

BLOEMLEZING UIT DE WERKEN VAN Dr. H. BAVINCK



HET BEGRIP DER WETENSCHAP.

(Uit: Christelijke Wetenschap).

Om een helder inzicht in het wezen en doel der wetenschap te verkrijgen, kunnen wij niet beter doen dan uit te gaan van het gewone, empirische weten. Immers gaat het zijn aan het denken vooraf. Eeuwenlang heeft de menschheid geleefd, voordat de functiën van dat leven nauwkeurig in de physiologie werden onderzocht. Ze heeft gedacht, voordat de denkvetten in de logica werden uiteengezet. Ze heeft gesproken en aan talen het aanzijn geschonken, eer iemand zich bezig hield met de studie der grammatica. Ze was een rijk religieus en zedelijk, rechts- en staatsleven deelachtig, voordat eenige wetenschappelijke theorie daarover haar licht had laten schijnen. Ze bracht landbouw en nijverheid, beroep en bedrijf tot eene hooge mate van ontwikkeling, eer de wetenschap zich om hun bestaan bekommerde. Overal gaat het leven aan de philosophie vooraf. Het wetenschappelijk weten moge misschien de edelste vrucht zijn van den menschelijken geest, het is zeker niet de wortel, waaruit het leven opwast. Wel sluit heel de cultuur eene zekere mate van kennis in; godsdienst, zedelijkheid, recht, schoonheid, staat, maatschappij, nijverheid, landbouw enz. onderstellen het bewustzijn van den mensch; ze zijn alle op be-seffen, voorstellingen, gedachten gebouwd. Maar de daarin neergelegde kennis is van empirischen aard, ze is vrucht van opmerkzame waarneming en practische ervaring, ze is aan wijsheid ¹⁾ verwant en is, om zoo te zeggen, voor ieder verkrijgbaar.

Desniettemin is dit empirische weten van de hoogste beteekenis: het is de voorwaarde en grondslag van heel het menschelijk leven. Uit de hoogte er op neer te zien, komt niet te pas. Wie van te voren er zich sceptisch tegenover stelt en zekerheid eerst van de wetenschap verwacht, ondermijnt het fundament, waarop alle wetenschap rust. In dit empirische weten beperkt nu de mensch zijne kennis niet tot de zinlijk waarneembare dingen, maar breidt ze ook uit tot die, welke onzienlijk en geestelijk zijn. Wij weten in het dagelijksch leven niet alleen, dat de zon in het oosten op- en in het westen ondergaat, dat de jaargetijden elkander geregeld afwisselen enz., maar wij weten evenzeer van een wezenlijk onder-

scheid tusschen waar en onwaar, tusschen goed en kwaad, tusschen recht en onrecht, wij weten, dat stelen zonde is, dat het kwade gestraft wordt, dat het ongeoorloofd is, iets tegen het geweten te doen enz. Het begrip van het weten wordt zonder aarzeling ook op de godsdienstige en zedelijke overtuigingen toegepast; de Christen weet, dat zijn Verlosser leeft, dat hij uit den dood overgegaan is in het leven, dat hij de zaligheid beërven zal enz.

Toch zijn wij ook in het dagelijksch leven er ons bewust van, dat de gronden verschillen, waarop het weten rust, en dat er dus graden van zekerheid in de kennis zijn. Algemeen wordt daarom het verschil tusschen meenen, gelooven en weten erkend. Meenen is een voor waar houden van iets op gronden, waarvan het subject zelf weer overtuigd is, dat ze onvoldoende zijn; het is een kennen, dat objectief niet evident en subjectief niet zeker is. Daarentegen is weten een kennen, dat objectief evident en subjectief zeker is; weten rust op gronden, die geacht worden voor iedereen te gelden (waarneming, bewijzen), en brengt eene zekerheid mede, die allen twijfel uitsluit. Van beide is gelooven onderscheiden. Gansch in het algemeen is gelooven een voor waar houden op gronden, die voor een bepaald subject in de gegeven omstandigheden voldoende zijn en hem daarom het twijfelen onredelijk doen voorkomen. Het geeft eene kennis, die objectief niet voor allen evident maar die toch subjectief zeker is. Niet in subjectieve verzekerdheid maar in objectieve evidentie staat het gelooven beneden het weten; als ik iets weet, behoef ik het niet meer te gelooven. Ieder gevoelt dit, als hij de beteekenis overweegt van zinnen als deze: ik geloof wel, dat het zoo is, ik geloof dat het gaat regenen, ik geloof dat de heer N. een eerlijk man is enz. De gedachte is dan altijd: ik houd het er wel voor, maar ik weet het niet zeker. In dezen zelfden zin kan gelooven ook van godsdienstige, zedelijke stellingen gebezigd worden, als twee personen met elkander over de bewijzen voor Gods bestaan, over de onsterfelijkheid der ziel, over de Godheid van Christus geredeneerd hebben en de een eindigt dan ten slotte met te zeggen: alles saamgenomen, geloof ik toch wel, dat God bestaat, dat de ziel onsterfelijk is, dat Christus waarachtig God is, dan is dit gelooven niets anders en niets meer dan een voor waar houden op subjectief voldoende gronden.

In en voor het leven heeft dit gelooven eene uitgebreide beteekenis. Want verreweg het meeste van wat wij weten is niet door eigen waarneming, onderzoek en redeneering, maar door geloof, door een voor waar houden op subjectief voldoende gronden ons eigendom geworden. Op zichzelf is daar ook niets tegen. De inhoud van wat wij door geloof weten, kan op zichzelf even waar zijn als wat wij door eigen waarneming en onderzoek aan kennis ver-

wierven. Alles hangt hier af van het karakter der gronden, waarop het gelooven rust. Een van de voornaamste gronden bij het gelooven is het getuigenis van een ander. Wij gelooven datgene, wat wij zelf niet konden waarnemen, maar door betrouwbare personen vernamen; al wat buiten onzen eigen gezichtskring valt in verleden, heden en toekomst, kan in eigenlijken zin slechts inhoud van mijne kennis worden door getuigenis van anderen, die er iets van weten en hun wetenschap mededeelen. Naarmate zulke personen betrouwbaar zijn, wordt de waarheid van hun getuigenis boven redelijken twijfel verheven en dus mijne kennis verrijkt. Eigen waarneming en anderer getuigenis, rede en gezag, zijn de twee bronnen, waaruit in dit leven de kennis ons toevloeit. Per visionem et fidem ad intellectum *) 2).

Met deze empirische kennis, welke de menschheid langzamerhand door waarneming, ervaring en overlevering zich verworven heeft en die den grondslag van alle huiselijk en burgerlijk, staatkundig en maatschappelijk, godsdienstig en zedelijk leven uitmaakt, stelt zij zich echter op den duur niet tevreden. Als er een zekere hoogte van beschaving bereikt is, als er een stand opkomt, die niet meer behoeft te arbeiden voor het dagelijksch brood, als de zintuigen genoegzaam geoefend en opmerkzaamheid en belangstelling in voldoende mate gewekt zijn, dan ontstaat bij den mensch allengs de behoefte, om zich rekenschap te geven van de verschijnselen, die zich aan hem voordoen. Hij heeft aan de empirische, dikwerf oppervlakkige en gebrekkige kennis niet genoeg, maar zet er zich toe, om de dingen methodisch en planmatig te onderzoeken; hij gaat er belang in stellen, niet alleen, om te weten dat *iets* is, maar ook, *waarom* het is en zoo is als het is; hij speurt

*) Op religieus gebied komt er eene belangrijke wijziging in de beteekenis van het gelooven. Ieder voelt dat, als hij deze twee uitspraken met elkaar vergelijkt: alles overwegende, geloof ik toch dat God bestaat, dat Hij almachtig is, dat Hij de wereld geschapen heeft, en: ik geloof in God, den Vader, den Almachtige, den Schepper des hemels en der aarde. In het eerste geval is het historisch geloof aan het woord, dat het bestaan en het scheppen Gods als eene wetenschappelijke stelling beschouwt en, na de gronden vóór en tegen overwogen te hebben, haar aannemelijk acht. In het tweede geval spreekt het „zaligmakend“ geloof zijne belijdenis uit. Dit geloof is wezenlijk niet een voor waar houden van eene of andere bewering of uitspraak, maar een met heel de ziel zich verlaten op God, die zich zoo en zoo geopenbaard heeft, eene aansluiting aan Zijn persoon, een vertrouwen op Zijn woord als *Zijn* woord, een omhelzen van Zijn belofte, een belijden, dat God om Zijn Zoons Christus wille *mijn* God en *mijn* Vader is. Dit geloof is niet een mindere graad van weten, maar het is iets anders dan weten; het is een persoonlijk *kennen* van God als *mijn* God in het aangezicht van Christus, in den weg, en door middel van Zijne openbaring, als *Zijne* Openbaring.

de verschijnselen na, afgedacht van het practisch nut, dat er voor het leven uit voortvloeien kan, enkel en alleen om ze te kennen, om ze in hun oorzaak en doel, in hun wezen en verband te doorzien. Zoodra de mensch zich nu hiertoe verheft, en het weten zelf een goed gaat vinden; zoodra hij aan de werkelijkheid niet langer genoeg heeft maar de waarheid leert waardeeren als een schat, voor welks verwerving geen inspaning te groot en geen opoffering te zwaar is, wordt in eigenlijken zin de wetenschap geboren.

Dit begrip van wetenschap wordt dan altijd genomen in tweeërlei zin, in dien van wetenschappelijk onderzoek en van wetenschappelijk resultaat. Een vak van studie wordt volstrekt niet eerst dan eene wetenschap genoemd, wanneer het ideaal, de kennis der waarheid, daarin bereikt is. Want zoo verstaan is er geen enkele wetenschap, welke dien naam verdient. Schier alle vakken van onderzoek en onderwijs verkeerden voor het grootste gedeelte nog in het stadium van het empirische weten; wij kennen binnen zekere grenzen de feiten en verschijnselen, maar doorzien hun wezen, hun oorzaak, hun wetten niet. Dit is volstrekt niet alleen in theologie en filosofie, in letteren en historie het geval, maar het geldt ook van de natuurkundige en de medische wetenschap. De eigenlijke beteekenis is nog zoo goed als geheel op empirie gegrond, en physica en chemie zijn heden ten dage juist zoover voortgeschreden, dat zij erkennen, voor eene wereld van mysteriën te staan. Nauwelijks meenen wij in natuur en geschiedenis, in godsdienst en zede, in oeconomie en sociologie eene wet gevonden te hebben, of ze wordt door het ontdekken van nieuwe verschijnselen weer aan het wankelen gebracht. Daarom verstaan wij onder wetenschap in de meeste gevallen dan ook niet meer dan het wetenschappelijk onderzoek, hetzij dan beschouwd van den kant van het subject, dat het onderzoek instelt, of van den kant van het object, dat onderzocht wordt.

Wat nu binnen den kring van het wetenschappelijk onderzoek behoort, en dus in zoover op den naam van wetenschap aanspraak heeft, wordt niet apriori ³⁾ door ons beslist, maar wordt eigenlijk in den loop der historie aan de hand gedaan en door de geschiedenis uitgemaakt. Langzamerhand breidt het onderzoek, de kring der wetenschap, de omvang der universiteit zich uit. Met de vraag naar den laatsten grond der dingen nam in Griekenland het wetenschappelijk denken zijn aanvang, en daaruit ontwikkelden zich in geregelde orde al de problemen, die zich voordoen aan den menschelijken geest. De universiteiten zijn in de middeleeuwen niet kunstmatig, naar een tevoren vastgesteld schema, in elkaar gezet, maar zij zijn eerst als een klein stekje geplant en voorts als een levend organisme gegroeid. In den tegenwoordigen tijd verheffen zich

gaande weg de technische vakken tot de hoogte der universiteitswetenschappen, en deze zijn nog voortdurend aan eene sterke evolutie onderworpen. Er heeft in één woord in de geschiedenis een proces der wetenschap plaats, dat wel niet buiten het menscheijk denken en willen omgaat, maar daaruit toch niet te verklaren is en op eene leidende idee, op eene organiseerende gedachte terug wijst. Eerst als dat proces een eind weegs gevorderd is, wordt het zelf weer een object van het wetenschappelijk denken; de mensch zoekt de idee te kennen, die heel die ontwikkeling bezielt en beheerscht.

Uit deze overwegingen wordt het groote onderscheid tusschen het empirische en het wetenschappelijke weten openbaar. Het empirische weten kent de bijzondere, op zichzelf staande verschijnselen, maar het wetenschappelijke weten zoekt het algemeene, de wet, die ze alle beheerscht, de idee, die ze alle bezielt. Het empirische weten blijft staan bij het *dat*, het wetenschappelijke weten tracht door te dringen tot het *waarom*. Het empirische weten staat in dienst van het practisch belang en vindt zijn doel in de eischen des levens; het wetenschappelijk weten streeft hoog daarboven uit, en beoogt de kennis der waarheid. Er is even groot onderscheid tusschen, als tusschen den landman, die naar voorvaderlijke wijze zijn land bebouwt en den landbouwkundige, die studie gemaakt heeft van grond en productie; als tusschen den menschenkenner en den psycholoog; als tusschen den practischen raadsman en den gestudeerden jurist; als tusschen den godsdienstigen mensch en den theoloog.

Maar om dit onderscheid, hoe belangrijk het ook zij, mag het verband en de verwantschap niet over het hoofd worden gezien.

Er behoort hier reeds toe, dat de wetenschap, ook in haar hoogste ontwikkeling, aan het leven gebonden blijft. Men moge de wetenschap nog zoo hoog stellen; zij, die haar beoefenen, blijven gewone menschen, die van den wind niet leven kunnen. Er zouden heel wat minder bekwame mannen van wetenschap zijn, indien in vele gevallen hare beoefening niet leidde tot eene eervolle positie en een onafhankelijk bestaan. Daarmede is volstrekt niet gezegd, dat alle wetenschappelijk onderzoek slechts broodstudie is. Met de bekleeding van een hoogleeraarsambt en het genot van een voldoende inkomen kan de beoefening der wetenschap uit ongeveinsde liefde zeer wel gepaard gaan; zelfs is er een onbezorgd leven in den regel even onmisbaar voor, als er overdadige weelde schadelijk aan is. Een goed arbeider verricht reeds het dagelijksch werk, waartoe hij door de behoefte aan levensonderhoud gedwongen is, met lust en met vreugde; de arbeid wordt hem zelf tot genot. Een kunstwerk dankt menigmaal zijn ontstaan aan eene onbekrompen bestelling.

De leuze van de wetenschap om de wetenschap lijdt aan even groote eenzijdigheid, als die van de kunst om de kunst.

Van meer belang is nog, dat de man van wetenschap mensch blijft, niet alleen materieel, zoodat hij behoefte blijft hebben aan spijs en drank, aan deksel en kleeding, als alle andere menschen, maar ook in zedelijken en godsdienstigen zin. Een chemicus, die de voedende bestanddeelen der spijs kent, wordt niet door die kennis, maar, evenals de meest alledaagsche mensch, alleen door het eten dier spijs gevoed. En zoo kan de man van wetenschap godsdienstig en zedelijk alleen blijven leven, wanneer hij datzelfde zielevoedsel tot zich neemt, hetwelk den geestelijken honger van den armsten daglooner stilt. In dit opzicht is er geen verschil tusschen den geleerdsten onderzoeker en den eenvoudigsten burger. Zij hebben beiden eene en dezelfde menschelijke natuur gemeen. In beiden woont hetzelfde onreine, arglistige hart, dezelfde bedorven wil, hetzelfde dwalende verstand, dezelfde zondige lust. En beiden hebben ook dezelfde religieuze behoeften, zijn gebonden aan dezelfde zedewet en gaan hetzelfde oordeel te gemoet. Wie dit inziet, kan erkennen, dat de wetenschap veel, maar niet, dat zij alles, dat zij het eenige in het menschelijk leven is. Naast haar blijft godsdienst, zedelijkheid, kunst hare zelfstandige plaats behouden; nooit zal de wetenschap in staat zijn, deze te vervangen of te vergoeden, niet alleen bij het volk niet, maar ook niet bij hen, die zelve aan de wetenschap zich wijden.

De bronnen, waaruit het wetenschappelijke weten zijne kennis put, zijn dan ook dezelfde als die, waaruit het empirische weten voortdurend zich voedt. Indien de man van wetenschap toch mensch blijft in vollen zin, dan spreekt het vanzelf, dat de wetenschap met den godsdienst, met de zedelijkheid, met de kunst, met het leven in één woord, niet strijden kan. Misschien gelukt het haar, het leven te verklaren, te zuiveren, te leiden; nooit kan zij het voortbrengen of mag zij het verwoesten. Landbouw, veeteelt, handel, nijverheid kunnen veel aan de wetenschap te danken hebben; zij ontstaan toch uit en bestaan voort door factoren, die in de wereld aanwezig zijn en die door de wetenschap niet worden voortgebracht. Precies hetzelfde geldt van godsdienst en zedelijkheid, van recht en gezag, van schoonheid en kunst. Deze bestaan uit en van zichzelf, zijn aan eigen wetten onderworpen en hebben elk een eigen doel. En de wetenschap heeft tot taak, dit volle rijke leven te erkennen, ervan uit te gaan, en het te verstaan in zijn wezen en waarheid.

Natuurlijk wil dit niet zeggen, dat de wetenschap den inhoud van het empirische weten stilzwijgend en zonder critiek overnemen moet. Immers ook de practische kennis, door waarneming en erva-

ring verkregen, is lang niet onfeilbaar; zij is even gebrekkig als de volkswijsheid, in spreuken neergelegd. Voortdurend moet het empirische weten aangaande natuur en sterrenwereld, landbouw en veeteelt, godsdienst en zedelijkheid, recht en kunst door de wetenschap gezuiverd en verhelderd worden. Dwaas handelt de landman, die bij het oude zweert en van geen verandering en verbetering wil weten. Maar even eenzijdig handelt de man van wetenschap, die de praktische ervaring verwaarloost en theorieën opbouwt buiten het leven om. De jurist, die met het rechtsbesef des volks geen rekening houdt, maakt zich tot wetgeving en rechtspraak onbekwaam. De medicus, die uit de hoogte op de praktische ondervinding neerziet, vergeet, dat zijne geneeskunde op niets dan ervaring berust. En de theoloog, die de religieuze voorstellingen en aandoeningen der vromen waardeloos acht, ondermijnt den grondslag zijner eigene wetenschap.

Deze hooghartige houding van de wetenschap tegenover het leven komt nu daarom niet te pas, wijl zij geen enkele bron van kennis heeft of hebben kan, die ook niet voor het empirische weten open staat. Wel is waar zal de wetenschappelijke man deze bronnen meer opzettelijk en dus ook met grootere nauwkeurigheid onderzoeken, dan de gewone mensch, maar dit verandert toch niets aan het feit, dat beiden dezelfde wereld zien, en haar waarnemen met dezelfde zintuigen. De denkers en wijsgeeren hebben dit menigmaal beneden hunne waardigheid geacht en zich boven het „vulgus profanum”⁴⁾ verheven. De aristocratie van vele artisten, die zich zelf voor goden houden en als „Uebermenschen”⁵⁾ laag op de „Herdentiere”⁵⁾ neerzien, is niet altijd ook aan de mannen der wetenschap vreemd. Soms beweerden zij, in het bezit te zijn van nog een ander waarnemingsorgaan en nog eene andere wereld te zien, dan de alledaagsche mensch. Terwijl de menigte met de zinnelijke waarneming, met het geloof, met den schijn der dingen zich tevreden moest stellen, hadden zij de speculatieve rede⁶⁾, de contemplatie⁷⁾ te hunner beschikking en verheven zich alzoo tot de hoogte der gnosis⁸⁾ waar zij de ideeën der onzienlijke wereld aanschouwden van aangezicht tot aangezicht. En als deze contemplatie in een normalen weg niet bereikbaar bleek, werd soms eene kunstmatige methode van ascese⁹⁾ bedacht, om de extase¹⁰⁾ deelachtig te worden. Maar voor de wetenschap was dit altijd, evenals voor de religie en de kunst, eene gevaarlijke proefneming, die op wreede ontuchttering en diepe teleurstelling uitliep.

Want hoe hoog het wetenschappelijk weten zich verheffe en hoe ver het zich uitbreide, nooit krijgt het eene andere wereld te zien, dan die zich uitbreidt voor aller oog en nooit beschikt het over een ander orgaan van waarneming, dan dat aan ieder mensch

van nature eigen is. Niets kan door ons onderzocht en gekend worden, dan wat een bestanddeel uitmaakt van die wereld, welke in en buiten ons zich aan ons bewustzijn aanbiedt. En niets kan inhoud van ons weten worden, dan wat van te voren zich door ons waarnemen laat. Wat wij op geenerlei wijze kunnen waarnemen, wat niet langs den eenen of den anderen weg gewaarwordingen in ons wekt en in ons bewustzijn intreedt, blijft uit den aard der zaak voor ons onkenbaar. Zelfs over het al of niet-bestaan kunnen wij dan geen uitspraak doen. Dat begrepen de Christelijke beoefenaars der wetenschap zeer goed, als zij eenparig erkenden, dat alle verstandelijke kennis met de waarneming begint; en Kant zou met zijn: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer“¹¹⁾ op zichzelf bij hen geen bezwaar hebben ontmoet.

Maar terwijl de wetenschap aan de eene zijde zich wachten moet voor de aanmatiging, dat zij over andere waarnemingsorganen beschikt dan de gewone mensch, heeft zij aan den anderen kant op haar hoede te zijn tegen die richting, welke de betrouwbare waarneming en kennis willekeurig beperkt. In het gewone leven gaan wij er allen stilzwijgend van uit, dat voor ons volstrekke zekerheid heeft, niet alleen datgene, wat wij zien met onze oogen en hooren met onze ooren, maar ook alwat op de getuigenis van ons zelfbewustzijn¹²⁾ berust. Wij weten, dat er eene zichtbare wereld buiten ons bestaat, en met volkomen dezelfde, met geen meerdere misschien maar in elk geval met geen mindere zekerheid, weten wij, dat er is eene wereld van onzienlijke dingen, een rijk van het ware, het goede en het schoone. Dat ligt opgesloten in ons zelfbesef, en is met ons zelfbewustzijn onmiddellijk gegeven. Wij zijn geen dieren, maar menschen, redelijke, zedelijke, godsdienstige, aesthetische wezens. Het besef van waarheid, goedheid, schoonheid is in onze natuur ingeplant; het onderscheid van waar en onwaar, van goed en kwaad, van recht en onrecht, van goddeloos en godvruchtig staat voor ons bewustzijn even vast als het onderscheid van licht en duisternis, van dag en nacht, van zuur en zoet, van geluid en stilte, van nut en schade, van aangenaam en onaangenaam. We zouden de menschelijke natuur zelve moeten vernietigen, indien wij deze beseffen wilden uitroeien. Van die beseffen gaat daarom ook ieder mensch in het leven uit. Stilzwijgend liggen ze aan al zijn denken en handelen, aan al zijn gevoelen en willen ten grondslag. Op die beseffen is het huisgezin, de maatschappij, de staat, de godsdienst, de zedelijkheid, het recht, de gansche geschiedenis en organisatie der menschheid gebouwd. En daarvan heeft dus ook de wetenschap uit te gaan.

Evengoed als het speculatieve rationalisme, is dus ook het sensrealisme¹³⁾ te weerstaan, dat willekeurig de waarneming, de

kennis der waarheid en de zekerheid beperkt, en voortdurend met zichzelf in tegenspraak verkeert. Want het gaat uit van de niet door zinlijke waarneming, maar door denken verkregen, wijsgeerige onderstelling, dat al onze kennis tot zinlijke indrukken zich herleiden laat en daartoe beperkt is. Het ziet over het hoofd, dat alle zinlijke waarneming¹⁴⁾ kwalitatief reeds even goed, als denken en redeneeren, eene psychische en zeer gecompliceerde werkzaamheid is. Het vergeet, dat de psychische verschijnselen eene wereld op zichzelf vormen en feitelijk voor alle menschen in de practijk van het leven in dezelfde mate eene bron van kennis zijn als de verschijnselen der natuur *). Het houdt er geen rekening mede, dat deze psychische wereld niet maar een proces van gewaarwordingen en gedachten is, maar in zich de getuigenis bevat van, heenwijst naar en den toegang tot een rijk van ideeën ontsluit, dat even reëel en even onweerstaanbaar is als de wereld, die we zien met onze oogen en tasten met onze hand. En het stelt zich daarom ten slotte in een onverzoenbare tegenstelling met de werkelijkheid en het leven, met de feiten van godsdienst en zedelijkheid, die het niet verklaart maar vernietigt of anders aan particuliere liefhebberij en willekeur prijs geeft.

Uitgangspunt, onderstelling en grondslag is dus in laatste instantie het getuigenis van ons zelfbewustzijn. Hierin ligt het onuitroeibaar besef opgesloten van eene wereld in ons en buiten ons, van ziel en lichaam, van geest en stof, van onzienlijke en zienlijke dingen **). Natuurlijk staan deze beide werelden even min objectief

*) Der Sensualismus hat (auch) sicherlich darin Recht, dass er, so weit psychische Phänomene in Betracht kommen, die Sinneswahrnehmung als ursprünglichste Quelle und letzte Instanz der Erfahrung ansieht. Er übersieht aber einerseits, dass daneben in der Beobachtung der selbst erlebten psychischen Phänomene eine zweite, nicht minder sichere Quelle der Erfahrung fließt und dass in die sinnliche Wahrnehmung unbemerkt höhere, d. h. complicirtere psychische Phänomene mit einfließen. Jerusalem, Einleitung in die Philosophie, Wien 1899 bl. 70.

**) Zeer juist zegt Dr Bruining in Teylers Theol. Tijdschr. I bl. 318-319, dat de erkenning van eene buitenwereld niet product is van eene redeneering, die uit het bestaan van voorstellingen concludeert tot het bestaan van eene oorzaak buiten ons. Zoo hebben we ons naar zijne meening het psychisch proces niet voor te stellen. Maar „de voorstelling komt tot ons, om het zoo uit te drukken, met het teeken der objectiviteit; anders gezegd, zij treedt op als voorstelling van iets buiten ons. En het verschil tusschen realisme en idealisme is nu niet, dat het idealisme bij de voorstelling blijft staan en het realisme daaraan iets vastknoopt; omgekeerd, het realisme neemt de voorstelling, zooals zij zich geeft, terwijl het idealisme haar van een haar oorspronkelijk eigen karaktertrek ontdoet“. Precies datzelfde geldt van de in engeren zin psychische, van de godsdienstige, zedelijke, aesthetische verschijnselen; zij sluiten de realiteit van een wereld van onzienlijke dingen, van een rijk der ideeën in. Wie dit laatste ontkent, kan ook het eerste niet handhaven.

als subjectief dualistisch naast elkaar; hare realiteit wordt voor ons bevestigd in het eene en ongedeelde zelfbewustzijn; ziel en lichaam zijn ten nauwste vereenigd, de onzienlijke dingen worden in de zienlijke openbaar. Wij nemen de zichtbare wereld niet waar dan door eene psychische werkzaamheid; het is de geest des menschen, die ziet door het oog en hoort door het oor. En omdat de geest hier het eigenlijke agens¹⁵⁾ is en van de zintuigen alleen als van organen zich bedient, kan hij den geest, de gedachte, het woord in de dingen waarnemen en kennen. Hoe de onzienlijke dingen in de zienlijke verschijnen, weten wij niet. Wat van buiten tot ons komt, zijn physisch beschouwd niets dan trillingen van lucht en aether, die de zenuwen onzer zintuigen prikkelen. Op welke wijze deze physische verschijnselen teekenen, geleidraden, dragers van gedachte zijn en in ons psychische gewaarwordingen en voorstellingen kunnen wekken, is ons onbekend. Maar het geheimzinnige van dit verband stoot het feit niet omver. Wij ontdekken door middel van dit verband gedachte in de wereld, wet in de natuur, orde in het heelal, schoonheid in het landschap, liefde in het oog, trouw in het hart. Van alle kanten dringen zich voorstellingen aan ons bewustzijn op. Zij komen ons toe langs verschillende wegen, door oog en oor, door waarneming en denken, door gezag en rede, door autopsie¹⁶⁾ en traditie. Zij wijzen terug, niet alleen op een zichtbare wereld, die ons omringt, maar ook op een ideeënrijk, dat in de redelijke en zedelijke natuur des menschen tot openbaring komt. En daarom zijn we geen onverschillige toeschouwers, maar wij waardeeren en oordeelen, keuren goed en laken, bewonderen en misprijzen, hebben lief en haten. Daarom maken wij ook onderscheid tusschen waar en valsch, schiften de voorstellingen, die ons toekomen, trachten ze denkend te verwerken en stellen ons in de wetenschap de kennis der waarheid ten doel.

