zichzelf zoo belangrijk, dat het hoogst moeilijk valt, om aan alle hun volle recht te laten wedervaren, om ze samen met elkander in evenwicht te houden, en noch den eenen noch den anderen te hoog of te laag te schatten. En dit is de reden, waarom aan het ontwerpen van een *leerplan* en van een *leergang* zoo groote bezwaren verbonden zijn. In het een of in het ander opzicht laten zij zoo licht te wenschen over. Wie eenzijdig let

op de objectieve factoren, miskent de rechten van het kind, en wie alleen met den leerling rekent, doet aan de eischen van de leerstof te kort. En wederom, als onder de objectieve factoren het eene vak bovenmate bevoorrecht wordt, of onder de subjectieve factoren het eene vermogen van het kind ver bij de andere voorgetrokken wordt, wreekt zich deze eenzijdigheid in de opvoeding en gaat de harmonie zoowel van de leerstof als van de ontwikkeling van het kind te loor.

Daarbij is er nog weer onderscheid tusschen *leerplan* en *leergang*. Beide zijn wel verwant en moeten steeds in verband met elkander ontworpen worden. Maar deze verwantschap doet toch het onderscheid niet te niet. Het leerplan doet ons kennen het *naast*-elkaar gelegen zijn van de leerstof in de verschillende vakken; de leergang stelt ons op de hoogte van het *na*-elkaar volgen van de onderwijsvakken en van hunne deelen. Het leerplan wijst de juxtapositie, de leergang wijst de successie aan, die er in de leerstof moet bestaan. Het leerplan is de doorsnede in de breedte, de leergang is de doorsnede in de lengte van de onderwijsstof. Een leerling leert immers nooit één vak alleen, maar krijgt altoos onderwijs in verschillende vakken naast elkaar; en ook leert hij nooit alle vakken in eens, maar krijgt er onderwijs in gedurende een aantal opeenvolgende jaren. Hij ontwikkelt zich in de breedte en in de lengte, horizontaal en verticaal tegelijk.

57. Opdat leerplan en leergang nu aan de eischen van leerstof en leerling zouden kunnen voldoen, is er sedert jaren op *concentratie* bij het onderwijs aangedrongen 1). Daarmede bedoelt men gansch in het algemeen beperking van de onderwijsstof en dus, subjectief, ook beperking van de opmerkzaamheid van den leerling op een bepaald getal onderwerpen. In vroeger tijd werd aan deze concentratie geringe opzettelijke aandacht gewijd. Men had immers een centrum van al het onderwijs in den godsdienst (catechismus); over het doel der opvoeding was geen verschil, want allen stelden de godsdienstig-zedelijke vorming op den voorgrond; en de vakken waren weinige in aantal en groepeerden zich organisch om het onderwijs in den godsdienst heen.

Maar in den nieuweren tijd is die eenheid te loor gegaan.

1) Vergelijk *G. K. Barth*, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung, Borna 1895.

Het godsdienstonderwijs is of geheel uit de school gebannen of tot een minimum gereduceerd. Het centrum ging daarmede uit de leerstof en uit het doel der opvoeding weg en werd tot heden toe door geen ander vervangen. Daarbij namen de vakken in aantal en gewicht, tegelijk met de eischen van het leven, schier van jaar tot jaar toe. Van deze verandering was desorganisatie van het onderwijs en overlading van de hersens der leerlingen het gevolg. Sedert klachten daarover werden aangeheven, zijn ze niet meer verstomd. Om er aan tegemoet te komen, is er beurtelings afschaffing van sommige vakken, of inkrimping van het onderwijs in de verschillende vakken voorgesteld; maar vooral heeft toch het denkbeeld van concentratie der leerstof ingang gevonden.

Doch het is er ver vandaan, dat deze door allen in denzelfden zin wordt verstaan. Sommigen, die men voorstanders van de centraliseerende richting kan noemen, willen bepaaldelijk één vak of één boek in het middelpunt van het onderwijs plaatsen en de andere vakken daaromheen groepeeren; Völter en anderen stelden den Bijbel voor, maar Jacotot te Leuven ried den Telemachus van Fénelon aan. Anderen, vormende de groepeerende richting, wilden de verschillende vakken op grond van hunne verwantschap in groepen samenvoegen, en deelden bijv., zooals Jungklaass, het onderwijs in »Gottes-, Welt- und Grossenkunde" in. Nog weer anderen, vormende de concentrische richting, verlangden, dat het onderwijs successief, in concentrische leerkringen zou voortgaan, en zochten de concentratie nog meer in den leergang dan in het leerplan. Van eenheid en overeenstemming was er bij de voorstanders der concentratie geen sprake. Ieder dacht er het zijne van. Naar gelang van het doel, dat men met het onderwijs beoogde, werd de concentratie anders opgevat en voorgesteld. Soms gaf ze, zooals bij Schnell, tot eene zeer gekunstelde constructie van de leerstof aanleiding, zoodat het niet te verwonderen was, dat verschillende paedagogen voorstelden, om heel het begrip te vermijden.

