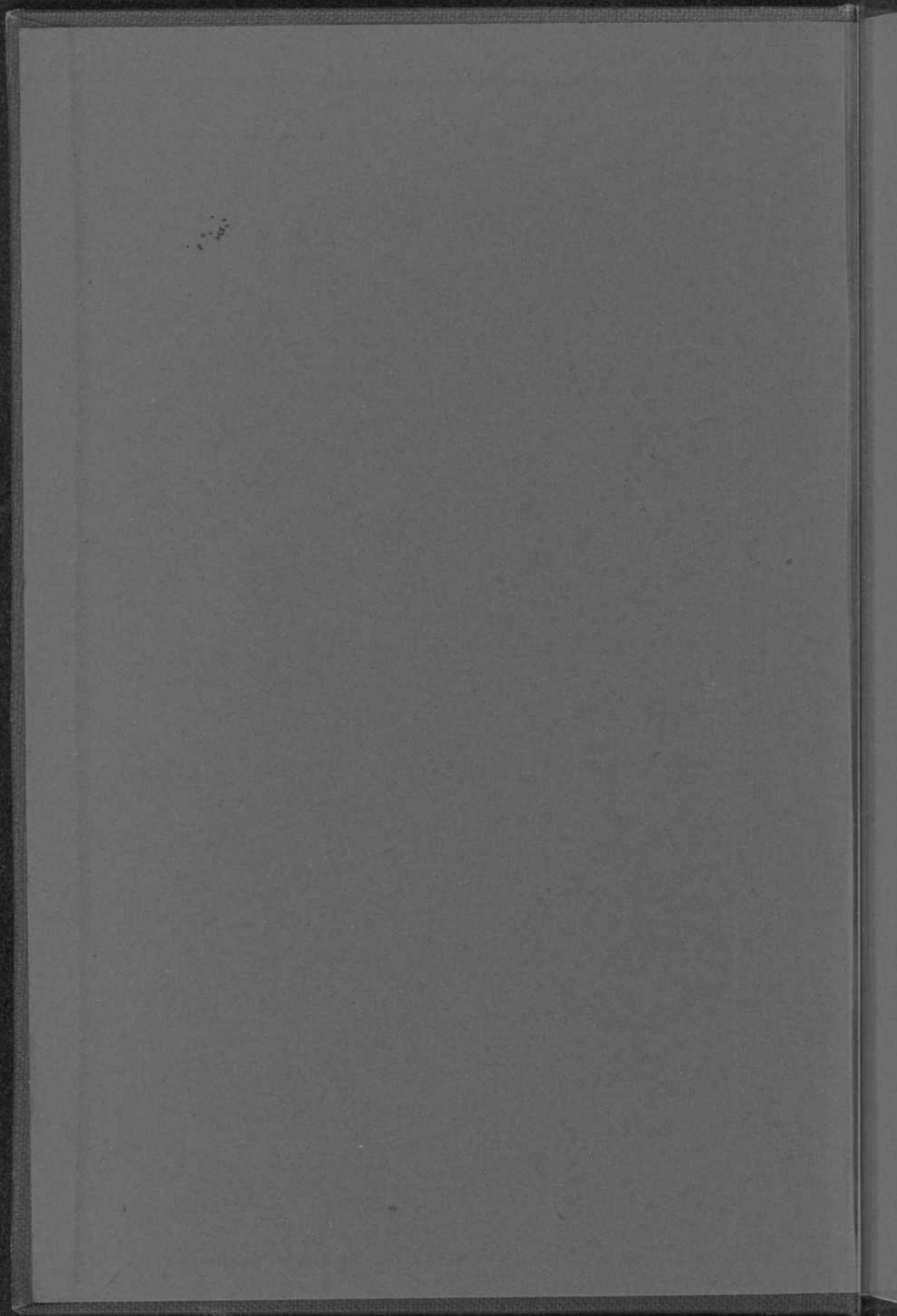


DE NIEUWE OPVOEDING

DOOR

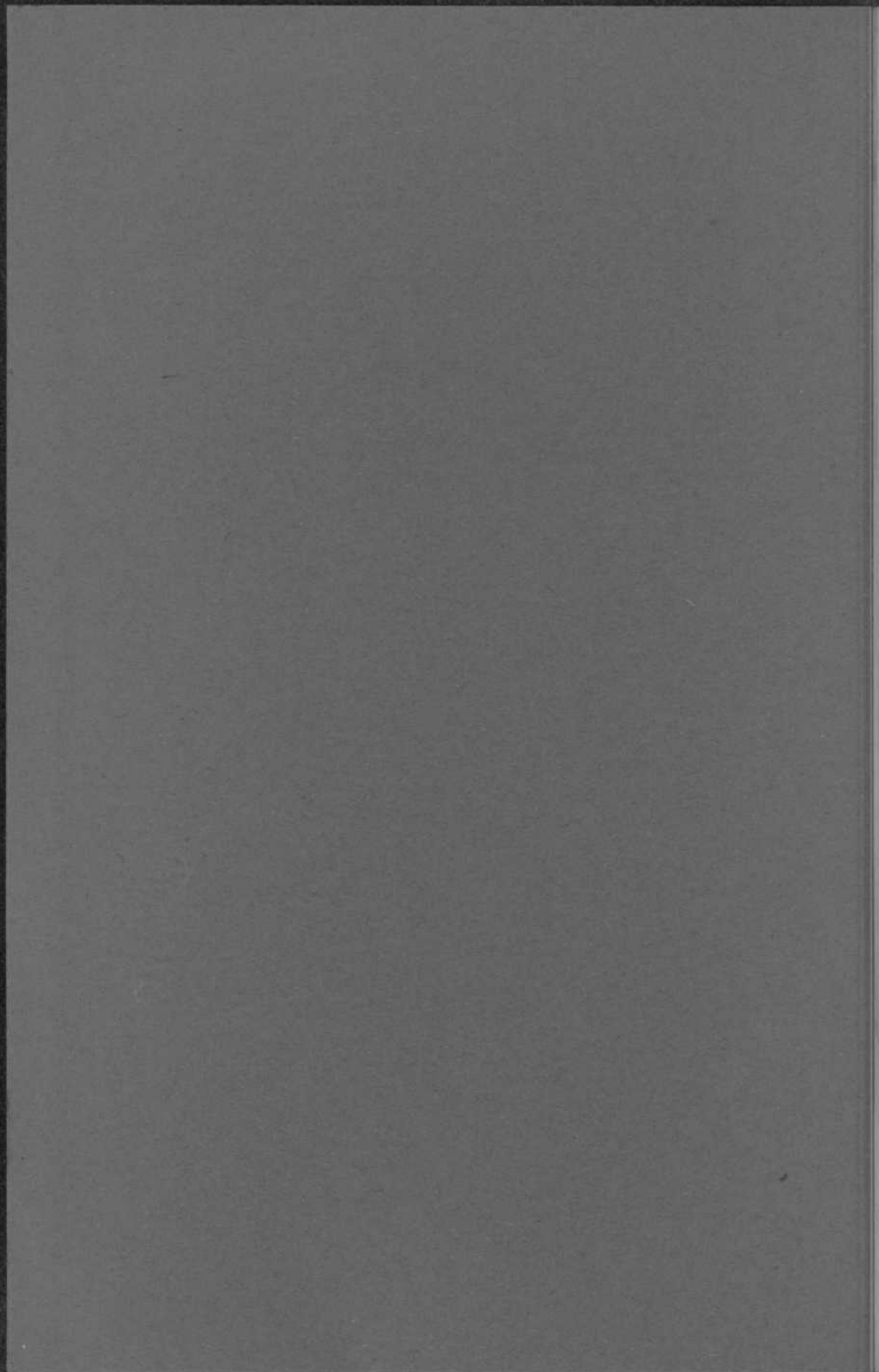
Dr. H. BAVINCK







Handwritten signature or name, possibly "M. J. J. J."



DE NIEUWE OPVOEDING



DE NIEUWE OPVOEDING

DOOR

Dr H. BAVINCK

TWEEDE DRUK



UITGAVE VAN J. H. KOK TE KAMPEN — 1928



INLEIDING. *)

De vrede is nog niet in 't zicht, maar hij schijnt toch te naderen, en alle volken beginnen zich reeds voor te bereiden op den nieuwen toestand, die na den oorlog intreden zal. Met klare bewustheid trachten zij zich rekenschap te geven van de ontzaglijk zware taak, die dan op hen zal komen te rusten, en beramen zij middelen en wegen, waarlangs zij politiek en sociaal, economisch en technisch, religieus-ethisch en paedagogisch van deze taak zich zullen kunnen kwijten. De oorlog kan toch niet altoos duren. Er moet eens een einde komen aan het bloedbad, waarin Europa zich verdrinkt.

Bij deze overleggingen trekt het de aandacht, dat allen, die tot oordeelen bevoegd zijn, de meening uitspreken, dat deze oorlog eene geweldige breuk zal slaan tusschen het verleden en de toekomst. Niemand hunner verwacht, dat straks wederom toestanden zullen intreden, vrijwel aan die vóór den oorlog gelijk. Allen houden zich overtuigd, dat eene zoo ernstige crisis, als de wereld-historie thans doormaakt, diep zal ingrijpen in het leven der volken en lang in hunne ontwikkeling zal nawerken. Zooals de Fransche Revolutie eene nieuwe periode inleidde, die op alle gebied kenmerkend van de vorige onderscheiden was; zoo en in nog sterker mate zal de wereldoorlog, die in 1914 losbrak, een tijdperk openen, dat in allerlei opzicht een gansch ander karakter draagt dan dat, waarin wij vóór dien tijd verkeerden. Staat en maatschappij zullen eene andere gedaante vertoonen en voor geheel nieuwe vraagstukken komen te staan. [Politiek en sociaal] komen we te leven onder een ander regime.