Het wetenschappelijk weten staat om al deze redenen niet vijandig tegenover het empirisch weten en tegenover het leven, dat daarop gebouwd is. Maar het rust daarop, gaat er van uit, onderstelt het en tracht het nu door opzettelijk onderzoek en nadenken te zuiveren, te verhelderen en uit te breiden „Erweiterung und Berichtigung des gewöhnlichen Wissens ist der Zweck der Wissenschaft“^{*)} 17). Zoover als het empirische weten, strekt

*) Kaftan, Die Wahrheit der christlichen Religion, Basel 1889 bl. 319. Verg. ook Spencer, First Principles 5th ed. 1887 bl. 18: What is science? To see the absurdity of the prejudice against it, we need only remark, that science is simply a higher development of common knowledge; and that if science is repudiated, all knowledge must be repudiated along with it. The extremest bigot will not suspect any harm in the observation, that the sun rises earlier and sets later in the summer than in the winter, but will rather

dan ook het onderzoek der wetenschap zich uit. We hebben in het dagelijksche leven besef, niet alleen van een zichtbare natuur, die ons omringt, maar ook van een wereld van onzienlijke dingen, waarvan wij als redelijke en zedelijke wezens burgers zijn. Ook deze wereld is voorwerp van het wetenschappelijk onderzoek en nadenken, niet om er door in haar bestaan bewezen of ontkend, maar om er door in haar wezen en wetten doorzien en gekend te worden. Aan de wetenschap grenzen te stellen, heeft daarom zijne bedenkelijke zijde. Wel zijn er allerlei grenzen aan de wetenschap gesteld, van den kant van het subject, in den enkelen mensch niet alleen, maar ook in de menschheid. Ons kenvermogen is gebrekkig en dwalende, ons leven is kort, onze lust en energie is spoedig uitgeput. De absolute filosofie ¹⁸⁾ is een waan, en het progressisme dat aan een gestadigen vooruitgang en aan een eendelijke stichting van het rijk der waarheid hier op aarde gelooft, is een chiliastische droom. Dat wij ten deele kennen, zal de belijdenis van mensch en menschheid in deze aardsche bedeeling wel blijven. Maar het is toch onmogelijk, om in de wereld der verschijnselen een cirkel te trekken, binnen welken exacte wetenschap bereikbaar zou zijn, en waar buiten eene „terra incognita” eindeloos zich uitbreiden zou. Want het is moeilijk te zeggen, waarom de dingen buiten dien cirkel van exacte wetenschap onkenbaar zouden zijn. Is het, omdat zij niet bestaan? Maar dan spreekt de onkenbaarheid vanzelf en is het trekken van een cirkel geheel onnoodig, en zelfs ongerijmd. Is het, omdat zij wel bestaan, maar van nature onkenbaar zijn? Doch dan moeten zij ook van nature ondenkbaar en dus onbestaanbaar zijn? Is het, omdat zij wel bestaan en denkbaar zijn, maar wijl ons kenvermogen er niet op ingericht en ervoor berekend is? Doch dan krijgen wij een vreemden indruk van een kenvermogen, dat ingericht is, om bepaalde, bestaande, denkbare en voor

consider such an observation as a useful aid in fulfilling the duties of life. Well, astronomy is an organized body of similar observations, made with greater nicety, extended to a larger number of objects and so analyzed as to disclose the real arrangements of the heavens, and to dispel our false conceptions of them. That iron will rust in water, that wood will burn, that long kept viands become putrid, the most timid sectarian will teach without alarm, as things useful to be known. But these are chemical truths: chemistry is a systematical collection of such facts, ascertained with precision, and so classified and generalized as to enable us to say with certainty, concerning each simple or compound substance, what change will occur in it under given conditions. And thus is it with all the sciences. They severally germinate out of the experience of daily life; insensibly as they grow they draw in remoter, more numerous, and more complex experiences; and amongst these, they ascertain laws of dependence like those which make up our knowledge of the most familiar objects. Nowhere is it possible to draw a line and say — here science begins.

ons leven hoogst belangrijke dingen voor ons onkenbaar te maken. Kant en anderen hebben hierop geantwoord, dat God ons opzettelijk zoo geschapen heeft, opdat wij niet in het theoretisch kennen, maar in het zedelijk handelen onze bestemming zouden zoeken. Maar dit is een ontwijkend en moraliseerend antwoord. De vraag is juist, waarom ons kenvermogen op zoo vreemde wijze is ingericht, dat wij die dingen, welke wij het liefst zouden kennen, er volstrekt niet door kunnen kennen. Het zoeken naar waarheid is toch geen zonde, en de waarheid geen minder goed dan heiligheid en heerlijkheid.

Doch, wat meer zegt, men kan zulke grenzen wel trekken, maar niemand houdt er zich aan. Aan ieder mensch is een „metaphysisches Bedürfniss”¹⁹⁾ eigen. De wetenschap is bij de Grieken begonnen met de diepste problemen, met de vragen naar oorzaak, wezen en bestemming der dingen, en daarop loopt zij ten slotte ook weer bij alle menschen uit. Wat wij zoeken en voor ons leven noodig hebben, is eene wereldbeschouwing, die beide ons verstand en ons gemoed bevredigt. Zulk eene wereldbeschouwing nu wordt opgebouwd, niet uit gegevens der zichtbare natuur alleen, maar evenzeer uit elementen, die ons door onze inwendige ervaring aan de hand worden gedaan; ze moet eenheid brengen in al ons kennen en handelen, verzoening bieden tusschen ons gelooven en weten, vrede stichten tusschen ons hoofd en hart. Wij gelooven aan dien vrede en zoeken er naar, omdat de waarheid met zichzelf niet strijden kan, omdat onze geest, omdat de wereld, omdat God één is. Laat het ideaal dus nog zoo ver van ons verwijderd zijn, het einddoel der wetenschap kan geen ander zijn dan de kennis der waarheid, van de volle, zuivere waarheid. Die kennis is nooit en zal nooit worden een begrijpen, hoe zou de mensch ooit tot de volmaaktheid toe den Almachtige kunnen vinden? Maar kennis is iets anders en hoogers dan begrijpen; zij sluit het mysterie niet uit en jaagt de adoratie niet op de vlucht. Met de kennis neemt de aanbidding toe. Want alle wetenschap is vertolking der gedachten, die door God in zijne werken neergelegd zijn. Schijnwetenschap kan van Hem afvoeren, echte wetenschap leidt naar Hem heen. In Hem alleen, die de waarheid zelve is, vinden wij rust, zoowel voor ons verstand als voor ons hart. In tota quippe, id est, in plena perfectione requies, in parte autem labor *)²⁰⁾.

*) Augustinus de Civ. Dei XI 31.

DENKEN EN ZIJN.

(Uit: Godsdienst en Wetenschap, bewerkt naar Dr H. Bavinck,
door Dr H. A. van Andel.)

Van oude tijden af heeft de mensch erover nagedacht, hoe de geest in ons van dingen buiten ons bewustzijn hebben en ze in hun gedachte kennen kon; wat dus de oorsprong, het wezen en de grens der menschelijke kennis was. Het feit staat vast, dat wij allen vanzelf en zonder dwang het bestaan van eene wereld buiten ons aannemen, dat wij ze door waarneming en denken tot ons geestelijk eigendom zoeken te maken, en dat wij, alzoo handelende, eene zuivere en betrouwbare kennis van haar meenen te verkrijgen. Maar op welke gronden rust het geloof aan de realiteit van een van ons bewustzijn onafhankelijk zijn, en wat waarborg is er, dat ons bewustzijn, door waarneming en denken zich verrijkende, aan de wereld van het zijn beantwoordt?

Zoolang de mensch zich met dit probleem heeft beziggehouden, is hij bijna altijd den eenen of den anderen kant uitgegaan, en heeft hij het kennen aan het zijn of het zijn aan het kennen opgeofferd. Het empirisme deed het eerste, het rationalisme het laatste. Het empirisme vertrouwt alleen de zinlijke waarneming en meent, dat het verwerken van de elementaire gewaarwordingen tot voorstellingen en begrippen, tot oordeelen en besluiten ons hoe langer hoe verder van de werkelijkheid verwijdert en ons slechts denkbeelden aan de hand doet, die, schoon subjectief onmisbaar, toch slechts namen en zoo al geen klanken dan toch alleen subjectieve voorstellingen zijn. Omgekeerd is het rationalisme van oordeel, dat de zinlijke waarneming ons geene ware kennis verschaft; zij brengt slechts vluchtige en wisselende verschijnselen onder het oog, maar laat ons het wezen der dingen niet zien: de echte, wezenlijke kennis wordt daarom niet uit de zinlijke waarneming, maar door het denken uit 's menschen eigen geest te voorschijn gebracht: door zelfbezinning leeren wij het wezen der dingen, de wereld verstaan.

In beide gevallen en naar beide richtingen wordt de harmonie van subject en object, van kennen en zijn verbroken. Bij beide gaat het begrip der waarheid ²¹⁾ als overeenstemming van denken

en zijn teloor. Wie het denken aan het zijn, of het zijn aan het denken opoffert, heeft geen plaats meer voor de waarheid als overeenstemming van denken en zijn. Zoodat tenslotte bij beide richtingen de vraag opkomt, of er wel en wat dan waarheid is.

Nu is waarheid echter het onmisbaar goed voor ons kenvermogen en daarom het doel aller wetenschap. Indien er geene waarheid is, valt daarmede ook alle kennis en wetenschap. De Christelijke religie betoont daarom allereerst hierin hare wijsheid, dat zij de waarheid kennen doet en handhaaft als eene objectieve realiteit, die onafhankelijk van ons bewustzijn bestaat en die door God in zijne werken van natuur en genade voor ons is uitgesteld. Daarmede in overeenstemming gaat ieder mensch spontaan van de overtuiging uit, dat de wereld objectief buiten hem bestaat en zoo bestaat, als hij bij zuivere waarneming ze kennen leert. Het aannemen van de realiteit eener buitenwereld en het vertrouwen op de waarheid der zinlijke waarneming is een spontane daad van geloof. Twijfel komt niet in hem op. Eerst als hij later zich rekenschap tracht te geven, om welke redenen en op welke gronden hij alzoo te werk gaat, kan twijfel bij hem oprijzen aangaande het rechtmatige zijner handeling. Wie hier niet van geloof wil uitgaan, maar afdoende bewijzen verlangt, verspert zich den weg tot wetenschap en heeft zijn voet op het hellend pad van het scepticisme²²⁾ gezet.

Alleen dan is er kennis der waarheid mogelijk, als wij uitgaan van het feit, dat subject en object, dat kennen en zijn aan elkander beantwoorden. Dit feit staat in het onmiddellijke besef van alle menschen vast en wordt door allen, die nog aan waarheid en wetenschap gelooven, bewust of onbewust aanvaard. Aan de wetenschap is de taak opgedragen, om dit feit te verklaren; maar zoo zij dit niet vermag, zal zij het toch, op straffe van zelfmoord, onverzwakt moeten laten staan. En tot verklaring zal zij alleen in staat zijn, als zij zich voorlichten laat door de wijsheid van het Goddelijk Woord, die ons de belijdenis op de lippen legt van God den Vader, den Almachtige, Schepper des hemels en der aarde. Deze belijdenis is niet alleen het eerste artikel van ons Christelijk geloof, maar ook de grondslag en hoeksteen van alle kennis en wetenschap²³⁾. Alleen bij deze belijdenis is te verstaan en te handhaven de harmonie van subject en object, van denken en zijn. De organen onzer waarneming zijn krachtens den gemeenschappelijken oorsprong verwant aan de elementen, waaruit het gansch heelal is samengesteld en doen ons, elk voor zich, de wereld kennen op eene bijzondere wijze en van eene bijzondere zijde. In elk van deze woont eene specifieke energie²⁴⁾, maar eene energie, die correspondeert met de onderscheidene werkingen, die van de objectieve wereld op de zintuigen uitgaan.

Daarom neemt alle intellectueele kennis met de zinlijke waarneming haar aanvang. Om kennis te verwerven, verwijst de Schrift den mensch niet naar zijne eigene rede, maar naar de openbaring Gods in al Zijne werken. Heft uwe oogen op omhoog, en ziet, wie al deze dingen geschapen heeft. Dit is de waarheid van het empirisme; het zijn is eene realiteit, waaraan de zinlijke waarneming van het subject beantwoordt.

Veel grooter gewicht verkrijgt de wetenschap van subject en object nog, als de mensch uit de zinlijke waarneming door middel van het denken zich tot wetenschap verheft. Aanschouwingen, mits in ruimen zin genomen en niet tot de gezichtswaarnemingen beperkt, zijn inderdaad het fundament en de materie onzer kennis; zonder haar zijn de begrippen ledig, evenals de aanschouwingen zonder begrippen blind blijven. Maar als de menschelijke geest uit de voorstellingen begrippen en uit deze weer oordeelen en besluiten gaat vormen, heeft het al den schijn, alsof hij den bodem der werkelijkheid verlaat en kasteelen in de lucht gaat bouwen.

Wie niet gelooft, dat een denkend Wezen de wereld gemaakt en in haar Zijn gedachte belichaamd heeft, moet wel aan die begrippen, oordeelen en besluiten alle objectieve waarde ontzeggen. Menschelijke wetenschap wordt dan een product van louter fantasie van het menschelijk verstand. Want één van beide: het menschelijk verstand doet dit geheel willekeurig, zonder dat de objectieve wereld er eenigen grond voor biedt — dan is onze voorstelling van de wereld, door onzen geest geschapen, niets dan een droombeeld en, naar *Nietzsche's* ²⁵⁾ woord, er eenvoudig door ons bijgelogen. Of het verstand doet dit terecht, het handelt zoo naar zijn ingeschapen aard en wezen; dan onderstelt dit, dat de natuur, alzoo door het verstand verklaard wordende, zelve daarvoor de gegevens bevat. En dan moet niet alleen het verstand subjectief, maar ook die natuur objectief in gedachte bestaan en uit gedachte zijn voortgekomen. Hoe wij het wenden of keeren, wij komen met het begrip waarheid en wetenschap, indien wij onbevooroordeeld en consequent doordenken, bij het Christelijk theïsme ²⁵⁾ uit.

Want dit leert ons, dat alle dingen door de wijsheid, door het Woord Gods zijn voortgebracht en daarom naar Augustinus' zeggen in redelijke verhoudingen, in maat, getal en gewicht bestaan. Als de wereld inhoud van ons weten kan zijn, moet zij zelve te voren klaar en onderscheiden gedacht zijn ²⁷⁾. Wij kunnen de dingen kennen, omdat God ze gekend heeft. De leer van de schepping aller dingen door het Woord Gods is de verklaring van alle kennen en weten, de onderstelling van de correspondentie tusschen subject en object. Zooals de zintuigen overeenstemmen met de elementen der dingen, zoo beantwoordt het verstand aan de gedachte, die deze

elementen tot dingen, tot lichamen, tot eene natuur en wereld verbindt. ²⁸⁾ De wereld wordt ons geestelijk eigendom, maar zij kan dit alleen worden, omdat zij zelve geestelijk, logisch bestaat en in gedachte rust.

Daarmede winnen wij nu nog dit groote en rijke voordeel, dat de waarheid objectief voor ons ligt uitgestald in al de werken van Gods handen, in natuur en geschiedenis, in schepping en herschepping. En dieper doorgedacht, is alle waarheid begrepen in de Wijsheid, in het Woord, dat in den beginne bij God en zelf God was. Wie deze Wijsheid loochent, ondermijnt het fundament van alle wetenschap. Op dit Christelijk standpunt valt weg alle autonomie ²⁹⁾ van den menschenlijken geest, alsof deze uit eigen rede en door eigen middelen de waarheid zou kunnen voortbrengen. De mensch is niet de schepper en niet de formeerder der wereld; zijn verstand schrijft niet aan de natuur hare wetten voor; en bij het wetenschappelijk onderzoek heeft hij de dingen niet naar zijne denkbeelden in te richten. Maar omgekeerd heeft de mensch zijn waarneming en denken te conformeeren naar de openbaring Gods in natuur en genade.

Om in het rijk der waarheid in te gaan, moeten wij kinderen worden. Alle kennis bestaat in conformatie van ons bewustzijn naar de objectieve waarheid. Om de waarheid te verstaan, moet men uit de waarheid zijn.

Maar ook bij zinlijke waarneming en wetenschap, bij voorstellingen en begrippen blijft de menschenlijke geest niet staan. Met deze is hij nog niet tevreden, maar boven beide uit streeft hij naar alomvattende wijsheid *). Wetenschap en wijsheid zijn ongetwijfeld nauw verwant, maar zij zijn toch niet hetzelfde. Vroeger gold gewoonlijk de onderscheiding van Aristoteles, dat wetenschap bestond in kennis van de naaste oorzaken der dingen, wijsheid daarentegen zich uitstreckte naar kennis van de laatste oorzaken der dingen, en deze onderscheiding blijft tot op den huidigen dag van kracht.

Al is de wijsheid van de wetenschap onderscheiden, zij is toch aan deze verbonden. Van ijdele speculatie is ware wijsheid niet gediend; het is haar niet om ijle theorieën, maar om kennis der werkelijkheid te doen. Zooals de zinlijke waarneming de grondslag is van alle wetenschap, zoo zijn en blijven de resultaten der wetenschap het uitgangspunt der wijsbegeerte. Maar toch is het onjuist,

*) De naam Sophoi, wijzen, die eerst bij de Grieken in gebruik was, werd volgens het verhaal van Cicero door Pythagoras in philosophoi, wijsgeeren veranderd, want aan God alleen kwam wijsheid toe, menschen kunnen alleen begeeren en streven naar wijsheid.

dat de filosofie³⁰⁾ niets anders wezen zou dan samenvatting van de resultaten der verschillende wetenschappen en ze alleen in elkaar zou hebben te zetten als de raderen van een uurwerk. Wijsheid is op wetenschap gegrond, maar blijft bij haar niet staan. Ze streeft boven de wetenschap uit en zoekt tot de grondbeginselen door te dringen. Zij doet dat reeds, als zij eene speciale groep van verschijnselen, godsdienst, zeden, recht, geschiedenis, taal, cultuur enz. tot voorwerp van haar denkende beschouwing maakt en er de leidende ideeën in tracht op te sporen. Maar zij doet dit bovenal, als zij naar de laatste gronden van alle dingen zoekt en daarop een wereldbeschouwing bouwt.

Indien dit nu de natuur en de taak der wijsbegeerte is, dan onderstelt zij in nog sterker mate dan zinlijke waarneming en wetenschap, dat de wereld in gedachte rust en dat ideeën alle dingen beheerschen. Wijsheid is er niet dan in en uit het geloof aan een rijk van onzienlijke en eeuwige dingen. Zij is gebouwd op de realiteit der ideeën, omdat zij inderdaad is „Wissenschaft der Idee”; omdat zij de idee van het geheel in de deelen, van het algemeene in het bijzondere zoekt. Stilzwijgend gaat zij dus uit van het Christelijk geloof, dat de wereld door wijsheid is gegrond en in haar geheel en in al hare deelen wijsheid openbaart. Het is dezelfde Goddelijke wijsheid, die de wereld organisch tot één geheel verbindt en in ons den drang naar eene „einheitliche” wereldbeschouwing plant. Indien deze mogelijk is, dan kan dit alleen daaruit verklaard worden, dat de wereld een organisme is en dus eerst als zoodanig is gedacht. Dan alleen heeft filosofie en wereldbeschouwing recht en grond van bestaan, als ook op dit hoogtepunt der kennis subject en object samenstemmen, als de rede in ons beantwoordt aan de beginselen van alle zijn en kennen. En wat de wijsbegeerte alzoo naar haar wezen eischt, dat wordt ons gewaarborgd en verklaard door het getuigenis Gods in zijn woord. Het is dezelfde Goddelijke wijsheid, die aan de dingen bestaan en aan onze gedachte objectieve geldigheid geeft; die aan de dingen kenbaarheid en aan ons verstand denkkraft schenkt; die de dingen *werkelijk* en onze denkbeelden *waar* doet zijn. Beide, het zijn en het kennen, hebben hun grond in het Woord, waardoor God alle dingen schiep.

Van dit hooge en heerlijke standpunt, waarop de Christelijke wijsheid ons plaatst, valt er ten slotte een verrassend licht op de verhouding van religie en filosofie. De wijsbegeerte maakt den godsdienst niet overbodig en kan dezen nooit vervangen. Want al ware het ook, dat de wijsbegeerte eene volledige verklaring der wereld en een volkomen zuiver begrip van God kon geven, daaraan zou de mensch toch niet genoeg hebben. De dorst van zijn hart

gaat uit, niet allereerst naar een zuiver Godsbegrip, maar naar den levenden God Zelfen. Een mensch vindt geen rust, voordat God *zijn* God en *zijn* Vader geworden is. En nu moge de wijsbegeerte nog zulk een heerlijke taak en roeping hebben, God Zelfen vinden wij aan hare hand niet; tot Hem naderen, met Hem treden wij in gemeenschap alleen in den weg der religie. Er is ook voor den diepsten denker geen rechtvaardiging uit het begrip, maar alleen uit het geloof. Jezus sprak, Gode zij dank, niet de wijzen en verstandigen, maar de kinderkens, de kinderkens ook onder de wijsgeeren, zalig.

Nu is eene wereldbeschouwing uit den aard der zaak altijd „einhettich”; zoolang wij al de rijken en sferen der schepping niet als deelen van het geheel hebben begrepen, is onze wereldbeschouwing niet afgerond en voltooid. Natuurlijk is het hierbij de vraag niet, of wij het zoover reeds hebben gebracht of ooit zullen brengen, maar het begrip sluit harmonische eenheid in. Doch dan kan er ook geene verschillende wereldbeschouwing wezen in de religie en in de filosofie, voor het volk en voor de geleerden, voor de school en voor het leven. Indien religie in kiem eene wereldbeschouwing bevat, en filosofie zoekend naar den laatsten grond aller dingen, altijd naar God zoekt, dan volgt daaruit vanzelf, dat zij, bij alle onderscheid, innerlijk in het wezen der zaak moeten samenstemmen en niet met elkander strijden kunnen.

Aan dezen eisch voldoet alleen de Christelijke wereldbeschouwing. Want deze doet ons één God kennen, den levenden en waarachtigen God, en snijdt alle polytheïsme³¹⁾ bij den wortel af. Er is niet een andere God voor het kind en den grijsaard, voor den eenvoudige en den geleerde, voor het hart en het hoofd. De scheiding, thans weer in navolging van de gnostiek³²⁾ door velen tusschen exoterische en esoterische leer,³³⁾ tusschen voorstelling en begrip, tusschen feit en idee gemaakt, is principiëel onaannemelijk. Want behalve dat zij in de practijk, in paedagogisch opzicht, tot allerlei misverstand en tot onware gedragingen aanleiding geeft, miskent zij zoowel de ideeënrijke realiteit van het zijn, als de gebondenheid van het bewustzijn aan de wereld der realiteit. Onjuist is het, dat waarheid alleen te vinden is *in* en *voor* het begrip, en dat alles daarbuiten beeld en gelijkenis is. Want wij hebben noch aan blinde feiten noch aan ledige ideeën genoeg. In de Christelijke religie zijn beide daarom ten nauwste vereenigd. Schepping en herschepping zijn daden Gods in den tijd, maar tegelijk belichaming van Zijn eeuwigen raad. De filosofie, die aan haar eigen idee getrouw blijft en zich niet in ijdele speculatie verliest, leidt daarom op tot dienzelfden God, dien de Christelijke religie ons als een God van wijsheid en genade openbaart. En de Christelijke religie maakt

ons door haar openbaring met datzelfde theïsme bekend, dat bij onbevooroordeeld onderzoek de grondslag van alle wetenschap en wijsbegeerte blijkt te zijn. Het is dezelfde God, dien vrome en wijsgeer behoeven en die aan beiden in Zijne werken Zich kenbaar maakt. Het is hetzelfde Woord, dat alle dingen heeft gemaakt en in de volheid des tijds vleesch is geworden. Het is dezelfde Geest, die het gelaat des aardrijks vernieuwt en het hart van den zondaar verandert. En daarom is er een onverbrekelijk verband tusschen de ware wijsbegeerte en den waren godsdienst.

AANSCHOUWING EN WOORD.

(Uit: Paedagogische Beginselen, § 48 vv.)

De bespreking van het beginsel der aanschouwing dient 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 filosofen 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 Plato³⁴), 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 Cartesius³⁵), die de Gods-idee „fix und fertig” aangeboren liet zijn. Zij keert zich tegen Kant³⁵), die leerde, dat de ziel bepaalde vormen en categorieën 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

*) Dr J. H. Gunning Wz. zegt in zijn boekje over Montessori bl. 51: Aan Pestalozzi danken wij, voornamelijk door de keuze van een verkeerd woord („Anschauung”), dat wij bij oefening der zintuigen in het onderwijs bijna uitsluitend denken aan oefening van het gezichtsvermogen.

openen en zijne ooren ontsluiten moet, om tot kennis te komen. Zelfs de eeuwige kracht en de Goddelijkheid Gods worden uit de schepselen verstaan en doorzien.

2^o. 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 voorwerpen 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.

3^o. 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 intellectueel. Als het verstand nu, door analyse en synthese, door abstractie en combinatie, de zinnelijke waarnemingen (voorstellingen) in kennis omzet, dan verwijderd 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.

4^o. 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.

5^o. 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 leidraad 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 de gedachte, wet, regel, en zoo is het ook met het verstand.

6^o. 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 denksetten 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 openbaard. 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.

7^o. 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.

8^o. Daarom heeft God in zijne genade ons ten eerste in zijne heilige wet weer de zuivere 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 dezer 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 scherp hun gezicht. Jagers oefenen hun oog niet afzonderlijk, maar op en door de jacht, 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 een 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 geestes-wetenschappen (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 onder-

wijs 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 een te veel. Maar het beeld kwam er bij tot illustratie; de 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 discredit; 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, een 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 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 fysisch 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 hogere 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 ont-

vangt in dezen leeftijd eene wereld van voorstellingen, het oriënteert 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 alphabeth 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.³⁷⁾ Zooals de taal uit enkele letters millioenen woorden vormt, zooals de dichter uit enkele woorden het machtigst epos scheidt, zooals de musicus uit enkele tonen de wegslependste symphonie componeert, zoo scheidt 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 denkform 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 meeste 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^{*)}, van de

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

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 zijn omgeving, en die voorstellingen zijn talloos 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 oriënteeren 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. ³⁸⁾ 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 zijn 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 zichzelf 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 opgevaars is ten hemel, en ons met zichzelf 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 toevertrouwd. De school is niet een nieuw huis voor het kind, waarin het nu op dezelfde wijze als in de ouderlijke woning zich oriënteren en door aanschouwing voorstellingen verwerven moet. Maar eene school is een *school*, en geen huis, evenmin als eene 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 dominé, 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 zijn klassieken verschanste en in ongeennaakbare 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 reform-paedagogen 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 stelselmatig 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 voorstellingswereld 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 grenzenloos, 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 een 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 aanschouwingsperiode 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 spontaneïteit 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 versterkt. 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 discredit *) ; 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 een ander meedeelen wil, wat hij gevoelt, hoe hij zich iets voorstelt, wat hij van eene zaak denkt, 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

*) Maeterlinck heeft daartoe vooral medegewerkt door zijn opstel over De Stille, 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.

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 dat 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 notities 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 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 zelve afleiden, maar dan is hun bescheiden taak deze, dat zij hunne kennis met behulp van die voorwerpen of afbeeldingen toelichten, om ze zoo gemakkelijker in het bewustzijn der kinderen in te dragen. En de eigenlijke drager van het onderwijs is het woord, want eene school kan niet zonder boeken.

Hetzij men aan dit woord een beschrijvenden, verhalenden, mee-deelenden, 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 zijne 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.“³⁹⁾ Mit Recht sagt Baco von Verulam: *Visus est sensus inventionis; auditus sensus informationis*” *)⁴⁰⁾. „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” **)⁴¹⁾.

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

**) Dit citaat las ik ergens, maar kan ik niet terugvinden.

Inderdaad staan wij hier voor een wonderbaar verschijnsel. Het woord, fysisch 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, informeerden wij terstond naar den naam, en die naam, schoon een nooit vroeger gehoorde klank, schenkt voorloopig bevrediging. De 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 *). 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 voortschrijven. 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,

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

en het kind niets wil doen leeren, dan wat het begrijpt *) 42). 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, 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 getrouwest 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 vaders 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 verzoeken 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 minder te vergeven is, omdat zij in dit rekenen met de

*) Schopenhauer is een sterk voorstander van de aanschouwing als grondslag van het onderwijs, Pararga 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.

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.⁴³⁾ 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 in Den Haag 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 materialisme⁴⁴⁾ geen hogere kracht in den weg zou staan *). 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 religie, voor het dogma op onze scholen de eereplaats. Ook voor het dogma. Velen schrikken bij het hooren van dit woord, maar

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

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 zelf eens 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.

DE ONTWIKKELING DER PERSOONLIJKHEID.

(Uit: De Overwinning der Ziel.)