In de school van Herbart kwam er toen een ander denkbeeld op. Herbart zelf was reeds op een samenwerken van alle vakken bij het onderwijs gesteld, opdat de leerling de leerstof gemakkelijk overzien en zich eigen maken kon. Maar toch was het inzonderheid Ziller, die een uitgewerkten, methodischen leergang ontwierp. Hij verlangde niet alleen, zooals Herbart,

samenwerking van alle vakken, maar bepaaldelijk centralisatie van het onderwijs; en het centrum zocht hij dan nader in een »Gesinnungsstoff", dat is in een onderwerp, aan den Bijbel ontleend. Daarmede verbond hij de eigenaardige onderstelling, dat de ontwikkeling van het kind eene recapitulatie is van de ontwikkeling der menschheid. Hij zocht dus naar zulke klassieke stoffen, die de opeenvolgende cultuur-perioden der menschheid representeerden, zich gemakkelijk om de bijbelsche »Gesinnungsstoff" lieten heen groepeeren, en, omdat ze beantwoordden aan de perioden, die het kind te doorloopen had, zonder moeite door het kind in zich konden opgenomen worden. Zoo kreeg Ziller voor de acht schooljaren, die zooveel waren als de ontwikkelingstijdperken van het kind, acht cultuurhistorische perioden in de menschheid en dus acht daaraan beantwoordende leervakken.

58. Eerst scheen het probleem daarmede opgelost. Het was toch zoo eenvoudig, dat de ontwikkeling van het kind parallel liep met die van de menschheid, en de geschiedenis der cultuur de orde aangaf, waarin de leervakken elkander hadden op te volgen. Maar langzamerhand kwamen de bezwaren op, het een nog gewichtiger dan het andere [1]). Ten eerste was reeds deze bedenking niet zonder beteekenis, dat, al had de menschheid misschien zulk een langen weg van ontwikkeling afgelegd, daaruit nog volstrekt niet volgt, dat het kind in onzen tijd dien weg van het begin tot het einde moet bewandelen. Het laat zich zeer goed denken, dat wij op de hoogte van onze tegenwoordige cultuur aan het kind veel spoediger en beter die ontwikkeling kunnen schenken, welke het noodig heeft, dan langs den historischen weg, dien de menschheid bewandeld heeft. Wel is waar moet iemand, die de wetenschap beoefent, zich op de hoogte stellen van den ontwikkelingsgang der menschheid, bepaaldelijk in het vak, dat hij beoefent. Maar dit is geheel iets anders, dan dat het kind op de lagere school die perioden der menschheid in zijne schooljaren doorloopen moet.

In de tweede plaats ligt er aan de theorie, dat de ontwikke-

1) Vergelijk behalve het bovengenoemde werkje van *Barth* ook nog *Dr. Karl Lange*, Ueber Apperzeption, 7te Aufl., Leipzig 1902 bl. 137 v. *Willmann*, Didaktik, 3te Aufl. II 203 v. *Knoke*, Ueber die neueren Bestrebungen der Herbartschen Schule auf dem Gebiete des Katechismus-unterrichts (Neue Kirchliche Zeitschrift 1898 bl. 17-41).

ling van de menschheid zich in die van het kind herhaalt, eene valsche vergelijking ten grondslag. Het kind wordt n.l. vergeleken met den zoogenaamd kinderlijken aanvangstoestand der menschheid. Maar in dien aanvangstoestand waren er evengoed volwassenen als kinderen ; de vergelijking doet, alsof dat verschil toen niet bestond, alsof er toen alleen kinderen waren, of althans alsof de volwassenen toen nog kinderen waren. Dit is echter ten eenenmale onjuist. Ook de volwassenen hadden toen in elk geval taal, godsdienst, zeden, oefenden een zeker bedrijf uit, woonden saam in een min of meer geordende maatschappij ; zij hadden dus eene zekere cultuur, in welke de kinderen toen werden geboren en waarin zij moesten ingroeien. En zoo is het met de kinderen van thans eveneens gesteld. De volwassenen zijn dragers van eene zekere cultuur en trachten deze op de kinderen te doen overgaan. De kinderen van het heden moeten met de kinderen in het verleden worden vergeleken en niet maar zoo op den klank af met in kinderlijken toestand levende volken.

