

INGEKOMEN BOEKEN.

Van de firma J. B. WOLTERS te Groningen:

- Gras & de Visser. Bijbelsche
Archeologie . . . geb. f 1.90.
F. v. Rijsens. Geschiedenis van
ons Vaderland, 4e dr. ingen. - 3.50.
Prijs gebonden f 3.90.
F. v. Rijsens. Overzicht der alg.
geschiedenis, 3e druk. . . - 0.90.
Dr. C. G. N. de Vooys. Schets
Ned. Letterkunde . . geb. - 1.75.
Scheepstra en Walstra. Gesch.
der Opvoeding, 4e dr. geb. - 3.50.
Prijs ingen. f 2.90.
Dr. A. v. Thijn. Vlakke Meetk. II - 1.25.

Van de firma P. NOORDHOFF, Groningen.

- Bouwmeester en Berendsen.
Leesplaat f 2.25
Bouwmeester en Berendsen.
Kaartje met mondstandfi-
guren en letters . . 36 à - 0,60
B. Laarman. Toestanden en Ge-
beurtenissen. Eenv. lessen
over de Vaderlandsche Ge-
schiedenis I 6e druk; III
3e druk. Prijs f 0.30 en - 0,40.
B. Laarman. Vragen en Opgaven
behoorende bij id. I, II, III à - 0,10.
T. Pluim. Kleine Vaderlandsche
Geschiedenis. 7e druk . . - 0,20.
T. Pluim. Vaderlandsche Ge-
schiedenis 7e druk . . . - 0,30.
B. Baas. De Taalvriend. Taaloe-
feningen voor de 1. s. IV.
4e herz. druk - 0,30.
W. H. Wisselink. Natuurkun-
dige vraagstukken, II, 6e
verbeterde druk - 0,40.
R. Bos. Voorlooper van „Onze
Provinciën” 4e druk . . - 0,15.
hetzelfde (Uitgave in ver-
eenvoudigde spelling) . . - 0,15.
R. Bos. Onze Provinciën, 7e dr. - 0,20,
hetzelfde (Uitgave in ver-
eenvoudigde spelling) . . f 0,20.
P. Wijdenes en Dr. D. de Lange
Leerboek der Algebra I - 1,—.

- Boswijk & Meyer. Eerste ver-
zameling, 6e druk f 0.25.
Boorsma & Goetze. Deutsches
Lesebuch - 1.00.
Duijser. Stijloefeningen, 10e dr. - 0.50.
Leliveld. Engelsch leesboek geb. - 1.40.
Koenen. Denken en schrijven,
I, 6e druk - 0.20.
H. Wagenvoort. In ruimer kring,
I, 2e druk - 0.40.
Cramer & Ligthart. Op de fiets
II, 4e druk - 0.35.

- W. H. Wisselink. Vraagstukken
ter oefening in de algebra,
I, 15e verbeterde druk . . f 0,50.
Boosman en Bos. Antwoorden
bij „Nieuwe Rekenschool”;
III A en B f 0,20; IV A
en B f 0,20; V A en B f 0,20;
VI A en B - 0,20.
F. Deelstra. Teekensch. voor
eerstbeginnenden, serie A,
No. 2, 25e druk; No. 6, 7e
druk. Serie B, No. 1, 15e
druk - 0,12^s
R. Bos en C. H. Steenbeek.
Mijn teekenboek, No. 4 en
5, 4e druk; No. 7, 3e druk - 0,12^s
Mr. I. B. Cohen. Hoofdlijnen
der Staathuishoudkunde - 1.25
Voor School en Huis II. Mme.
E. de Girardin. Lajoie fait
peur. Em Souvestre, La lo-
terie de Francfort. Van
aanteekeningen voorzien,
door H. J. Kolstee . . . - 0.40.
L. P. H. Eijkman. First Eng-
lish Reading-book (Gouin's
method), 2nd Ed. Revised f 0,60.
Edw. Bulwer, Lord Lytton. The
last days of Pompeii, in:
English Classics, ed. bij
J. F. Bense III (geb. f 1.75) - 1.50.

De Psychologie van het Kind. ¹⁾

Wanneer ik op mij genomen heb om het belangrijke onderwerp: „*De Psychologie van het Kind*” in enkele oogenblikken bij U in te leiden, dan kan het uit den aard der zaak mijne bedoeling niet zijn, om dit zoo omvangrijke onderwerp in zijn geheel te behandelen, of zelfs ook maar bij vogelvlucht in oogen-schouw te nemen. Maar „de psychologie van het kind” is in de laatste jaren in verschillende landen zulk een ernstig voorwerp van onderzoek geworden, en door verschillende paedagogen van verschillende richting wordt er zulk eene buitengewone waarde aan gehecht, en zelfs zulke buitengewone verwachting op ge-bouwd, dat het zeker niet ondienstig is, zij het dan ook maar in het kort, dit onderwerp hier ter bespreking in te leiden, al was het maar, om onze gedachten, meer dan in het verleden, in de toekomst daarop gericht te houden.