De overwinning op het materialisme behaald, is eene overwinning der *ziel* geweest en strekt dies ten bewijze van de onverwoestbare levenskracht, die in haar woont en die bij elk mensch in zijne ontwikkeling tot persoonlijkheid aan het licht treedt. In de stijgende reeks der schepselen neemt de mensch de hoogste plaats in; eer hij ten tooneele verschijnen kon, moesten vele formatiën in het heelal, in het zonnestelsel, op deze aarde voorafgaan; in deze hoofdgedachte stemmen de religieuze kosmologieën ⁴⁶⁾ de wijsgeerige wereldstelsels en de resultaten der nieuwere, geologische en palaeontologische ⁴⁷⁾ wetenschappen geheel met elkaar overeen. En zoo ook moet lange voorbereiding voorafgaan, eer in den individueelen mensch de persoonlijkheid tot rijpheid komt, de ziel over de zinnelijkheid, de geest over de materie triumfeert.

Of er tusschen deze beide processen een verband bestaat, gelijk Haeckel dat in zijne biogenetische wet ⁴⁸⁾ heeft vastgelegd, kan hier onbesproken blijven. Slechts zij opgemerkt, dat vele natuurvorschers er het bezwaar tegen inbrengen, dat de phylogenetische orde der schepselen, naar palaeontologische gegevens opgebouwd, volstrekt niet overeenstemt met die, welke men naar de ontogenese verwachten zou. Stanley Hall ⁴⁹⁾ zegt zelfs: ontogeny often reverses the order of phylogeny ⁵⁰⁾. Maar hiervan afgezien; welke stadia het embryo in zijne ontwikkeling ook doorloope, het is van den beginne aan op geheimzinnige wijze gedetermineerd tot wat het worden zal; elk ouderpaar brengt kinderen voort naar zijn aard. En ook in de levensontwikkeling van een mensch kan er nooit uitkomen, wat er niet van huis uit inzit; men komt noch in de phylogenie noch in de ontogenie met het ééne denkbeeld van evolutie uit. Men leest nu eenmaal geene druif van doornen en van distelen geen vijg. *)

*) Haeckel ontwikkelde de biogenetische wet vooral in zijn werk: Das Grundgesetz der organischen Entwicklung 1874, verg. zijne Welträttsel 122, 166. Stanley Hall, Adolescence I 55, 241. Dr Rijk Kramer, De biogenetische grondwet, Orgaan van de Christ. Vereen. v. Nat. en Geneesk. in Nederland 1907—1908 bl. 1—13.

Desniettemin, er is verwantschap en overeenkomst tusschen de orde in de schepselen en den gang, dien de mensch bij zijne ontwikkeling doormaakt. Zooals de schepselen eene klimmende reeks vormen, aan het hoofd waarvan de menschheid komt te staan, zoo stijgt in den enkelen mensch het zieleleven steeds hooger op en maakt zich almeer van de banden der materie vrij. Naarmate het lichaam bij plant en dier en mensch zich in organen en functies differentiëert, neemt het leven der ziel aan innerlijkheid, aan diepte en rijkdom toe. In de wereld van het eindige en beperkte staat niets van stonde aan op de hoogste sport; alles moet arbeiden, om zijne bestemming te bereiken; het eindige zijn sluit het worden in. Bij het menschenlijke leven spreken we daarom van embryo zuigeling, kind, knaap, jongeling, man en grijsaard, namen voor ontwikkelingsperiodes, die in geen taal ontbreken, omdat de ervaring hiervan aan allen bekend is en door allen gemaakt wordt.

De grenzen tusschen deze verschillende periodes staan lang niet vast en zijn in den stroom van het leven ook nergens met nauwkeurigheid aan te wijzen. Maar deze schommeling doet niets te kort aan het feit, dat er zulke periodes bestaan; zij worden dan ook door allen erkend en zijn in de laatste jaren scherper dan ooit te voren in studie genomen en bepaald. Wij hebben thans niet enkel meer een algemeene, voor alle menschen in doorsneê geldende psychologie; maar de studie der ziel heeft zich eindeloos gedifferentieerd, zoodat aan eene volledige opsomming niet te denken valt. Er is eene psychologie van zuigeling en kind, van het kind in huis en op school, van den knaap en het meisje, de jongeling en de maagd, den man en de vrouw. Er bestaat eene genetische, eene individueele, eene sociale, eene pathologische, eene crimineele psychologie⁵¹⁾; eene psychologie van elk der psychische functiën, van voorstelling, verstand en wil, van denken en taal, aandoeningen en hartstochten, het religieuze, het ethische, het aesthetische gevoel enz. *). Er is aan de differentiatie, eenmaal begonnen, geen einde, omdat alles in en buiten ons voor ons slechts in het bewustzijn bestaat en alles dus ook van zijne psychologische zijde kan worden bezien.

Nu is het onmogelijk en voor ons doel ook onnoodig, om de ontwikkeling, welke de mensch doorloopt, in bijzonderheden na te gaan. In het algemeen kan men zeggen, dat zij de lijn volgt van de peripherie naar het centrum, van de receptiviteit naar de spontaneiteit, van het concrete naar het abstracte⁵²⁾, of vollediger nog naar Augustinus⁵³⁾, van de memoria tot den intellectus en de

*) W. Stern, Die differentiële Psychologie in ihren methodischen Grundlagen, Leipzig 1911.

voluntas; stadiën, die wij in onze taal kunnen weergeven door termen als: verzamelen, verwerken en toepassen; lezen, denken en spreken; zelfontwikkeling, zelfbezinning en zelfontvouwing.

In den kinderleeftijd staat de receptiviteit op den voorgrond. Lichamelijk is dan vooral de voeding en sterking der physische organen en functies van belang, en psychisch is er alles aan gelegen, dat wij aan het kind die voorstellingen verschaffen, en die aandoeningen en begeerten bij hem wekken, waardoor het zich aan zijne omgeving aanpast, het verledene in zich opneemt, in de wereld zich oriënteert en alzoo dien hechten grondslag legt, waarop het in zijn volgend leven staan en voortbouwen kan.

Met de puberteit treedt de tweede periode in. Tot dusver ging de vorming hoofdzakelijk van buiten naar binnen en oefende de omgeving, in den ruimsten zin genomen, den sterksten invloed uit. Maar de voorstellingen, die verworven, de aandoeningen, die gewekt, de verlangens, die gekweekt werden, hebben juist bijgedragen, om het innerlijk leven te ontwikkelen en te sterken. En zoo opent zich de periode van den *wordenden* man, van de puberteit en de beroepskeuze. Dikwerf loopt deze ontwikkeling vrij geleidelijk af, zonder heftige schokken of stooten. Niet zelden echter komt er botsing en strijd, tusschen uiterlijkheid en innerlijkheid, verleden en heden, traditie en critiek, gezag en vrijheid, gehoorzaamheid en zelfstandigheid. En dan veroorzaakt deze botsing in de ziel van den jongeling menigmaal eene sterke afwisseling van gespannen verwachtingen en bittere teleurstellingen, van hoog zelfgevoel en diepe depressie, van machtigen levenslust en soms tot zelfmoord overslaande levenszatheid. De jongelingsleeftijd is het tijdperk van storm en drang, van spanning en gisting, de critische periode bij uitnemendheid, niet ten onrechte de Middeleeuwen in de wording van den mensch genoemd.

Maar uit deze worsteling wordt, als het goed gaat, de mensch geboren, de zelfstandige persoonlijkheid, het sterke karakter, de krachtige individualiteit; de mensch, die als man of vrouw, in gezin, maatschappij, staat, kerk een eigen plaats inneemt en een eigen taak vervult. Van zinlijke voorstellingen is hij opgeklommen tot heldere begrippen en klare gedachten; van wisselende aandoeningen tot eene vaste gemoedsgesteldheid; van vage wenschen tot een ernstig en volhardend willen. Wat hij van de vaderen erfde, heeft hij zich eigen gemaakt, en dient er anderen mede.

Bij deze ontwikkeling der ziel komt nu de belangrijke vraag op, of het hoogere geleidelijk en zonder sprong uit het lagere uitgroeit, dan wel of het op eigen zielskrachten terugwijst. Hebben wij de ontwikkeling ons zoo te denken, dat de begrippen ontstaan uit de

voorstellingen, het oordeel uit de vergelijking der begrippen, het verstand uit de aanschouwing, de wil uit de begeerte, de geest uit de zinlijkheid? Wandelen wij bij dit alles, om met Willmann te spreken, op denzelfden vlakken grond slechts verder rechts door, of stijgen wij uit de benedenstad naar de akropolis⁵⁴⁾ op?

Het eerste werd in de oudheid door de Sophisten⁵⁵⁾, in de Middeleeuwen door de Nominalisten⁵⁶⁾, en in den nieuweren tijd door de sensualisten⁵⁷⁾, de associatiepsychologen⁵⁸⁾, de materialisten en de evolutionisten beweerd.

Daartegenover verdient het reeds terstond onze opmerkzaamheid, dat de menscheit over het algemeen het wezenlijk onderscheid tusschen voorstelling en denken in zoover heeft erkend, als zij tusschen dier en mensch een principiëel verschil aannam. Dit verschil werd echter dikwerf op eigenaardige wijze verklaard, zoo namelijk, dat men aan den mensch nog eene hoogere ziel toekende, dan die, welke hem met de planten en dieren gemeen was. De animistische⁵⁹⁾ volken schrijven bijv. aan den mensch veel meer dan ééne ziel toe, soms wel vier of vijf of zeven, meestal echter twee, die door Wundt als „Körperseele” en als „*Hauch- oder Schattenseele*” aangeduid worden.

De eerste is de zielestof of liever de levenskracht, die in alle deelen van het lichaam woont, inzonderheid echter in bloed, speeksel, haren, nagels enz., en bij gebruik van deze bestanddeelen in anderen overgaat. De tweede is de ziel, die bij het sterven het lichaam voorgoed verlaat, maar in den omtrek blijft zweven, en menigmaal in droom of visioen aan de levenden verschijnt. En deze ziel is het, die, althans naar eene gewone voorstelling, alleen aan den mensch eigen is en hem boven het dier verheft.

Dezelfde opvatting treffen wij nu in het wezen der zaak in de Grieksche wijsbegeerte aan. Plato bijv. kende aan den mensch drie zielen toe, eene in den buik, eene in de borst en eene in het hoofd; de laatste was alleen de eigenlijk menschelike ziel, die vóór de inwoning in het lichaam reeds bestaan had en na den dood bleef voortbestaan, terwijl de beide andere zielen met het lichaam wegstierven. Van eene innerlijke eenheid dezer drie zielen is bij Plato geen sprake, en in mindere mate ook niet bij Aristoteles⁶⁰⁾. Want ook deze kent aan den mensch drie zielen toe, waarvan de eerste, de anima vegetativa, den mensch met de planten; de tweede, de anima sensitiva, hem met de dieren gemeen is; en waarvan hij de derde, de anima rationalis, alleen bezit. Maar de wijze, waarop deze laatste ontstaat, voortbestaat en met de beide andere in verband staat, blijft bij den Stagiriet⁶¹⁾ min of meer in het duister gehuld. Heel deze voorstelling hing met het Grieksche dualisme⁶²⁾ tusschen redelijkheid en zinnelijkheid saam. Maar al

was de vorm gebrekkig, de beide grootste wijsgeeren van Griekenland hebben in hunne leer van de ziel zeer duidelijk het wezenlijk onderscheid uitgesproken tusschen waarnemen en denken, voorstelling en begrip, *doxa* en *epistèmè* ⁶³).

Toen Cartesius ⁶⁴) later dit dualisme vernieuwde, deed hij de nieuwere wijsbegeerte aanstonds in twee richtingen uiteengaan. De eerste, de rationalistische, trachtte de voorstelling te begrijpen als een onklaar, „verworrenes” denken; en de tweede, de sensualistische, streefde er naar, om het denken te verstaan als een verrijnd, gesublimeerd voorstellen. De laatste richting kreeg in de negentiende eeuw de overhand en gaf jaren lang den toon aan. Maar in den laatsten tijd wordt haar op krachtige wijze de heerschappij betwist door de nieuw opgekomen denk- en wilspychologie.

Het ligt namelijk voor de hand, dat, toen de empirische en experimenteele methode in de psychologie ingang vond, deze het eerst werd toegepast op die psychische verschijnselen, die het nauwst met de physische processen in verband staan. Aan de gewaarwordingen der verschillende zintuigen, aan de voorstellingen van waarneming, herinnering en verbeelding, aan de zinnelijke gevoelsbewegingen en driften werd daarom de meeste aandacht gewijd; en de hogere psychische processen werden bij dit onderzoek zoo goed als geheel verwaarloosd. Maar daarin kwam voor enkele jaren eene merkwaardige verandering, welke inzonderheid te danken is aan Binet in Frankrijk, die in 1903 zijne *Etude expérimentale de l'intelligence* uitgaf, en aan Külpe in Duitschland, die van 1894 tot 1909 hoogleeraar te Würzburg was, in het psychologisch instituut aldaar een centrum schiep van de moderne denkpsychologie, en onlangs, 31 Dec. 1915, als hoogleeraar te München overleed.

Nu spreekt het vanzelf, dat bij het onderzoek van de denk- en wilsverschijnselen in het zieleleven de experimenteele methode op den achtergrond moest treden, wijl ten slotte de zelfwaarneming van den denkenden en willenden proefpersoon de eigenlijke bron van kennis blijft, en dat daarbij andere methoden, zooals de comparatieve, de biographische, de enquête-methode ⁶⁵) in gebruik moesten komen. Het is daarom te begrijpen, dat hartstochtelijke voorstanders van de natuurwetenschappelijke methode tegen de nieuwe denk- en wilspychologie gewichtige bezwaren inbrachten. Terwijl wij er ook rekening mede dienen te houden, dat deze psychologie nog jong is, allicht geneigd om hare resultaten te overschatten, en dus misschien niet in staat zal blijken, om aan de verwachtingen, die zij opgewekt heeft, op den duur te beantwoorden.

Maar onder dit voorbehoud, mogen wij haar thans reeds eene relatieve verdienste niet ontzeggen. Zij heeft in elk geval de een-

zijdigheid van het vroegere psychologisch onderzoek in het licht gesteld en voor de vergelijkenderwijze veel belangrijker processen van het hooger zieleleven de oogen geopend en den lust tot onderzoek gewekt. En daarbij heeft zij ook, naar veler erkenenis, het *eigenlijke* en *wezenlijke* in die hoogere zielsfunctiën naar voren gebracht en de ongenoegzaamheid van alle pogingen aangetoond, welke de hoogere zielsprocessen sensualistisch en mechanisch trachten te verklaren.*)

Wanneer wij toch de natuur van het denken bij onszelf of bij anderen nauwkeurig onderzoeken, dringt zich de overtuiging op, dat wij daarin met eene werkzaamheid der ziel hebben te doen, die wezenlijk van het voorstellen verschilt. Wel vormen wij de begrippen op grond van en in aansluiting bij onze voorstellingen, want „Begriffe ohne Anschauungen sind leer”; maar om die begrippen — wel te verstaan, begrippen in eigenlijken logischen zin — en voorts oordeelen en besluiten te vormen, is er meer in ons noodig, dan abstraheeren en combineeren; er moet dan eene bijzondere acte des verstands plaats hebben, waardoor wij in de voorstellingen het algemeene, de idee of het wezen zien; eene intuïtieve kracht, die van waarneming en voorstelling, abstractie en combinatie wezenlijk verschilt en dikwerf plotseling over het voorwerp van ons nadenken een helder licht doet opgaan en het heurèka, ik heb gevonden, naar de lippen dringt. Voorstellingen zijn daarom lang niet de eenige bouwstoffen van ons hoogere zieleleven; er is een denken zonder voorstellingen en zonder woorden — gelijk thans meer en meer algemeen erkend wordt⁶⁶). En denken en dichten zijn niet door eene kloof gescheiden, maar werken liefdevol saam, en dragen saam een scheppend karakter.

Eenzoo is het met het hoogere gevoel en met het willen gesteld. De schoonheidszin bijv. gaat hoog boven het zinlijk lustgevoel uit; het schoone toch is, gelijk ook Kant opmerkte, iets gansch anders dan het nuttige, het aangename en het doelmatige. Al straalt het ons uit de zienlijke dingen door middel van de zintuigen tegen, het behoort toch tot eene hoogere, geestelijke orde; het valt, evenals de waarheid en de goedheid, niet met de werkelijkheid samen, maar is van bovenzinlijken aard. Analooq daarmede is het willen niet een vorm van wenschen en begeeren, maar eene eigene zielskracht, die op grond van redelijke motieven een werkelijk of vermeend goed werkelijk wil en dat als het ware in het streven zelf

*) Verg. over de nieuwe denk- en wilspychologie o.a. Schlechtweg, *Moderne Willenstheorien*, Elmshorn 1913. Heymans, *Tijdschr. v. Wijsbeg.* Jan. 1913, bl. 55—75, en het persverslag van eene rede: *L'évolution récente de la psychologie dans ses rapports avec la pédagogie*, door Prof. Michotte van Leuven onlangs (Febr. 1916) in Den Haag gehouden.

opneemt. Van de mechanische causaliteit ⁶⁷⁾ tot den kiezenden, besluitenden, willenden wil voert, zooals onlangs ook van socialistische zijde werd opgemerkt *), geen directe brug. Het willen is een eigen, nieuw uit de ziel opkomend „Erlebnis”, dat niet te beschrijven of te verklaren, maar alleen in eigen leven te ervaren is. En de vrijheid is er aan eigen, als de kleur aan de roos en het licht aan de zon.

Zoo stijgt de mensch door verstand en gemoed, door rede en wil tot de hoogte der vrije zelfstandige persoonlijkheid op. Hij blijft aan de aarde gebonden, en verliest zijne natuurbasis niet. Maar zooals een eik diep in den bodem zijne wortelen slaat en toch hoog zijn kruin ten hemel verheft, zoo rust de mensch met beide voeten op de aarde, maar zijn hoofd is naar de starren gericht. Hij blijft een zinnelijk wezen, maar met zijne hogere zielsorganen dringt hij in het rijk der onzienlijke dingen door. Ingelijfd in de natuurorde, wordt hij tevens burger van eene hogere wereld, de wereld der ideeën en normen, van het ware, goede en schoone.

Soms wordt dit geestelijk burgerschap met zekere voorliefde door den naam van persoonlijkheid aangeduid, en zingt men het op allerlei wijze Goethe na: „höchstes Glück der Erdenkinder ist nur die Persönlichkeit”. Voor de zaak, die men bedoelt, is deze naam echter niet bijzonder geschikt, want persoonlijkheid is zonder meer een formeel begrip, dat allerlei inhoud in zich opnemen kan. Nu eens maakt dan ook de zedelijkheid, dan de redelijkheid, straks weer de zelfstandigheid, de onafhankelijkheid of de individualiteit er het hoofdbestanddeel van uit. Formeel is echter het begrip van hooge waarde, want wij duiden er een wezen mede aan, dat verstand en wil, zelfbewustzijn en zelfbepaling bezit, en dat als „zelf”, als ikheid daarvan de eigenaar is en dus in zekeren zin erboven en erachter staat. Als persoon ⁶⁸⁾ gaat de mensch boven zichzelf uit, aanschouwt en kent, regeert en leidt hij zijn eigen wezen, wordt hij zijn eigen meester en heer.

Dit optreden van de persoonlijkheid in het zieleleven is zulk een wonderbaar verschijnsel, dat het altijd weer prikkelt tot nadenken en met brandend verlangen naar eene verklaring doet uitzien. Sedert Locke ⁶⁹⁾ en Hume ⁷⁰⁾ heeft bij de associatiepsychologen en de evolutionisten vooral die verklaring ingang gevonden, welke de ikheid als een verzamelwoord opvat, dat geen eigen realiteit vertegenwoordigt, maar al de inhouden van het bewustzijn onder een algemeen naam samenvat. Ten bewijze beroept men zich daarvoor op den nimmer stilstaanden, altijd vlietenden stroom van

*) Seligmann in de Socialistische Monatshefte 1916, bl. 170, 295.

het bewustzijn; op de volslagen ledigheid van het zelfbewustzijn, wanneer men den bewustzijnsinhoud wegdenkt; en op de nu en dan voorkomende, pathologische gevallen van dépersonalisatie⁷¹⁾, waarbij iemand voor korter of langer tijd vergeet wie hij is, en zich inbeeldt een ander te zijn dan hij werkelijk is.

Maar al deze argumenten kunnen het machtige feit niet omverstootten, dat wij ons allen bewust zijn, dat het ik in ons hetzelfde blijft, niettegenstaande alle veranderingen, welke in den loop der jaren met ons in- en uitwendig hebben plaats gehad. In den stroom der verschijnselen, waarin ook ons zieleleven opgenomen is, blijft de ikheid, de eenheid en identiteit der persoonlijkheid, onwankelbaar als een rots in het midden der baren staan. Deze eenheid is eene gansch andere dan die, welke door associatie tusschen de bewustzijnsinhouden gelegd wordt, want deze laatste is objectief en bestaat tusschen de voorstellingen, begrippen enz. onderling. Maar de eenheid van de persoonlijkheid draagt een ander karakter; zij is subjectief; d. w. z., zij kenmerkt zich hierdoor, dat de persoonlijkheid al de voorstellingen, gedachten, begeerten enz. in haar bewustzijn als *hare* voorstellingen enz. kent en erkent. Zij heeft er het besef van, dat al datgene, wat in het bewustzijn voor haar gegeven is, *haar* toebehoort, *haar* geestelijk eigendom is, onderscheiden van en tegengesteld aan de inhouden van alle andere bewustzijns. Zelfs is zij zich bewust, of kan althans door nadenken bewustzijn verkrijgen van die andere eenheid, welke de associatie⁷²⁾ tusschen de voorstellingen enz. onder of in het bewustzijn vlecht.

Zoo maken wij dus allen duidelijk onderscheid tusschen ons eigen zelf als subject en drager, en de bewustzijnsinhouden, die ons toebehooren. Ziekte en ongeval kunnen in de feitelijke bewustheid stoornis brengen, gelijk ze ook door den slaap wordt afgebroken. Maar desniettemin zet het „zelf”, al ware het in het onbewuste, zijn leven voort, en komt straks weer, in het zelfbewustzijn, vernieuwd of hersteld voor den dag. Van het heden uit, projecteeren wij dat „zelf” ver in het verleden terug. We herinneren ons, dat wij jaren en jaren geleden deze en die ervaringen hadden en dat wij toen toch dezelfde personen waren als thans. Midden in den stroom van het worden treedt ons in onze eigene persoonlijkheid een wezen tegemoet, dat boven den tijd zich verheft en over den tijd henen zich uitbreidt. Het is de ziel, die als persoonlijkheid de zinnelijkheid overwint en aan het geestelijke en eeuwige deel krijgt *).

*) Heymans, Het Ik en het psychisch monisme, Tijdschr. voor Wijsbegeerte 1907, derde aflevering. A. Binet, Les altérations de la personnalité². Paris 1902. Niebergall, Person und Persönlichkeit, Leipzig 1913. Zimmermann, Persönlichkeit, Stimmen aus Maria Laach 1909, bl. 18—29, 161—168.

PRIMAAT VAN VERSTAND OF WIL?

(Uit: Verzamelde Opstellen).

Ten allen tijde waren de meeningen over den voorrang van het verstand of van den wil onder de menschen in het algemeen, en vooral ook onder de psychologen en filosofen verdeeld. Tot eene aanmerkelijke hoogte wordt dit verschil verklaard uit het onderscheid in aard en karakter, in geslacht en leeftijd, in ervaring en omgeving. De een is van huis uit meer verstandelijk, de ander meer gemoedelijk, en een derde meer wilskrachtig aangelegd; het intellect is in den regel meer bij den man, het gemoed bij de vrouw ontwikkeld; en zooals een mensch in zijne jeugd meer sanguinisch, in de jongelingsjaren melancholisch, in den mannelijken leeftijd choleric, en in den ouderdom phlegmatisch van temperament ⁷³⁾ is, zoo oefenen ook leeftijd en ervaring op de waardeering van het verstand, het hart en den wil hun invloed uit; de hooge verwachting, in de eerste helft des levens gewoonlijk van de kracht van het denken en van de inspanning van den wil gekoesterd, maakt in de tweede periode dikwerf voor teleurstelling, twijfel of stille berusting plaats.

Ook de denkers loopen daarom in hunne gedachten over het primaat van het verstand of van den wil uiteen. De Oostersche wijsbegeerte droeg van huis uit een gansch ander karakter, dan die in het Westen, in Griekenland. Gene is mystiek, theosophisch van aard; deze kenmerkte zich van den aanvang af door haar intellectualisme. Socrates hield zelfs de deugd voor een weten, en Pythagoras, Plato enz. kenden aan het denken, ook boven de zinlijke waarneming, den voorrang toe, en trachtten uit de wereld der ideeën de wereld van het zijn te construeeren. Het intellect was de grondkracht der ziel en de scheppings- of vormkracht der wereld.

Het Christendom bracht eene andere beschouwing, trad anti-thetisch tegen de wereldsche wijsheid op, en plaatste er tegenover de dwaasheid van het kruis. In verband daarmede legde het nadruk op geestelijke vernieuwing (wedergeboorte) en op geloof en bekeering, weldaden, die ongetwijfeld in dezelfde of in nog sterkere mate zaken van het hart, dan van het hoofd zijn, want met het

hart gelooft men ter rechtvaardigheid en met den mond belijdt men ter zaligheid, Rom. 10 : 10. Vooral was het de kerkvader Augustinus, die in zijne overigens sterk platoniseerende filosofie, met deze beteekenis van het hart en den wil rekening hield; soms legt hij daarbij op den wil zoo krachtigen nadruk, dat hij in den nieuweren tijd door velen onder de voluntaristen gerangschikt wordt. Maar hoe dit zij, de Middeleeuwsche scholastiek, die in Thomas van Aquino haar voornaamsten vertegenwoordiger ontving, was overwegend intellectualistisch; het verstand werd beschouwd als de kostelijkste gave aan den mensch, hooger en edeler dan de wil. Ook de nieuwere filosofie, ingeleid door Baco en Cartesius, was in haar beide vertakkingen diezelfde meening toegedaan, al hechtte de eerste richting meer waarde aan de zinlijke waarneming en de inductie, en de tweede meer aan het denken en de deductieve methode. Deze filosofie liep uit op de Aufklärung der 18e eeuw, die door en door rationalistisch was en dweepte met de rede. Ook Kant ⁷⁴⁾ zette deze richting voort, want ofschoon hij aan de practische rede den voorrang boven de theoretische toekende, wijl zij het bovenzinlijke, dat deze niet kennen of bewijzen kon, door het geloof als realiteit vaststelde, het was toch ook volgens hem de rede, die de zedewet afkondigde en daarop de theologische postulaten ⁷⁵⁾ bouwde. En deze verheffing van de rede leidde dan verder tot de idealistische wijsbegeerte en tot het panlogisme ⁷⁶⁾ van Hegel.

Maar dit intellectualisme en rationalisme riep bij zijne ontwikkeling ook steeds eene reactie van het hart en van den wil in het leven. In de Middeleeuwen verhief zich naast de scholastiek de mystiek; en tegen het rationalisme der 18e eeuw kwam Rousseau in verzet, straks gevolgd door de romantiek en later door de voluntaristische filosofie van Schelling, Schopenhauer en Von Hartmann, door Nietzsche's leer van den machtswil en van den Uebermensch, en door het pragmatisme van James e. a. Dit voluntarisme ziet niet in het verstand, maar in den wil den voornaamsten factor van het zieleleven, en vat dien wil dan op als een kracht, die òf nog altijd met eenig bewustzijn verbonden is, òf daaraan als blinde ⁷⁷⁾, alogische wil voorafgaat en te zijner tijd het bewustzijn produceert.

Al naarmate nu het zieleleven van den mensch wordt opgevat, wordt daarop een ander metaphysisch gebouw opgetrokken. Als de mensch eene objectieve norma voor zijn denken mist, bijv. in de H. Schrift, construeert hij zich de wereld en God naar zijn eigen beeld. Als het verstand het eigenlijke wezen der ziel is, dan wordt de wereld als belichaamde gedachte, het wereldgebeuren als een psychisch proces, en God als Rede, Vernunft gedacht.

Indien men daarentegen den wil als de grondkracht der ziel beschouwt, dan komt men er vanzelf toe, om ook de wereld en God als wil voor te stellen. Willen is dan het oorspronkelijke zijn; in alle schepselen, planten, dieren, menschen is de wil het substantieele en het primaire; de voorstelling, het bewustzijn is secundair product; God zelf is de wil, de kracht in alle dingen. Het psychologisch intellectualisme en voluntarisme leidt tot eene analoge opvatting in de metaphysica; en al naarmate men in psychologie en metaphysica het eene of het andere standpunt inneemt, wordt men gedwongen tot de eene of tot de andere positie in de paedagogiek. Men staat dan bijv. voor de keuze tusschen Herbart en Wundt, tusschen de leerschool en de werkschool.