Nu heeft de tegenwoordige oorlog ons wel geleerd, met onze profetieën voorzichtig te zijn. Want niet alleen sloeg hij aan al

*) De eerste druk van dit boek verscheen in 1917. — De uitgever.

onze verwachtingen aangaande den beschavenden invloed der cultuur en de vredelievende gezindheid der volken den bodem in; maar hij stelde ook in zijn duur en verloop, in zijn ontwikkeling en uitbreiding, al onze gedachten en voorspellingen op wreede wijze teleur. Wij handelen dus alleszins verstandig, als wij tegenover de kenschetsingen van de nieuwe periode, die met den vrede zal aanbreken, eene gereserveerde en eenigszins sceptische houding aannemen. Maar dat neemt toch niet weg, dat er enkele vaste gegevens zijn, waarop we met zekerheid staat kunnen maken, en die ons denken en handelen in eene bepaalde richting leiden.

Neemt bijv. deze onwedersprekelijke feiten! Thans zijn reeds tien millioen mannen op de slagvelden gewond of gesneuveld, en dit getal zal vóór het einde van den oorlog misschien nog wel met de helft vermeerderd, indien niet verdubbeld worden. De oorlogskosten der belligerente volken stegen thans reeds tot een bedrag van tweehonderd milliard gulden en hebben het hoogtepunt nog lang niet bereikt. De crisis-uitgaven zijn in de neutrale landen naar evenredigheid geklommen, en naderen bijv. in ons land al dicht tot de duizend millioen. De krijgsdienst der mannen heeft duizenden en honderdduizenden vrouwen genoodzaakt, om hare plaats in te nemen bij allerlei soorten van arbeid; en alle mannen, die straks uit den krijg of uit de mobilisatie terugkeeren, moeten toch wederom in de maatschappij ingelijfd en aan werk geholpen worden.