Ik stel mij voor, eerst iets te zeggen over den oorsprong van deze jonge wetenschap, of over de wijze waarop dit onder-werp zoo algemeen aan 'de orde is gesteld. Vervolgens iets over de methode, waarnaar zij beoefend wordt; in de derde plaats iets over een paar voorbeelden, waardoor die psychologie in haar belangrijkheid uitkomt; en eindelijk wensch ik dan te besluiten met enkele critische opmerkingen.

Wat den oorsprong aangaat, of de wijze waarop dit onder-werp in de laatste jaren, in verschillende landen, vooral in Amerika, maar ook in Duitschland en Frankrijk in beoefening is gekomen, daarvoor komen inzonderheid drie factoren in aan-merking.

De eerste factor, die bijgedragen heeft tot de opkomst en den bloei van de psychologische studie van het kind, is daarin gelegen, dat eene zeer opmerkelijke kentering heeft plaats gehad in de richting van het onderwijs: misschien niet zoo sterk in ons vaderland, maar in elk geval zeer zeker in Amerika en

¹⁾ Dit opstel bevat een verslag van de rede, welke door Prof. Bavinck gehouden werd op de jaarvergadering der Vereeniging voor Christelijk Nationaal Schoolonderwijs te Utrecht.

Engeland en langzamerhand ook in Frankrijk en Zwitserland. Wij weten het allen, dat voor enkele tientallen van jaren de richting, waarin het onderwijs zich bewoog, door en door intellectuelistisch was. Men koesterde de gedachte, dat door de vulling van het hoofd, door inpomping van allerlei wetenswaardige dingen, de mensch verbeterd zou worden en tevens bekwaam gemaakt tot de taak, die straks in kerk en maatschappij hem wachten zou; maar dat intellectualisme heeft langzamerhand geleid tot allerlei schadelijke gevolgen, zoodat er in de laatste jaren eene richting is opgekomen, volstrekt niet onder de voorstanders van Christelijk onderwijs alleen, maar ook onder die van het neutraal en openbaar onderwijs, die uitspreekt, dat wij van nu voortaan in eene andere lijn ons te bewegen hebben. Vroeger werd alleen gedacht aan de vorming van het hoofd, en dacht men, dat door die vorming ook de wil geleid en zedelijk veranderd zou worden; tegenwoordig ziet men in, dat het verstand eigenlijk niet de eerste plaats in het menschelijk zieleleven bekleedt, maar de tweede; de voluntaristische filosofie legt thans veel meer den nadruk op de vorming van den wil en van het karakter, op de kweeking van een actieven zin in den mensch, op handenarbeid, lichamelijke oefening, gymnastiek en dergelijke. Die richting nu heeft op het gebied van onderwijs en opvoeding, door middel van de psychologie van het kind, getracht, haar recht tegenover de vroegere intellectuelistische richting te bewijzen. Men is het kind gaan bestudeeren in de school; men heeft nagegaan, welke de schadelijke en nadeelige gevolgen geweest zijn van het vroegere intellectueele onderwijs. Men heeft gewezen op de vermoeienissen, die door de vele vakken, de vele uren van onderwijs, bij het kind werden teweeggebracht; en de aandacht gevestigd op de overlading door het huiswerk, dat aan de kinderen opgegeven wordt, en op die manier trachtte men aan te toonen, dat de vroeger intellectuelistische opvoeding der kinderen volkomen failliet is gegaan, en niet in staat is geweest, aan de eischen eener goede opvoeding te beantwoorden.

Bij dezen eersten factor, die bijgedragen heeft tot de beoefening van de psychologie van het kind, is in de tweede plaats gekomen de andere, nieuwere richting, welke opgekomen is in de paedagogiek. Terwijl de paedagogiek tot in de dagen van Herbart toe, in verband stond met de filosofie, en ook met godsdienst en theologie, ging zij nu allengs in een positief

stadium over, dat wil zeggen in dit stadium, dat men meer en meer de opvoeding trachtte los te maken van alle zoogenaamde aprioristische beginselen, ze geheel en al, zonder eenig vooroordeel en gansch onpartijdig wilde behandelen, en enkel en alleen wilde doen steunen op zoogenaamde feiten. Indien de paedagogiek deze richting inslaat, komt de vraag aan de orde: welke zijn de vaste gegevens, waarvan de nieuwere paedagogiek heeft uit te gaan?