Wanneer nu zoo de vergelijking gemaakt wordt, dan is er overeenkomst maar ook verschil. Want de kinderen zijn er des te beter aan toe en verkeeren in te gunstiger omstandigheden, naarmate zij geboren worden in eene maatschappij, die hooger staat op den trap van ontwikkeling. Een kind in de stad ontvangt in zijne eerste levensjaren tal van voorstellingen, waarvan een kind op het land zelfs niet droomt. Een kind, uit Christenouders geboren, weet op jeugdigen leeftijd van den zuiveren godsdienst meer dan de wijsgeeren onder de Heidenen. Ziller moet echter op zijn standpunt dit alles buiten rekening laten. Kinderen verkeeren altijd en overal in den door hem zoo voorgestelden kinderlijken aanvangstoestand der menschheid en moeten dan bij het onderwijs het pad bewandelen, dat naar zijne meening door de menschheid is afgeloopen. Zoo kan hij er ook toe komen, om in het eerste schooljaar het kind met sprookjes als voornaamste onderwijsstof te voeden, in het tweede jaar met de vertelling van Robinson, in het derde jaar met de patriarchen-geschiedenis, in het vierde jaar met Israëls richtertijd, in het vijfde jaar met de geschiedenis van de koningen van Israël, in het zesde jaar met het leven van Jezus ! Vóór het zesde schooljaar mogen dus de kinderen niets van Jezus hooren ; dat ware

in strijd met den cultuur-historischen gang der menschheid! Deze consequentie alleen is reeds in staat, om het dwaze van heel de theorie in het licht te stellen.

Er komt echter in de derde plaats nog bij, dat de theorie gebouwd is op de valsche evolutie-leer, alsof de menschheid met een kinderlijken, cultuurloozen toestand begonnen ware en daaruit dan langzamerhand zich had opgeheven. Zoodra men echter het begrip van zulk een kinderlijken, cultuurloozen toestand indenkt en ontleedt, blijkt het een inhoudlooze phrase te zijn. Want één van beide: de eerste menschen zijn geen menschen maar dieren geweest, maar dan is het onbegrijpelijk, hoe zij menschen geworden zijn; òf zij zijn menschen geweest, maar dan hebben zij ook van den aanvang af cultuur, godsdienst, zeden, taal enz. gehad. Zoo zegt ons ook de H. Schrift. De mensch had een eigen, van plant en dier onderscheiden oorsprong, was van stonden aan mensch met taal, godsdienst en zeden, en droeg het beeld en de gelijkenis Gods. En ofschoon de val tusschen beide gekomen is en den mensch van zijne oorspronkelijke heerlijkheid heeft beroofd, is toch door Gods genade het bestaan van het menschelijk geslacht bestendigd en zijne geschiedenis voortgezet. Ook de Schrift weet na den val nog van een vooruitgang en ontwikkeling der cultuur, Gen. 4 : 17, 20—22 enz. Maar de geschiedenis der cultuur is lang niet zoo geleidelijk voortgegaan, als de evolutionisten zich dat voorstellen; er is telkens bloei maar ook verval en ondergang. Zij laat zich daarom ook niet zoo gemakkelijk in eenige perioden indeelen, gelijk Ziller dat deed. En nog veel minder beantwoorden daaraan de ontwikkelingsperioden in het schoolleven van het kind. De »Formalstufen" van Ziller zijn veel te minutieus en deelen de ontwikkeling van het kind in een veel te groot aantal scherp gescheiden perioden in. De godsdienstig-zedelijke ontwikkeling, door Ziller in het laatste schooljaar geplaatst, neemt reeds veel vroeger een aanvang, en het leven onder autoriteit, dat in het vijfde en zesde schooljaar wordt thuis gebracht, zet ook na de schooljaren zich voort.

59. Met het begrip concentratie, zooals het door velen verstaan en uitgewerkt wordt, is dus niet veel aan te vangen. Maar er ligt toch eene goede gedachte in, die niet verwaarloosd

mag worden en die juist op Christelijk standpunt ten volle tot haar recht kan komen.

Ten eerste bestaat goede concentratie daarin, dat er overeenstemming zij van huis, kerk en school. En reeds bij dit eerste punt springt het groote voordeel van de Christelijke school in het oog. Bij de neutrale school is er, indien geen antagonisme, dan in elk geval dualisme. Zij is niet bij machte en mist zelfs het recht en de bevoegdheid, om eenheid te brengen in het bewustzijn van het kind. Zij is gedwongen, om de religieuze voorstellingen, die in het kinderleven zulk eene groote plaats bekleeden, onbesproken en onaangeroerd te laten. Zij moet doen, alsof ze niet bestaan, en miskent ze, alleen door haar stilzwijgen, in haar diepe beteekenis. Of ze wil of niet, alleen reeds door hare neutraliteit degradeert zij godsdienst en Christendom, kerk en belijdenis, en voedt de kinderen onwillekeurig op in de gedachte, dat al die dingen van ondergeschikte waarde zijn.