In den oorlogstijd zag de Staat zich in schier alle landen verplicht, om inzake distributië van levensmiddelen, voorziening van brandstoffen, geldelijken steun aan de armere bevolking, bedrijf en verkeer, invoer en uitvoer enz. allerlei maatregelen te nemen, die niet ten onrechte aan staats-socialisme deden denken. En het laat zich berekenen, dat de Staat al deze maatregelen niet terstond met het sluiten van den vrede afschaffen, en de ontwrichte maatschappij ineens weer aan zichzelf overlaten kan. Neemt daarbij in aanmerking, dat de oorlogvoerende volken straks na den oorlog veel geleden schade zullen hebben in te halen, en dat bijv. ons eigen volk voor ontzaglijke uitgaven zal komen te staan voor onderwijs, salarisverhooging der ambtenaren, defensie en sociale hervorming; en het behoeft geen

betoog meer, dat wij in vele opzichten nieuwe, maar ook zware tijden tegemoet gaan. Wij kunnen erop rekenen, dat we, om aan onze nationale verplichtingen te voldoen, naar de mate van ons inkomen, jaarlijks daarvan een vierde tot de helft aan belastingen zullen moeten opbrengen, en dus van een kwart tot een half jaar voor de gemeenschap zullen moeten arbeiden.¹⁾

Voegt daarbij ten slotte nog, dat wij politiek in sterk democratische richting ons bewegen. De grootste gebeurtenissen spelen zich voor onze oogen af; er wordt in enkele dagen of maanden geschiedenis gemaakt als anders in geen tientallen van jaren. De Revolutie in Rusland maakte aan het Tzarisme een einde; de Koning van Pruisen gaf op Paaschdag eene declaratie aangaande het kiesrecht, die aan het aristocratisch conservatisme een zwaren slag toebracht; in Oostenrijk-Hongarije richtte Keizer Karel een schrijven aan T i s z a, waarin de regeering werd uitgenoodigd, om de noodige voorstellen in te dienen tot bevordering van de volkswelvaart en tot uitbreiding van het kiesrecht; en in Engeland, waar A s q u i t h en G r e y tot dusver tegen de invoering van vrouwenstemrecht zich verzetten, werd thans daaraan in beide Huizen warme sympathie betuigd; het Lagerhuis nam onlangs zelfs in beginsel het stemrecht voor vrouwen van 30 jaren en daarboven met overweldigende meerderheid aan; slechts een goede vijftigtal leden bleven op het oude standpunt staan. En — al legt dat voor de wereldhistorie niet zoo veel gewicht in de schaal — het is toch wel opmerkelijk, dat in dezen zelfden tijd in ons eigen land eene herziening der grondwet tot stand kwam, die aan de mannen het algemeen stemrecht gaf en voor de vrouwen de mogelijkheid van het stemrecht opende.

Maar we laten de veranderingen, die Staat en maatschappij waarschijnlijk na den oorlog zullen ondergaan, nu verder rusten, en vestigen in het vervolg onze aandacht op die nieuwe toestanden, welke op het gebied van onderwijs en opvoeding zich beginnen aan te dienen, en die in hun soort niet minder gewichtig zijn. Trouwens, ze staan ook niet op zichzelf en hangen nauw met

¹⁾ Verg. de artikelen in *De Standaard* van 23 Febr. 1917 en verv. over: Als het vrede is, en: Nieuw-Orienteering noodzakelijk (van den heer H. C o l i j n).

heel de cultuurbeweging van onze dagen saam. De geschiedenis leert, dat eene worsteling om het volksbestaan ook op de geestelijke cultuur niet zelden een sterken invloed doet uitgaan; wetenschap en kunst komen er niet zelden door tot nieuwen bloei. Zoo was het bijv. in het oude Athene, dat na de Perzische oorlogen in de vijfde eeuw vóór Christus kunst, letteren en wijsbegeerte eene ongekende vlucht zag nemen. Hier te lande gaf de tachtigjarige oorlog geboorte aan onze gouden eeuw. Na de Restauratie had er in Duitschland eene herleving plaats, die eene van de merkwaardigste gebeurtenissen in de nieuwste geschiedenis is, en na den oorlog van 1870 nog gekroond werd met een buitengewonen vooruitgang in wetenschap, techniek en industrie. In het algemeen is het dus ook niet onwaarschijnlijk, dat na deze wereldworsteling, in verband met wetenschap en kunst, ook onderwijs en opvoeding eene nieuwe richting zullen inslaan en met vernieuwde kracht hunne taak hervatten zullen.

Doch er zijn bijzondere redenen, waarom deze verwachting geëkoesterd mag worden. Onderwijs en opvoeding leden immers in dezen oorlog geduchte schade. Officieel gaat het onderwijs wel door en blijven de scholen geopend. Maar ieder begrijpt, dat het in de werkelijkheid hiermede dikwerf zeer treurig gesteld is. Onderwijzers, leeraren en professoren zijn in de oorlogvoerende landen bij duizendtallen opgeroepen tot den dienst en voor een aanzienlijk deel gesneuveld of gewond. De leerlingen der lagere school werden daarom, ten getale van zeventig en meer, in ééne klasse samengevoegd en toevertrouwd aan één onderwijzer, die met zoo groote klasse weinig beginnen en er menigmaal zelfs de orde niet in bewaren kan. Aan toezicht en contrôle door bevoegde personen ontbreekt het voorts maar al te zeer, omdat ook dezen voor het grootste gedeelte zijn opgeroepen tot den dienst voor het vaderland.¹⁾

¹⁾ In de Kerken is het al even droef als in de scholen gesteld. Onlangs bracht de pers uit Frankrijk het bericht, dat, wijl duizenden priesters als aalmoezeniers, ziekenverplegers of ook als gewone soldaten bij het leger zijn ingelijfd, de helft der gemeenten op het platteland van herders zijn beroofd; menige oude priester moet vijf of meer parochiën bedienen, zoodat godsdienstoefeningen, bedieningen van mis en laatste oliesel, biecht en communie, godsdienstonderwijs en Zondagsheiliging zeer te kort komen. *De Heraut* 8 April 1917 in de rubriek: Buitenland.

Buiten de school lijdt de opvoeding niet minder schade. Wij vaders, oudere broers, politieagenten moeten dienen in den krijg, is er in menige stad en dorp een groot gebrek aan opzicht en tucht. De moeders en de dochters zijn overdag van huis, hebben arbeid te verrichten op het veld, in de fabriek of werkplaats, en missen in huis dikwerf het noodige gezag. In het begin van den oorlog werkte de stemming, die er in Duitschland heerschte, zeer ongunstig op de kinderen en kweekte er eene gevaarlijke zucht naar avonturen, zoodat de burgerlijke en militaire overheid tot allerlei maatregelen de toevlucht moesten nemen.¹⁾ Bovendien konden, wegens gebrek aan arbeidskracht, jongens en meisjes van betrekkelijk jeugdigen leeftijd overvloed van werk bekomen, daarmede grof geld verdienen, en alzoo aan groote en onbehoorlijke verteringen zich schuldig maken. Allerwege valt er dan ook in de oorlogvoerende landen klacht over de verwildering der jeugd. De criminaliteit nam onder haar toe; van de verdiensten, die zij door den arbeid ontving, trokken kroegen en bioscopen het grootste voordeel; smokkelhandel werd door haar, in navolging van ouderen, bedreven op groote schaal.²⁾ De oorlog is veel te wreed en duurt veel te lang, dan dat hij, naast de stoffelijke, niet allerlei geestelijke en zedelijke schade veroorzaken zou.