Wanneer de filosofie, en de religie ter deure zijn verwezen, dan blijft er maar één terrein over, dat als grondslag kan strekken voor de nieuwere paedagogiek en dat is: de ontwikkeling van het kind. Men kan dan zoo redeneeren: indien wij het zieleleven van het kind nagaan, dan kunnen wij ons langzamerhand rekenschap geven van de wijze, waarop het kind verschillende gewaarwordingen verkrijgt, verschillende voorstellingen in zich opneemt, en heel zijn zieleleven allengs tot ontwikkeling komt en dan kunnen wij op de alzoo verkregen gegevens eene nieuwe paedagogiek bouwen, welke zich aansluit, niet bij een aprioristisch beginsel, maar bij de feiten en gegevens, welke de studie van het kind aan het licht heeft gebracht.

Dat is de tweede factor. Bij dezen tweeden komt nu nog een derde, die wel de belangrijkste is. Men staat voor een mensch en ziet dat hij langzamerhand eene positie in de maatschappij heeft verkregen, dat hij denkbeelden, gedachten, voorstellingen in zijn bewustzijn heeft opgenomen, dat zijn geest een bepaalden plooi heeft gekregen, dat zijn wil in een bepaalde richting zich beweegt, dat zijn karakter langzamerhand is gevormd, enz. Welnu, wanneer men teruggaat, en tot het kind afdaalt, dan kan men zien, hoe uit het kind langzamerhand de mensch gevormd wordt. Van den volwassen mensch gaat men dus meer en meer terug tot het kind, van de volle ontplooiing der krachten tot den kleinen en geringen aanvang. In de nieuwere psychologie kwam de meening op: wanneer men een mensch wil begrijpen moet men teruggaan tot het kind, „the boy is the father of the man”, „het kind is de vader van den mensch”. Om een mensch, een volwassen mensch, te begrijpen, zooals hij optreedt in staat of maatschappij, moet men bij het kind zijn uitgangspunt nemen. De psychologie van het kind is de sleutel tot de psychologie van den mensch in het algemeen. Maar toen men er een aanvang

mede had gemaakt, om het kind te bestudeeren, kon men ook daarbij niet blijven staan. Men moest van het schoolgaande kind, dat langzamerhand allerlei kennis opdoet, terug tot het kind vóór de schooljaren; want het kind, dat op school kwam, was al ten deele gevormd, had reeds verschillende voorstellingen gekregen, en zoo moest men verder teruggaan tot het kind van de geboorte af aan. En daar kwam men voor de zeer ernstige en gewichtige vraag te staan: wat wordt door dat kind zelf reeds medegebracht en wat komt er langzamerhand van buiten af bij? De psychologie moest zich splitsen in twee deelen: in de psychologie van het kind, zuiver op zich zelf beschouwd, en in de zoogenaamde sociale psychologie, welke in den laatsten tijd in Duitschland verschillende beoefenaars vindt.

Maar wanneer de psychologie van het kind zich afzondert van de sociale psychologie, dan heeft zij toch nog altijd met een kind te doen, dat reeds een zeker zieleleven medebrengt; geen enkel mensch is bij zijne geboorte aan een blad wit papier gelijk, waarop men schrijven kan wat men wil. De vraag werd dus: waar komt dat kind vandaan? van waar het leven, de vermogens, de aanleg, de grondtrekken van het karakter enz., die reeds bij de geboorte in het kind aanwezig zijn? Bij die vraag ging men niet tot Adam terug, die geschapen werd naar Gods beeld, maar men trachtte veel dieper in het verleden door te dringen en zocht den mensch uit het dier, en zelfs het levende uit het levenlooze te verklaren. Zoo kwam dus die genetische psychologie, die eenerzijds den volwassen mensch uit het kind wil begrijpen en anderzijds het kind zoekt te verstaan uit de menschwording van den mensch in de verledene tijden. Daarbij geven sommigen zelfs eene „Stammesgeschichte der Seele”, die alle ziel en alle leven terugleidt tot die eerste substantie, waaruit alle dingen geworden zijn, en die dan nagaat, hoe die substantie in de planten, in het dier en daarna ook in den mensch tot ontwikkeling is gekomen. Zulk eene psychologie vindt veelal haar hoogste wijsheid uitgedrukt in de wet, dat het ontstaan van de ziel in het kind, de ontogenie, niet anders is dan eene herhaling, eene korte samenvatting van de phylogenie. En men koestert de verwachting, dat, wanneer wij weten, hoe in den loop der eeuwen de ziel ontstaan is, dit een maatstaf aan de hand zal geven, waarnaar wij de paedagogiek in den tegenwoordigen tijd hebben in te richten. Wanneer wij weten, hoe onder

de heerschappij van vaststaande natuurwetten de ziel geworden is, dan kunnen wij daaraan de wetten der ontwikkeling ontleenen en afleiden, hoe zij verder geleid moet worden.