Dit is echter nog het gunstigste geval. Want neutraliteit moge in het afgetrokkene nog iets tot hare aanbeveling kunnen bijbrengen, in de practijk is het voor ieder onmogelijk, er getrouw aan te blijven. Het dualisme, dat men ermede in het leven geroepen heeft, leidt ongemerkt tot antagonisme. Als dit in gematigden vorm optreedt, neemt de neutrale school den schijn aan, alsof zij volstrekt niet tegen den godsdienst gekant is, maar hem integendeel op hoogen prijs stelt; in dat geval heeft zij een religie op haar eigen hand, tracht een Christendom of godsdienst boven geloofsverdeeldheid aan te prijzen en neemt het karakter aan van eene secteschool. Maar dikwerf wordt het antagonisme zoo radikaal, dat de neutraliteit slechts dient voor een dekmantel, om er eene besliste vijandschap tegen het Christendom onder te verbergen. Dan wordt de school een instrument van het ongeloof en keert zich niet alleen tegen Christendom en kerk, maar ook tegen het huisgezin en tegen de opvoeding, die door de ouders aan de kinderen verstrekt wordt [1]). Dat dit gevaar

---

1) Zoo nu en dan wordt er iets openbaar van de tegenstelling, die langzamerhand tusschen de *neutrale school* en *het huisgezin* zich ontwikkelt. In een ingezonden stuk in het *Handelsblad* van 11 Nov. 1904 beklaagt zich „een vader", dat het bij de openbare school met de rechten van de ouders niet in orde is. Zij kunnen er niets aan doen, als op de school, „wellicht een man zich den geheelen dag met hun kinderen bezig houdt, die hen leert wrok en haat te voeden tegen allen, die welvarender zijn dan zij, tegen een heele klasse menschen, met welken zij later moeten samenwerken", of als

niet denkbeeldig is, blijkt uit den eisch van sommige Reformpaedagogen, dat de opvoeding aan de ouders ontnomen en zoo goed als geheel aan de onderwijzers toevertrouwd wordt. In verband daarmede staat het verlangen, op het Congres voor Kinderbescherming door een der leden geuit, dat er één school mocht komen voor de geheele jeugd, opdat deze »onverdorven" bleve [1]). Naarmate de neutrale school een vijandiger houding aanneemt tegenover godsdienst en Christendom, tegenover kerk en belijdenis, keert zij zich ook tegen het huisgezin, dat dikwerf, al is het alleen uit gewoonte, de traditiën nog in eere houdt.

Nu is er ongetwijfeld aan de splitsing der volksschool naar religie en kerk een bezwaar verbonden. Later in het leven gaan de menschen door hunne verschillende belangen al genoeg uiteen; het ware dus ten hoogste gewenscht en eene nuttige zaak, als zij allen als kinderen op dezelfde school konden opvoed worden. Tot zekere hoogte is het zelfs een eisch der lagere school, dat zij aan alle kinderen des volks hetzelfde onderwijs verschaffe, allen op voet van gelijkheid behandele, den gemeenschapszin aankweeke en in hen het bewustzijn van de nationale eenheid en de liefde tot het vaderland versterke. Maar niemand kan loochenen, dat in het volk zelf, in weerwil van de nationale eenheid, allerlei onderscheid bestaat, in stand en rang niet slechts, maar ook in godsdienst en belijdenis. Als het onderwijs inderdaad vruchtbaar zal zijn en de lagere school aan de behoeften van het volk zal voldoen, moet daarmee ook bij het lager onderwijs reeds rekening gehouden worden. Het onderwijs moet zich aansluiten bij de voorstellingswereld van het kind, maar zal dan uiteraard verschillen in de stad en op het land, onder eene landbouwende en eene industriëele bevolking, in Roomsche en Protestantsche streken, voor kinderen uit orthodoxe en uit moderne gezinnen. Dat verschil bestaat; het wordt door de school niet gemaakt, maar in de werkelijkheid aangetroffen; het is ook de taak en roeping der school niet, om die verschillen in het leven uit te wisschen

---

„de onderwijzer, dien hij zijn kind als voorbeeld zou willen stellen, buiten de schooluren een *naar zijne meening* lichtzinnig en losbandig leven leidt". Hij wenscht daarom, dat in groote steden het bestuur van de scholen eenigszins gedecentraliseerd worde en iedere school onder eene commissie kome te staan, die gekozen wordt uit de ouders der schoolgaande kinderen.

1) Ook de Heer *J. W. Gerhard* wil onze vier-standen-scholen samensmelten tot eene algemeene volksschool, waarin kinderen uit alle standen op dezelfde schoolbanken zitten. *Handelsblad* 15 Oct. 1904.

maar om er mede te rekenen en in weerwil van, ja juist met eerbiediging van die verschillen, aan alle kinderen des volks goed, deugdelijk onderwijs te verschaffen. In het belang van de vruchtbaarheid van het onderwijs, met het oog op de veelvormige maatschappij welke zij dient, moet de school de verscheidenheid eerbiedigen, die er nu eenmaal in het leven bestaat. Alleen worde de rechtmatigheid erkend van den eisch, dat geen kind, omdat het op het land en niet in de stad woont, omdat het van orthodoxen en niet van modernen huize is, omdat het tot de arme en niet tot de rijke standen behoort, achteruitgezet en van goed onderwijs verstoken worde. Voor de kinderen van het land, van de arme standen, van de geloovigen geen minder bekwame onderwijzers, geen minder deugdelijk onderwijs! Daarin bestaat de eenheid, die op de lagere scholen in de verscheidenheid gehandhaafd moet worden.