In alle landen, die in den krijg betrokken zijn, ontwaakt dan ook het besef, dat het niet mogelijk en ook niet voldoende zal zijn, om straks zoo goed als het kan de oude toestanden te her-

¹⁾ Zie mijne *Opvoeding der rijpere jeugd*. Kampen, J. H. Kok 1916, blz. 95.

²⁾ Toch zij men niet eenzijdig. De jeugd maakt zich ook in veel opzichten verdienstelijk. Een belangrijk deel van den land- en tuinarbeid in Duitschland komt voor hare rekening. Van de gymnasiasten te Trier bijv. werd onlangs in de pers medegedeeld: wakker werken thans al onze gymnasiasten op de velden der landlieden. Dezen ongewonen arbeid hebben zij reeds van den vroolijksten kant leeren beschouwen en met zekeren trots en zelfvoldoening schrijven zij: „Wij gevoelen ons als Spartanen, eten als dorschers en slapen, na gedanen arbeid, op de boerendeel als heusche Germanen!“ Bij elke weersgesteldheid trekt het troepje onder leiding van een vakman naar de velden, waar ieder zijn taak kent en waar men werkt, tot het etensuur daar is, wanneer allen zich scharen om den disch van den landman, wiens grond door dit ongewone „landvolk“ bepoot en bezaaid en gewied wordt. En deze jongens van 14 tot 17 jaar praesteeren heel wat. De meeste aardappelen hebben zij gepoot, koolrapen gezaaid, onkruid gewied. Na eenigen tijd worden deze landarbeiders door anderen vervangen, waarna de eersten hun studiën kunnen voortzetten. In de andere Duitsche plaatsen gaat alles op dezelfde wijze.

stellen; veeleer zullen de ontzettende verliezen, die stoffelijk en geestelijk geleden zijn, aan dit en aan het komende geslacht den eisch stellen van veel sterker krachtsinspanning en van verhoogde productiviteit. Het is niet genoeg, dat het vroeger behaalde peil weer wordt bereikt, maar de naijver en concurrentie, die na den oorlog te wachten zijn, zullen van elk volk vergen, dat het zijne uiterste kracht inspant en het hoogste en het beste levert, waartoe het in staat is. Het achterstallige moet ingehaald, de geleden schade hersteld, maar, indien eenigszins mogelijk, ook op den nabuur een voorsprong gewonnen worden. Velen mogen daarom ook hopen op en werken voor een duurzamen vrede; wie let op wat er thans reeds ter voorbereiding van den arbeid in vreedstijd bij de volken omgaat en aan den ontzettenden haat denkt, die door den oorlog in de harten is gezaaid, durft met zulk eene verwachting zichzelf noch anderen vleien. Doch hoe dit zij, de wedijver in versterking der volkskracht, in verhooging der productie, begint thans reeds zijn loop. En daarom wordt ook allerwege de hervorming van het onderwijs aan de orde gesteld.

In Engeland, waar de geest van Lloyd George in korten tijd geworden is „the spirit of the nation”, is een streven ontwaakt, om in en vooral na den oorlog zich zoo sterk en bekwaam te maken, als door „scientific training” maar mogelijk is. De Minister van Onderwijs Fisher legde aan het Kabinet reeds een plan voor ter reorganisatie van heel het onderwijsstelsel, waarvan de volle uitvoering wel enkele jaren in beslag zal nemen, maar waarvan de grondslagen toch reeds tijdens den oorlog kunnen worden gelegd; toen hij dan ook bij eene rede in het Lagerhuis op 20 April 1917 de dringende noodzakelijkheid van allerlei verbeteringen in het licht stelde, vraagde hij tegelijkertijd een verhoogd crediet aan van bijna 3½ millioen pond sterling voor het lager, en van 434.500 pond sterling voor het middelbaar onderwijs; het grootste gedeelte van deze som is voor verbetering van het salaris der onderwijzers bestemd, want volgens den Minister hangt bij het onderwijs zoo goed als alles van den persoon des onderwijzers af. In Rusland publiceerde de Minister van onderwijs, graaf Ignatief, in October des vorigen jaars eene nota ter aanvulling van den begrootingsdienst voor 1917; daarin verklaarde

de Minister, dat de zorgen van zijn departement zich voornamelijk richtten op vakonderwijs voor de invaliden, op technisch onderwijs in alle deelen des lands, op het stichten van allerlei musea, laboratoria, bibliotheken ten dienste van het onderwijs; maar tevens verzocht hij, in een brief aan zijn ambtgenoot van buitenlandsche zaken, diens medewerking bij het tot stand brengen van wetenschappelijke instellingen, waardoor nauwere relaties met de bevriende mogendheden, inzonderheid Frankrijk, Engeland en de V. Staten van N.-Amerika, konden worden aangeknoopt; en van particuliere zijde vonden al deze pogingen steun. In Frankrijk begint men aan te dringen op verlenging van den schoolplichtigen leeftijd, op deugdelijker onderwijs, en inzonderheid ook op het meer en beter aanleeren van vreemde talen. In Italië maakte de Minister van nijverheid, handel en arbeid, De Nava, den 18^{en} December van het vorige jaar een wetsvoorstel bij de Kamer aanhangig, waarin het vakonderwijs belangrijk wordt uitgebreid en veel doelmatiger wordt ingericht, zoodat het aan de eischen der practijk beantwoorden kan, enz.