In de tweede plaats wensch ik iets te zeggen over de methode, waarnaar de psychologie van het kind beoefend kan worden. Wij kunnen de ziel niet waarnemen, wij zien en tasten haar niet, wij wandelen dus in geloof en niet in aanschouwen; zij is verborgen, niet anders naar buiten tredend dan in waarneembare verschijnselen, die haar aanduiden maar die zij zelve niet is. En dus werden twee vragen van het grootste belang: hoe kunnen wij er achter komen wat de ziel in zichzelf is en: op welke wijze komt zij van de geboorte af, in de jaren vóór en in den schooltijd, tot ontwikkeling?

Het spreekt van zelf, dat daarvoor in de eerste plaats die methode in aanmerking kwam, welke ons tot ons zelve terugkeeren doet. Indien wij weten willen, hoe de ziel zich langzamerhand ontwikkeld heeft, kunnen wij raadplegen de ontwikkeling van ons zelve, gelijk wij ons die in later leeftijd herinneren en kunnen we zoo trachten te komen tot het begrijpen van de ontwikkeling van de ziel van het kind. Inderdaad levert deze methode eenige stof. Er zijn sommige menschen, die zich veel uit hun jeugd kunnen herinneren. Bilderdijk wist bijv. ontzaggeijk veel te vertellen van zijn kindschen leeftijd en van wat hij in zijne eerste levensjaren reeds opmerkte en kende. Hij wist te vertellen, dat hij op zeer jeugdigen leeftijd reeds lezen en schrijven kon en aan de studie van vreemde talen begon. Maar toch heeft deze methode zeer ernstige bezwaren. Wanneer wij onze eigen gedachten raadplegen, en ons afvragen: wat weten wij van onzen kinderlijken leeftijd, nog niet eens vóór de schooljaren maar in de schooljaren, af, en ons daar eenige rekenschap van geven, dan valt het enorm tegen, zoo weinig als wij van ons zelf weten, en dan blijkt het, dat wij zijn voortgekomen niet uit licht, maar uit duisternis; onze geheele wording is mysterieus en wortelt in het onbekende. Alle ontwikkeling, alle geboorte, niet in het Goddelijk Wezen, maar alle geboorte onder de creaturen is van donker tot licht, is van nacht tot dag, en langzamerhand gaat het leven en het licht voor ons op. Daar volgt uit, dat wij, met hetgeen wij van ons zelf weten, heel weinig kunnen uitrichten; de gegevens, die bijv. een man als Bilderdijk verstrekt, vormen geen hechten grondslag. Misschien is hij wel geheel ter goeder

trouw geweest, toen hij dat alles aangaande zijne jeugd vertelde, maar het kan ook zeer goed zijn, dat hij zich vergist heeft. In vrome kringen treft men iets dergelijks aan in de bekeerings-geschiedenissen, die meestal ondeugdelijk zijn, niet omdat de menschen met opzet zouden willen bedriegen, maar omdat zij bij het verhalen van iets, dat geschied is, de neiging in zich hebben er iets bij of af te doen, vooral om het veel mooier te maken dan het werkelijk was. Vandaar dat bekeeringsgeschiedenissen soms zeer onbetrouwbaar zijn, ofschoon ze niet allen over één kam geschoren mogen worden, en de confessies van Augustinus bijvoorbeeld eene gunstige uitzondering maken. En vandaar ook, dat men met de herinneringen van een mensch aangaande zijn kinderlijken leeftijd, zoo weinig kan uitrichten. De meeste psychologen hechten dan ook aan de biographische opteekeningen en herinneringen zoo goed als geen waarde.