Wanneer men nu het belangrijke vraagstuk, dat in het primaat van het verstand of den wil aan de orde wordt gesteld, eenigermate zelfstandig beoordeelen wil, dient men zich duidelijk reken-schap te geven van wat onder verstand, onder wil, en onder het primaat van een van beide moet worden verstaan. En dan heeft men er op te letten, dat verstand volstrekt niet het gansche bewustzijn is, zelfs niet het belangrijkste deel daarvan, maar dat het slechts eene bijzondere functie van het kenvermogen is. In dat kenvermogen onderscheiden we b.v. zinlijke waarneming, geheugen, verbeelding, geweten, rede, en daarbij dan ook nog het verstand. In het bewustzijn treffen we daarom niet alleen begrippen (met oordeelen en besluiten) aan, maar ook gewaarwordingen, voorstellingen, herinneringsbeelden, verbeeldingen, ideeën, idealen. Het is dus eene groote eenzijdigheid, eene totale miskenning van de werkelijkheid, als men het bewustzijn, of zelfs het denken, zoo maar met het verstand vereenzelvigt. In vroeger tijd, toen men gewoonlijk van verstand (intellectus) eene ruimere opvatting had, was daar nog iets voor te zeggen; maar thans, nu het verstand meestal in beperkten zin als het vermogen der begrippen wordt omschreven, is die vereenzelving volstrekt ongeoorloofd.

Op dezelfde wijze is het met den wil gesteld. Het z.g.n. begeer- of streefvermogen is volstrekt niet met den wil of het willen identisch, maar bestrijkt een veel uitgebreider terrein. Wij treffen daar, behalve het eigenlijke willen, ook nog Gefühle, stemmingen, affecten, passies, neigingen, strevingen (Triebe), begeerten aan. Te midden van al die verschijnselen, die wij in het ken- en streefvermogen opmerken, bekleeden verstand en wil eene veel kleinere plaats in het leven, dan wij ons in den regel diets maken. Een mensch leeft dagelijks veel meer van zijne voorstellingen, verbeeldingen, aandoeningen, begeerten, dan van begrippen, logische rede-neeringen en opzettelijke wilsbesluiten. Als we dus handelen over

het primaat van verstand of wil, dan hebben wij wel te bedenken, wat we bedoelen. Denken we dan alleen aan het verstand of aan den wil in engeren en beperkten zin, of denken we aan het bewustzijn en aan het streven in hun ruimste beteekenis? In het laatste geval hebben we niet met één vraagstuk, maar met vele te doen; of liever, hetzelfde vraagstuk komt dan in verschillende stadiën voor ons te staan. Korthedshalve onderscheiden wij er drie: komt het primaat toe aan het instinct of aan den „Trieb“; aan de voorstelling of aan de begeerte; en dan in engeren zin aan het verstand of aan den wil?

Maar voordat we over elk van deze drie vragen eene korte opmerking maken, moeten we ook nog weten, wat met primaat wordt bedoeld. Wil men met dit woord alleen te kennen geven, dat het verstand of de wil de eerste plaats inneemt? Of verbindt men deze zuiver chronologische orde ook nog de gedachte, dat een van beide den voorrang bezit, de voortreffelijkste is, boven het andere vermogen uitmunt? En eindelijk is het ook nog noodig, de vraag te beantwoorden, of dit eerstgeboorterecht van het verstand of van den wil bovendien misschien nog eene zekere macht of heerschappij van het eene vermogen over het andere medebrengt? Is het verstand de meester van den wil, of is het de wil, die het verstand regeert? Indien men zich rekenschap geeft van de beteekenis, die aan het woord primaat wordt toegekend, als men bijv. spreekt van het primaat van Petrus of van den paus, dan zal niemand deze vragen overbodig achten.

Al deze opmerkingen kunnen ons goeden dienst bewijzen bij de poging, om tegenover het gestelde probleem onze houding te bepalen. Wat ten eerste het primaat van het instinct of streving (Trieb) aangaat, instinct wordt gewoonlijk omschreven als eene onbewuste en toch doelmatige handeling (het zoeken van het kind naar de moederborst, het bouwen van een nest door de vogels, hun trek in voor- en najaar enz.). Deze omschrijving is niet geheel onjuist, maar toch voor misverstand vatbaar. Het instinct is n.l. gebaseerd op een gevoel, een besef, eene gewaarwording van lust of onlust, en is in zoover niet geheel onbewust. En dat bewustzijn, hoe zwak het ook zij, gaat ongetwijfeld aan de handeling vooraf. Deze handeling zelve schijnt onbewust te zijn, maar we dienen hier met groote bescheidenheid te spreken, want wij weten er eigenlijk weinig van af. Wij kunnen in het animale zieleven van een pasgeboren kind slechts zoover indringen, als wij er analogie van bij ons zelve vinden; maar wij blijven er feitelijk buiten staan, en te meer, naarmate dat bewuste dichter bij het onbewuste staat en als het ware daaruit langzamerhand opstijgt. Maar zonder hier verder op in te gaan, dit is toch wel zeker, dat de handeling

(de beweging, bijv. naar de moederborst heen), wel het bovengenoemde gevoel van lust of onlust onderstelt, doch daaruit niet opkomt. Ze wijst op een aangeboren „Trieb”, op eene eigene, oorspronkelijke kracht in het organisme terug. Als het kind honger gevoelt, dan zoekt, tast, grijpt het naar de moederborst. Van voorrang en heerschappij is hierbij geen sprake. Maar er is harmonie en samenwerking tusschen de beide factoren. Dat schijnt ons vanzelf sprekend en volkomen natuurlijk toe; maar goed beschouwd, staan wij hier voor een onverklaarbaar feit, eene goddelijke ordening. De dierpsycholoog Lloyd Morgan drukte dit zoo uit, dat de harmonie tusschen het biologisch waardevolle en de individueele bevrediging een oorspronkelijk gegeven ⁷⁸⁾ is, dat we moeten aannemen, indien wij eenigszins het leven verstaan willen. Ziel en lichaam, geest en stof, subject en object, mensch en wereld zijn op elkander aangelegd en voor elkander bestemd.

Hoe staat het verder met de verhouding van voorstelling en begeerte? Aan de eene zijde schijnt het moeilijk voor tegenspraak vatbaar, dat er geene begeerten zonder voorstellingen zijn of kunnen zijn. Het onbekende kan men niet begeeren; *ignoti nulla cupido*; onbekend maakt onbemind. Er is geen lust of onlust, geen liefde of haat, geen genegenheid of afkeer, zonder dat wij ergens bewustzijn van hebben. Maar ook dit dient men wederom goed te verstaan. Het begeeren zelf als *daad* onderstelt een bewustzijn, een besef, eene voorstelling van dat, wat men begeert; maar het komt niet uit dat bewustzijn op, het wordt er niet door voortgebracht, het wijst op een ander, oorspronkelijk vermogen of kracht in de ziel terug. En dat begeeren als *vermogen*, als potentie, dat is van den beginne af in de ziel aanwezig; beide (ken- en begeer- of streefvermogen) zijn als *vermogen* even oorspronkelijk, zoodat er van *primaat*, ja zelfs van prioriteit geen sprake is. En wel gaat, gelijk gezegd, de voorstelling aan het begeeren als daad, aan de begeerte, vooraf, maar deze prioriteit is toch niet met *primaat*, met voorrang of heerschappij, gelijk te stellen. Immers, al zijn er geen actueele begeerten zonder voorstellingen, er zijn wel voorstellingen zonder begeerten. De schoonheidsgewaarwording gaat buiten het begeeren om; tal van voorstellingen worden door allen als waar erkend en aangenomen, zonder dat het begeeren er eene rol in speelt. Het is zoo, zoodra 's menschen eigenbelang in het spel komt, is hij in staat, om wit zwart en waarheid leugen te noemen; maar dat bewijst juist, dat de begeerte menigmaal de voorstelling beheerscht. Dat wil met andere woorden zeggen, dat de voorstelling zeer zeker invloed heeft op de begeerte, maar dat vergelijkenderwijs de macht van de begeerte over de voorstelling (in het algemeen over het bewustzijn) dikwerf nog veel grooter is.

Voorstelling en begeerte staan in correspondentie; zij werken voortdurend op elkander in ⁷⁹⁾).

Nog duidelijker zal dit worden, als we ten slotte even aandacht schenken aan het primaat van verstand of van wil. Daarbij dient eerst nog een enkel woord gezegd te worden over het onderscheid tusschen verstand en rede. Het onderscheid is niet gemakkelijk aan te geven, en werd vroeger geheel anders dan tegenwoordig bepaald. Maar wij kunnen hier volstaan met de gewone onderscheiding, dat het verstand het vermogen der begrippen, en de rede het vermogen der ideeën is. De 18e eeuw was rationalistisch, de 19e eeuw was intellectualistisch. De rede heeft een inhoud; ze brengt eene reeks van normen, maximes, apriori's mede, beziet in het licht daarvan de werkelijkheid, en streeft naar eene logisch, door logos ⁸⁰⁾ geconstrueerde wereld. Het verstand daarentegen is een formeel vermogen, het brengt geen inhoud mede, het wil alle vooróordeelen en zelfs alle vóóroordeelen terzijde stellen, het dweept met „Voraussetzungslosigkeit" en stelt zich als ideaal eene volkomen begrijpelijke, mechanische wereld voor oogen. Beide beschouwingen vonden, gelijk boven reeds werd opgemerkt, bestrijding van den kant van het voluntarisme. Want al was het mischien waar, dat heel de wereld logisch in elkander zat, en in haar wezen op rede berustte, de *essentie* was toch nog iets anders dan de *existentie*. Het zijn, het bestaan der wereld is niet uit louter denken, maar alleen uit een wilsdaad af te leiden. Schelling e. a. zeiden daarom, dat willen het oerzijn was.

Maar als de wil op deze wijze van alle bewustzijn werd losgemaakt, dan hield hij op, wil in eigenlijken zin te zijn; en viel hij, alnaar men het neemt, met blinden drang en noodlot of ook met volstrekke willekeur en toeval saam. Dat is echter misbruik maken van het woord en leidt tot allerlei dwaling. Wil in eigenlijken zin is naar eene oude definitie te omschrijven als redelijke zelfbepaling, als zoodanig van streven, begeeren enz. duidelijk onderscheiden. Maar dan vloeit hieruit ook vanzelf voort, dat het bewustzijn, en bepaaldelijk ook (niet slechts de voorstelling, maar) de rede aan den wil voorafgaat. En nader nog de theoretische of de practische rede, de rede dus met haar normen van waar en onwaar, goed en kwaad, schoon en onschoon, of ook het verstand niet als formeel vermogen, maar als met kennis gevuld en verrijkt.

Maar ook hier staat prioriteit volstrekt nog niet met primaat, met voorrang en heerschappij gelijk. Zeker, verstand en rede bieden aan den wil verschillende voorstellingen (gedachten) aan, stellen hem voor eene keuze, en geven bij die keuze den een of anderen raad. Maar eene andere macht dan die van redelijke en zedelijke overtuiging hebben ze niet en kunnen ze niet hebben,

omdat de wilsvrijheid, die toch een feit is, allen dwang uitsluit. Omgekeerd echter heeft de wil wel ter dege groote macht over verstand en rede. Want ten eerste is het de wil, die de waarneming en het denken aan het werk zet en aan het werk houdt; opmerkzaamheid is daarom minstens evenzeer eene werkzaamheid van den wil als van het verstand⁸¹); en ten andere drijft de wil, wortelend in het begeeren en niet zelden in de begeerlijkheid, de waarneming en het denken in eene bepaalde richting. Anders zou er immers ook niet van eene zondige verduistering des verstands sprake kunnen zijn. Uit het hart zijn de uitgangen des levens, ook van het leven des verstands. Wat voor filosofie men heeft, hangt daarvan af, wat voor mensch men is. Verstand en wil staan dus in wisselwerking, het hoofd verrijkt het hart, maar het hart richt en leidt het hoofd.

Nog eene laatste opmerking zij hieraan toegevoegd, die ook paedagogisch van waarde is. Het verstand moge aan den wil voorafgaan en ook moeten voorafgaan; in vele gevallen kan het den wil niet meekrijgen en moet het dezen zijn eigen weg laten gaan. In den regel *weten* de menschen wel beter, maar ze *willen* niet beter. Daar is een tweestrijd in iederen mensch, maar deze is eene andere, dan dien Paulus in Rom. 7 als zijn ervaring beschrijft. Paulus *wist* niet alleen beter, maar hij *wilde* ook beter; hij had een innigen, hartelijken lust, om Gods wil te doen; maar hij *kon* niet beter, vanwege de macht van het vleesch. De natuurlijke mensch echter *weet* wel beter, maar hij *wil* niet beter; Paulus staat met de kern van zijne persoonlijkheid aan den kant van Gods wet, maar de natuurlijke, onwedergeboren mensch staat met de kern van zijne persoonlijkheid buiten en tegenover Gods wet, al moet hij met zijn verstand (geweten) toestemmen, dat die wet goed is. Weten alleen bekeert niet, zet het hart en den wil niet om; omgekeerd oefent de wil menigmaal eene zeer sterke macht uit op het verstand, op de rede en zelfs op het geweten, en stuurt en leidt deze in eene bepaalde, hetzij goede of verkeerde richting.

Laat men daarom niet twisten over den voorrang van verstand of van wil. Beide zijn uitnemende gaven, door God in de mensche lijke natuur gelegd. Ieder heeft zijn eigen terrein, en voert daar heerschappij. Om kennis te verwerven, is het verstand (het kenvermogen) noodig; om onze houding tegenover de gekende wereld te bepalen en er op in te werken, is de wil (het streefvermogen) onmisbaar. Beide moeten in het kind gevormd en ontwikkeld worden; onderwijs en opvoeding, ontwikkeling van het verstand en vorming van het karakter behooren steeds samen te gaan. Ieder oogenblik werken ze ook op elkander in, het verstand op den wil,

de wil op het verstand. De zonde heeft de eenheid, de harmonie tusschen beide verbroken, vijandschap in plaats van vriendschap gesteld. Maar Christelijke opvoeding zoekt weer naar overeenstemming en samenwerking; zij geeft aan elk van beide weer de eere, die er aan toekomt; zij streeft naar volmaking van den ganschen mensch.

WAT DE BIJBELSCH E PSYCHOLOGIE LEERT OMTRENT DEN MENSCH.

(Uit: Bijbelsche en Religieuze Psychologie).

Alsnu in het kort opmakende, wat de Bijbelsche psychologie ons tot verrijking onzer kennis geschonken heeft, noemen wij in de eerste plaats hare leer van den goddelijken oorsprong en de goddelijke bestemming van den mensch. In het Heidendom bestaat er niet veel meer dan een flauw vermoeden van; de philosophie, bijv. van Plato⁸²⁾, sprak soms eene verwante gedachte uit en de godsdiensten der volken zijn alle op soortgelijke onderstelling gebouwd; Paulus haalt het getuigenis der Grieksche dichters aan, dat wij Gods geslacht zijn, Hand. 17 : 28. Maar eene klare, heldere voorstelling ontbreekt, omdat de historie van de schepping onbekend is. Deze zelfde armoede aan duidelijke en vaste gegevens doet zich in den tegenwoordigen tijd voor bij hen, die de H. Schrift verwerpen en de mechanistische evolutie-leer zijn toegedaan. Bij hen is van een goddelijken oorsprong des menschen geene sprake meer; hij komt op en verdwijnt als de dieren des velds. Maar de Schrift ziet in de schepping des menschen eene gansch bijzondere daad Gods. Nu komt het hier in dit verband op de détails niet aan; of men de schepping van het eerste menschenpaar en de formatie van iederen mensch meer of minder middellijk denke, meer creatianistisch of meer traducianistisch⁸³⁾ zich voorstelle, het doet op dit oogenblik minder ter zake; hoofdzaak is, dat de mensch, volgens de H. Schrift, op eene bijzondere wijze en naar Gods beeld werd geschapen.

Nu moge deze waarheid nog zoo bekend zijn, ze verliest daardoor hoegenaamd hare beteekenis niet, ze vormt het fundament van heel onze anthropologie,⁸⁴⁾ en veelszins ook van die beschouwingen over den mensch, welke in de kringen, waar men met de Schrift en met het Christendom ten eenenmale gebroken heeft, toch nog als eene nawerking van het verleden voortleven en meer of minder bewust gehandhaafd worden. De schepping des menschen naar Gods beeld geeft en waarborgt hem eene eigene plaats in de wereld der schepselen; zij onderscheidt hem van de engelen boven en de dieren beneden hem; zij maakt hem eigen-

soortig en doet hem ook heden ten dage nog Gods geslacht zijn, hoezeer zijne gelijkenis ook door de zonde geschonden en verwoest werd.

Voor onderwijs en opvoeding is het aanvaarden of verwerpen van dit uitgangspunt beslissend. Wie den goddelijken oorsprong, de goddelijke verwantschap en de goddelijke bestemming van den mensch vasthoudt, komt vanzelf tot eene andere theorie en practijk der opvoeding, dan wie dat alles verwerpt en slechts weet van de domme kracht der natuur. Als iemand zegt, wat hij van 's menschen oorsprong en wezen denkt, valt het gemakkelijk aan te toonen, welke paedagogiek, althans in hoofdzaak de zijne moet zijn.

Met de schepping des menschen naar Gods beeld staat in nauw verband eene tweede, voor onderwijs en opvoeding hoogst belangrijke waarheid, n.l. de waarde der persoonlijkheid. Ook deze waarheid spreekt lang niet vanzelf, en is volstrekt niet van nature aan alle menschen bekend. Wij behoeven volstrekt niet naar de Heidenwereld te gaan en daar kennis te nemen van het kannibalisme, de bloedwraak, de slavernij en den slavenhandel, van de minachting der vrouw en de verwaarloozing der kinderen, om ons hiervan te overtuigen. Het Christelijk Europa van alle eeuwen levert overvloedig bewijs, dat de waarde der persoonlijkheid, schoon door het Christendom aan het licht gebracht, theoretisch geenszins algemeen wordt erkend en nog veel minder practisch overal tot heerschappij is gekomen.

Men denke bijv. aan de exploitatie van vrouwen en kinderen, waaraan het fabriekswezen in de eerste helft der vorige eeuw zich schuldig maakte, aan den kindermoord vóór en na de geboorte, aan de prostitutie en den vrouwenhandel, aan de lichtzinnigheid, waarmede menschenkrachten en menschenlevens in den economischen en commerciëlen strijd aan het eigenbelang worden opgeofferd. Er is daartegen langzamerhand eene reactie opgekomen, en met name heeft het socialisme tegen deze „uitbuiting” van den arbeidenden stand zijn machtig protest laten uitgaan. Maar zooals het gewoonlijk gaat bij eene reactie, het socialisme is zelf naar een andere uiterste overgeslagen en streeft naar een toekomststaat, waarin het individu aan de maatschappij wordt opgeofferd en er voor de zelfstandigheid en vrijheid der persoonlijkheid geene ruimte overblijft.

Deze overdrijving heeft nu weer aan den anderen kant protest uitgelokt; en met name is toen Friedrich Nietzsche ⁸⁵⁾ opgetreden, om, met diepe verachting voor de massa, de enkele groote mannen te verheerlijken, die uit de menschheid voortkomen, en voor hen het recht van den sterkste te vindiceeren. Sedert stellen velen in

heroëncultus,⁸⁶) genieëndienst en menschvergoding hunne eere, en dweepen met de Ueberechten, die zij zelve wanen te zijn of kunstmatig in de toekomst in het leven hopen te roepen. Met groote instemming wordt telkens het woord van Goethe aangehaald: *Höchstes Glück der Erdenkinder ist nur die Persönlichkeit; en paedagogen*⁸⁷) van naam hebben de vorming der persoonlijkheid tot ideaal der opvoeding verheven.

In dit opkomen voor de rechten en de waarde der persoonlijkheid ligt een element, dat wij aan de H. Schrift, aan het Christendom hebben te danken. Twee plaatsen zijn genoeg, om dit te bewijzen. In Gen. 9 : 6 wordt menschenmoord verboden, omdat de mensch naar Gods beeld is gemaakt; en inderdaad er is geen andere afdoende reden denkbaar, waarom doodslag van een dier geoorloofd, en die van een mensch ongeoorloofd zou zijn, dan die hierin ligt, dat de mensch wezenlijk van het dier onderscheiden en Gode verwant, Gods geslacht is. Wie met de evolutietheorie de grens tusschen mensch en dier uitwischt, beiden tot dezelfde soort brengt, moet dan ook principiëel lichtvaardig over den doodslag van een mensch gaan denken, of uit vrees voor deze consequentie bij het Boeddhisme⁸⁸) steun zoeken en alle leven, ook in het dier, en zelfs zoo mogelijk in de plant, onschendbaar achten. Opmerkelijk, dat beide deze richtingen dan ook in onze dagen talloze tolken vinden; eenerzijds wordt door sommigen zeer cynisch geleerd, dat men tegenwoordig aan zwakken en zieken veel te veel zorg besteedt en liever met de sterken moest medewerken tot verheffing van ons geslacht, en anderzijds wordt een sentimenteel medelijden gepredikt, dat nog meer over dier en plant, dan over den mensch zich ontfermt.

De tweede plaats, die in de Schrift de waarde der persoonlijkheid uitspreekt, is het bekende woord van Jezus: Wat baat het een mensch, zoo hij de geheele wereld gewint en lijdt schade zijner ziel (zijne ziel verliest)? Matth. 16 : 26. Hierin ligt klaar uitgedrukt, dat de ziel van een mensch meer waard is dan de gansche wereld, dat het behoud der ziel in de gemeenschap met God en in het doen van Zijn wil alle schatten der aarde ver te boven gaat. Jezus heeft in dit woord aan den mensch in betrekking tot de cultuur en aan de cultuur in betrekking tot den mensch hunne rechte plaats aangewezen. En het zou voor ons Christelijk geloof, voor kerk en maatschappij, voor onze gansche beschaving, en ook voor de opvoeding onzer kinderen eene onberekenbare schade zijn, als wij dit woord vergaten en niet in 't leven toepasten. Eerbied voor de persoonlijkheid, is eene les, die wij dagelijks meer hebben te leeren en in practijk te brengen. Niet zoozeer, omdat de persoonlijkheid in zichzelf steeds zoo iets groots en heerlijks

is, want hoevele menschen en kinderen zijn schier van alle gave en talent naar lichaam en ziel ontbloot? maar omdat ieder mensch ook nu nog in den zondigen toestand Gods geslacht is, sporen van Zijn beeld vertoont, en voor de eeuwigheid is bestemd.

Maar met deze waarheid, welke men die van het individualisme of beter van de individualiteit zou kunnen noemen, verbindt de H. Schrift altijd die van (niet het socialisme, maar) de solidariteit. In onzen tijd staan de richtingen van het individualisme en het socialisme scherp tegenover elkander; zij trekken beiden aan één einde, en maken zich beide aan groote eenzijdigheid schuldig. Maar de Schrift houdt deze steeds in nauwverband, persoonlijkheid en gemeenschap, individualiteit en solidariteit. En de enge verbinding van deze twee elmenten is eene derde waarheid, die voor ons allen in staat, maatschappij en kerk, en ook in de school de grootste beteekenis heeft.

Bewijs voor het Schriftuurlijk karakter dezer solidariteit behoeft niet bijgebracht te worden. Ze ligt reeds opgesloten in de veroordeeling van Kaïns woord: ben ik mijns broeders hoeder? En ze wordt ons door heel de Schrift heen gepredikt in de eenheid van het menschelijk geslacht, in de gelijkheid der menschelijke natuur bij alle menschen en volken, in de gemeenschap van het volk Israëls in de dagen des Ouden Testaments, en in de gemeente als het ééne lichaam van Christus met vele leden in de bedeeeling des Nieuwen Verbonds. Nooit en nergens staat een mensch op zichzelf; hij wordt uit en in en tot de gemeenschap geboren, tot de gemeenschap van gezin, geslacht, volk, staat, kerk en menscheit, tot de gemeenschap aan allerlei stoffelijke en geestelijke goederen. En het is de school, die in verband met allerlei andere factoren ieder mensch in zijn zelfstandigheid erkennen en toch tot de solidariteit opvoeden en vormen moet.

In de vierde plaats zij opgemerkt, dat de Bijbelsche psychologie insluit en rust op deze belangrijke waarheid, dat de menscheit ééne is en de menschelijke natuur in alle hare leden dezelfde is. Er is eene algemeene psychologie, eene psychologie van den mensch, generaal genomen, wijl, trots alle verscheidenheid, toch één type aan alle menschen ten grondslag ligt.

Daarom heeft toch de Schrift nog wel voor die verscheidenheid een open oog, en zelfs in zoo sterke mate, dat zij die verscheidenheid niet eerst na den val doet ontstaan, maar tot de schepping zelve van het eerste menschenpaar terugleidt. Zooals het werk der zes dagen aan allerlei verschillende wezens, aan hemel en aard, aan zon en maan en sterren, aan mineralen, planten en dieren het aanzijn gaf, zoo werd de mensch terstond als man en vrouw geschapen. Van eene oorspronkelijke gelijkheid der prae-

existente zielen, die eerst door individueelen val ongelijk geworden zouden zijn, zooals Origenes ⁸⁹⁾ droomde, weet de Schrift niets af; en evenmin is zij de theosophische ⁹⁰⁾ meening toegedaan, dat het geslachtsonderscheid eerst door de zonde tot stand is gekomen. Van den aanvang af zijn man en vrouw physisch en psychisch onderscheiden. En indien de zonde niet gekomen ware, zou die verscheidenheid gebleven zijn en in gezin en geslacht nog veel rijker zich hebben ontplooid. Ouders en kinderen, broeders en zusters, bloed- en huwelijksverwantschap zouden ook dan in de menschheid onderscheid hebben gemaakt; en gaven en talenten zouden ook zonder den val in verschillende mate, niet armer maar nog rijker dan thans, door God aan de menschen zijn medegedeeld. In de gemeente van Christus, die de vernieuwde menschheid is, blijven immers deze verschillen in gaven bestaan; ze worden zelfs door de charismata des H. Geestes nog vermeerderd, 1 Cor. 12 : 4—15, en werken tot in de eeuwigheid door. Ook daar zijn er kleinen en grooten, en wordt elk geoordeeld naar zijne werken, Openb. 20 : 12.

Maar wel is de zonde oorzaak van allerlei andere verschillen en tegenstrijdigheden, die zich in de menschheid hebben voorgedaan; van de vijandschap, die reeds terstond bij Kaïn en Abel openbaar wordt, van de bloedwraak, Gen. 4 : 23, 24, van de instelling der overheid, die burgers tegen burgers beschermen moet, Gen. 9 : 5, 6, van de verdeeling der menschheid in volken, die zich over de aarde verstrooien, Gen. 11 : 7, 8 enz. Ja, het is de genade zelve, die dan in de zondige menschheid de diepste tegenstelling in het leven roept, n.l. die tusschen het vrouwen- en het slangenzaad, Gen. 3 : 15, tusschen Seth en Kaïn, tusschen Israël en de volken, tusschen de gemeente en de wereld. Het is het thema van geloof en ongelooft, dat naar Goethe's woord heel de geschiedenis beheerscht.

Desniettemin — en dat is voor ons hier het opmerkelijkste — houdt de H. Schrift steeds de eenheid der menschheid vast. Niet alleen daarin, dat de gansche menschheid uit éénen bloede voortkomt, en dat er geene andere menschen zijn of kunnen zijn, dan die uit het eerste ouderpaar zijn voortgesproten, en dus elkander allen in den bloede bestaan. Maar welk verschil er ook in de menschheid moge opgetreden zijn, van stam, ras, kleur, lichaamsbouw, schedelvorming, stand, rang, enz., alle menschen hebben deel aan ééne en dezelfde natuur; in aller boezem klopt enzelfde hart; allen hebben dezelfde psychische organisatie; allen kenmerken zich door dezelfde behoeften en nooden, idealen en aspiratiën. Hoe meer de volken in hunne eigenaardigheden bestudeerd worden en hoe meer men daarbij van den schijn tot het wezen, van de

oppervlakte tot de diepte doordringt, des te meer blijken alle menschen elkander verwant en naar één type geschapen te zijn. Overal en altijd hebben de volken dezelfde fundamenteen en elementen van cultuur, schoon de ontwikkeling daarvan eindeloos uiteenloopt; er zijn geen volken zonder rede, taal, godsdienst, zedewet, huwelijk, gezin, maatschappij enz. De eenheid der menschheid wordt niet alleen door de Schrift geleerd, maar van dag tot dag door de studie der volken bevestigd.