60. Concentratie eischt in de tweede plaats, dat alle vakken van het onderwijs innerlijk, organisch verbonden zijn. Ook hierbij biedt de Christelijke belijdenis een onschatbaar voordeel aan. De neutrale school heeft geen eenheid, geen centrum, geen organiseerende gedachte in haar onderwijs. Ze biedt een aggregaat van kundigheden, maar mist als *neutrale* school eene organische beschouwing van wereld en leven. Zoodra zij deze toch weer zoekt, omdat zij haar niet missen kan, komt zij met zichzelve in tegenspraak, verliest zij hare voorgewende neutraliteit en moet zij hetzij bij den godsdienst hetzij bij de wijsbegeerte terecht komen. Aan den godsdienst heeft zij echter den rug toegekeerd; zoo wendt zij zich dan, bewust of onbewust, tot de wijsbegeerte en huldigt de mode-philosophie van den dag. Met dit gevolg, dat onderwijzers en scholen alle zelfstandigheid verliezen en door allerlei wind van leer heen en weer geslingerd worden.

Het Christendom echter bracht, gelijk vroeger reeds werd opgemerkt, eene objectieve, vaststaande, allen bindende waarheid mede; eene waarheid, die niet alleen gezag heeft voor de kinderen, maar ook voor de onderwijzers, en niet alleen voor dezen maar ook voor de ouders, voor de geleerden en voor de ongeleerden, voor alle standen en rangen. Niet één is gebonden, maar allen zijn ze gebonden aan de woorden Gods, gelijk alle menschen, of ze willen of niet, gebonden zijn aan

de wetten van het denken en van het zedelijk leven. En juist, omdat het Christendom zulk eene objectieve, Goddelijke, voor allen gezaghebbende waarheid meebracht, kon het die in verband zetten met heel het rijke, volle menschenleven, met huisgezin en maatschappij, met overheid en volk, met wetenschap en kunst, met school en werkplaats. En van uit dit centrum werd alles nieuw georganiseerd; het licht, dat van het Christendom uitstraalde, heeft over de werkelijkheid van het leven een glans verspreid van Goddelijke heerlijkheid.

Deze waarheid, door God ons geschonken, is neergelegd in de Heilige Schrift, een boek, welks waarde voor onderwijs en opvoeding nooit te hoog geschat kan worden. Want niet alleen maakt die Schrift ons bekend met den weg, die tot het eeuwige leven leidt; maar juist, omdat zij dit doet, wijst zij ons ook den weg aan, dien wij in dit leven te bewandelen hebben. De Bijbel is het boek, dat den mensch ook in de tegenwoordige wereld oriënteert. Er zij alleen aan herinnerd, dat de Schrift ons eene natuurbeschouwing aan de hand doet, wier wederga nergens is te vinden; dat zij eene verklaring van den oorsprong, het wezen en de bestemming des menschen biedt, welke bij wetenschap en wijsbegeerte vergeefs wordt gezocht; dat zij voor de geschiedenis van wereld en menschheid ons een leiddraad in handen geeft, zonder welke wij in een chaos van gebeurtenissen ronddwalen. En dat alles biedt de Schrift ons in een vorm, die voor geleerden en eenvoudigen, voor grijsaards en kinderen past. De mensch, die in de Schrift onderwezen en bij haar opgevoed wordt, komt op eene hoogte te staan, vanwaar hij het groot geheel der dingen overziet; zijn gezichtskring breidt zich tot de einden der aarde uit; hij omvat in zijne gedachte den aanvang en het einde der geschiedenis; hij kent zijn eigen plaats, omdat hij zichzelf en alle dingen allereerst beschouwt in hunne verhouding tot God, uit wien, door wien en tot wien zij alle zijn. En daarom is de Bijbel niet alleen het boek voor de kerk, maar ook voor het huisgezin en de school; het Bijbelsch onderwijs, mits het gegeven worde zooals het behoort, niet in rationalistischen of piëtistischen, maar naar zijn eigen zin en meening, is de ziel van alle onderwijs, de organiseerende kracht van alle opvoeding.

Ten derde sluit concentratie in, dat de verschillende deelen der leerstof binnen de grenzen van ieder vak steeds in organi-