Maar wanneer deze methode niet, of althans slechts voor een klein deel in aanmerking kan komen, moet men natuurlijk eene andere methode toepassen en het kind zelf gaan bestudeeren, en dan zoowel vóór als in de schooljaren. Ik neem deze splitsing globaal, ofschoon ze niet precies met de schooljaren samen valt, want de schooltijd begint soms in het vijfde of zesde jaar, terwijl velen tegenwoordig dien tot het zevende of achtste jaar uitstellen; maar „im grossen und ganzen” kan men zeggen, dat er twee perioden zijn: in en vóór de schooljaren. Over het kind vóór de schooljaren zijn dikke boeken geschreven door ouders, die hun kinderen bespied en nagegaan hebben, hoe het zieleleven in het kind zich ontwikkelt. Wanneer men deze raadpleegt en ook zelf het kind in dezen leeftijd gaat bestudeeren, dan is daaraan een groot voordeel verbonden; want omdat het kind nog niet tot klaar zelfbewustzijn is ontwaakt en nog niet handelend optreedt, kan men het gemakkelijk zoo bespieden, dat het zelf daarvan niets bemerkt. Dat is de lichtzijde, maar er is eene schaduwzijde aan verbonden. Wanneer wij staan voor de vraag: hoe het zieleleven zich ontwikkelt, dan kan het kind daar zelf geen antwoord op geven; wij moeten dus geheel op ons zelf, op onze eigen waarnemingen, op onze eigen interpretatie afgaan; en zonder twijfel zou het kind, wanneer het spreken kon, menigmaal tot ons zeggen: gij weet niets van mij af, gij begrijpt mij niet en verstaat mij niet, want er gaat dikwijls veel meer in het kind om dan wij vermoeden, vooral op geestelijk gebied.

Voorts kan men het kind ook bestudeeren in de schooljaren, ik bedoel weder de schooljaren „im grossen und ganzen”, den tijd, waarin het kind zelf kan spreken, kan schrijven, zijne gedachten kan gaan uitdrukken, zelf handelend optreden kan. Wanneer men deze kinderen tot voorwerp van studie maakt, dan heeft men het voordeel, dat het kind kan reageeren, dat het kan spreken en op allerlei wijze zich uiten kan, ook op vragen kan antwoorden; maar aan dit voordeel is weer een groot nadeel verbonden, n.l. dat het kind, zoodra het bespeurt, dat wij bezig zijn het waar te nemen, zich terugtrekt, net als een bloem die uit teerheid terugwijkt voor de ruwe aanraking der hand. Zoo kan ook de ziel van het kind zich terugtrekken. En zij doet dat, omdat zij geen voorwerp van experiment wil zijn; zij staat er te hoog voor. Bij de bestudeering van het kind in de schooljaren hebben wij ons dus altijd hiervoor te wachten, dat wij het kind nooit iets laten merken van onze waarnemingen. Zoodra het kind bemerkt, dat wij het waarnemen, verbergt het zich en doet het zich anders voor dan het is; dan gaat de oprechtheid van het kind teloor. Dat is niet alleen voor ons onderzoek een intellectueele schade; maar als wij ons daar voortdurend aan schuldig maakten, zou het ook uitloopen op een moreele schade voor het kind, en dit dwingen zich altijd anders voor te doen dan het feitelijk is.

Toch zijn er geen andere methoden dan deze: de waarneming van het kind vóór en in de schooljaren. Maar deze methoden van de psychologie van het kind wijzigen zich, al naar gelang van het bijzondere verschijnsel, dat men in het zieleleven van het kind tot onderwerp van onderzoek maakt. Wanneer men wil nagaan bijv. de vermoeienissen, welke het onderwijs op de school bij het kind teweeg brengt, dan moeten wij natuurlijk tot verschillende hulpmiddelen de toevlucht nemen, en kunnen wij, zooals tegenwoordig veel in gebruik is, een dictee opgeven en daardoor te weten komen, dat er de meeste fouten in worden gemaakt, wanneer het dictee in het middaguur wordt opgegeven, nadat er een langere schooltijd en meerdere arbeid aan voorafgegaan is. De methode der waarneming wisselt, wijzigt zich dus, naar verschillende omstandigheden, en ook naar de verschillende verschijnselen, welke in het zieleleven tot onderwerp van onderzoek worden gekozen.

Voorts moet hier nog een opmerking bij worden gemaakt,

Men kan, wanneer men het kind bestudeert, twee kanten uitgaan. Men kan bijv. nagaan, hoe het kind zich ontwikkelt, hoe het langzamerhand tot de taal komt, hoe het zelfbewustzijn van het kind ontwaakt, hoe het voorstellingen verkrijgt van tijd, ruimte, en afstanden. Dat kan men nagaan bij hetzelfde kind in opeenvolgende dagen, maanden en jaren; dan krijgt men een korte biographie van de psychologie van het kind. Maar men kan het kind ook bestudeeren in gemeenschap met anderen en dus in eene klasse van kinderen. Dan gaat het onderzoek altijd op vergelijkende wijze te werk. Men vergelijkt dan de vatbaarheden en de vaardigheden der kinderen met elkander, tusschen jongens en meisjes, in lagere en in hogere klassen enz.