Inzonderheid houdt men zich in Duitschland met het paedagogisch vraagstuk bezig. Reeds den 3^{en} Maart 1915 verklaarde de Pruisische Minister van eeredienst en onderwijs, dat het licht, in den wereldoorlog ontvlamd, zijne stralen ook moest laten doordringen tot alle hoeken der school en niet meer mocht worden gebluscht. En in zijne rede van 27 Febr. 1917 maakte de Rijkskanselier de opmerking, dat we ons niet nieuw behoeven te orienteeren, maar dat de nieuwe tijd met het hernieuwde volk reeds daar is, in het leven geroepen door den geweldigen krijg. Deze oorlog had toch aan een geslacht het aanzijn geschonken, dat door de reusachtige gebeurtenissen tot in de diepste vezels van zijn gevoel is getroffen; aan eene natie, die het iederen dag duizend maal ervoer, dat slechts vereende kracht het gevaar afwenden en de overwinning behalen kan. In het bijzonder wees hij daarbij aan, dat na den oorlog eene geweldige taak het Duitse volk te wachten staat, op economisch en sociaal terrein niet alleen, maar ook op intellectueel gebied; eene taak, die dan alleen te vervullen is, als de krachtsinspanning van allen, die thans het

Duitsche volk in staat stelt te overwinnen, ook na den oorlog in vreedestijd voortwerkt.

Er komt voor Duitschland eene bijzondere reden bij, waarom het tot deze nieuwe taak met dubbele kracht zich straks zal moeten aangorden. De geschiedenis kent geen tweede voorbeeld van zulk eene groote en machtige coalitie van volken, die zich tegen één volk keert, als zij ons thans ten opzichte van Duitschland te aanschouwen geeft. Enkele weken geleden werd er in de bladen uitgerekend, dat van de 57 zelfstandige staten in de wereld de meerderheid, n.l. 29 staten, in den oorlog zijn. Tegen de vier Centrale mogendheden, dat is, in de eerste en voornaamste plaats tegen Duitschland, hebben niet minder dan 25 staten zich aan de zijde der Entente geschaard. Van de 1657 millioen menschen staan er slechts 147.8 millioen aan den kant der Centralen; alle anderen, op 282 millioen neutralen na, dat is dus tezamen 1329 millioen kozen de zijde der Entente. Wij hebben dus inderdaad in dezen oorlog met eene volkeren-hetze tegen Duitschland te doen. Zonder twijfel heeft deze pijnlijke toestand aan Duitschland iets te zeggen; en van harte is het te hopen, dat het eruit leeren moge, om in het vervolg zijne snoevende taal op eigen kracht en cultuur te laten varen, en minder uit de hoogte op andere volken neer te zien.

Maar ter andere zijde is er voor de geallieerde volken toch bitter weinig grond, om zoo geweldig tegen Duitschland tekeer te gaan, als thans het geval is. De roem van Frankrijk, Engeland, N.-Amerika op eigen voortreffelijkheid, uit zich op andere wijze, minder parvenu-achtig en minder stuitend, maar is feitelijk niet minder groot dan die van het Duitsche volk, dat door zijn enormen vooruitgang in de 19^e eeuw over het paard is getild en zijn evenwicht verloor. En de taal, waarin de geallieerden in dezen oorlog zichzelve aandienen als strijders voor vrijheid, gerechtigheid, beschaving en humaniteit en de Duitschers voorstellen als barbaren, Hunnen, wilde beesten, zeehaaien, misdadigers, moordenaars en volgelingen van den Antichrist, is in hooge mate ergerlijk. Wie de geschiedenis der strijdende volken vóór en in dezen oorlog raadpleegt, weigert te gelooven, dat de Engelschen engelen en de Duitschers duivelen zijn, evenmin als hij het tegendeel aanneemt; aan zelfkennis en verootmoediging is bij alle volken en menschen gebrek.

Doch ter zake. In Duitschland is men van den penibelen toestand zich helder bewust. Naarmate de vijanden toenemen, wordt men onverschilliger voor hun aantal; men aanvaardt geduldig en lijdzaam het harde lot. En zooals men nu, met in elk geval bewonderenswaardige energie tegen een drom van vijanden volhouden en doorzetten wil, en zich in lichaam en geest de grootste inspanning en opoffering getroost, zoo bereidt men zich thans reeds op de toekomst na den oorlog voor en geeft zich rekenschap van de reuzentaak, waartoe men dan geroepen wordt. Want hoe de uitslag van dezen oorlog ook zij, hetzij Entente of Coalitie de zege behale, in beide gevallen wordt Duitschland geroepen tot een arbeid, die van het gansche volk de uiterste inspanning van alle krachten zal vergen.

Immers, ook dan blijft Duitschland, naar de bedoeling en het plan zijner vijanden afgesloten van de wereldmarkt, teruggedrongen op eigen erf, door schier alle volken gehaat en gemeden. De politiek van Engeland is steeds geweest, om, als wachthond van Europa, op het vasteland het evenwicht tusschen de mogendheden te bewaren, maar zóó, dat het zelf daarbuiten staat en van dat evenwicht gebruik maakt, om zijne heerschappij over heel de wereld uit te breiden. In deze lijn ligt het ook, om van den gevaarlijksten mededinger op het continent zich te ontdoen en dezen zoo terneer te slaan, dat hij in lengte van jaren zich niet weder oprichten kan. Daarom werd overeengekomen, den vrede niet te sluiten, voordat Duitschland verpletterd is en op de knieën de voorwaarden der Entente aanvaarden moet, n.l. de ontbinding van het Duitsche rijk, de verdrijving van het huis van Hohenzollern, de afstand van Elzas-Lotharingen, de oplossing der Donau-monarchie en de verbanning der Turken uit Europa. En ook werden er reeds pogingen aangewend, om na den oorlog den strijd op economisch gebied voort te zetten, Deutsche waren te boycotten, den invoer van ruwe stoffen naar Duitschland zooveel mogelijk tegen te gaan, Deutsche emigranten te weren, en de omsingelings-politiek van Koning Edward in de toekomst te bestendigen.

Wie deze gansche Entente-politiek met die van het Pruisische militarisme en de pangermanistische annexionisten vergelijkt, komt tot de conclusie, dat de volken elkander weinig te verwijten heb-

ben. Maar misschien zal dit alles na den oorlog zoo'n vaart niet loopen. Men kan op de sympathieën der vorsten en volken, op afspraken en verdragen der mogendheden, op eeuwige edicten van landen en staten niet rekenen. Maar het is Duitschland niet euvel te duiden, dat het op deze gunstige mogelijkheden geen staat maakt en de toekomst zich zwaar en ernstig voorstelt. Men leeft daar in het besef, dat de wereld, die van Duitschland vervreemd werd, opnieuw gewonnen moet worden. En men voelt, dat dit niet anders geschieden kan dan door zoo hard te werken, en zoozeer alle krachten in te spannen, dat de producten van den arbeid in qualiteit en quantiteit die van alle volken overtreffen. En aan deze reuzentaak der toekomst moeten ook onderwijs en opvoeding dienstbaar worden gemaakt.