schen samenhang onderwezen worden. Dat wil volstrekt niet zeggen, dat men bij eene of andere leerstof altijd in het middelste gedeelte positie nemen en vandaar uit dan beurtelings voorwaarts of rugwaarts moet gaan. Over het algemeen zal bij ieder vak de genetische of historische volgorde de voorkeur verdienen, en in elk geval is er steeds zulk eene orde te verkiezen, welke in de latere schooljaren niet door eene andere behoeft vervangen te worden. Maar wel is het eisch van goede methode, dat de onderwijzer, bij elk deel van de leerstof, het geheel voor den geest hebbe en in het licht van het geheel ieder deel onderwijst. De organische opvatting van elk vak op zichzelf en van alle vakken saam stelt toch alleen in staat, om tusschen het algemeene en het bijzondere, tusschen het meer en het minder belangrijke, tusschen het blijvende en het voorbijgaande onderscheid te maken. Niet elk vak en niet alles in ieder vak is even gewichtig. Het gebrek aan wijsgeerige vorming en de vergedreven détailstudie, het stelsel van vakleeraren en de utilistische beschouwing van de leerstof heeft het onderwijs reeds sinds jaren in eene andere richting gedreven en alle vakken met hun deelen en onderdeelen op eene en dezelfde horizontale lijn geplaatst. Maar evenals een spreker, die alles zeggen wil wat hij weet en soms nog meer dan hij weet, daardoor verraadt, beneden zijn onderwerp te staan en zijn gehoor vermoeit, zoo toont de onderwijzer, die alles even belangrijk en even nuttig acht, dat het hem aan perspectief in zijne leerstof, aan een organisch inzicht in zijn onderwerp ontbreekt. Hoe beter de onderwijzer thuis is in zijn vak en het verband daarvan met andere vakken doorziet, des te meer zal hij in zijn onderwijs de organische eenheid tot haar recht doen komen en harmonie brengen in de voorstellingen van het kind. Ook hier wordt in de zelfbeheersching en in de beperking der stof de meester openbaar.

61. Als vierde eisch vloeit uit het begrip der concentratie voort, dat het onderwijs zich organisch richten moet op heel het kind met al zijne vermogens en krachten. Wel staat bij het onderwijs objectief het woord en subjectief het kenvermogen op den voorgrond. Maar daarbij bedenke men dat het woord zich volstrekt niet uitsluitend tot het verstand, maar wel terdege ook tot verbeelding en rede, tot hart en geweten kan richten.

Het is toch eene zeer eenzijdige en onware beschouwing, dat het kenvermogen in niets anders dan in het verstand zou bestaan. Zoo heeft ons wel de zielkunde der rationalisten trachten diets te maken, maar de vroegere psychologie had hierin een veel rijker en dieper inzicht. Tot het kenvermogen behooren ook de beseffen en de gewaarwordingen, de voorstellingen en de herinneringen, de begrippen en de ideeën. Wie door onderwijs het kenvermogen ontwikkelt, vormt ook de waarneming en de verbeelding, het geheugen en de herinnering, de rede en het geweten. En zelfs in dezen ruimen, breeden zin, staat het kenvermogen niet op zichzelf, maar hangt het met andere vermogens en krachten in den mensch saam ; het staat in verband met, het gaat altijd in zwakker of sterker mate vergezeld van gevoel of begeerte, van lust of onlust, van aandoening of hartstocht. Ken- en begeervermogen zijn onderscheiden, maar gescheiden zijn ze nooit ; zij komen op uit dezelfde ziel en zijn werkzaamheden van een en denzelfden mensch.

Als het onderwijs zich dus richten moet op het kenvermogen, dan wordt daardoor slechts het centrum in het te onderwijzen subject aangeduid. Maar in dat centrum grijpt het den ganschen mensch met al zijne vermogens en krachten aan. Er is voor ons geen andere ingang tot het binnenste van den mensch dan door zijn bewustzijn heen ; maar door de poort van het bewustzijn trachten wij toch door te dringen in de binnenkameren van zijn hart. Indien de onderwijsstof daar niet doordringt, blijft zij altijd boven en buiten het kind staan, vormt en ontwikkelt zij het niet. Dan is het kind aan een vat gelijk, waarin de leerstof wordt uitgegoten of naar een ander gebruikelijk beeld wordt ingepompt, maar zij gaat niet in zijn wezen in en wordt niet innerlijk en geestelijk geassimileerd.

Om nu dit doel te bereiken en door het onderwijs het kind zelf innerlijk te vormen, moet er van den kant van het kind altijd eenige werkzaamheid bijkomen. Laat de spijze volkomen bereid op tafel komen, wie er door gevoed wil worden, moet in elk geval de moeite zich getroosten, om ze te eten. Zoo kan en mag het kind bij het onderwijs nooit volstrekt passief zijn of als zoodanig worden behandeld. Actief is het kind al, als het zuigt uit de moederborst, en actief ook bij elke gewaarwording, die het opdoet. Zonder activiteit van de zijde van het kind is alle onderwijs vruchteloos. Gelijk dus de concen-

tratie naar de objectieve zijde van den onderwijzer eischt, dat hij zijn stof beheersche en elk deel in het licht van het geheel bezie, zoo eischt de concentratie naar de subjectieve zijde van hem, dat hij het kind altijd bij alle onderwijs actief doe optreden, het tot zelfwerkzaamheid aanspore en dus zijne opmerkzaamheid wekke en levendig houde. Dit is het ware in den eisch, dat het kind bij het onderwijs zelf handele, dat het onderwijs op zijne belangstelling, op zijne »curiosité", op zijn »passion" rusten moet.