Deze laatste methode is in den laatsten tijd zeer in eere bij diegenen, die de voluntaristische richting in de opvoeding voorstaan en de intellectualistische bestrijden. Maar ook de biographische methode vindt naast de comparatieve eene uitgebreide toepassing.

In de derde plaats wensch ik enkele voorbeelden aan te halen, die de belangrijkheid van de psychologie van het kind eenigszins kunnen doen kennen.

De psychologie van het kind is somtijds gemaakt tot eene caricatuur. Zoo heeft men bijvoorbeeld een onderzoek ingesteld naar het broodverbruik van het kind, en daarbij de niet zeer verrassende ontdekking gedaan dat, als de dagen langer werden en de hitte grooter werd, er minder brood werd verbruikt en dat daarentegen tegen het einde van het jaar, als het kouder werd, het broodverbruik toenam. De ontdekking is niet onjuist, maar overbodig en onbelangrijk evenals die, waardoor aan het licht kwam, dat onderwijzers, wanneer zij examen moesten doen, veel minder aten, dan in gewone tijden. Zoo heeft men ook in Amerika een onderzoek ingesteld bij een massa meisjes op verschillende scholen en haar de vraag voorgelegd, van welke poppen zij het meest hielden, van wassen poppen, van houten poppen, porseleinen poppen enz.? Men kwam tot de ontdekking, dat van ruim achthonderd kinderen, ongeveer tweehonderd de voorkeur gaven aan wassen poppen enz. Het is zeker moeilijk te zeggen, welke vrucht zulk eene kennis voor de paedagogiek en het practische leven afwerpt; het is een caricatuur van de psychologie van het kind.

Andere voorbeelden zijn van meer belang. In de eerste

plaats wijs ik op het merkwaardige onderzoek, dat ingesteld is naar het zien van het kind. Hoe komt het kind langzamerhand tot het zien? Wij denken gewoonlijk, dat wij dat kennen, dat een kind dadelijk zien kan, wel niet terstond als het geboren wordt, maar toch spoedig daarna en zonder eenige moeite; dat het van zelf spreekt, dat kinderen zeer spoedig onderscheiden tusschen vader en moeder, tusschen de verschillende voorwerpen in de huiskamer enz. Maar de onderzoeking heeft geleerd, dat dit alles veel ingewikkelder is dan men dacht en dat de ontwikkeling van het zien bij het kind veel langzamer toegaat en met veel grooter bezwaren te kampen heeft, dan wij ons hebben kunnen voorstellen. Wij kunnen het ophelderen met een voorbeeld uit de Evangeliën. De blindgeborene zag, toen hij genezen was, de menschen als boomen wandelen. Dit is bij onderzoek op psychologisch terrein volkomen bevestigd. Waarom zag hij die menschen als boomen wandelen? Meende hij dat de boomen wandelden, of dat de menschen boomen waren? Natuurlijk is dit de bedoeling der uitdrukking niet, maar zij geeft te kennen, dat het gezichtsvermogen eerst nog zoo weinig ontwikkeld was, dat hij het onderscheid tusschen de boomen en de menschen, welke hij alleen kende door wat hij aangaande hen gehoord had, nog niet opmerken en er zich geen rekenschap van geven kon. Hij moest zich eerst oefenen, om dat onderscheid langzamerhand in te zien. Welnu wat wij verhaald vinden aangaande den blindgeborene, is bevestigd door de onderzoekingen der psychologen in onzen tijd. Langzamerhand leert het kind onderscheid maken tusschen de voorwerpen, waarvan het de voorstellingen reeds ten deele ontvangen heeft. Het moeilijke bij het onderzoek ligt daarin, dat wij de kennis, die wij door het gezichtsvermogen opdoen, zoo moeilijk kunnen isoleeren van die, welke wij door andere zintuigen, bijv. door het tastvermogen verkrijgen. Wij kunnen de dingen niet alleen zien, maar wij krijgen ook een denkbeeld van de grootte en vorm door de hand, waarmede wij ze betasten kunnen. Vandaar dat iemand als Stanley Hall, een bekend psycholoog in Amerika, beweert, dat volstrekt niet het gezichtsvermogen, maar het tastvermogen het eigenlijke oorspronkelijke vermogen in den mensch is, en dat dit de andere vermogens in de ontwikkeling voorgaat.

Een ander voorbeeld, dat ook merkwaardig is, is de rechthandigheid, waarover ook reeds veel geschreven is.