ALGEMEENE KENMERKEN.

In het algemeen kan de nieuwe opvoeding aldus worden gekarakteriseerd, dat zij over heel de linie, die zij bestrijkt, uit het onbewuste en toevallige zoekt uit te komen, en zich stelselmatig, streng wetenschappelijk, naar een vast plan inrichten wil. In het licht der thans heerschende wereldbeschouwing geplaatst, vertoont zij dit aspect, dat de onbewuste evolutie in de natuur voor de bewuste, doelmatige leiding van den homo sapiens (den verstandigen mensch) behoort plaats te maken, en de natuurlijke teeltkeus meer en meer voor de opzettelijke en kunstmatige wijken moet. Heel de wereld toch is langzaam, in den loop van duizenden en nog eens duizenden eeuwen, door evolutie tot stand gekomen. Deze evolutie is misschien in zichzelf een mechanisch proces, maar ze staat toch, gelijk men na Darwin allengs weer meer is gaan gelooven, in dienst van eene bewuste of onbewuste idee, en werkt dus ook voor een doel. Deze doelmatigheid komt daarin uit, dat zich uit den chaos der nevelmassa een kosmos gevormd heeft, dat in dien kosmos langzamerhand het organische uit het

anorganische, het leven uit den dood, het licht uit de duisternis is voortgekomen, en dat eindelijk de ontwikkeling van plant en dier aan den denkenden en willenden mensch het aanzijn heeft geschonken.

Maar nu deze mensch op het tooneel is verschenen, inzonderheid als cultuurmensch der twintigste eeuw, toegerust met eene nooit te voren bereikte kennis van en heerschappij over de natuur; nu draagt de onbewuste evolutie de leiding van het proces allengs meer aan dien kennenden en doelstellenden mensch over. Deze is toch door zijn verstand en wil in staat, om in den ontwikkelingsgang der dingen in te grijpen en dien in nieuwe banen te leiden. De blinde natuur is in haar drang schepper van den mensch geweest en in hem ziende geworden; en die mensch wordt nu op zijn beurt, wetens en willens, schepper van de maatschappij en den staat, van wetenschap en kunst en van heel de cultuur; hij is zijn eigen heer en meester geworden, zonder souverain boven zich, de smid van zijn eigen geluk, de voorzienigheid zelve op aarde. [Want kennis is macht, weten is vooruitzien, arbeiden is scheppen, en scheppen is goddelijk.]

Al deze denkbeelden zijn niet nieuw, ook niet in hunne toepassing op onderwijs en opvoeding. Maar ze dringen toch door den oorlog krachtig naar voren, en worden uitgewerkt tot een theoretisch en practisch systeem. Van de toepassing daarvan verwacht men in de naderende vredesperiode de heilrijkste gevolgen; het optimisme, dat in Amerika heel de opvoeding draagt, slaat naar Europa over en bezielt het met nieuwe hoop. In eene onlangs te Leeds gehouden voordracht gaf Mr. M. E. Sadler een helder overzicht van de opvoedingsdenkbeelden, welke in de Vereenigde Staten van Amerika heerschen en het gansche schoolwezen aldaar dienstbaar maken aan de behoeften der maatschappij. Men ziet, zoo zeide hij, in dit land in, dat eene bekwame en bezielende opvoeding eene groote macht is tot bevordering van de industriele ontwikkeling en tot kweeking van een geest van goedeburgerschap.

In de nieuwe opvoeding wenscht men dus in zekeren zin het oude idealisme niet prijs te geven; maar men brengt er toch eene belangrijke wijziging in aan. In de dagen van Hegel en de zijnen was dit idealisme contemplatief en conservatief van aard;

doel der opvoeding was, de jeugd op te wekken en te bekwamen tot verwezenlijking van hooge, menschelijke idealen. Maar allerlei oorzaken hebben medegewerkt, om hierin, ook in Duitschland, verandering aan te brengen. In de eerste plaats is daaronder het positivisme te noemen, dat na de gebleken ijdelheid der wijsbegeerte wereldconcepties in de wetenschap de heerschappij bekwam, en oververzadigd van de idee, dorstte naar tastbare werkelijkheid. Maar daarbij voegden zich nog vele andere factoren; de geniale verbinding, welke Marx wist te leggen tusschen wetenschap en maatschappij, de Bismarckiaansche politiek, die nuchtere werkelijkheid tot leiddraad koos en zich met schitterend succes zag bekroond; de hooge vlucht, welke de Deutsche industrie na den oorlog met Frankrijk nam; en niet het minst het overal doordringen van den practischen Engelsch-Amerikaanschen geest, die meer naar nut dan naar waarheid vraagt.

Dit alles had ten gevolge, dat het idealisme, ook in Duitschland, veranderde en meer en meer een pragmatistisch (activistisch) en utilitistisch karakter aannam. Door het verstand had de mensch zich verheven boven het dier, was hij a toolmaking animal geworden, en had hij de natuur zich leeren onderwerpen. Het denken, dat in den strijd om het bestaan uit het leven geboren is, heeft ook in dat leven zijn doel; het is niet Selbstzweck, maar is nuttig en ordent de werkelijkheid zoo, dat zij het welzijn van den mensch bevordert; voorstellingen, begrippen, ideeën zijn werktuigen, waarvan wij gebruik maken, om de wereld te beheerschen; waarheid en waarde worden bepaald door de biologie. Dienovereenkomstig is het der wetenschap, zoo zegt men thans in toonaangevende kringen, niet meer om het kennen eener toch onkenbare, metaphysische waarheid te doen; maar, evenals zij met alle cultuur uit het leven is voortgekomen, zoo is zij ook aan het leven dienstbaar, en te waardeeren als eene der vele wapenen, waarmede de mensch zich toegerust heeft in den strijd om het bestaan.