Maar daarbij zijn twee dwalingen te mijden. De eene dwaling bestaat daarin, dat men meent, bij ieder kind voor alle vakken dezelfde opmerkzaamheid en belangstelling te moeten wekken. Alzijdige belangstelling heeft niemand en kan niemand hebben. Ieder mensch heeft zijn eigen aanleg en gave, zijn eigen karakter en individualiteit. »Nicht allseitiges, sondern nur vielseitiges Interesse hat der erziehliche Unterricht zu erwecken" [1]). En de dwaling aan den anderen kant is daarin gelegen, dat men de leerstof naar inhoud en omvang laat bepalen door en laat afhangen van de belangstelling van het kind. Het kind is de maatstaf van het onderwijs niet en kan en mag dat niet zijn. Immers is de waarheid objectief; al is zij ook een middel tot onze vorming, zij hangt daarom van ons goedvinden niet af. Ook niet van het goedvinden, van den lust, van de opmerkzaamheid van het kind. Opmerkzaamheid is geen deugd, die vanzelf spreekt en uit de natuur van het kind vanzelf voortvloeit. Zij moet geleerd en geoefend worden. Dikwerf ontbreekt de opmerkzaamheid juist voor datgene, wat het belangrijkste is, voor de waarheid, voor de goedheid, voor de schoonheid. En dan moet zij juist met beleid en wijsheid door den onderwijzer gewekt en levendig gehouden worden. Want de leerstof staat boven het kind. Zij moet het kind vormen, en is, zoo beschouwd, een middel; maar zij is ook een schat, dien het kind dankbaar te aanvaarden heeft, en is onder dit gezichtspunt het doel voor de opvoeding. Of de neutrale school dit erkent, zij aan hare wijsheid overgelaten. Maar de Christelijke school moet hiervan uitgaan en daarom ook bij haar onderwijs het woord der Schrift behartigen: gehoorzamen is beter dan slachtoffer en opmerken beter dan het vette der rammen.

1) *Knoke*, t. a. p. 141.

In de vijfde en laatste plaats legt het begrip der concentratie aan den onderwijzer den plicht op, om bij den leergang rekening te houden met de ontwikkelings-perioden van het kind. Psychologie kan hier goede diensten bewijzen. Maar men wachte van empirische of genetische methode, volgens welke zij tegenwoordig veelal beoefend wordt, geen nieuwe grondslagen voor het onderwijs. De mensch is heden ten dage nog dezelfde, als hij eeuwenlang geweest is. Dat er eerlang door kunst en vliegwerk een hooger menschentype zal optreden, is niets anders dan eene chiliastische droomerij van het ongeloof. In hoofdzaak staan daarom de ontwikkelings-perioden van het kind ook onveranderlijk vast. Men kan er kunstmatig een te groot aantal onderscheiden, en men kan aan de indeeling te weinig zorg besteden en te geringe waarde hechten. Maar ten slotte komt de distinctie bij allen vrij wel op hetzelfde neer.

De eerste periode is dan die, waarin de waarneming met de zintuigen, bepaaldelijk die met het oog en het oor, op den voorgrond staat; het kind oriënteert zich in de wereld, bepaalt de plaats en de orde, waarin het voorwerpen rondom zich heen gegroepeerd ziet, en doet het voorstellings-materiaal op, waarmede het later arbeiden moet. Het is de periode der receptiviteit. Daarop volgt het tweede tijdperk, waarin het kenvermogen, eerst verbeelding en geheugen, daarna verstand en rede tot ontwikkeling komt; het kind neemt de stof van het onderwijs in zin op, verwerkt die en maakt ze tot zijn geestelijk eigendom. Het is de periode der spontaneiteit. Deze wordt gevolgd door de derde ontwikkelings-phase, waarin het begeervermogen, genomen in de vroegere, ruime beteekenis van dit woord, zich naar den voorgrond dringt; de lust, de drang ontwaakt, om met het verworvene practisch winst te doen; er ontstaat een neiging, een wil, om aan de opgedane kennis zichzelf te oefenen, om er eigen kracht aan te beproeven en er zelf iets door in de wereld tot stand te brengen. Dit is de periode der activiteit of productiviteit.

Scherp gescheiden zijn deze tijdperken niet. Nooit komt het eene geheel zonder het andere voor; nimmer is het eene afgeloopen, voordat het andere begint. Maar toch berust deze indeeling op eene waarneming, wier betrekkelijke juistheid door allen wordt erkend. En daarom heeft ook het onderwijs daarmede rekening te houden. In de eerste periode heeft de onder-

wijzer vooral gebruik te maken van de deiktische methode; hij moet aanschouwelijk onderwijs geven, niet zonder maar met en bij het woord; hij moet de dingen laten zien, in natura of in beeld, hij moet vóórzeggen, vóórschrijven, vóórteekenen, wat de kinderen te doen hebben. Aan de tweede periode beantwoordt vooral de acroamatische methode; de onderwijzer moet door beelden en vergelijkingen, door beschrijving begrijpelijk maken, wat het kind te leeren heeft. Met de derde periode komt het meest de erotematische methode overeen, die den leerling opwekt, om door toepassing van het geleerde zelf aan den arbeid te gaan.