Daarom is er eene algemeene psychologie mogelijk, zoowel in practischen, empirischen, als in wetenschappelijken zin. De laatste is de taak van de geleerden, maar de eerste is min of meer in het bezit van iederen mensch, zij is vooral het eigendom der menschenkenners, en wordt ons op geheel eenige, op klassieke wijze voor oogen gesteld in de H. Schrift. Deze toch geeft geene psychologie van dezen of genen mensch — hoewel deze niet ontbreekt, denk maar aan de karakters der aartsvaders, der profeten en der apostelen; ze geeft ook geene psychologie van het volk van Israël als zoodanig — ofschoon ook daarvoor materiaal aanwezig is; maar zij geeft ons in al dat bijzondere het algemeene te zien; ze doet ons den mensch kennen, zooals hij onder verschillende vormen, altijd dezelfde is; wat van Jezus geschreven staat, geldt in zekeren zin van heel de Schrift: zij weet, wat in den mensch is. Zij is het boek der zelfkennis bij uitnemendheid; en zij moest dat wel zijn, omdat zij het boek der Godskennis wil wezen. En deze beide hangen onverbreekelijk saam; geene kennis Gods dan door kennis van onszelven, en ook omgekeerd, geene kennis van onszelven dan in het licht der kennis Gods.

Daarom is de Bijbelsche psychologie van zoo uitnemende waarde. Van een Fransch predikant wordt verhaald, dat hij zijne preeken steeds maakte, de Bijbel in de ééne, en Shakespeare in de andere hand. Dit moge nu wat overdreven en eenzijdig zijn, geen boek, dat ons zóó den mensch doet kennen als de Schrift en geen auteur, die, als Shakespeare, menschenkenner boven alle anderen, bij de studie van den mensch ons van zulk een dienst kan zijn.

Daarbij moge ook nog *deze* beteekenis van de Bijbelsche psychologie met een enkel woord vermeld worden, dat zij niet alleen de eenheid der menschheid, maar ook die van den enkelen mensch vasthoudt. De mensch is een eenheid, een organisch geheel, eene eenheid in de verscheidenheid. Ook deze waarheid is heden ten dage van groot belang. Er zijn psychologen en paedagogen, die de ziel of het lichaam, het verstand, het hart of den wil, de ikheid of de verscheidenheid van het zieleleven (bijv. van de vermogens) miskennen. Maar de Schrift laat recht wedervaren aan den ganschen mensch naar alle zijden. Ziel en lichaam staan niet dualis-

tisch tegenover elkaar en loopen niet parallel, als twee uurwerken, naast elkaar, maar zij zijn ten innigste vereenigd in de persoonlijkheid en vormen zoozeer het wezen van den mensch, dat de noodlottige scheiding door den dood wederom in de opstanding opgeheven wordt. De mensch heeft wel geest, maar hij *is* ziel, een psychisch wezen, dat van nature op een lichaam is aangelegd. Geen monisme dus en geen dualisme, maar verscheidenheid in de eenheid der persoonlijkheid.⁹¹).

En datzelfde geldt van alle vermogens en krachten van den mensch. Ze zijn vele en velerlei, maar zij vinden hun centrum en hun bron in het hart. Vandaar zijn de uitgangen des levens, van het leven des verstands, des gevoels en ook van den wil. De rechte paedagogie mag dus niet bestaan in onderwijs van het verstand of in opvoeding van den wil enz., maar ze heeft den mensch zelf tot object, zij moet achter verstand en wil, achter ziel en lichaam trachten door te dringen, en de persoonlijkheid zelve trachten te vormen tot een mensch Gods, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust.

DE EXPERIMENTEELE PAEDAGOGIEK, HAAR RESULTATEN EN TEKORT.

(Uit: De Nieuwe Opvoeding).

De experimenteele paedagogiek onderscheidt zich volgens Meumann van de vroegere in belangrijke opzichten. De opvoedkunde, welke in vorige tijden algemeen gehuldigd werd, miste den empirischen grondslag⁹²); ze kende de feitelijke verhoudingen niet, vergiste zich in de natuur en de ontwikkeling van het kind. In plaats van de werkelijkheid te bestudeeren, ging zij van begrippen uit, stelde van te voren het uitgangspunt en het doel der opvoeding vast, en leidde dan deductief uit deze min of meer speculatieve beschouwingen de normatieve regelen af, welke voor onderwijs en opvoeding hadden te gelden. De experimenteele paedagogiek gaat gansch anders te werk. Zij tracht vóór alle dingen de werkelijkheid te leeren kennen, dat is, zich op de hoogte te stellen van al de verhoudingen en toestanden, welke er bij het kind onder het leeren en ook bij den meester onder het onderwijzen intreden. Zij ziet dus af van alle apriorische⁹³) begrippen en deductief gevonden normen, en neemt eerst zoo nauwkeurig en volledig mogelijk kennis van de feiten. Wanneer zij door studie van deze werkelijkheid een inzicht verkregen heeft in de natuur van het geestelijk proces, dat bij het kind onder het leeren plaats grijpt, dan tracht zij daarna, in verband met het voorgestelde doel der opvoeding, eenige normen af te leiden, die bij onderwijs en opvoeding gevolgd moeten worden. Langs dezen weg hoopt zij zelfs elken opvoeder in staat te stellen, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Massnahmen klar zu sein⁹⁴). Als zij de normen niet willekeurig van te voren vaststelt, maar uit de feitelijke verhoudingen afleidt, dan maakt zij immers den opvoeder meer zelfstandig tegenover van te voren opgelegde regels, doet hem vreugde krijgen aan zijn beroep en biedt zij ook aan de kinderen veel meer gelegenheid tot zelfwerkzaamheid en tot ontwikkeling van al hunne krachten.*)

Het gebied, dat de experimenteele paedagogiek te bearbeiten

*) Meumann, Experim. Pädag. I² 7—13.

heeft, is volgens Meumann in hoofdzaak drieërlei; de houding (das Verhalten) van het kind in de school, de werkzaamheid van den onderwijzer en de leermiddelen, en de organisatie van het schoolwezen. Van deze drie deelen wordt het eerste door Meumann verreweg het breedst behandeld. Want wel dient ook de werkzaamheid van den onderwijzer onderzocht te worden, wijl de schoolarbeid ook op den meester inwerkt en kennis daarvan voor zijn onderwijs nuttig kan zijn; maar bij den tegenwoordigen stand van de experimenteel-paedagogische onderzoekingen valt daarover nog weinig te zeggen. *) En ook over leermiddelen en schoolorganisatie heeft Meumann zich niet in den breede uitgelaten, want naar zijne gedachte moeten alle problemen, die hierbij ter sprake komen, toch opgelost worden van den leerling uit. Als bijv. de onderwijzer naar de ⁹⁵) analytische of de synthetische methode onderwijs in het lezen geeft, dan heeft de experimenteele paedagogiek, door onderzoek van het leerende kind, te bepalen, hoe elk van deze beide methoden op het kind inwerkt en welke het snelst tot het doel leidt. De didactische waarde der methodische voorschriften wordt dus beslist door het experimenteele onderzoek van hunne werking op den leerling. Daarom neemt dit onderzoek van de houding van het kind onder den schoolarbeid, zoowel physisch als psychisch, naar verstand, gemoed en wil, de breedste plaats in. Maar als de experimenteele paedagogiek dit onderzoek instelt en over de kinderen naar alle zijden uitbreidt, dan spreekt het van zelf, dat zij met alle paedagogische vragen in aanraking komt en ook over de methodiek van den onderwijzer, over de leermiddelen en over de schoolorganisatie haar licht zal verspreiden; de werkingen, welke het onderwijs op den leerling doet uitgaan, zijn maatstaf der gansche experimenteele paedagogiek. **)

Deze opvatting lokt toch wel eenige bedenkingen uit. Al dadelijk is de naam dezer wetenschap minder juist. Want de experimenteele paedagogiek bedient zich volstrekt niet alleen van het experiment, maar van alle hulpmiddelen en methoden, die aan het empirisch-paedagogisch onderzoek ten dienste staan, dus bijv. ook van enquête, proefwerk, statistiek enz. De naam van empirische paedagogiek verdient daarom in elk geval de voorkeur; het experi-

*) In De Beiaard Aug. 1917, blz. 513 wordt iets gezegd over de meting van leeraren, die thans na de meting van de begaafdheid der leerlingen aan de orde komt en in Amerika beoefening vindt. Bij een aantal leerlingen wordt een onderzoek ingesteld naar hun met redenen omkleed oordeel over de qualiteiten van hun onderwijzer, zooals onderwijstalent, geschiktheid om de orde te handhaven, ervaring, initiatief enz. Het resultaat van zulk een onderzoek, door Grace E. Bird ingesteld, was, dat meisjes in den onderwijzer vooral vriendelijkheid, de jongens eerlijkheid op prijs stellen!

**) Meumann t. a. p. I² 47 v.

ment is maar eene der vele methoden van het empirisch onderzoek. Daarbij komt, dat het experiment in de paedagogiek evenals in de psychologie, slechts indirect⁹⁶⁾ te gebruiken is. Psychische verschijnselen toch, zooals gewaarwordingen, voorstellingen, lust- en onlustgevoelens enz., zijn niet quantitatief, maar kwalitatief van aard. Ze kunnen niet rechtstreeks geëxperimenteerd worden, wijl ze niet voor getal en maat vatbaar zijn. Maar wij kunnen ze wel door prikkels van allerlei aard teweegbrengen en daarbij dan nauwkeurig en met behulp van instrumenten gadeslaan, welke physische veranderingen in het gelaat, in den toestand of de houding van het lichaam enz. met die psychische verschijnselen gepaard gaan. In zooverre is dus voor een experimenteel onderzoek in de psychologie en ook in de paedagogiek plaats, als er⁹⁷⁾ correlatie is tusschen ziel en lichaam. Wijl deze bij de lagere functies veel sterker is dan bij de hoogere, neemt de beteekenis van het experiment af, naarmate psychologie en paedagogiek met hooger liggende problemen zich gaan bezig houden.

Voorts bedenke men wel dat de experimenteele, of meer algemeen de empirische, objectieve methode nooit⁹⁸⁾ de subjectieve, die der zelfwaarneming, missen kan. Wel heeft men deze methode menigmaal bestreden, en in zooverre terecht, als men wees op de gevaren van vergissing en dwaling, waaraan het gebruik dezer methode blootstelt. Maar als men de zelfwaarneming absoluut veroordeelt en bij de psychologie geheel uitschakelen wil, dan maakt men deze zelve onmogelijk. Want alle kennis van het zieleleven van anderen, ook van het schoolkind, is op de kennis van onszelven gebouwd. Wij kunnen, gelijk reeds gezegd werd, dat zieleleven bij anderen niet rechtstreeks waarnemen, maar krijgen er alleen eenige kennis van, doordat het zich naar buiten in teekenen van verschijning, woord of daad openbaart, en wij die teekenen dan kunnen en mogen verklaren naar analogie van hetgeen wij in dergelijke gevallen bij ons zelve waarnemen. Zeer zeker kunnen wij ons daarbij vergissen en vergissen wij ons ook menigmaal; wij doen elkander zooveel leed en onrecht aan, omdat we elkander telkens misverstaan en de beste bedoelingen miskennen; en misschien zijn kinderen daarvan nog het meest de dupe. Maar ten slotte is er toch geen andere weg, om elkander te leeren kennen. Van de uitingen van anderer zieleleven is er geene interpretatie mogelijk, dan doordat wij zelve menschen zijn en eens kinderen zijn geweest. *)

Ook zij er nog op gewezen, dat de empirische (experimenteele) paedagogiek niet de gansche paedagogiek is en dat ook nooit

*) Zoo Meumann zelf, t. a. p. I² 17 v.

wezen kan. Welke belangrijke diensten zij ook moge bewijzen, zij kan niet alle vragen beantwoorden, die bij de opvoeding aan de orde komen, wijl zij niet alle voor empirisch en nog veel minder voor experimenteel onderzoek vatbaar zijn. Zoo is het bijv. naar deze methode onmogelijk, het doel der opvoeding vast te stellen, gelijk Münsterberg, Meumann e. a. dan ook ten volle erkennen en daarmee ruimte laten voor eene godsdienstige of wijsgeerige, in elk geval systematische en normatieve paedagogiek.

En niet alleen moet de empirische paedagogiek het zwijgen bewaren over het algemeene doel der opvoeding, maar zij kan ons ook niet of niet voldoende inlichten over de speciale doeleinden van de bijzondere leervakken. Als deze er zijn, kan ze ons iets leeren over het nut dier vakken voor de ontwikkeling van het kind en over de meerdere of mindere vruchtbaarheid der daarbij gebruikte methoden. Maar zij brengt deze vakken niet voort, doch aanvaardt ze uit de werkelijkheid. In aansluiting bij het algemeene doel der opvoeding bepalen de historische en sociale toestanden, welke vakken in de school noodig zijn en wat men daarmee bereiken wil. Maar daar ligt dan verder ook nog in opgesloten, dat de leerstof haar eigen aard en wet medebrengt, waaraan de experimenteele paedagogiek niets veranderen kan, maar die ze in bescheidenheid te erkennen heeft. Elk vak, rekenkunde, meetkunde, geschiedenis, moedertaal enz. bepaalt dus tot zekere hoogte zelf, hoe de stof geordend en behandeld moet worden; al moet daarbij ook gerekend worden met de belangen van den leerling, deze geven toch niet uitsluitend den doorslag.

Daarom is het zacht gesproken eenzijdig, om met Meumann te zeggen, dat de experimenteele paedagogiek uit de feitelijke verhoudingen en toestanden de normen tracht af te leiden; dat zij uit de werkingen over de didactische waarde van de methodische voorschriften beslist; en dat zij den opvoeder in staat stelt zich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Massnahmen klar zu sein. Want psychologie en historie zonder meer doen ons, evenals de natuurwetenschap, alleen verschijnselen en feiten kennen, en spreken over hunne qualiteit van waar en onwaar, recht en onrecht, goed en kwaad geen oordeel uit. Indien wij zulk een oordeel willen vellen, hebben we andere wetenschappen noodig, zooals logica, ethica, of in het algemeen eene godsdienstige, of wijsgeerige wereldbeschouwing. Ook het nut van een vak of de liefhebberij van een leerling legt voor het onderwijs geen beslissend gewicht in de schaal. Men moet er natuurlijk op letten en er rekening mede houden, maar kan er toch zijn oordeel niet van laten afhangen. Want het nut is dikwerf heel moeilijk te omschrijven en de liefhebberij van een leerling is menigmaal onvast en wissel-

vallig. Moet men bijv. uit het feit, dat vele leerlingen weinig belang stellen in godsdienstonderwijs, in rekenkunde, in geschiedenis, in talen enz. eenvoudig concludeeren, dat deze vakken voor hen geschrapt behooen te worden? Of is het nut, en dan nog dikwijls opgevat als een tastbaar resultaat in het leven, is zulk eene nuttigheid de laatste maatstaf der waarheid, en het pragmatisme de hoogste idee der filosofie? Het gaat inderdaad niet aan, alle vragen der opvoeding uit de ervaring met den leerling te beantwoorden; leerstof en leerling komen daarvoor beide in aanmerking.

De empirische paedagogiek is dus volstrekt niet geschikt, om alleen en uitsluitend den grondslag te vormen voor het gebouw der paedagogiek. Meumann valt eerst de „begriffliche”, normatieve paedagogiek vrij hard aan, om het recht en de waarde der opfeiten steunende experimenteele paedagogiek hoog te kunnen verheffen; maar hij ziet zich in het vervolg van zijn betoog, vooral aanzien van het doel der opvoeding tot allerlei concessies genoodzaakt. De empirische paedagogiek is niet en kan niet wezen de gansche paedagogiek; zij is er een deel van. Daarmede wordt echter in het minst niet ontkend, dat zij in het geheel eene breede plaats inneemt en eene eigene, belangrijke taak heeft te vervullen. Wel is waar staat zij nog pas aan het begin van den weg; er moet nog veel arbeid voorafgaan, eer van het bouwen van eene wetenschappelijke paedagogiek op een nieuwen, empirischen grondslag sprake zal kunnen zijn. Ook zijn de meeningen over de waarde harer uitkomsten nog zeer verdeeld, *) en blinkt datgene, waarin men algemeen overeenstemt, niet altijd door nieuwigheid uit. Maar dat alles doet niet te kort aan het feit, dat de empirische paedagogiek, in verband met de empirische psychologie en paedologie, tot dusver hare taak, om n.l. de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling van het kind gedurende den schooltijd en onder den schoolarbeid nauwkeurig na te gaan, met eere heeft vervuld en op niet onbelangrijke resultaten bogen kan.

Het is voor ons doel onnoodig en in een kort bestek ook onmogelijk, om deze resultaten in bijzonderheden aan te wijzen. Wij zouden dan toch een breedvoerig verslag moeten geven van de metingen, die door physiologen en psychologen naar de vermoeidheid van het schoolkind zijn ingesteld en die aanleiding gaven tot het ontstaan der schoolhygiëne; van de onderzoekingen naar de individueele verschillen inzonderheid in verstandelijk opzicht, welke geboorte gaven aan de speciale begaafdheidsleer; van den oor-

*) Bij Gutberlet, Experimentelle Psychologie m. bes. Rücksicht der Pädagogik, Paderborn 1915, blz. 223 v.

sprong en de ontwikkeling der kindertaal en den invloed, welke daarop wordt uitgeoefend door het schoolonderwijs; van de psychologie van het geheugen, welke leidde tot de leer van de economie en de techniek van het geheugen, en voorts van alle andere faculteiten der ziel; zooals de gewaarwordingen, de voorstelling, het herkennen en de herinnering, de phantasie, het denken, de gemoedsbewegingen, de wilsverschijnselen enz.; van de psychische processen, die door huis- en schoolarbeid en door ieder vak in het bijzonder, zooals lezen, schrijven, rekenen, in het kind worden veroorzaakt; van het onderzoek naar hetgeen op later leeftijd van het schoolonderwijs is overgebleven enz. *)

Zooals gezegd, eene eenigszins volledige beschrijving van de meer of minder zekere resultaten der empirische paedagogiek zou ons veel te lang ophouden en afvoeren van ons doel. Maar wel dienen we een oogenblik stil te staan bij de ontwikkelingswetten, welke Meumann aan het slot van het eerste deel uit zijne voorafgaande onderzoekingen ten aanzien van het kind en zijne faculteiten afleidt. Hij acht het onmogelijk, dit ontwikkelingsproces onder ééne formule saam te vatten, gelijk Pestalozzi dat beproefde met zijn: van aanschouwing tot begrip, en W. Stern met zijn: van de peripherie tot het centrum. Een kind is toch altijd, van zijn geboorte af, product van een eigen, allerlei vermogens insluitenden aanleg, en vele van buiten af daarop inwerkende factoren. Maar wel is volgens Meumann mogelijk, enkele algemeene lijnen te trekken, waarlangs de ontwikkeling zich voortbeweegt. **)

In de eerste plaats leert dan de empirische psychologie, dat het kind bij zijne geboorte geen tabula rasa is, maar terstond eene „Fülle von Anlagen” medebrengt, die zijne ontwikkeling determineren en het ook van het begin af reeds min of meer actief doen zijn bij het ontvangen van indrukken. Ten tweede stelt zij er ons mede in kennis, dat eene functie, naarmate zij voor het leven van het kind meer noodzakelijk is, des te eerder zich ontwikkelt, bijv. de aanschouwing van de ruimte vóór die van den tijd. Ten derde

*) Om bij wijze van voorbeeld iets uit de overstelpend rijke literatuur aan te halen, zij genoemd: Van Wayenburg, De geestelijke vermoeidheid, in: *Moderne Kinderstudie*, Zutphen 1913, blz. 3—43. T. J. de Boer, *Ontwikkeling van de kindertaal*, ib. blz. 205—229. Meumann, *Experim. Pädagogiek*, drie deelen. Id. *Oekonomie und Technik des Gedächtnisses*², Leipzig 1908. Gutherlet, *Experim. Psychologie usw.* Paderborn 1915, Id., *Die experimentelle Psychologie im Dienste des Lebens*, Philos. Jahrbuch 1917, Heft 2 blz. 131—171. Erismann, *Angewandte Psychologie*, Berlin, Goeschel 1916. W. A. Lay, *Experimentelle Pädagogiek*, Leipzig 1908 (*Aus Natur u. Geisteswelt*). Claparède, *Psychologie de l'enfant*⁴, Genève 1911. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*², Paris 1911.

**) Meumann, *Experim. Pädag.* I² 666—704.

gaat de psychische en physische ontwikkeling niet gelijkmatig toe, maar heeft ze plaats in groote, periodische wisselingen, zoodat nu eens de eene, dan de andere functie zich meer ontwikkelt. De lichamelijke groei van het kind gaat niet geleidelijk voort, maar verloopt in perioden van langzamer en sneller toename; in de jaren vóór de puberteit treedt eene langzamer ontwikkeling in van het lichaam in zijn geheel en in al zijne leden, organen en functies, in de puberteitsjaren daarentegen heeft een sterkere groei en uitzetting plaats. Met deze lichamelijke ontwikkeling, vooral die van de hersens, gaat de geestelijke parallel; ook zij verloopt niet geleidelijk, maar periodisch, en toont eveneens de tendenz, om het kind in staat te stellen, dat het zich successief al datgene verwerft, wat het voor het leven noodig heeft. Elke aanleg in het kind krijgt als het ware zijne eigene beurt. Ten vierde wisselen bij deze ontwikkeling variatie en repetitie (herhaling, gewenning, oefening, mechaniseering) elkander af, en wel zoo, dat beide door het doel der opvoeding in verband en samenwerking worden gezet. Eerst staat de variatie, de vooruitgang, de volmaking op den voorgrond, daarna treedt meer de oefening naar voren, waardoor de leerling het nieuwe in zich opneemt en geheel en al tot zijn eigendom tracht te maken. Een en ander geldt volgens Meumann zoowel bij den wil als bij het verstand; naar zijne meening is de mogelijkheid van beider ontwikkeling onbegrensd; door oefening kunnen wij alles bereiken, zelfs ons bekeeren en zaligmaken. *) Ten vijfde eindelijk is de ontwikkeling der eene functie bevorderlijk aan die der andere; er zijn psychophysische ontwikkelingscorrelaties, bijv. tusschen zintuiglijke waarneming en opmerkzaamheid, tusschen perceptie en apperceptie, tusschen de elementaire en de hogere functies der ziel, zij het ook bij de onderscheidene individuen in verschillende mate.

Al deze wetten hebben nu volgens Meumann eene groote paedagogische beteekenis. Ze leeren ons bijv., dat variatie en repetitie steeds bij het onderwijs en de opvoeding van het kind moeten samengaan; men moet evenzeer de fout vermijden, om alles bij het kind aan zijne eigene ontwikkeling over te laten, als ook die, om alles bij het kind te willen schabloniseeren en mechaniseeren.⁹⁹⁾ Noch Rousseau, noch Pestalozzi heeft daarom gelijk; het kind moet zelf naar zijn aanleg en aard ontwikkeld worden, maar op die ontwikkeling behoort de opvoeding door anderen in te werken en er leiding aan te geven. De opvoeding zij dus beide, „naturgemäss“, inzoover zij zich aan den leerling en zijne eigenaardige

*) Verg. ook Meumann, *Intelligenz und Wille*². Leipzig, Quelle und Meyer 1913, blz. 42 v.

gaven behoort aan te passen; en tevens „zielgemäss", inzoover zij de ontwikkeling van den leerling niet aan toeval of willekeur overlaat, maar ze in vaste banen leidt en richt op een doel.

Wie in de opvoeding uitersten vermijdt en zoowel met leerstof als met leerling rekening houdt, zal met het meeste in deze gevolgtrekkingen en redeneeringen van Meumann van harte zijne instemming betuigen. Maar hij zal toch de vraag niet kunnen onderdrukken, of hij daarin nu ontdekkingen der nieuwe, empirische psychologie en paedagogiek heeft te zien. Waren al deze zoogenaamde wetten in den grond der zaak niet te allen tijde aan alle paedagogen bekend, en werden ze zelfs niet, meer of minder bewust, door alle ouders en onderwijzers in de practijk van het leven toegepast? Hoe dit zij, de oude theorie en practijk ontvingen door het exacte onderzoek van den nieuwsten tijd in elk geval eene sterke bevestiging; ze blijken op beter waarneming en hechter redeneering te steunen, dan velen tegenwoordig aan de dusgenaamde Begriffliche en normatieve paedagogiek willen toekennen.

Het feit, dat het nieuwe, door de empirische paedagogiek aan het licht gebracht, meestal reeds lang bekend was, maakt voorts voorzichtig ten aanzien van die resultaten, die inderdaad nieuw zijn, of misschien nog beter, die vroeger niet zoozeer onbekend waren, als wel met beslistheid bestreden en verworpen worden. Dat geldt bijv. van Meumann's leer aangaande de onbegrensde mogelijkheid, waarmede de menschelijke vaardigheden zich door oefening ontwikkelen kunnen. Maar deze leer ondervindt dan ook, bijv. van Wundt, zeer heftige tegenspraak. *) Want ten eerste is het opmerkelijk, dat Meumann in zijn werk over *Intelligenz und Wille* van den wil eene zoo onduidelijke voorstelling geeft, dat niemand recht te weten komt, wat hij eronder verstaat, en ieder toch sterk den indruk ontvangt, dat hij den wil in een reeks intellectueele processen oplost; en ten andere leert de ervaring van elken dag, dat de ontwikkeling van elke functie bij iederen mensch hare grenzen, en dikwerf zelf op korten afstand hare grenzen vindt. Dat geldt van het geheugen bijv., dat in sterke mate geoefend kan worden; maar al is het waar, dat men eene reeks van woorden of getallen door oefening steeds gemakkelijker leert inprenten, er volgt daaruit in het minst niet, dat men deze proef eindeloos voortzetten, de reeks van woorden of getallen onbegrensd vergrooten en het aantal repetities steeds verminderen kan.

En zoo is het met alle vermogens en krachten van den mensch; men kan zich oefenen in het loopen, springen, turnen, boksen,

*) Bij Gutberlet, *Experim. Psychologie*, blz. 249 v.

honger en dorst lijden enz., en evenzoo in het waarnemen, onthouden, denken, willen enz. maar overal stuit men toch op eene grens, omdat de mensch een eindig en beperkt wezen is. Gelukkig dat ouders en onderwijzers hiervan een diep besef hebben, want bij toepassing der abstracte, intellectualistische theorie van Meumann waren de kinderen er treurig aan toe. *)

Maar afgezien van deze opmerkingen, de wetten, welke Meumann over den ontwikkelingsgang van het kinderlijk zieleleven formuleert, zijn weinige in aantal, en bovendien zeer vaag en algemeen. Natuurlijk is daarbij de bescheidenheid te loven, die verbiedt meer te zeggen dan men verantwoord kan. Maar men mag toch vragen, of de onderwijzer en opvoeder aan de kennis daarvan in de practijk zooveel heeft. Zeker, de paedagoog heeft algemeene beginselen noodig, die hem tot leidraad kunnen strekken op het uitgestrekt gebied, dat hij te bearbeiten heeft; maar Meumann beloofde in den aanvang van zijn werk, dat de empirische paedagogiek den opvoeder in staat zou stellen, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Massnahmen klar zu sein. Daar schijnt het toch bij deze algemeene wetten nog ver vandaan te zijn, minstens even ver als bij de opvoedkundige beginselen, die eene vroegere paedagogiek hem aan de hand deed.

Want hij kan die wetten wel van buiten leeren, maar hij moet ze ieder oogenblik in het leven toepassen en moet daartoe met zijn eigen inzicht en oordeel te rade gaan. Dikwijls zal hij, vooral als hij een ervaren, met tact toegerust onderwijzer is, het rechte treffen; maar menigmaal zal hij ook voor de gecompliceerde gevallen, die in de werkelijkheid voorkomen, verlegen staan en met eene beslissing naar zijn beste weten genoegen moeten nemen. Hieraan wordt zoo goed als niets veranderd, als de onderwijzer onderzoekingen raadpleegt, die naar den ontwikkelingsgang van eene speciale functie bijv. van het geheugen, de opmerkzaamheid, de verbeelding, het denkvermogen, den wil enz. zijn ingesteld. Want niet alleen loopen de meeningen hierover ver uiteen; maar

*) Dit voorbeeld, aan Meumann ontleend, bewijst, hoe licht de voorstanders van de empirische psychologie en paedagogiek, toch den grondslag van het empirisch onderzoek verlaten en in speculatie zich verliezen kunnen. Trouwens, zoodra men de verschijnselen niet bloot waarneemt en constateert, maar verbindt en tot een beginsel of wet herleiden wil, laat de empirie in den steek en komt het denken, en daarmee de godsdienstige of wijsgeerige wereldbeschouwing aan het woord. Dat geldt met name van alle psychische verschijnselen, van waarneming, geheugen, opmerkzaamheid, verstand, rede, gemoed, wil enz. Vandaar, dat de empiristische psychologen tegenwoordig over al deze dingen evenzeer van elkander verschillen als vroeger de beoefenaars der algemeene psychologie. De overeenstemming is thans nog veel meer dan in de vorige tijden zoek.

ook hier krijgt hij uit den aard der zaak slechts kennis van eenige algemeene wetten, die de ontwikkeling dier speciale functiën beheerschen, en blijft hij dus geroepen, om naar die algemeene wetten zich een oordeel te vormen over het bepaalde geval, waarvoor hij in het leven te staan komt.