Wij zijn allen rechthandig; hoe komt dat? Dat komt, dacht men vroeger soms, omdat de moeders de gewoonte hebben het kind op den rechterarm te dragen; (het is niet waar, maar zoo verklaarde men het) en dat de kinderen den linkerarm slaan om den hals van de moeder en veel meer uitvoeren met de rechterhand; maar het eigenaardige is, dat de moeders reeds lang te voren rechthandig zijn, en dat zij daarom het kind dragen op den linkerarm. Het kind gebruikt den rechterarm, om dien om den hals van de moeder te slaan, houdt de linkerhand vrij en wordt toch gewoonlijk rechthandig. Vandaar dat men na vele onderzoekingen tot de overtuiging is gekomen, dat de rechthandigheid samenhangt met den physiologischen en anatomischen bouw van het menschelijk lichaam en reeds in overoude tijden ontwikkeld is geworden.

Het derde voorbeeld, dat ik noem, betreft de vraag, hoe het spreken bij het kind zich ontwikkelt, en verder hoe de taal ontstaat. Wij staan hier voor een mysterie. De Darwinisten zeggen wel, dat de taal langzamerhand uit de kreten van het dier is ontstaan, maar de psychologie van het kind biedt hieraan geen steun. Nu heeft Max Müller de theorie verkondigd, dat de spraak voorafgaat en het denken volgt, dat denken het product is van het spreken; en hij tracht dit o.a. hiermede te bewijzen, dat, wanneer wij denken, wij altijd bij ons zelf in woorden denken, en dat, als wij niet denken in woorden, onze gedachten ook geen inhoud hebben. De band tusschen denken en spreken is dus zoo innig, dat, voordat wij spreken, er geen sprake van denken kan zijn. Dit is niet geheel Darwinistisch, maar het ligt toch wel in deze lijn.

Maar de psychologie van het kind heeft in den laatsten tijd aangetoond, dat deze theorie niet juist is. Het kind heeft reeds lang voorstellingen, gedachten, indrukken, voordat het die uiten kan. Bij de kleurvoorstellingen is dit vrij duidelijk aan het licht getreden. Men heeft gemeend, dat het kind geen kleuren kende, voordat het de namen kende, maar daarin heeft men zich ten zeerste vergist. Neen, het kind heeft wel voorstellingen van kleuren, van geel en rood enz., maar het kind leert eerst later den naam kennen, waarmede die kleuren door ons worden aangeduid. En ditzelfde heeft men niet alleen ten aanzien van de kleuren, maar ook in andere opzichten trachten aan te toonen.

Nu nog een woord over het laatste punt. De psychologie van

het kind is wel eens verlopen in dwaasheden, maar de voorbeelden, die ik het laatste noemde, stellen in het licht, hoe belangrijk het is, het zieleleven van het kind te bestudeeren en voorts in verband met de paedagogiek te beschouwen. Wat dit laatste betreft, dan is er zeer zeker eene richting in de paedagogiek, welke de psychologie van het kind overschat en ook misbruikt. Wanneer wij bijvoorbeeld kennis maken met het omvangrijk werk, dat Stanley Hall eenigen tijd geleden heeft geschreven over den jongelingsleeftijd in verband met den kinderlijken leeftijd, die eraan voorafgaat, en wanneer wij hem raadplegen over wat men bedoelt, met de psychologie van het kind in verband met de paedagogiek, dan blijkt daaruit, dat deze richting niets minder nastreeft, dan dat wij bij het onderwijs, dezelfde orde moeten gaan volgen, als door de natuur is aangegeven in het ontstaan en in de ontwikkeling van de ziel van het kind en verder van de ziel van den mensch. De ontogenie is eene korte herhaling van de phylogenie en moet zoo grondslag worden van eene nieuwe paedagogiek. Bij het kind bijv. treedt niet het intellect op den voorgrond, maar de driften en de wil. In de school zal dus allereerst dit leven van den wil en de kracht tot ontwikkeling gebracht moeten worden; de school moet niet beginnen met lezen en schrijven, want dat hebben onze voorgelachten ook niet gedaan. Zij hebben zich laten leiden door het instinct, en vandaar dat zij zulke uitnemende menschen zijn geworden, dat zij zich allengs boven het dier hebben kunnen verheffen. Zoo moeten wij het kind ook eerst physisch sterk maken ten opzichte van zijn wil en driften; bij het onderwijs moet op den voorgrond staan de handenarbeid, de sport, de gymnastiek enz., en langzamerhand komt het intellectuele onderwijs daar dan bij, hetwelk vooral weer op kennis van de natuur en de techniek zich richten moet.