Deze biologische opvatting van de wetenschap werd in beginsel reeds voorgedragen door Sir William Hamilton † 1856, die daarbij in de lijn van het Engelsche wijsgeerige denken zich bewoog en het bekende woord uitsprak, dat eene levende on-

waarheid beter is dan eene doode waarheid. Zijn leerling, de beroemde natuurvorschcr James Clerk Maxwell † 1879 sloot zich hierbij aan en stelde het criterium der waarheid in hare geldigheid, dat is in hare bruikbaarheid; de atomentheorie is misschien niet juist, maar ze is een tijd lang zeer nuttig geweest. In Duitschland vond deze opvatting van wetenschap en waarheid vooral ingang door Ernst Mach, die in 1895 hoogleeraar te Weenen werd en in 1916 op 77-jarigen leeftijd te München overleed. Deze geleerde zag in de wetenschap slechts een bijzonder geval van het algemeene biologische proces, een middel tot „Selbsterhaltung" in den strijd om het bestaan; haar zin en doel ligt alleen in hare practische waarde voor den mensch. Ofschoon er nu in deze biologische opvatting van de wetenschap eene kern van waarheid schuilt¹⁾, leidt zij toch, wijl van alle metaphysische en logische waardeering losgemaakt, tot een bedenkelijk relativisme, dat het criterium der waarheid in hare bruikbaarheid voor het leven stelt en het onderscheid tusschen waarheid en leugen afhankelijk maakt van beider gevolgen in de practijk. Er is dan geene waarheid op zichzelf, maar alleen eene waarheid voor ieder individu in elk oogenblik; evenals bij de oude Sophisten, wordt de mensch de maatstaf aller dingen²⁾).

Het meest consequent werd deze nieuwe idee over de wetenschap ontwikkeld in het Pragmatisme van James in Amerika en van Schiller in Engeland, dat aan alle apriorische redeneeringen en gesloten systemen den rug toekeerde en het oog alleen richten wilde op feiten en daden. Ofschoon het, zoo sprekende, niets nieuws leerde en slechts eene radicaal-empirische methode ten troon verhieft, droeg het toch weldra ook eene andere gedachte over werkelijkheid en waarheid voor. Voor den prag-

¹⁾ De ten vorigen jare overleden Theodor Lipps zeide: *Des Nutzens haben die Wissenschaften keinen Grund sich zu schämen; welches immer der Wert der Wissenschaft als solcher sein mag, in jedem Falle gewinnt sie höheren Wert, wenn sie zugleich dem Leben dient. Ja alle Wissenschaft soll schliesslich dem Leben dienen, d. h. dem ganzen Menschen und der ganzen Menschheit*, bij W. Stern, *Die Jugendkunde als Kulturforderung*, Leipzig, Quelle u. Meyes 1916 bl. 64.

²⁾ Over Mach † 19 Febr. 1916 kan men o.a. raadplegen: Dr. Bernhard Hell, *Ernst Machs Philosophie*, Stuttgart 1907. Höffding, *Moderne Philosophen*, Leipzig Reissland 1905. Kleinpeter, *Die Erkenntnistheorie der Naturforscher der Gegenwart*, Leipzig Barth 1905. Enklaar, Ernst Mach, *Tijdspiegel* Juli 1917 blz. 203—238.

matist is n.l. de voornaamste vraag niet, wat de wereld was of is, maar wat wij er mede doen en wat wij ervan maken. En waarheid bestaat naar zijne meening niet vóór en onafhankelijk van den mensch, maar zij bestaat alleen in en voor den mensch. Zij is niet, maar *wordt*; evenals heel de wereld is zij „in the making”. Waarheid is datgene, wat in de practijk zich als bruikbaar bewijst; haar maatstaf ligt in hare waarde voor het leven¹⁾. Wijn deze wijsgeerige richting geheel paste bij het hedendaagsche denken, dat onder den ban ligt van criticisme en agnosticisme, vond ze in vele kringen warme sympathie. Want terecht getuigde nog onlangs Viscount Bryce, in een pleidooi voor het behoud der klassieke studie, dat er tengevolge van de buitengewone ontwikkeling, welke de nijverheid in deze eeuw aan de toepassing der wetenschap te danken heeft, in den volksgeest eene nauwe associatie is ontstaan tusschen toegepaste wetenschap en materiele welvaart, en er een sterke zucht is ontwaakt naar onmiddellijke, practische resultaten van wetenschap en onderwijs²⁾.

In de richting, welke de opvoeding thans naar veler meening behoort in te slaan, komt dit practisch streven zeer duidelijk aan het licht. Tot dusver n.l. trachtte men het doel der opvoeding in eene algemeene formule te omschrijven, welke voor alle menschen en voor alle tijden gold. Hetzij men dit doel stelde in de ontwikkeling van het verstand, in de veredeling van het gemoed of in de sterking van den wil, in de vorming der persoonlijkheid of

¹⁾ Verg. mijne Wijsbegeerte van de Openbaring. Kampen J. H. Kok 1908 blz. 37—43. In Frankrijk draagt Henri Bergson eene filosofie voor, die aan dit pragmatisme verwant is. Bergson onderscheidt n.l. scherp tusschen verstand en intuïtie. Door het verstand is de mensch aangewezen op de zinnelijke wereld, leert hij de dingen alleen kennen in hun causaal verband, maar wordt hij ook in staat gesteld, om de natuur te beheerschen en aan zijn leven dienstbaar te maken. Door de intuïtie ontdekt hij echter alleen de diepten des levens, verschaft hij zich inzicht in 't wezen der dingen, dringt hij achter de phaenomena tot de noumena door. Het verstand geeft wetenschap, de intuïtie filosofie. Verg. T. J. de Boer, De filosofie van Henri Bergson. De Beweging Sept. 1909. J. E. H. J. Hoogveld, De nieuwe wijsbegeerte, een studie van Henri Bergson. Utrecht Dekker en v. d. Vegt, 1915.