Deze opmerking is in het geheel niet als een verwijt bedoeld, want het is een voorrecht en een zegen te achten, dat bij de opvoeding zooveel van de persoonlijkheid van den opvoeder afhangt. Maar de opmerking bewijst toch, dat de empirische paedagogiek onmogelijk van den leerling uit, alle paedagogische vragen beantwoorden kan, noch ook den opvoeder *jederzeit* van den grondslag zijner paedagogische maatregelen zeker doet zijn. Evenmin als de empirische paedagogiek den invloed miskennen mag, welke van de leerstof op onderwijs en opvoeding behoort uit te gaan, kan ze de persoonlijkheid van den onderwijzer en opvoeder uitschakelen, die, hoe goed ook onderlegd, in ieder gegeven geval naar bevind van zaken te handelen heeft.

DE MACHT DER OPVOEDING.

(Uit: Paedagogische Beginselen).

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,¹⁰⁰⁾ maar langzamerhand met al hare eigenschappen en werkzaamheden geworden is. *) 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 protoplasma, in het protozoon¹⁰¹⁾ 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 cultuur-mensch toe. Tusschen plant, dier en mensch is er noch physisch noch psychisch een kloof, maar altijd een geleidelijke overgang. De hoogste geestelijke werkzaamheden van den mensch, abstraheren, 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 kwalitatief maar alleen quantitatief onderscheiden. Deze „Stammesgeschichte der Seele” historisch na te gaan, is de taak der phylogenetische¹⁰²⁾ 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, biotische psychologie onderscheiden. Deze onderzoekt, hoe de ziel met hare werkzaamheden allengs in het individu tot ontwikkeling komt, en streeft er

*) Verg. Haeckel, Die Weltr thsel, Bonn 1899 bl. 101—242. Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse, Berlin 1898 bl. 3—33.

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”.¹⁰³⁾

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.¹⁰⁴⁾ Leibniz zeide¹⁰⁵⁾: si l'on réformait l'éducation, on réformerait le genre humain.¹⁰⁶⁾ Helvetius beweerde, dat alle menschen psychisch gelijk werden geboren, en eerst door de opvoeding ongelijk werden gemaakt.¹⁰⁷⁾ 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 willen könne, als du willst, dass er wolle” *)¹⁰⁸⁾.

Maar terwijl vroeger dergelijke verwachtingen slechts door enkelen gekoesterd werden, zijn ze nu het anker der hoop geworden van een 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 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.

*) Rein, Pädagogik im Grundriss, Stuttgart 1890 bl. 72. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig Bart 1906 bl. 9 v.

Dit groote verschil in de beschouwing van het heden en de toekomst is al op zichzelf niet geschikt, om vertrouwen te wekken in den ernst en de waarheid der Reform-paedagogiek.¹⁰⁹⁾ Maar zij verkeert innerlijk ook met zichzelf 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,¹¹⁰⁾ die wij bij Hegel¹¹¹⁾ aantreffen; toen deze Berlijnsche wijsgeer de absolute¹¹²⁾ filosofie had gevonden, had eigenlijk de wereld stil moeten blijven staan; toen zij nochtans voortging, was de absolute filosofie geoordeeld. Dialectische methode¹¹³⁾, dat is de leer van een eeuwig worden, en absolute filosofie, 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 geene 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 zichzelf geen kracht, maar werkingswijze van eene kracht.

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 ondersteunt ze, en laat ze uit de potentie in actus¹¹⁴) overgaan. Hij oefent een orgaan, maar schept het niet nieuw; *ex nihilo nihil fit*¹¹⁵). 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 doorlopende, 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, afgezien 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 zichzelf 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 zelve 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 juiste 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 de gelijke 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 een degelijke kennis van het psychisch leven bij den volwassene verschaffen, om dan, met die kennis toe gerust, 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 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 **). „Wer die Seele des Kindes verstehen will, muss zuvor Menschenkenner im weitesten Sinne geworden sein ***) 116).

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. Er is vanzelf ontwikkeling binnen bepaalde grenzen en tot eene bepaalde hoogte; maar ontwikkeling onderstelt schepping¹¹⁷⁾, 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

*) E. Wasmann S. J. Instinkt und Intelligenz im Tierreich³. Freiburg i. Br. Herder 1905 bl. 6 v.

**) Pfänder, Einführung in die Psychologie bl. 140—142, 149—156.

***) Hecke, Die neuere Psychologie u.s.w. bl. 34.

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 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 geslacht. Bodem, klimaat, ras, omgeving, beroep en allerlei toestanden en omstandigheden hebben invloed op den mensch. Machtig is de werkelijkheid, waarop het traducianisme¹¹⁸⁾ 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 nativisme¹¹⁹⁾ 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 daarmee 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 een 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 zinnelijke 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 eigen-

schappen en gaven zijn het kapitaal, waarmede de mensch reeds bij zijne 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 ¹²⁰⁾ de vermogens der ziel loochenen, toch ze bedektelijk weer onder den naam van disposities, geschiktheden, vaardigheden invoeren *). 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 gelijkewijs Hij wil, en van Zijn doen geen rekening 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 menschenouders, 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 de opvoeding juist tot een heerlijk werk. Zij kan niet en behoeft ook niet te geven, wat er niet is, maar zij kan toch

*) Pfänder t. a. p. 173—182.

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 1904 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 praktische 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 miskennt 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 meningen van ouds verschillend geweest. De optimistische beschouwing staat tegenover de pessimistische.

Eerstgenoemde treffen wij aan bij de Chineezzen, 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 Menschengeschlechts,” 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 jede 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 *).

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, Tolstoj 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 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 Wiedergeburt” tot stand kunnen komen. Daarom is door opvoeding slechts „Berichtigung der Erkenntnis”, uitwendige beschaving en intooming, maar geen uitroeiing 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, waar-

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

uit al zijne handelingen voortvloeien, dat is zijn wil, is ontoeganke-
lijk 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 *).

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 beschou-
wing moet door de paedagogiek worden overgenomen en toege-
past? 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 uzelfen.
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 grond-
slag; het belang der gemeenschap. Zedelijk leeft, al wie met be-
wustheid er naar streeft, niets te doen wat schaden kan aan zich-
zelf, zijn tijdgenooten of zijn nageslacht. Gemeenschapsliefde, ge-
meenschapszin is de 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
uiteenlopende gedachten over den inhoud der zedewet, hierover
wel tusschen allen overeenstemming bestaan, dat die zedewet voor
ons optreedt in den vorm van een kategorischen imperatief¹²¹⁾,
ons onvoorwaardelijk, overal, ten allen tijde, in alle omstandig-
heden 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

*) 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. von J. Frauenstadt, Leipzig 1887 II 604. Parerga und
Paralipomena 5te Aufl. Leipzig 1888 II 246 v. Verg. Dr Otto Arnold, Schopen-
hauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie.
Langensalza Beyer 1906.

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 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 erkenning 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 zichzelf in het leven te behouden, naar eene meer optimistische beschouwing van den mensch uitzien *); 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

*) 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 Wereldbeschouwing², Kampen, J. H. Kok 1913.

ellende is rondom zoo onuitsprekelijk groot; en zij *moet* ze toch loochenen, want anders vermoordde zij zichzelf 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 soevereine 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 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 Rome¹²²⁾ 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, afgezien 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 eigene gedachte Gods, en dus in het geheel opgenomen met een eigen roeping, plaats en taak. Creatianisme en traducianisme, nativisme en empirisme, individualisme en socialisme, hereditieit 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 alphabeth 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 betekenis, 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 innigste wezen altijd een dier blijft, wat komt er dan van de opvoeding terecht? Zij houdt alleen de keus, om tot dressuur¹²³) zich te bepalen, of om — wijl dressuur het innerlijk wezen niet verandert — met Schopenhauer de toelucht te nemen tot generatie en castratie,

dat is tot kunstmatige teelt en tot van staatswege gereguleerde 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 ichthyo-saur 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 zichzelf 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 geloofend 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, vergoelikt en geloofend. De moderne wetenschap, met haar zoogenaamden

eerbied voor de feiten, telt haar niet; de moderne kunst en literatuur spot er mede; en de moderne paedagogiek 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 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 zelve 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 geheelen 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 groot 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 zichzelf: 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 geen 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 menschen 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 gerichtten, 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 wedergeboorte¹²⁴), in den kinderdoop be- teekend 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 Menschengeschlechts” 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*.

DE GODSDIENSTIGE OPVOEDING VAN HET KIND.

(Uit: De opvoeding der rijpere jeugd.)

De godsdienstig-zedelijke opvoeding neemt uit den aard der zaak de eerste plaats in, en moet inzonderheid in onzen tijd op den voorgrond worden gesteld. Want een geest van on-, en zelfs van anti-godsdienstigheid waart heden ten dage door heel de beschaafde wereld rond. Zonder aarzeling of huivering, zonder blikken of blozen komen er duizenden bij duizenden in onze maatschappij voor uit, dat zij met kerk en godsdienst ten eenenmale gebroken hebben, en aan geen God meer gelooven. Onderzoekingen, ingesteld in allerlei kringen des volks, vooral onder fabrieksarbeiders in Duitschland, hebben dit in het licht gesteld. En nog bedroevender is, dat zelfs eene enquête bij schoolkinderen meermalen hetzelfde resultaat opleverde. Meumann legde aan 800 kinderen in Zurich tusschen 6 en 14 jaren vijf vragen voor, wat ze worden wilden, wien zij zich ten voorbeeld stelden enz. en maakte uit de antwoorden op, dat 40 à 50 percent rijk-worden het hoogste ideaal vonden. Voor enkele jaren werd in verschillende Deutsche steden, Breslau, Kiel, Mannheim enz. aan schoolkinderen de vraag gedaan, van welk onderwijsvak zij het meeste hielden, en de antwoorden waren voor het vak van godsdienstonderwijs allergegunstigst.

In Mannheim vingden 66 van de 104 schooljongens hun antwoord op de vraag: welke waarde heeft de godsdienst, met dezen zin aan: godsdienst heeft in het geheel geen waarde; 58 voegden er als argument bij, dat zij den godsdienst voor hun vak niet gebruiken konden; 25 kenden aan den godsdienst wel eenige waarde toe, maar alleen als men tegenspoed had of oud geworden was; 13 spraken over den godsdienst, dat men er iets van weten moest, omdat men anders niet in den hemel kan komen; en 11 leerlingen noemden den godsdienst eene dwaasheid, wijl hij de menschen met beloften paait, om niet aan hun ellende te denken *).

*) Hoe bedroevend het hier te lande met de kennis des Bijbels in de beschaafde kringen geschapen staat, is aangetoond door Dr N. J. Singels in zijn: Gebrekkige Bijbelkennis. Baarn 1909.

Nu moet men bij dergelijke enquêtes wel in het oog houden, dat ze altijd maar geschieden in een bepaald kring en bij kinderen uit een bepaald sociaal milieu. Dezelfde onderzoekingen, op andere plaatsen en in andere scholen ingesteld, zouden een geheel ander resultaat opleveren. Ook verdient nog vermelding, dat op dezelfde scholen, waar de meeste jongens alle waarde aan de religie ontzeggen, de meisjes toch doorgaans eene andere meening uiten. Maar ook met deze beperking is de uitkomst van het onderzoek treurig genoeg, want zij bewijst, dat in tal van familiën en in breede volkskringen de godsdienst voor eene afgedane zaak, hoogstens nog voor eene private aangelegenheid geldt; de kinderen spreken toch slechts uit, wat ze in huis hebben gehoord *).

Wie echter den godsdienst uit zijn hart en leven bant, verarmt zijne ziel. Er is toch geene macht, die, zooals de godsdienst, de diepten des gemoeds beroeren en de teederste aandoeningen opwekken kan; het menschelijk hart blijkt juist in den godsdienst daarvoor vatbaar te zijn en daaraan behoefte te hebben. Wie dus den godsdienst verloochent, stopt de bron voor het innerlijkste en innigste leven der ziel; hij laat een uitgestrekt gebied in zijn inwendig leven onontgonnen en braak liggen. De kostelijke deugden van ootmoed, deemoed, afhankelijkheidsgevoel, schuldbesef, behoefte aan vergiffenis, gebed, dankzegging, geloof, vertrouwen, nederigheid, lijdzaamheid, dankbaarheid, vreugde, zaligheid, enz. kunnen zonder religie niet tot ontwikkeling komen. En er bestaat groot gevaar, dat inplaats daarvan haat en vijandschap opgroeien in het hart. Want, al heeft men zelf met den godsdienst gebroken, hij blijft desniettemin rondom ons bestaan, treedt ons ieder oogeblik in allerlei vormen tegemoet, stelt zich als een hinderpaal voor alle gewenschte hervorming in den weg. En dan ligt het voor de hand, om te vertwijfelen aan het menschelijk geslacht, dat eeuw in eeuw uit zich laat bedriegen door een waan, òf diep en innig den godsdienst te gaan haten als den sterksten tegenstand, die de komst van den heilstaat belet en aan dien haat lucht te geven in den wilden kreet: *écrasez l'infame!*¹²⁵⁾

Maar wie den godsdienst bestrijdt, verarmt niet alleen zijn eigen zieleleven, doch tast ook de grondslagen aan, waarop de gansche menschelijke samenleving rust. De geschiedenis leert, dat deze van de oudste tijden af ten nauwste met de religie verbonden en geheel en al door haar bezield was. En wel heeft zij zelve evenals alle cultuurelementen in den loop der tijden eene grootere mate van zelfstandigheid verkregen, maar nog altijd zijn de diepste grond-

*) Willems, Grundfragen der Philosophie und Pädagogik. Trier 1915 II 454, ook N. Rott. C. 15 Aug. 1911 Av. A.

slagen, waarop huwelijk en gezin, maatschappij en staat, recht en zede, kunst en wetenschap rusten, van godsdienstigen aard. Natuur en geschiedenis verliezen haar waarde, als ze niet anders zijn dan het spel van mechanisme, of althans onbewuste, blinde krachten. Wetenschap, die den band met de religie verbreekt, sluit den mensch in het eindige op. Zedelijkheid zonder godsdienst brengt het niet verder dan tot moraliteit en zoekt vergeefs naar de vastigheid, die haar draagt. Kunst, die aan de onzienlijke wereld het bestaan ontzegt, komt in conflict met haar eigen geschiedenis en stopt de voornaamste bron van hare inspiratie. En het gezag in gezin, staat en maatschappij is in het gezag Gods gegrond; ni Dieu ni maître.

Maar al deze argumenten voor het recht en de waarde van den godsdienst zijn min of meer van utilistischen en dus van ondergeschikten aard. De laatste en diepste bestaansgrond van den godsdienst ligt niet in den mensch, in de bevrediging der zielsbehoeften, in zijne onmisbaarheid voor de menschelijke samenleving. Dem Volke muss die Religion erhalten bleiben — heeft de Deutsche keizer voor eenige jaren gezegd; en dit is ook zoo, mits men het maar niet in dien zin versta, dat de lagere volksklasse godsdienstig moet worden opgevoed, om in toom te blijven en niet uit den band te springen. Godsdienst is voor elken mensch noodig, niet in de eerste plaats om zijn zelfs of om des naasten, maar om Gods wil. Hij laat zich niet onbetuigd, noch buiten ons, in natuur, geschiedenis en bovenal in zijn Woord, noch binnen in ons, door het getuigenis zijns Geestes in hart en geweten. En door dat getuigenis roept Hij ons allen op tot zijn dienst, tot een leven voor de eere van zijn Naam. Want men kan dit getuigenis wel tegenstaan en verwerpen, maar de gansche menschheid levert in hare veelvormige en verbasterde religie het onwraakbaar bewijs, dat God zich aan haar openbaart; de godsdienst is een wezenlijk en onuitroeibaar element der menschelijke natuur. Indien dit feit echter vaststaat, indien m. a. w. het geloof aan Gods bestaan, aan zijne openbaring en de kenbaarheid en de overtuiging van de plichtmatigheid van zijn dienst diep in het hart der gansche menschheid is gegrift, dan is er geene andere redelijke conclusie mogelijk, dan dat deze absolute zedelijke gebondenheid in God zelf haar oorzaak heeft. God lief te hebben bovenal, is dus het eerste en het grootste gebod.

Indien de dienst van God een gebod is, dat ieder mensch in de conscientie verplicht, dan vloeit daaruit de noodzakelijkheid der religieuze opvoeding vanzelve voort. Rousseau in het vierde boek van zijn Emile bracht daartegen echter verschillende bezwaren in.

Ten eerste trachtte hij aan te toonen, dat het kind voor deze opvoeding ongeschikt is; het verkeert in een leeftijd, waarin alles nog mysterie is, en waarin het dus de eigenlijke mysteries van het geloof niet onderscheiden kan; als het dan ook in het geloof aan God wordt opgevoed, gelooft het eigenlijk niet aan God, maar aan de menschen, die hem gezegd hebben, dat er zoo iets als God bestaat. Ten tweede is zulk eene opvoeding volgens Rousseau ook onnoodig, want van het geloof in God hangt de zaligheid voor de kinderen evenmin af als bijv. voor de krankzinnigen, die onvatbaar zijn om God te kennen; de Roomsche kerk gelooft dan ook, dat gedoopte kinderen behouden worden, al hebben ze nooit van God hooren spreken. Ten derde is zulk eene opvoeding waardeloos, want ieder kind wordt opgevoed in den godsdienst zijner ouders en hoort van die ouders, dat hun godsdienst alleen de ware is. De godsdienst der kinderen wordt geheel bepaald door het land, waar ze geboren worden; in Mekka wordt hun verteld, dat Mohammed de ware, in Rome, dat hij de valsche profeet is. De ware godsdienst en het loon der zaligheid kunnen echter toch niet afhangen van de geographie.

Eindelijk, de religieuze opvoeding is ook schadelijk, want de kinderen worden van der jeugd af zoo in een bepaalden godsdienst vastgezet, dat zij daaraan geheel hun leven trouw blijven, en onvatbaar zijn, om een anderen God te erkennen, dan dien van hunne kinderjaren. Veel beter is het daarom, de kinderen niet met den godsdienst bezig te houden, maar hen te laten opgroeien totdat hun rede ontwikkeld is en zij zelfstandig kunnen oordeelen; en het is meer waard, van de Godheid geene idee te hebben, dan lage, phantastische en onwaardige ideeën omtrent haar te koesteren. Emile, de ideale leerling van Rousseau, wist dan ook op 15-jarigen leeftijd nog niet, dat hij eene ziel had, en misschien was het voor hem op 18-jarigen leeftijd nog tijd genoeg, om dit te leeren. Dan toch eerst is zijne rede genoegzaam gevormd, om hem bij haar licht tot de natuurlijke religie te leiden. Wil hij daarboven nog iets anders of in haar plaats een anderen godsdienst gelooven, dan moet hij dat zelf weten; Rousseau onderricht hem niet verder.

Om deze redeneering wel te verstaan, moet men er op letten, dat ze gebouwd is op de onderstelling van de natuurlijke goedheid van den mensch.¹²⁶⁾ Indien de opvoeding dus eenvoudig den ontwikkelingsgang der natuur volgt en kwade invloeden van buiten weert, komt de mensch vanzelf terecht en leert hij ook op zijn tijd door de rede den natuurlijke godsdienst kennen, die voor de zaligheid voldoende is. De valscheheid van deze onderstellingen springt zoo in het oog, dat weerlegging onnoodig is. Maar de theorie, die op deze onderstelling opgebouwd wordt, is even fictief.

Rousseau kan wel eischen, dat de opvoeding tot den 15 à 18-jarigen leeftijd buiten den godsdienst omga; maar natuurlijk is die eisch in de practijk totaal onuitvoerbaar, hij druischt naar alle kanten tegen de werkelijkheid in. Als het onderwijs op school nog neutraal zou kunnen zijn, de opvoeding in huis kan dat niet wezen. Ieder huis houdt er zijn eigen levensbeschouwing op na, zijn eigen oordeel over Bijbel, Kerk, Christus, God enz., en laat daarvan ieder oogenblik, ook tegenover de kinderen, blijken. De ouders, die over al deze dingen stelselmatig het zwijgen bewaarden, zouden hun kinderen met een allerbelangrijkst stuk in het leven onbekend laten en dus al eene zeer slechte opvoeding geven.

Maar al spanden zij er zich voor in, om neutraal te blijven, opdat de kinderen later zoogenaamd zelfstandig zouden kunnen kiezen, zij zouden juist door dit streven naar neutraliteit zich zeer beslist *tegen* den godsdienst verklaren en bewijs leveren, dat de godsdienst voor hen niet is, wat hij naar zijn aard wil en moet wezen. Met den godsdienst laat zich niet schipperen; wie niet vóór hem is, die is tegen hem. God eischt den ganschen mensch voor zich op met geheel zijn hart en geheel zijne ziel en met al zijne krachten. Neutraliteit ten opzichte van den godsdienst is dus, op zijn zachtst uitgedrukt, onverschilligheid, vooringenomenheid, en dikwerf vijandschap. Op geen enkel gebied brengt men dan ook bij de opvoeding zulk eene neutraliteit in toepassing. Bij het leeren lezen en schrijven, bij het aanwijzen van wat goed en kwaad is, bij het onderwijs in rekenkunde, aardrijkskunde, geschiedenis enz. houden ouders en onderwijzers zich niet neutraal, maar zeggen ze ieder oogenblik, dat dit zoo en zoo, en niet anders is. Neutraliteit is een principe, dat, in gezin en school principiëel toegepast, alle onderwijs en opvoeding onmogelijk zou maken.

Voorts is het onjuist, dat het kind voor den godsdienst onvatbaar en ongeschikt zou zijn. Dit is wel het geval ten aanzien van den natuurlijke godsdienst van Rousseau, die in het aannemen van eenige abstracte redelijke waarheden bestaat. Maar dat is niet de godsdienst, zooals hij in werkelijkheid leeft en vooral niet de godsdienst, zooals het Christendom hem doet kennen. Want deze wordt aan het *kind* op kinderlijke wijze voor oogen gesteld, en treedt voor hem op, niet in abstracte leerstellingen, maar concreet¹²⁷) in personen en gebeurtenissen der Bijbelsche geschiedenis, met Christus tot middelpunt. En hiervan gaat op het kind wel terdege een invloed uit, die van godsdienstigen aard is, en het kinderlijk gemoed op geheel eigenaardige wijze in beweging brengt. Natuurlijk op kinderlijke wijze; maar volstrekt toch niet zoo uitwendig en oppervlakkig, dat hetgeen in de ziel van het kind plaats grijpt, nergens anders in bestaan zou, dan, gelijk Rousseau

zegt, in een geloof aan Piet of Jacob, die verteld heeft, dat er zoo iets als God bestaat. De ervaring leert heel iets anders, en toont, dat er tusschen de ziel van het kind en den godsdienst eene nauwe verwantschap bestaat. Jezus heeft dan ook gezegd: laat de kinderen tot mij komen en verhindert ze niet, want derzulken is het koninkrijk Gods.

Het laatste argument, dat Rousseau bezigt, is van ernstiger aard. Ieder kind wordt opgevoed in den godsdienst zijner ouders; welke godsdienst dat is, hangt af van het land, de plaats, den kring, waarin het geboren werd; dien godsdienst neemt 't kind aan als den waren, en daaraan blijft het in den regel tot aan zijn dood toe getrouw. Dit argument is ernstig en sterk, omdat het op een onloochenbaar feit is gebouwd. Alleen, het is nog veel ernstiger, dan Rousseau het voorstelt; het geldt namelijk niet alleen ten aanzien van den godsdienst, maar schier even sterk in betrekking tot alles, wat een kind bij zijne geboorte is en ontvangt. Of een kind als jongen of als meisje, uit rijke of arme, voorname of geringe, goede of slechte ouders geboren wordt, of het het levenslicht ziet in een dorp of in eene stad, in Nederland of in een ander land, in deze of in eene andere eeuw enz. enz., dat alles wordt niet door het kind zelf, maar van te voren voor hem bepaald. Wij staan hier voor eene wondervolle beschikking, die niet in den mensch maar in God haar grond heeft. Rousseau's opvoedings-theorie verandert daar niets aan; want ook al zou een kind jaren lang buiten allen godsdienst worden opgevoed — onderstel, dat dit mogelijk ware, wat niet zoo is — dan toch zouden alle invloeden, die van gezin en omgeving in allerlei opzicht op hem waren uitgegaan, hem bij de keuze in eene bepaalde richting leiden.

Wij hebben dus het feit te erkennen, dat het lot der menschen zeer ongelijk is. Wij moeten er rekening mede houden, dat er, evenals er verschillende menschen, familiën, volken, natiën, talen, gaven en krachten zijn, er zoo in de menschheid verschillende godsdiensten worden aangetroffen. Natuurlijk is deze vergelijking niet als gelijkstelling bedoeld, maar de feiten zijn toch analoog. En evenals alle ouders hunne kinderen van de prilste jeugd af in hunne moedertaal en in de liefde tot hun geboortegrond opvoeden, zoo onderwijzen ze hen ook in den godsdienst, dien zij zelve toegedaan zijn. Als Rousseau hiertegen opmerkt: beter geene voorstelling over God, dan valsche en onwaardige, dan zij hierop geantwoord, dat deze tegenstelling niet in alle deelen juist is; ook in de heidensche godsdiensten komen ware en goede elementen voor; de openbaring Gods in natuur en geweten ligt er steeds aan ten grondslag, Rom. 1 : 19, 20; 2 : 14, 15. Maar hoe dit zij, wie in dit opzicht hooger bevoorrecht werden, kunnen en mogen

terwille van minder bedeelden van deze voorrechten geen afstand doen. Ouders van voornamen stand verloochenen dit privilege bij de opvoeding hunner kinderen niet, maar ontleenen er juist een krachtig motief aan, om deze opvoeding zoo deugdelijk mogelijk te maken. En zoo ook, wie binnen de Christelijke kerk geboren werden, mogen deze gave niet met Rousseau terwille eener onmogelijke neutraliteit verachten, maar worden er juist te sterker door verplicht om hunne kinderen, die met hen in hetzelfde verbond der genade begrepen zijn, op te voeden in de vreeze en vermaning des Heeren.

Maar Rousseau heeft niet uitsluitend valsche, doch ook vele mooie en ware dingen gezegd, waartoe behoort, wat hij in de voorrede van zijn *Emile* neerschreef: men kent de kindsheid niet. De paedagogen denken wel aan wat voor den mensch belangrijk is te weten, maar ze letten niet op wat de kinderen in staat zijn te leeren. *Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme*: ze zoeken altijd den man in het kind, zonder te denken aan wat het kind is voordat het een man is. Dit is schoon en naar waarheid gezegd, en verdient ook thans nog behartiging. Rousseau is een van die mannen geweest, die ons van de gemaaktheid en gekunsteldheid der 18e eeuw hebben bevrijd en ons tot den eenvoud der natuur hebben teruggeleid. Zelf is hij daarbij menigmaal aan het dwalen geraakt, maar dat neemt deze zijne verdiensten niet weg; en met name heeft hij op waardeering aanspraak, als hij ons de studie van het kind aanbevoelen en ten plicht heeft gesteld. Toch heeft het nog lang geduurd, eer de psychologie van het kind opzettelijk in beoefening kwam; thans verheugt zij zich echter in een vroeger ongekenden bloei en geniet allerwege de warmste, soms zelfs overdreven belangstelling. Alles wordt thans in het kinderleven nauwkeurig onderzocht, de lichamelijke en de geestelijke ontwikkeling met al haar onderdeelen, de ontwikkeling van de zintuiglijke waarneming, van de voorstellingen, het denken, de taal, het gevoel, den wil, enz. en dus ook van het godsdienstige en zedelijke leven *).

*) Vergelijk over het godsdienstig-zedelijk leven van het kind: Starbuck, *The psychology of religion*². London 1901 bl. 188 v. Coe, *The spiritual life*, Fleming H. Revell Comp. 1903. G. E. Dawson, *The child and his religion*, Chicago 1909 (beoordeeld in *The Princeton Theol. Rev.* April 1910, bl. 276 v.) Garvie, *Religious Education*, Londen 1906. Weigl, *Kind und Religion*, Paderborn 1914. Vorwerk, *Kinderseelenkunde als Grundlage des Konfirmandenunterrichts*, Schwerin 1911 bl. 54 v. Oehme, *Die Religion und das Kind*, *Social. Monatshefte*, 1916 II 9 bl. 494—500. Geelkerken, *De empirische godsdienstpsychologie*, Amsterdam 1909 bl. 94.