Natuurlijk zijn deze drie methoden, evenmin als de ontwikkelingsperioden, streng te scheiden. Maar zij treden toch, de eene na de andere, meer duidelijk op den voorgrond. De onderwijzer moet de leerstof eerst aanschouwelijk voorstellen, dan begrijpelijk maken, daarna doen toepassen; en het kind heeft dienovereenkomstig eerst de leerstof aan te nemen, vervolgens te verwerken, en eindelijk er zijn eigen kracht aan te beproeven. Eerst lezen (verzamelen), dan denken, daarna spreken (handelen). Of, om alles te herleiden tot de oude, schoone trilogie: eerst de *oratio*, het biddend, kinderlijk ontvangen van wat God ons in zijne rijke wereld schenkt; dan de *meditatio*, het overdenken en bepeinzen van de wijsheid, die door ons wordt opgedaan; en ten slotte de *tentatio*, de beproeving, wat wij met de ons toebetrouwde talenten ten nutte van den naaste en voor Gods eere, in dit korte leven doen.

INHOUDSOPGAVE.

I. INLEIDING bl. 9—23.

Noodzakelijkheid der opvoeding n. 1. Begrip der opvoeding in ruimeren 2, en in engeren zin 3. De wetenschap der opvoeding, haar belang en haar karakter 4. Paedagogiek en wereldbeschouwing (Christendom) 5.

II. HET DOEL DER OPVOEDING bl. 24—53.

Het doel der opvoeding bij de volken der oudheid 6, bij Israël 7, in het Christendom 8, bij het ascetisme (piëtisme) 9, bij het humanisme 10, bij het realisme 11, 12, bij de Reformpaedagogen 13. Weerlegging van de moderne paedagogiek, van uit haar eigen standpunt 14, en met de gegevens der menschelijke natuur 15. Het ideaal der opvoeding in het Christendom 16, bepaaldelijk naar de Gereformeerde belijdenis 17.

III. HET UITGANGSPUNT DER OPVOEDING bl. 54—92.

Moeilijkheid der psychologische studie 18. Empirische psychologie 19, niet geschikt tot grondslag der paedagogiek 20. Genetische psychologie, psychologie van het kind 21. Paedagogische pathologie en schoolhygiène 22. Overdreven verwachtingen, van deze nieuwe wetenschappen gekoesterd 23. Bezwaren tegen de methode en resultaten 24, tegen de evolutionistische onderstelling en beoefening dezer wetenschappen 25, 26. Het kind als onderstelling en uitgangspunt der opvoeding 27. De zedelijke en godsdienstige natuur van het kind. Optimisme en pessimisme 28. De grondslag der Christelijke paedagogiek naar de H. Schrift, de schepping naar Gods beeld 29, de zonde 30, de algemeene en de bijzondere genade 31.

IV. DE METHODE DER OPVOEDING bl. 93—176.

De methode, door de leerstof geëischt. De leerstof bij de oude volken en in de scholen van het Christendom 32, bij de Hervorming 33, bij het humanisme en realisme 34, en in den tegenwoordigen tijd 35. Klachten over overlading en verlangen naar concentratie 36. De organische eenheid der leerstof naar Christelijke beginselen 37. De rangschikking der leervakken 38. Verschillende methoden van onderwijs. Ongegronde voorliefde voor de heuristische 39, en voor de deiktische methode 40. De methode, door het te onderwijzen kind geëischt, in vroeger 41, en in den tegenwoordigen tijd 42. Het goede in deze nieuwe methode 43. Bezwaren tegen haar, ten eerste in betrekking tot het gezag 44, ten tweede met het oog op de leer, dat de gezichtsaanschouwing het fundament van alle onderwijs zou zijn 45—47, terwijl toch de waarneming met alle zintuigen de aanvang is van de kennis des verstands 48—51 en dus de meening ook onhoudbaar is, dat een kind niets leeren mag, dan wat het verstaat, met name geen godsdienst en dogma 52, 53, en ten derde ten opzichte van tucht, dwang en straf op de school 54, 55. Resultaat uit de beschouwing van de methode naar haar objectieve en subjectieve zijde; leerplan en leergang 56. Het begrip der concentratie. Zillers leertrappen 57. Bezwaren daartegen 58. De eischen der concentratie: overeenstemming van huis, kerk en school 59, organische eenheid der leerstof in al hare vakken en deelen 60, harmonische ontwikkeling van het kind in zijne verschillende perioden 61.

ERRATA. Op bladz. 31 r. 21 v. b. staat: alle, lees vele. Op bladz. 40 r. 9 v. o. staat: *Munk*, lees: *Münch*. Enkele kleinere drukfouten gelieve de lezer zelf te verbeteren.