Dit alles zou nu in den breede zijn uit te werken, om te doen gevoelen wat hier eigenlijk in ligt opgesloten; zij alleen de opmerking gemaakt, dat op die manier met het onderwijs in Bijbelsche geschiedenis en Christelijke leer veel later begonnen moet worden, dan thans het geval is. Want het Christendom is zeer laat opgetreden in de geschiedenis der menschheid. Er gaat volgens deze voorstelling eene groote mythologische periode aan vooraf, en deze zou bij het kind in de sprookjes en vertellingen te herhalen zijn.

Wanneer wij daarom met deze richting niet medegaan en er zeer ernstige bezwaren tegen gevoelen, dan moeten wij toch aan den anderen kant de groote waarde niet miskennen, die de psychologie van het kind kan hebben voor de paedagogiek; en die groote waarde ligt hierin, dat er inderdaad een ontwikkeling plaats grijpt in het zieleleven van het kind, eene evolutie, niet op de manier zooals Darwin het zich voorstelde, dat de ziel van den mensch langzamerhand uit de ziel van het dier zou zijn voortgekomen, maar in dien zin, dat de ziel van het kind niet in eens compleet is, doch langzamerhand zich ontplooit, dat zij dus bij onderwijs en opvoeding ontwikkeld moet worden in overeenstemming met haar eigen natuur. Wij kunnen met de psychologie van het kind ook van Christelijk standpunt groote winst doen, wanneer wij weer tot de natuur terugkeeren, niet in den zin van Rousseau, maar tot de natuur, gelijk die in de ontwikkeling van de ziel van het kind aan het licht treedt. Het onderwijs en de opvoeding der kinderen zal zonder twijfel daar wel bij varen.

Doch al is het, dat de psychologie van het kind voor de paedagogiek goede vruchten afwerpen kan, ik eindig niet met een woord van aanbeveling, maar met een woord van waarschuwing, niet om de psychologie niet te bestudeeren, maar wel om dit te zeggen:

Men moet, wanneer men zoo hoort spreken en zoo leest over de psychologie van het kind, vooral niet vergeten, dat dit geen werk voor dilettanten is. Dilettanten kunnen hier veel meer bederven dan zij ooit goed kunnen maken. Van de school moet wegblijven de zoogenaamde experimenteele methode, waardoor de onderwijzer de kinderen zou maken tot een voorwerp van zijn onderzoek. Daartoe staat het kind te hoog, daaraan mag het kind op school niet worden bloot gesteld. Er is in deze richting wel degelijk gezondigd en daarom mag men nooit vergeten, dat het kind er niet is om den onderwijzer, maar de onderwijzer om het kind.

Wij moeten de wetenschappelijke psychologie van het kind overlaten aan de psychologen van professie, want, om het kind te begrijpen, moet men den mensch kennen. Het is niet waar, dat het zieleleven van het dier de sleutel is voor de psychologie van den mensch. Veeleer kunnen wij het dier alleen daarom eenigermate kennen,

wij het analogieën met ons zieleleven biedt. En zoo ook kan de ziel van den mensch niet uit die van het kind, maar moet omgekeerd die van het kind uit die van den mensch worden gekend. Vandaar dat de psychologie van het kind aan de psychologen van professie moet worden overgelaten.

Maar er is een tweeledige psychologie, de psychologie van het studeervertrek, van het experiment, maar ook de psychologie, die ontstaat door sympathie en door liefde. Het is de kennis, die de moeder heeft ten opzichte van haar kind, die de onderwijzer opdoet, als hij dag aan dag met het kind verkeert.

Naast de psychologie van Stanley Hall, en zoovele anderen, staat de psychologie van Shakespeare en de psychologie van Goethe, en voor alle dingen de psychologie van de Heilige Schrift.

Wanneer wij de Heilige Schrift bestudeeren, dan zien wij, dat zij buitengewoon rijk is aan psychologische gegevens en aan psychologische gezichtspunten, welke bij de opvoeding voor ouders en onderwijzers eene waarde hebben, die door geen wetenschap geschonken kan worden. En indien wij verder die karakterkennis, die zielekennis van het kind, welke wij opdoen in den weg van sympathie en liefde en door de studie der Heilige Schrift, straks nog verrijken met de wetenschappelijke kennis van de psychologie van het kind, dan ontvangen wij daarmede een grondslag, waarop een hecht paedagogisch gebouw kan worden opgericht.

Laten wij daarom van de psychologie van het kind niet alles verwachten, maar van hare resultaten kennis nemen, en met de schatten, die zij misschien aan het licht brengt, dien tempel versieren, welke niet in de schoolgebouwen, maar in de hoofden en harten der kinderen, voor de eere van Gods Naam wordt opgericht.