De allereerste aanvagen daarvan zijn echter niet te vinden. Afgezien zelfs van de onnaspeurlijke werkingen van den Geest Gods in de ziel van het kind, weten de vromen er meestal later niet veel anders van te zeggen, dan dat het religieuze leven bij hen diep achter hun bewustzijn teruggaat en als het ware al met de geboorte begon. Er is inderdaad ook een godsdienstige aanleg, een „zaad der religie”, dat ieder mensch in zijn ziel meebrengt; Tertullianus¹²⁸) zeide daarom, schoon met eenige overdrijving, dat de ziel van nature Christin is. Maar een aanleg en kiem is op zichzelf niet genoeg; tot de ontwikkeling van het zaad is ook een vruchtbare bodem, is ook regen en zonneschijn van noode. Evenals wij wel van nature het spraakvermogen bezitten, maar de taal van onze moeder leeren, zoo komt de religieuze aanleg alleen in eene religieuze omgeving, door de ouders, tot ontwikkeling. Van hen hangt het middellijkerwijze af, of die aanleg verstrikt, abnormaal of normaal, in verkeerde of in goede richting ontwikkeld zal worden.

Drieërlei invloeden zijn het nu vooral, die de ontwikkeling van den godsdienstigen aanleg bevorderen. Ten eerste de ervaringen, die het kind zelf opdoet. In den beginne zijn de ouders alles voor het kind; zij voorzien in al zijne behoeften, zij vervullen al zijne wenschen, zij weten en zij kunnen alles. Maar langzamerhand maakt het kind de ervaring, dat die ouders toch ook beperkt zijn en lang niet alles vermogen; bij onweder, ramp, ziekte, sterfgeval enz. ondervindt het, dat zijne ouders machteloos staan. Zoo breidt het gevoel van afhankelijkheid, dat aan het kind van nature eigen is, en juist in het kinderlijk leven zoo groote plaats inneemt, van zichzelf uit, van zijne ouders tot eene andere, hoogere macht, die onzienlijk en onbekend is. Daarbij komt nu in de tweede plaats, dat het gevoel van afhankelijkheid door de ouders in eene bepaalde richting geleid wordt. Zij zeggen n.l., dat die hoogere macht God is of Christus (of Maria bij de Roomschen, of Allah bij de Mohammedanen enz.), en dat deze het is, die alle goede gaven schenkt, het leven, de spijszake en de kleeding, maar die ook rampen en ziekten en tegenspoeden zendt. Al deze godsdienstige voorstellingen neemt het kind, in den regel zonder eenigen twijfel, van zijne ouders aan; het is van nature geloovig, en geneigd, om alles voor waar te houden, wat de ouders zeggen.

Maar het ontvangt al die voorstellingen in kinderlijken vorm, omdat de ouders ze zoo reeds aankleeden, of het geeft er zelf toch eene kinderlijke gestalte aan, omdat het ze meer met de phantasie dan met het verstand behandelt, en ze ook niet anders dan in zulk een concreten vorm zich toeëigenen kan; de godsdienstige voorstellingen van het kind zijn door en door anthropomorph. En de ver-

houding, waarin het kind zich tot God stelt, draagt daarom in den regel dan ook een vertrouwelijk karakter; ze is meer eene verhouding van vrouwen en liefde, dan van angst en vrees, en bij de meisjes gewoonlijk nog van inniger aard dan bij de jongens. De derde religieuze invloed gaat van het voorbeeld uit, dat instinctmatig door het kind wordt nagevolgd. Het ziet de ouders bidden in den morgen en den avond, vóór en na het eten, het hoort hen de Schrift lezen en een psalm aanheffen, het verneemt des Zondags van het ter kerk gaan, van den doop van het jongstgeborene broertje of zusje, van de viering van het avondmaal, van den predikant en de catechisatie enz. Straks leert het ook zelf in enkele woorden een zegen voor de spijze vragen, stamelt het zijn morgen- en avondgebed. Het sluit de oogen, het vouwt de handen, het leert eerbied voor het heilige, het maakt onderscheid tusschen wat tot het terrein van den godsdienst en wat tot het gewone, alledaagsche leven behoort. Het groeit ongemerkt in het een zoowel als in het ander in; de religieuze aanleg, dien het meebracht, krijgt inhoud en vorm.

Maar heel die religie van het kind is en blijft kinderlijk; en dat moet ze zijn, om waar te wezen. Het kinderlijk karakter, dat de godsdienstige voorstellingen bij het kind dragen, maken ze zonder meer volstrekt niet onwaar; God bereidt zich lof uit den mond der jonge kinderen en der zuigelingen. Zooals het kind de woorden der moeder nastamelt en ze eerst langzamerhand duidelijk leert uitspreken, zoo neemt het ook de godsdienstige voorstellingen en handelingen over en legt er eene wonderbare beking in. Wie deze kinderlijke naïviteit in den naam van zijn gezond verstand zou willen veroordeelen, zou even dwaas doen als wie er het kind een verwijt van wilde maken, dat het de klanken onzuiver uitspreekt, haspelt met den zinsbouw en ieder oogenblik zondigt tegen de regels der grammatica. Het kind is ook in zijn godsdienstig leven *kind*, geen volwassen man of vrouw, geen moralist en geen theoloog. Het is nog niet zelfstandig, het staat nog niet op eigen beenen, het is nog in en onder zijne ouders begrepen en leeft hun godsdienstig leven mede. Men dringe het dus geene ervaringen op, die het niet doorleven kan; men stelle het geen eischen, die verre boven zijne krachten gaan. Maar men late aan de kinderen vrijheid, om *kinderen* te zijn, ook in hunne verhouding tot God; ze zijn er Hem te liever om.

HET GEWETEN.

(Uit: Kennis en Leven.)

De leer van het geweten heeft thans vooral te rekenen met de beschouwingen, die door de aanhangers van het stelsel van Darwin over den mensch in het algemeen, en zeer bepaald over diens zedelijke bewustheid in het midden gebracht worden. Immers, het Darwinisme, de afstamming des menschen van de dieren leerend, kan niet tevreden zijn, voordat het ook op het geestelijk wezen van den mensch van toepassing blijkt, en aangetoond heeft, dat ook dat geestelijk wezen moet en kan worden verklaard uit de wisseling van de stof. Tegenover hen, die dus juist in het geestelijk wezen, met name in het geweten het specifiek menschelijke zien, datgene wat den mensch van alle andere wezens onderscheidt, komt het dus voor de Darwinisten hierop aan, om de idee der ontwikkeling, der Evolutie, ook op het geestelijk leven des menschen toe te passen, en deze toepassing wetenschappelijk te rechtvaardigen. Dit is dan ook reeds door verschillende verdedigers van het stelsel van Darwin, vooral door de beide Engelsche wijsgeeren Alexander Bain¹²⁹) en Herbert Spencer¹³⁰), beproefd. Volgens hen kan het geweten niet iets specifiek menschelijks, niet een bijzonder vermogen, noch een enkelvoudig verschijnsel wezen; dan immers bleef het geweten onverklaard en de evolutie zou hier niet gelden. Het moet volgens het Darwinisme een verschijnsel wezen, dat aanwezig in den mensch, toch hem alleen niet toekomt, maar uit verschillende bestanddeelen saamgesteld, in zijne factoren kan worden opgelost, terwijl van die verschillende factoren analogieën in de dieren moeten kunnen aangewezen worden.

Zoo trachten sommigen het geweten te verklaren uit het gevoel van lust en onlust, aangenaam en onaangenaam, waarbij het ethische dus uit het aesthetische, het goede uit het schoone wordt afgeleid. Anderen meenen, dat het geweten samengesteld is en zich allengs gevormd heeft uit het leven onder eene autoriteit in eene maatschappij, welke tot zekere daden dwong en die als norma aan den individu oplegde, uit de vrees voor straf en verschillende andere gemoedsaandoeningen, als ijdelheid, medelijden enz., welke tot het doen van deze of gene daden aanspoorden en allengs door

de gewoonte zulke daden als goed en andere, die er mee in strijd waren, als kwaad deden beschouwen. Volgens Darwin zelf is het zedelijk bewustzijn te verklaren uit den invloed, dien de sociale instincten, door het leven in eene maatschappij in ons ontstaande, langzamerhand verkregen over de egoïstische neigingen, welke alleen naar bevrediging van den individu ten koste desnoods van het algemeen streefden.

Maar hoe ook voorgesteld, in al deze verklaringen *blijft het geweten toch een product van de omstandigheden*.¹³¹⁾ Waren deze anders geweest, dan had het geweten zelf een anderen inhoud verkregen. Alle plichten zijn toevallig. Dat dit goed en dat kwaad is, is niet redelijk en noodwendig zoo, maar een gevolg van toestanden en omstandigheden, die op zichzelf ook wederom toevallig waren, of, wil men, noodwendig zoo moesten wezen, wijl de wetten der natuur het geboden, want toeval en noodlot liggen hier vlak naast elkaar, en maken weinig verschil. Heel de moraal is en blijft in één woord conventioneel.

Nu is het waar en moet terstond worden toegegeven, dat er in het empirisch geweten, zooals wij het uit de dagelijksche ervaring en waarneming kennen, veel toevalligs is, dat er vele elementen in zijn, die volstrekt niet vanzelf er toe behooren, maar door verschillende omstandigheden, opvoeding, stand, beroep enz. er in gekomen zijn, en nu met het geweten als het ware zijn saamgegroeid. De inhoud van ons geweten is grootendeels van buiten af ontleend en verschilt dus bij de verschillende volken hemelsbreed. Ieder kent daar voorbeelden van. Wat bij het eene volk als ten hoogste zedelijk en prijzenswaard geldt, wordt door het andere als diep onzedelijk afgekeurd, zoodat Pascal reeds zeide: „*vérité en deçà des Pyrenées, erreur au delà.*”¹³²⁾ In Babylon werd de prostitutie, niet in het dagelijksch leven, maar bij gelegenheid van sommige godsdienstige feesten, en dus door den godsdienst gewijd, als eene hoogst lofwaardige daad beschouwd. De Joden achten het aansteken van vuur op den Sabbatdag ongeoorloofd en door hun geweten verboden. Zelfs onder hen, die eenzelfde godsdienst zijn toegedaan en in de moraal overeenstemmen, is er nog veel verschil op te merken. De een wandelt des Zondags zonder er eenig verwijt over te gevoelen; de ander zou dit niet zonder zelfbeschuldiging kunnen doen. Altemaal voorbeelden, die door elk, zelfs uit de naaste omgeving, kunnen vermeerderd worden. Het geweten des eenen is eng en is dikwerf nog aan een „afgod” gebonden; dat van den anderen is ruim, bij hem kan — zooals men zegt — schier alles er op door.

Zoo valt het dus niet te ontkennen, dat er in het geweten vele toevallige elementen zijn opgenomen, en dat zijn inhoud grooten-

deels van buiten af is gevormd. Grootendeels, maar ook geheel? Heeft het geweten geheel geen inhoud, zelfs geen vagen, algemeen? Is het geheel ledig, enkel eene „tabula rasa”, waarop geschreven kan worden, wat geboorte, opvoeding, omgeving maar wil? Velen geven daarop nog een ontkennend antwoord en zeggen, dat het geweten wel eenigen algemeen inhoud, b.v. het „Suum cuique”¹³³⁾ heeft. Bij groot verschil is er immers ook onder de verschillende volken eenige overeenstemming op te merken. Paulus zegt, dat de Heidenen, de wet niet hebbende, van nature de dingen doen, die der wet zijn, en dus zichzelf eene wet zijn. En duidelijk is, dat wij van het geweten niet maken kunnen, wat wij willen, maar dat het dikwijls zich tegen iets, dat wij er in zouden willen opnemen, verzet. Als ethisch orgaan des menschen heeft het met het ethische verwantschap, gelijk ons oog het orgaan is, om het licht te aanschouwen. Toch is het zeer moeilijk aan te wijzen, welke plichten nu bepaald noodwendige uitspraken van het geweten zijn, a priori¹³⁴⁾ meegebracht en niet van buiten ontvangen. Het komt mij zelfs voor, dat daartoe terug te willen gaan, en na afrekening aller verschillen een geweten te willen overhouden met een zekeren hoofdregel, of een paar plichten tot inhoud, al zeer onhistorisch is, ter kwader ure aan het „retournons à la nature” van Rousseau herinnert, en ten slotte blijken zou eene onmogelijkheid te wezen. Wij kennen het geweten altijd slechts in concreto, zooals het in huisgezin, staat, maatschappij, door godsdienst, kunst, wetenschap, door al de zedelijke machten van een volk historisch is gevormd.

Maar, hoe dit ook zij, dit is onwedersprekelijk en toont zich altijd en overal, dat het geweten bestaat. Zoo diep zonk niemand in de zonde weg, of het geweten laat zijne stem nog hooren. Absoluut gewetenloos is geen mensch, is Satan en zijne Engelen alleen. *Wat* goed en *wat* kwaad is, daarover heerscht het grootst mogelijk verschil. *Dat* er goed en kwaad is, dat beiden niet hetzelfde zijn, zooals de Materialisten¹³⁵⁾ ons thans willen doen gelooven, is eene kennis, die ieder mensch is aangeboren. Het bewustzijn van plicht, van iets, dat onvoorwaardelijk gehoorzaamheid eischt, is elk menschenkind ingeplant. De ervaring leert ons alleen, *dat* iets is; maar *waarom* iets is, of het goed of kwaad, schoon of leelijk, waar of onwaar is, dat leert ons de ervaring niet. En toch zijn we daarmee niet tevreden, wij constateeren niet alleen, wij critiseeren ook en spreken ons oordeel telkens uit. Dat kunnen wij niet laten, wij moeten altijd waardeeren, goed- of afkeuren, hoog of laag schatten. Niets is er, waarbij de mensch met het constateeren alleen zich voldaan acht, en ook niet naar het redelijke en noodwendige er van vraagt. Nu leert het Positivisme van A. Comte

wel, dat de wetenschap al die waardeeringsoordeelen moet laten varen en met het constateeren der feiten zich moet tevreden stellen. Maar dat is eene illusie en heft de wetenschap zelve op. De mensch brengt zijne rede en zijn geweten ook in de wetenschap mede en vraagt naar het waarom en het hoe.

De categorieën van goed en kwaad, en zoo ook van waar en onwaar, schoon en leelijk, recht en onrecht, krijgt de mensch dus niet van buiten, maar heeft hij a priori, brengt hij van te voren mede. Het is er even mee gesteld als met de logische categorieën. In het denken zelf openbaren zich allengs de wetten van het denken. Hoe meer wij denken, des te beter leeren wij, hoe en waarom we juist zóó en niet anders moeten denken. Zoo ook komt het bewustzijn van goed en kwaad allengs in het doen van goed en kwaad te voorschijn. Wanneer de mensch nu niet gevallen ware, dan had hij het verkeerd denken en het verkeerd handelen niet bij ervaring, maar hoogstens als verbod, als grens van het goed denken en het goed handelen, leeren kennen. Dan was hij, door altijd naar den innerlijken drang zijner natuur goed te handelen, ook altijd dieper in de kennis van het wezen van dat goede, d. i. van God zelve, ingedrongen. Maar nu leert hij het kwade kennen bij eigen smartelijke ervaring. Het kwade kwam den mensch tot bewustzijn, toen hij kwaad gedaan had. En wijl hij nu noch goed noch kwaad alleen deed, maar beide altijd in al zijn daden en woorden verbonden en als 't ware dooreengestremeld waren, zoo leerde hij noch het een noch het ander zuiver kennen, en paste hij de categorie van goed en kwaad hoogst onzuiver en altijd overeenkomstig den door de maatschappij hem gegeven maatstaf toe.

Het geweten openbaart zich dus na de daad. Elk bewustzijn onderstelt een zijn, en dus onderstelt ook het zedelijk bewustzijn een zijn, een zedelijken toestand. Is die toestand nu normaal, d. w. z. zooals hij naar de gegeven zedelijke begrippen moest wezen, dan zwijgt het geweten, en verschaft het ons kalmte, een bewustzijn van wel gehandeld te hebben en dus, als gevolg, een aangenaam, bevredigend gevoel. Indien die toestand echter met den maatstaf des gewetens niet overeenkomt, dan wreekt het zich, beschuldigt ons, straft ons met wroeging en schuldbewustzijn.

Zoo openbaart zich het geweten en spreekt zijn oordeel uit, onafhankelijk van onzen wil, buiten ons toedoen, dikwijls zelfs in weerwil van al onze pogingen, om zijne stem tot zwijgen te brengen. Al gelukt dat soms, toch verheft het zijne stem telkens weer; zóó sterk, en heftig dikwerf, dat het den misdadiger tot bekentenis zijner verborgen misdaad drijft en hem in zelfmoord, als Judas, heil doet zoeken en troost. Vooral Shakespeare, de dichter des ge-

wetens, teekent ons b.v. in Macbeth en Richard III de macht der conscientie met aangrijpende waarheid.

Maar indien dan het geweten in het bewustzijn van goed en kwaad en in het be- of ontschuldigen onzer daden zich openbaart, wat is dat geweten dan zelf, in zijn aard en wezen, waar zetelt het in den mensch, wat is die geheimzinnige macht toch, die de categorie van goed en kwaad op al onze daden en woorden, op heel onzen toestand toepast? Is het een afzonderlijk vermogen in ons, of moet het tot een der drie zielsvermogens¹³⁶) denken, gevoelen en willen, gebracht worden? Ons dunkt van neen. Het geweten staat niet naast onze gedachte, gevoel of wil, en nog veel minder gaat het in een dezer drie op. Het staat boven die vermogens, heeft er autoriteit over, en legt aan elk hunner zijn maatstaf aan.

Gedachte, wil en gevoel staan ten deele in onze macht, in de macht onzer persoonlijkheid. Maar het geweten laat zich niet beheerschen en, soms tot sluimeren gebracht, ontwaakt het met des te meer kracht. Dat komt, omdat het geweten de wet onzer eigen persoonlijkheid is. Elk ding heeft zijn eigen wet; alle leven is aan wetten gebonden, die zich allengs in het leven openbaren. Het geweten is de wet van het persoonlijk leven, voor zoover dit met zijn eigen wezen en idee in strijd is. En dat dit leven van zijn eigen wet afwijken kan, is juist kenmerk, dat het een persoonlijk, een vrij leven is. Het geweten is dus de tweespalt tusschen den idealen en den empirischen mensch, tusschen wat hij zijn moet en wat hij is, tusschen ideaal en werkelijkheid. Zoo is het geweten dus geen stem, die van buiten af in ons komt, en aan ons eigen wezen vreemd is, dan ware de macht van het geweten onverklaarbaar. Neen, het is de wet onzer eigen persoonlijkheid, die ons aanklaagt, en dat maar niet sommige daden of woorden of voorstellingen, maar dikwerf heel ons zijn zelf, onze gansche persoonlijkheid, het geheele empirische Ik. Het is het eigen wezen des menschen, dat tegen den mensch, zooals hij werkelijk is, reageert en protesteert. Wonderlijk wezen is de mensch! Met bewustzijn, moedwillig, met voorbedachten rade zondigend en meenende, daarin juist zijne grootste vrijheid te openbaren, leert hij daardoor zijne diepe afhankelijkheid het meest kennen. Zonde is willekeur, onredelijkheid, en leidt daardoor juist niet tot wilsvrijheid, maar tot slaafsche gebondenheid. De mensch, die zondigt, misbruikt zijn wil en komt tot de ontdekking, dat hij niet doen kan wat hij wil, dat hij gebonden is aan de wet van zijn eigen persoonlijk, zedelijk wezen, en dat hij die ja wel, als persoonlijkheid, overtreden kan, maar nooit straffeloos, nooit zonder wroeging en verwijtingen.

Er blijkt dus, dat het geweten boven ons en tegenover ons staat, en eene orde handhaaft, die onvoorwaardelijk geldend, nooit

straffeloos door ons kan verkracht worden. In het geweten leeren wij, dat wij niet „nostri juris”¹³⁷), maar afhankelijk zijn van een hoogere macht. Zoo is het dus niet slechts een zedelijk, maar ook een godsdienstig bewustzijn. Het geweten is het mijne, mijn eigendom, het is het meest individueele, ja de mensch zelf in den mensch. En toch is het mijn maaksel niet, het is in mij onafhankelijk van mijn wil, het is geen product, maar veeleer factor van mijn bewustzijn. Het is de wet van mijn eigen wezen, die in het geweten mij aanklaagt, en toch staat het ver boven mij en gaat het boven mijne persoonlijkheid uit. Het is dus niet uit mijzelven te verklaren, maar wijst op eene macht boven mij, die het mij als wet mijner persoonlijkheid gegeven heeft. Het is iets absoluuts, iets onvoorwaardelijks en boven alles geldends, iets goddelijks, dat zich daarin aan mij openbaart. God zelf is de laatste factor van het geweten. Op Hem als den Wetgever wijst ook deze wet der persoonlijkheid terug. Zoo is het dus inderdaad eene stemme Gods, die in het geweten tot ons komt. Naar die goddelijke zijde, naar zijn innerlijk wezen, op zich zelf, niet zooals het empirisch in ons zich openbaart, is het geweten onfeilbaar en kan het niet dwalen. In zijn diepste kern is het geweten niet alleen een medeweten met ons zelve, maar ook met God; een bewustzijn, dat wij buiten Hem leven, dat wij, door de wet onzer eigen persoonlijkheid te overtreden, tegelijk daarmede *Zijn* heilige wet hebben geschonden.

En wijl nu het geweten de autoriteit, die het over ons heeft, van God heeft ontvangen, zijne wet daarin tot ons spreekt, die onafhankelijk is van aller menschen wil en macht, zelfs van onze eigene macht en wil, daarom is de vrijheid des gewetens een onafwijsbare eisch. God alleen, geen mensch, wie ook, is rechter der consciëtie. Haar aan het oordeel van den Staat, van de Kerk, van de wetenschap te onderwerpen, is dwingelandij, aanmatiging van een recht, dat enkel en alleen Gode toekomt, en verkrachting van wat in 's menschen persoonlijkheid het edelste, teederste en heiligste is.

Toch kan de vraag geopperd worden, of die vrijheid tot in het onbegrensde gelden moet. Is het niet mogelijk en leert de ervaring het niet, dat van het beroep op de consciëtie misbruik wordt gemaakt en iets voor een gewetensbezwaar wordt uitgegeven, dat er bijna naar aller oordeel niets mede te maken heeft? Moeielijk is deze vraag voorzeker en niet met een algemeenen regel te beantwoorden. Exceptioneele gevallen eischen ook exceptioneele regels. Altijd echter moet in het oog worden gehouden, dat het beter is, tien voorgewende gewetensbezwaren te ontzien, dan één werkelijk gewetensbezwaar te bespotten. Ingrijpen in de rechten der consciëtie is zich vergrijpen aan de majesteit der goddelijke wet. Gewetensdwang is vooral op Gereformeerd terrein eene dwaasheid,

omdat het van ons niet afhangt te gelooven, wat we maar willen, en het de grootste wreedheid is, — om met Pictet te spreken — iemand te verplichten, om zichzelf te verdoemen, wijl niemand zalig wordt door een godsdienst, dien hij acht valsch te zijn.

Maar wel is het voor ieder plicht, om zijne conscientie te vormen, haar inhoud te zuiveren en van onware elementen te ontdoen. Het geweten is van onberekenbaar gewicht, het is een onverwinnelijke kracht in den enkele en in een geheel volk. Maar het hoogste is het niet. Het kent geene verlossing, maar schuld en verwijting en wroeging alleen. Zoo wijst het dus zelf indirect heen naar iets anders, dat het bevredigen, vormen en leiden kan. Hoogste norma voor ons leven is de Goddelijke wet, die in het geweten ons slechts dof en onhelder en als uit de verte tegenklinkt. Iets kan zonde zijn voor God, wat toch niet tegen onze conscientie is. Zoo moet dus de subjectieve regel van ons leven altoos meer in overeenstemming gebracht worden met den objectieven, in Gods openbaring ons bekend gemaakt. Christus moet altijd meer de inhoud worden van ons geweten. Hij maakt ons geweten eerst waarlijk vrij, onafhankelijk van alle uitwendige autoriteit en doet de wet onzer eigen persoonlijkheid overeenstemmen met Gods heiligen wil. Om goed te zijn, moet eene daad niet alleen in overeenstemming zijn met ons geweten, maar ook met de wet Gods; en het omgekeerde is evenzeer waar. Tusschen de conscientie en de wet Gods is een nauw verband. De zedelijke, d. i. algemeen-menschelijke wet der tien geboden is immers niets anders dan de natuurwet, welke Adam was ingeplant. En hoewel het geweten nu dikwijls door de zonde misvormd is geworden, toch bleef het de norma van goed en kwaad en van de onvoorwaardelijke geldigheid van het goede in zich dragen, en kan het dus, door Christus allengs gelouterd, de wet Gods in zich opnemen, zich assimileeren. Daarin bewijst die wet Gods zich aan ons hart altijd meer als waarlijk Goddelijk, dat zij met 't diepst van ons wezen overeenstemt; daarin ligt het voortdurend bewijs voor de waarheid van het Christendom, dat het de diepste behoeften en uitspraken onzer conscientie bevredigt, en Christus in ons de wet onzer eigen persoonlijkheid ten volle vervult. Omdat zij dat begrepen, lieten onze Gereformeerden aan de *Theologia Revelata* ¹³⁸) de *Theologia Naturalis* voorafgaan. Natuur en Schriftuur staan niet vijandig tegenover, maar hooren bij elkaar, en zijn de eene zonder de andere, onvoltooid en incompleet.

DE EENHEIDSSCHOOL.

(Uit: De Nieuwe Opvoeding.)

Hieronder verstaat men eene algemeene volksschool, die geheel en al door den staat onderhouden wordt, voor alle leerlingen kosteloos is, uit hetzelfde aantal leerjaren bestaat en door alle kinderen des volks zonder onderscheid van stand bezocht moet worden.

Met de eenheidsschool bedoelt men aan de uiterste linkerzijde bepaald ook bestrijding en verbod van de bijzondere, godsdienstige, Christelijke school. Maar met deze opvatting der eenheidsschool behoeven we ons niet lang bezig te houden. Wie door eene zoo rijke en veelzeggende ervaring, als in Duitschland met den Kulturkampf en hier te lande met den strijd voor het Christelijk onderwijs werd opgedaan, niets heeft geleerd, zal zeker niet zwichten voor eene redeneering, aan de beteekenis van het Christendom voor de opvoeding onzer kinderen ontleend. Laten we daarom volstaan mogen met te zeggen, dat van Christelijke zijde een schoolstrijd om des beginsels wil hoegenaamd niet zou worden gevreesd, maar dat het toch in het belang van het onderwijs, en van heel ons volkswezen te hopen is, dat deze strijd niet opnieuw ontbrande. *) Andere voorstanders van de eenheidsschool begeeren deze vooral, omdat zij daardoor een einde willen maken aan alle standenscholen en wat daarop gelijkt. In Duitschland, in Pruisen met name, keert zich de strijd dan voornamelijk tegen de zoogenaamde Vorschulen, d. i. tegen die bijzondere scholen, die bezocht worden door leerlingen, welke straks naar gymnasium of hogere burgerschool gaan en eene wetenschappelijke loopbaan kiezen.

*) Bij de behandeling van de laatste begroting voor eeredienst en onderwijs liet de Pruisische Minister von Trott zu Solz zich over de eenheidsschool aldus uit: Noch vor zwei, drei Jahren standen sich die Ansichten schroff gegenüber. Inzwischen sind zu einer Verständigung die Grundlagen eigentlich schon in der Umänderung der Bezeichnung gegeben, indem der Vorredner nicht mehr von der nationalen Einheitsschule, sondern von einer nationalen Schuleinheit sprach. Das wollen wir Alle, darüber kann man sich sehr wohl verständigen, dass ein gewisser Zusammenhang zwischen allen unseren Schulen bestehen muss, und dass wir diesen Zusammenhang stärken müssen, soweit das möglich ist, ohne den Zweck der einzelnen Schularten und Schulgattungen zu beschränken oder zu gefährden. Wer wollte da nicht die Hand

Er is echter meer. Van de eenheidsschool verwacht men toenadering, waardeering, misschien wel meerdere gelijkmaking van de standen onderling. Doch dat is wederom buiten de werkelijkheid gerekend. Wel is waar gaan kinderen uit verschillende standen in en buiten de school, evenals ook kinderen van verschillend geslacht, dikwerf vrij en ongedwongen met elkander om. Maar dat is niet zoozeer aan de school te danken, als aan den leeftijd, waarin ze verkeer en waarin het standsbewustzijn bij hen nog niet ontwikkeld is. Zoodra zij de puberteitsjaren naderen, begint dat al te veranderen; en dan blijkt, dat de school volstrekt niet het leven beheerscht. Integendeel, het standsverschil, dat in de maatschappij bestaat, werkt door in de school, bij de leerlingen van gymnasium en hoogere burgerschool, bij de studenten eener universiteit en in alle lagen en kringen van het maatschappelijke leven.

Zelfs aan de lagere scholen geven de sociale toestanden een verschillend cachet; ze verschillen immers in de stad en op het land, in de verschillende wijken eener stad, onder eene landbouwende en eene industrieele bevolking. In Amerika, dat men om zijn democratie zoo hoog verheft, werkt dit verschil zelfs in de kerken door; vele zijn er in de voorname gedeelten eener stad zoo deftig ingericht, dat een arme er niet verschijnen durft. Natuurlijk wordt dit alles niet tot vergoelijking of verdediging van eene scherpe afscheiding der standen, veel minder van onderlinge minachting of haat bijgebracht. Maar wel, om voor bittere teleurstelling met de eenheidsschool te waarschuwen. Het machtige leven is veel sterker dan het jarenlange schoolonderwijs. Standen zijn geen willekeurige instellingen van menschen, maar sociale ordeningen en verhoudingen des levens, en, in weerwil van de schaduwzijden, die aan de onderscheiding verbonden zijn, verre te verkiezen boven dien klassenstrijd, die een volk, alleen naar het bezit, in rijken en armen, in kapitalisten en proletariërs verdeelt.

Het streven naar eene eenheidsschool doet nog te vreemder aan,

mit ans Werk legen? Aber aus den Worten des Vorredners klang doch hervor, dass man auch gegen gewisse grundsätzliche Auffassungen, die bezüglich der Volksschule in weiteren Kreisen unseres Volkes und auch auf vielen Bänken dieses Hauses bestehen, nicht angehen will. Ich will es ganz offen aussprechen, es handelt sich um den *konfessionellen Charakter der Volksschule*, daran hält unser Volk in weiten Kreisen fest. Ich werde niemals für eine Bewegung zu haben sein, die den konfessionellen Charakter unserer Volksschule beseitigt. Wenn Sie mit dieser Tatsache rechnen wollen, dann wird es möglich sein, auch auf dem Wege, den Sie uns zunächst in sehr viel weitergehender Weise vorzeichnen, doch ein ganz langes Stück mit den Vertretern der sogenannten Einheitsschule zusammenzugehen. *Der Geisteskampf der Gegenwart* Juni 1917, blz. 236. Gütersloh Bertelsmann.

wijl het opkomt in een tijd, waarin de differentiële psychologie het aanzijn ontving en de paedagogiek op eene individualiseerende opvoeding aandringt. De psychologie stelt ons in kennis met het bestaan van zeer verschillende begaafdheden, vatbaarheden, typen en karakters onder de leerlingen, en de tegenwoordige paedagogiek eischt, dat men bij het onderwijs daarmee rekening, en de klassen en scholen daarnaar differentiëren zal. Straks moeten we hier nog even op terugkomen; maar hier zij toch met enkele woorden gewezen op den keer in denkbeelden, welke deze nieuwere paedagogiek inzake de coeducatie heeft teweeggebracht.

De gemeenschappelijke opvoeding van jongens en meisjes, niet alleen in de lagere maar vooral ook in de hogere scholen, kwam in Amerika op; doch in den aanvang niet als eisch van eene paedagogische theorie, maar eenvoudig uit nood, onder den drang der omstandigheden of althans tengevolge van de primitieve toestanden, waarin de kolonisten oorspronkelijk verkeerden. Men was al blij met ééne school, voor de kinderen en voor de rijpere jeugd (high school), en kon aan de oprichting van eene afzonderlijke school voor meisjes niet denken. Later werd deze practijk tot eene theorie verheven, bovenmate geïdealiseerd, en op allerlei, niet louter denkbeeldige, gronden aanbevolen. Maar naast de voordeelen kwamen allengs toch ook nadeelen aan het licht, die zelfs in Amerika door vele paedagogen, o. a. Stanley Hall, werden ingezien en erkend. Vooral werd aan deze coeducatie¹³⁹⁾ een zware slag toegebracht door de differentiële psychologie en de daarop gebaseerde empirische paedagogiek. Indien er toch onder de kinderen zooveel verschil bestond, als de psychologie aanwees, en de paedagogiek daaruit de conclusie trok, dat men de scholen differentiëren en de opvoeding individualiseeren moest, dan was het toch al te dwaas, dat sterke en diepe verschil over het hoofd te zien, hetwelk tusschen jongens en meisjes bestond. Bij de lagere school is dat nog mogelijk, omdat het geslachtsverschil dan nog niet zoo sterk spreekt; maar in de hogere scholen is loochening van dit verschil eene ernstige fout, eene miskennis van de rechten van natuur en leven, een geweld, aan jongens en meisjes beide gepleegd. *)

Differentiatie toch is niet schadelijk, maar bevorderlijk aan het onderwijs. Natuurlijk, alle overdrijving schaadt. Men kan, uit reactie tegen alle uniformiteit, de individualiseerende opvoeding weer zoo op de spits drijven, dat ieder kind zijn eigen onderwijzer zou moeten hebben. Maar dat ware het psychologisme ten top ge-

*) Verg. Coeducatie. Pro: J. A. Waldorp—van der Togt. Contra: A. J. Schreuder, Baarn 1916.

voerd, en zou juist met diezelfde ordeningen in natuur en leven in conflict doen komen, waarop de differentiële psychologie, om niet tot willekeur te vervallen, gegrond moet zijn. Deugdelijk en voldoende onderwijs wordt volstrekt niet onmogelijk, als men, niet met allerlei onderscheid, maar wel met die elementaire verschillen in natuur, aanleg en bestemming rekening houdt, wier miskenning juist het plegen van een onrecht aan de leerlingen zou wezen. Het ideaal van een schoolwezen bestaat toch waarlijk niet daarin, dat op alle scholen in het land op hetzelfde uur dezelfde les wordt geleerd. *)

De eenheidsschool wordt echter door sommigen vooral daarom begeerd, wijl anders het beginsel der selectie niet voor toepassing vatbaar is. Als de psychographie ¹⁴⁰⁾ toch, na onpartijdige en nauwkeurige waarneming, over de begaafdheden der leerlingen een rechtvaardig en billijk oordeel zal uitspreken, dan moeten de omstandigheden, waaronder de leerlingen zijn onderzocht, zooveel mogelijk dezelfde zijn. De ééne leerling mag geen voorrang boven den anderen hebben; allen moeten gelijk behandeld worden, opdat aan het einde van het onderzoek alleen dat verschil aan het licht trede, dat in aanleg en gaven tusschen de leerlingen bestaat. Want *dat* verschil is in de natuur gegrond en kan niet miskend worden; alle andere verschillen zijn te wijten aan de onrechtvaardige maatschappij en mogen daarom niet in aanmerking komen. Terwijl men dus de maatschappelijke ongelijkheid op deze wijze de voordeur uitrede kwam ze in een andere gedaante weer aanstonds de achterdeur binnen. Immers, psychologie en psychographie toonden aan, dat ook in de natuur de gelijkheid eene fictie ¹⁴¹⁾ is. Er is ongelijkheid alom, ook in aanleg, in vermogens en krachten. En deze vordert, juist uit het oogpunt van recht en billijkheid, eene ongelijke behandeling; onderwijs en opvoeding moeten met dit verschil rekenen, en mogen alle leerlingen niet over ééne kam scheren; democratie kan voor een tijd de ongelijkheid in de maatschappij miskennen, maar stuit tenslotte toch af op de ongelijkheid in de natuur.

Daarom ging in de laatste jaren een sterk geroep uit naar in-

*) Evenals anderen, is ook de heer A. H. Gerhard inzake de algemeene kosteloosheid van het lager onderwijs tot andere gedachten gekomen. Terwijl hij deze vroeger verdedigde, is hij thans van meening, dat hare invoering onder de bestaande omstandigheden geen heilzame gevolgen doet verwachten, de verdwijning der standenverschillen niet medebrengen zou, en niet noodzakelijk met verplicht onderwijs gepaard behoef te gaan. Zie de aanhaling in een artikel over Onderwijs naar begaafdheid door den heer J. Stout in Het Schoolblad van 19 Juli 1917, dat vele bezwaren tegen de eenheidsschool opsomt.

dividualiseering van de opvoeding en differentiëring van de scholen. De tot dusver bestaande schoolinrichting werkt onbillijk in allerlei richtingen; zij eischt van de zwakken teveel en geeft aan de sterken te weinig; zij offert de begaafden aan de onbegaafden op en maakt, door eene verkeerde methode, ook van de laatsten niet, wat er nog van te maken valt. Daarom moeten de leerlingen geschild worden; er moeten aparte scholen komen, niet alleen voor blinden en doofstommen, maar ook voor zwakzinnige, nerveuze, spraakgebrekkige, hardhoorende, rijkbegaafde en minder bedeelde kinderen (het Mannheimer, het Delftsche stelsel¹⁴²), repetentenklassen, hulpklassen, hulpscholen enz.). Maar het een leidt tot het ander; naarmate er meer zulke scholen komen, wordt het voor de ouders lastiger, om uit die vele scholen voor hunne kinderen eene keuze te doen; ze hebben in vele gevallen voorlichting en raad van noode. En daarom is het eisch des tijds, dat er bureaux voor schoolkeuze worden opgericht, waarin zaakkundige raadgevers zitting hebben, die op de hoogte zijn van de individueele begaafdheden der leerlingen en van de schoolverhoudingen, en die daarom van advies kunnen dienen, als ouders vragen, of zij hunne kinderen na de lagere school nog verder onderwijs zullen laten genieten, en zoo ja, welke school dan voor hen het verkieslijkst is. *)

*) Stern, Die Jugendkunde blz. 48.

DE ARBEIDSSCHOOL.

(Uit: De Nieuwe Opvoeding.)

Ten slotte vragen we nog een oogenblik aandacht voor de veranderingen, welke de democratisering der school, niet in allerlei bijzonderheden, maar in hoofdzaak, voor de leerstof en het doel der opvoeding meebrengt. Als de maatschappij, zegt Bebel, in het bezit van alle productiemiddelen zal zijn, dan zal zij als grondwet afkondigen den arbeidsplicht van allen zonder onderscheid des geslachts. Ieder zal dan naar de mate zijner lichamelijke en geestelijke krachten moeten medewerken tot het voortbrengen van die producten, welke tot bevrediging der behoeften noodzakelijk zijn. De maatschappij zal dan met recht eischen, in overeenstemming met het Bijbelwoord: wie niet werkt zal ook niet eten, dat elk burger een bepaalde werkzaamheid in industrie, bedrijf of landbouw uitoefene, om in hare behoeften te voorzien. Wijl de statistiek in die nieuwe maatschappij in staat zal zijn, om nauwkeurig te berekenen, welke producten en in welke hoeveelheid zij noodig zijn, zal zij ook de gemiddelde maat kunnen vaststellen van den dagelijkschen, sociaal noodzakelijken arbeidstijd, die om vele redenen aanzienlijk kleiner zal zijn dan in de tegenwoordige toestanden. En dan zal ieder zonder onderscheid, ook de geleerde en de kunstenaar, een gedeelte van den dag lichamelijken arbeid moeten verrichten en zich daarna, naar welgevallen, kunnen wijden aan wetenschap, kunst of gezelligen omgang. *)

Ofschoon het reeds vele jaren geleden is, dat Bebel deze woorden schreef, blijft zijn ideaal toch tot op den huidigen dag velen bekoren. De ontwikkeling der moderne techniek draagt daartoe het hare bij. De eentonige, vreugdelooze, geestdoodende arbeid in de fabrieken wekt het verlangen op naar korter arbeidstijd en meer uren voor ontspanning en rust; de verheerlijking van den arbeid, waaraan Bebel uiting gaf in de woorden: ohne Arbeit kein Genuss, keine Arbeit ohne Genuss, heeft in breeden kring plaats gemaakt voor den eisch van het recht op luiheid. **).

*) Bebel, Die Frau, blz. 167 v.

***) Paul Lafargue, Het recht op luiheid. Vertaald door J. de Wachter, Amsterdam, Emmering 1916.

kant wordt liefde tot dit ideaal gekweekt, omdat het de gelijkheid onder de burgers der maatschappij bevorderen, en hoofd- en handenarbeid nader tot elkander zal brengen.

Het spreekt vanzelf, dat deze opvatting van de burgertaak in de toekomstige maatschappij invloed moest hebben op onderwijs en opvoeding, en met name in de leerstof eene veel breedere plaats moest inruimen aan den arbeid. Arbeid toch, zoo onderricht men ons van sociaal-democratische zijde, doet ons eerst het wezen der dingen kennen, en moet daarom de grondslag van het onderwijs en de opvoeding zijn. Op de scholen is vóór alle dingen arbeidsonderwijs noodzakelijk, dat kennis van het arbeidsproces verschaft en werktuigen leert hanteeren. Alle kinderen behooren dus geestelijk, maar ook lichamelijk en technisch gevormd te worden; ze moeten allen leeren arbeiden. *) En wat zoo krachtens sociaal-democratische beginselen geëischt wordt, vindt steun in den ontwikkelingsgang der moderne cultuur en wordt bevorderd door de practijk van het leven. Want daarin bleek het meer en meer aan te komen op mannen en vrouwen, wien de armen en handen niet verkeerd aan het lijf staan, maar die zich weten te redden en zich een eigen weg kunnen banen.

In vroeger tijd was dat anders. In de Middeleeuwen en nog langen tijd daarna richtte men bij onderwijs en opvoeding zich in de eerste plaats tot het *oor*; de meester sprak, en de leerling had te luisteren, het gehoorde in zijn geheugen te prenten, en het dan later op zijne beurt aan anderen mede te deelen. Alle werkzaamheid ging van den meester uit, die sprak met gezag; de leerling was passief en had slechts aan te nemen, wat door het woord tot hem gebracht werd. Deze methode maakte in den nieuwen tijd, die met het realisme aanbrak, voor deze andere plaats, dat men bij het onderwijs zich voornamelijk richtte tot het *oog*. Reeds Comenius¹⁴³) verlangde tegenover het verbalisme van zijn tijd, dat het onderwijs niet zou aanvangen met opsomming der dingen in woorden, maar met zakelijke aanschouwing; en Pestalozzi verhieft deze aanschouwing tot grondslag en principe van alle onderwijs, en trachtte daarom ook het vermogen der aanschouwing bij het kind kunstmatig en methodisch te oefenen. **) Maar ook deze methode is wederom voorbijgegaan, of althans zoo gewijzigd, dat men bij het onderwijs minstens even sterk den nadruk legt op

*) Ceton, Sociaal-democratie en onderwijs, blz. 9 v.v.

**) Zie mijne: Paedag. Beginselen, Kampen J. H. Kok 1904 blz. 116. Verg. ook Niebergall, Staatsbürgerliche Erziehung, in Recht, Verwaltung und Politik im neuen Deutschland, herausgeg. van Alfred Bozi und Hugo Heinemann. Stuttgart Enka 1916 blz. 289—304.

de ontwikkeling van de *hand*, van de rechter-, en ook van de linkerhand.

Deze verandering staat met de ontwikkeling der hedendaagsche maatschappij in verband. Daarin neemt de techniek eene buitengewone, en steeds belangrijker en breeder plaats in, en die techniek is één machtig bewijs van de waarde der wetenschap voor het leven. Daardoor is de gedachte opgekomen, dat de wetenschap in het algemeen, indien ze althans haar naam met eere wil dragen, haar doel in het leven vindt en vooral te waardeeren is als een wapen in den strijd om het bestaan. *) Op dit oogenblik staat vanwege den oorlog deze techniek wel in dienst van verderf en ondergang, maar ook daarin betoont zij haar macht, en levert zij negatief het bewijs, in welk eene rijke mate zij aan het leven bevorderlijk kan zijn, indien zij goed wordt gebruikt. En daarom is het noodzakelijk, dat het onderwijs met dit karakter van den nieuweren tijd rekening houdt, en de oefening van de hand zich ten doel stelt. Amerika heeft dit begrepen, en een groot aantal, kostbaar ingerichte manual training schools in het leven geroepen, waar de leerlingen zelf leeren denken en zelf leeren arbeiden. **) In navolging van dit voorbeeld bond Kerschensteiner in München den strijd tegen de leerschool aan en voerde de werkschool in. ***)

Deze tegenstelling is echter al aanstonds minder juist te noemen. Want wat Kerschensteiner met eenige minachting de leerschool noemt, sluit op zichzelf volstrekt niet den arbeid, de zelfwerkzaamheid en de activiteit van den leerling uit. 't Is waar, dat de leerschool in vroeger tijd, in verband met heel het karakter der toenmalige cultuur, den leerling als een discipel beschouwde, die min of meer passief de leerstof in zich had op te nemen. Maar ook de leerschool is meegegaan met haar tijd, heeft met de betere inzichten der nieuwere paedagogiek winst gedaan, en breidt hare hervormingen voortdurend tot alle vakken uit. En zij kan dit doen, omdat zij naar haar eigen aard de zelfwerkzaamheid en den arbeid der leerlingen volstrekt niet uitsluit, mits men bij arbeid maar niet uitsluitend aan handenarbeid denkt.

*) Verg. boven blz. 16 v.

**) Verg. Dr Franz Kuypers, Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten, Leipzig Teubner 1907 blz. 45 v.

***) Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürg. Erziehung³. Leipzig Teubner 1914. Id., Grundfragen der Schulorganisation². Leipzig Teubner 1912. Peters, Einführung in die Pädagogik. Leipzig Teubner 1901, blz. 55 v. Mijne Opvoeding der rijpere jeugd, blz. 201 v. S. S. in De School met den Bijbel 25 Jan. 1917 en verv. J. Bruinwold Rieder, De lagere school op nieuw-opvoedkundigen grondslag III. De schoolhervorming in Duitschland. (De werkschool tegenover de voormalige leerschool). Amsterdam van Looy 1912, die ook aan het slot literatuur vermeldt.

Handenarbeid is echter slechts één der vele vormen van arbeid; er is ook een arbeid van den geest, van verstand, gemoed en wil, van geheugen, verbeelding en oordeel. En deze arbeid is bij het gewone, ook het lager, onderwijs in geenen deele uitgesloten. Bij lezen, schrijven, rekenen, en evenzoo bij het onderwijs in taal, geschiedenis, aardrijkskunde zijn de kinderen volstrekt niet louter passief, behoeven en behooren zij dit althans niet te zijn; al is het ook, dat zij bij de verschillende vakken niet in dezelfde mate en op dezelfde wijze actief kunnen zijn. Omgekeerd kunnen de leerlingen op eene zoogenaamde werk- of arbeidsschool niet louter actief zijn; ook zij zijn leerlingen, moeten onderwijs ontvangen en hebben leiding van noode. Dit geldt natuurlijk in de eerste plaats van de gewone vakken van het onderwijs, die men, om ze te kennen, eenvoudig leeren moet; maar het geldt ook van den eigenlijken handenarbeid, waarbij, als hij niet in onnut geknutsel ontaarden zal, voorlichting en voorbeeld, raad en leiding onmisbaar zijn.

Bij deze quaestie van leer- of werkschool gaat het dan ook niet zoozeer om de in deze namen uitgedrukte, maar om eene andere tegenstelling. Het geldt den strijd tusschen het oude en het nieuwe opvoedings-ideaal. Volgens het eerste was men in vorige tijden van meening en kon men ook te goeder trouw van meening zijn, dat een kind, dat alleen de lagere school bezocht en dan het leven inging, genoegzaam voorbereid was, als het wat lezen, schrijven en rekenen kon; want alwat voor de uitoefening van een of ander beroep te weten noodig was, leerde het in de werkplaats. En de leerlingen, die na de lagere eene hoogere school bezochten, ontvingen een onderwijs geheel in humanistischen geest. Maar de tijden zijn veranderd; *dit* onderwijs is thans niet voldoende meer, voor geen enkel beroep schier en voor geene enkele betrekking; het leven stelt thans andere en hoogere eischen.

Men kan n.l. met Rein in de tegenwoordige maatschappij in hoofdzaak drie groepen van standen onderscheiden, de untere, mittlere en de höhere Berufsschicht. De eerste omvat de arbeiders, kleine boeren enz. en heeft tegenwoordig niet alleen algemeen ontwikkelend onderwijs op de lagere school, doch daarna ook, in steeds grootere mate, lager vakonderwijs van noode; de tweede groep sluit den kleinen burgerstand, de winkeliers, de kleinhandelaars, de grootere boeren enz. in, en heeft aan voortgezet algemeen ontwikkelend onderwijs en daarna aan middelbaar vakonderwijs behoefte; en de derde groep, bestaande uit groote kooplieden, grootgrondbezitters, hoogere ambtenaren, officieren, geleerden enz. moet na de lagere school onderwijs ontvangen op een hoogere burgerschool of gymnasium, en daarna aan eene hoogeschool (voor

landbouw, handel, militaire akademie, technische hoogeschool enz.) of universiteit. *)

Bij de eerste groep, waartoe we ons hier bepalen, komt nu de vraag aan de orde, hoe verband te leggen tusschen het lager algemeen ontwikkelend en het daarna volgend lager vakonderwijs, en verder tusschen deze beide scholen en de eischen van het leven? Het is het bewuste of onbewuste zoeken naar dit verband, dat tot de invoering van het vak handenarbeid op de lagere school en tot de inrichting der zoogenaamde werkschool heeft geleid. Aan deskundigen zij overgelaten te beoordeelen, in hoever beide nieuwigheden in ons onderwijs aan het doel hebben beantwoord; ook de schoolorganisatie van Kerschensteiner blijve hier buiten bespreking. Want ofschoon daarop gegronde aanmerkingen gemaakt en misschien nog meerdere te maken zijn, **) de vraag naar het bovengenoemd verband tusschen school en leven blijft er even belangrijk om; door critiek op eene bepaalde manier, waarop dat verband is gelegd, is zij niet uit de wereld te helpen; ze wordt door de eischen der practijk voortdurend op ons program geplaatst.

En dan is daarbij voetstoots te erkennen, dat onderwijs en opvoeding in den tegenwoordigen tijd veel meer dan vroeger het kind voor het beroepsleven behooren op te leiden. Daaruit behoeft, en mag ook niet volgen, dat het onderwijs uitsluitend aan de practijk wordt dienstbaar gemaakt en de waarheid onderworpen wordt aan den maatstaf van het nut. Want, gelijk vroeger reeds werd opgemerkt, de leerstof heeft eene eigene, zelfstandige, objectieve waarde, onafhankelijk van het gebruik, dat de leerling van haar maakt. Evenzeer is de gevolgtrekking af te wijzen, dat bij de hogere scholen alle klassieke studie verdwijnen moet, wijl ze al hare waarde voor dezen tijd verloren heeft, en dat voortaan alle hogere vorming rusten moet op den grondslag eener, niet alleen moderne, maar zelfs ook uitsluitend nationale, b.v. Deutsche of Engelsche cultuur. Want ook die hogere vorming behoeft niet eenvormig, en voor allen gelijk te zijn. Gelijk nu hogere burgerscholen naast gymnasia bestaan, zoo ware het gewenscht, om in deze inrichtingen, evenals in de Amerikaansche high schools, meer vrijheid van beweging toe te laten en ze niet alle te onderwerpen

*) W. Rein, Schulorganisation der Zukunft in het bovenaangehaalde werk van Bozi en Heinemann, blz. 305—316.

**) Verg. mijne Opvoeding der rijpere jeugd, blz. 204. Ook over de wensche-lijkheid, om handenarbeid als een verplicht vak in alle lagere scholen in te voeren, zijn hier te lande de gevoelens nog zeer verdeeld, verg. een artikel over: Handenarbeid in de school van Frits van Raalte in het Alg. Handelsblad van 29 Mei 1917.

aan dezelfde normaal-programma's, die op hun beurt beheerscht worden door de eischen van de eind-examens.

Behoudens deze en dergelijke averechtsche conclusiën, ligt er eene groote waarheid in den eisch, dat de school, en in de eerste plaats de lagere school, meer aansluiting moet zoeken bij het voor velen later volgend vakonderwijs en daarmee bij het leven. Neen, nog eens, de leerstof heeft haar eigen recht en waarde; maar toch is de vraag niet ongerechtvaardigd wat men er straks in 't leven aan heeft en wat men er mede kan doen. Zoo is, om een duidelijk en sterksprekend voorbeeld te noemen, het onderwijs in de Bijbelsche geschiedenis en in de Christelijke geloofswaarheid, ja wel aan te passen aan het bevattingsvermogen van den leerling, maar toch niet afhankelijk van het gebruik, dat hij er ten goede of ten kwade van maakt; zij hebben beide haar objectief bestand in de Goddelijke openbaring. Maar daarom mag de onderwijzer toch wel steeds in gedachte houden, dat het onderwijs in deze belangrijke vakken vrucht dragen kan en vrucht dragen moet in het leven. De Catechismus van Heidelberg gaat daarin voor, als hij telkens weer vraagt; wat nut of wat baat het u, dat gij dit alles gelooft? Zoo is het nu met alle vakken bij het lager onderwijs gesteld. Ze hebben hun eigen recht van bestaan, maar laten ruimte voor de vraag, wat men aan elk van deze vakken straks in het leven heeft, wat men er mede doen en uitrichten kan. Zoo komt het dus niet alleen op de leerstof, op de inprenting in het geheugen en op de theoretische kennis, maar ook terdege op het practisch gebruik van deze kennis aan. Wat men enkel en alleen in het geheugen bezit, is niet in vollen zin ons geestelijk eigendom. Geestelijk eigendom is dat, wat men zich met zijne gansche persoonlijkheid heeft toegeëigend, wat men in zijn vleesch en bloed heeft opgenomen, waar men van leeft dag bij dag. Niet de hoorders, maar de daders des woords worden zalig gesproken.

Zoodra men nu met deze practische quaestie in vollen ernst rekening houdt, zal daarvan op heel het onderwijs een machtige invloed uitgaan. De leerstof zal en kan er in haar objectief bestand niet door aangetast worden, maar ze zal zeker, bij de bedoelde toeëigening door den leerling, allerlei wijziging ondergaan. Hier zal ze beperkt, daar uitgebreid, elders op eene andere wijze voorgedragen worden; en altijd zal zij zich hebben aan te passen aan de vatbaarheden en behoeften van den leerling en zich te bewegen hebben in de richting van de eischen, die straks in het leven gesteld zullen worden. De nadruk wordt dus verdeeld; het accent valt niet uitsluitend op *wat*, maar ook op *hoe* de leerling leert.¹⁴⁴) Opdat het geleerde niet een dood kapitaal blijve, heeft de school ook te ontwikkelen de kracht, die de leerling naar verstand, gemoed

en wil bezit en bij de toeëigening der leerstof in actie moet brengen. Zoo komt de activiteit, de zelfwerkzaamheid van den leerling tot haar recht. Zoo krijgt de leerschool niet eene werkschool naast zich, maar wordt zij zelve in haar geheel eene werkschool. En in dat geheel komt er eene plaats toe aan de oefening van oor en oog en hand; aan de vorming van verstand en hart, gemoed en wil; aan de ontwikkeling der ziel, en ook van het lichaam.

Hiermede is niet eene dusgenaamde harmonische vorming van alle vermogens en krachten naar alle zijden bij alle menschen bedoeld. Want deze is onmogelijk; elke opvoeding, die met de werkelijkheid rekent, dat is met den eigen aard en de bestemming der leerlingen, is eenzijdig en stuurt in eene bepaalde richting. De differentiatie in het leven worde geëerbiedigd in de school; niet alwat goed is, is voor alle menschen te allen tijde geschikt. Daarom is de eisch van Bebel ongerijmd, dat ieder geleerde en kunstenaar gedurende een gedeelte van den dag physischen arbeid verrichten moet, *) tenzij onder dezen arbeid misschien eene wandeling of eenige andere ontspanning wordt verstaan. Het omgekeerde, dat een arbeider een geleerde of kunstenaar zou moeten wezen, stelt de dwaasheid van den eisch voldoende in het licht. En het beroep op groote mannen als Da Vinci, Cellini en Lincoln, die in zoovele opzichten uitmunten, legt voor de doorsnee-menschen geen gewicht in de schaal. Onder dezen staat de mensch van twaalf ambachten en dertien ongelukken niet bijzonder gunstig bekend.

Zelfs de eenheidsschool, goed opgevat, sluit differentiatie naar de bevattingsvermogens der leerlingen en evenzoo naar de onderscheidene plaatselijke toestanden niet uit. **) In ieder land neemt immers de school, lagere zoowel als hogere, een eigen karakter aan, in Duitschland en Frankrijk evengoed als in Engeland en Amerika. Zelfs trachtte Emile Boutroux onlangs aan te toonen, dat de Idee des Ganzen eene groote Duitsche gedachte was, die in metaphysica, poëzie, muziek aan meesterwerken het aanzijn heeft gegeven, maar tevens de Duitschers verleid had, om aan de opvoeding tot einddoel te stellen de verovering en de beheersching der wereld. En zoo verschillen ook binnen het eigen land de gedachten ten zeerste, welk vak in de school op den voorgrond moet staan; Kerschensteiner bijv. legt nadruk op de nationale, Kabisch op de historische, Foerster op de zedelijke opvoeding. Er is verscheidenheid van gaven, laat deze dan ook in het onderwijs en de opvoeding tot haar recht komen!

*) Bebel, Die Frau, blz. 284.

**) Ziegler, Allgem. Pädag. blz. 123 v.