²⁾ Viscount Bryce, The worth of ancient literature to the modern world, Fortnightly Review April 1917 blz. 551 v. In een artikel: De Tragedie van 's menschen kennis, in de Wetensch. Bladen April 1917 blz. 87—107, treft men dezelfde gedachte aan. Van het nut van kennis is men overtuigd, zoolang deze tot rechtstreeks doel heeft, eischen en wenschen ten behoeve van het dagelijksch leven te bevredigen; maar verschil van meening is er omtrent de waarde der wetenschap tot het verkrijgen van kennis aangaande wereld en leven.

in de harmonische ontvouwing van al hare vermogens en krachten, altijd had men te doen met een ideaal, waaraan algemeene geldigheid werd toegeschreven. Maar deze opvatting wordt thans op verschillende gronden bestreden.

Ten eerste brengt men ertegen in, dat zulk een absoluut opvoedingsideaal niet bestaat. In de 17^e en 18^e eeuw geloofde men nog wel aan een onfeilbaar paedagogisch dogma, en zelfs *Herbart* verkeerde nog in de meening, dat uit de ethiek zulk een algemeen ideaal voor de opvoeding was af te leiden; maar de critiek, die op deze wijsgeerige of godsdienstige theorie door het individualisme van *Schopenhauer*, *Feuerbach*, *Nietzsche* e.a. werd uitgeoefend heeft, naar men meent, hare onhoudbaarheid afdoende aangetoond. Er bestaat geen objectief, onveranderlijk paedagogisch ideaal. De leer der opvoeding is niet eene zelfstandige, zich naar eigen idee en wet ontwikkelende wetenschap, maar zij staat in het nauwste verband met de cultuur van haar tijd, volgt de beweging, die deze neemt, en ontvangt haar ideaal van de maatschappij, waarin zij zelve wortelt.

Ten andere rekent zulk een algemeen opvoedingsideaal veel te weinig of zelfs in het geheel niet met de groote verscheidenheid, die onder de kinderen voorkomt; het kan dus uit den aard der zaak niet anders dan vaag en onduidelijk zijn, en past ook op de kinderen niet. Wat zal men bijv. aanvangen met het ideaal eener harmonische ontwikkeling van alle gaven en krachten, als men in ernst rekening houdt met de honderden kinderen eener volksschool, die straks op ongeveer 13 of 14-jarigen leeftijd het practische leven ingaan? Met verreweg de meeste hunner kan en behoeft men het ook niet verder te brengen, dan dat zij bruikbare leden worden van de maatschappij, en die kundigheden en vaardigheden verwerven, welke voor de uitoefening van hun dagelijksch beroep noodzakelijk zijn. „*Kulturbildung*” is daarom een groot woord en een onbereikbaar ideaal; veel verstandiger en practischer handelt de paedagoog, die zich met „*Berufsbildung*” tevreden stelt.

Ten derde verdient het overweging, dat de paedagogiek, die van algemeene beginselen wil uitgaan, eene hopelooze oneenigheid en verwarring sticht; want ieder houdt er zijn eigen geloof of overtuiging, zijn eigen wereld- en levensbeschouwing op na. Daarentegen bestaat er kans, dat, wanneer allen zich plaatsen op

den bodem der werkelijkheid, zij elkander telkens ontmoeten zullen, en in tal van gevallen met elkander kunnen samenwerken tot verbetering der maatschappij en tot vermeerdering van de som van geluk voor de menschheid.¹⁾

Met dit streven, om de paedagogiek te bevrijden van alle vooropgezette theorie en alleen op de werkelijkheid te doen rusten, hangt nu weder een ander kenmerk der nieuwe opvoeding ten nauwste saam, n.l. het pogen, om ze democratisch en sociaal te maken. Velen gaan n.l. in den tegenwoordigen tijd van de gedachte uit, dat individu en gezin vóór alles beschouwd moeten worden als deelen van het geheel. De achttiende eeuw ging uit van het autonome, soevereine individu en liet maatschappij en staat opkomen uit een vrij contract der enkelingen: de negentiende en twintigste eeuw neemt haar uitgangspunt in de maatschappij en meent, dat alwat binnen haar bestaat, zijn recht en waarde alleen aan haar ontleent. De gemeenschap staat als het geheel boven de deelen en maakt deze alle aan haar instandhouding en welvaart dienstbaar. In het jaar 1853 schreef J. H. Fichte: die ganze Zukunft der Welt liegt in der socialen Frage, nicht in der politischen; en dit woord heeft thans nog meer beteekenis dan in den tijd, waarin het uitgesproken werd. Toch leidde Fichte zelf daaruit reeds af, dat, ofschoon privaats bezit geoorloofd en onmisbaar is, de eigendom toch in de eerste plaats eene roeping, eene taak, eene sociale functie is, en dat de staat dien in zijn belang aantasten en beperken mag, en den eigenaar nopen, om zijn goed te gebruiken tot het doel, waartoe de eigendom strekt.²⁾ Op het standpunt van dit staatssocialisme is er aan de macht van den staat nergens eene grens te stellen; aller recht wordt opgelost in den staat, gelijk het daaruit ook afkomstig is; de eigenaar van eenig goed is slechts administrateur krachtens vergunning der gemeenschap; wat deze eischt in den vorm van belasting, is niet een deel van het goed der burgers, maar haar eigen goed, waarover zij beschikken mag in het publiek belang.³⁾ Gaf Mr. Levy ook

¹⁾ Verg. bijv. Walter Oehme, Strömungen der modernen Pädagogik, Social, Monatshefte 1914, 10tes Heft. blz. 622—630. W. Peters, Einführung in die Pädagogik auf psychol. Grundlage. Leipzig Quelle und Meyer 1916, blz. 1—2.

²⁾ Slotemaker de Bruine, Christendom en Maatschappij 1917, bl. 171 v.

³⁾ Fabius, Studien en Schetsen, Oct. 1916, blz. 165, 166.

niet eenmaal in eene polemiek met Prof. Fabius aan dezen ten antwoord, dat er niets is, absoluut niets, hetgeen de staat, is er algemeen belang of zelfbehoud in het spel, niet mag?

Eene dergelijke beschouwing laat zich nu gemakkelijk van den eigendom tot het huisgezin uitbreiden, tot de ouders en kinderen. Voortplanting is ook eigenlijk eene sociale functie, welke de gemeenschap te regelen en te leiden heeft. Het bezit van kinderen is niet ten gerieve of ten bate van de ouders, maar strekt tot bevordering van het belang der gemeenschap. Ouders kunnen met hunne kinderen dus ook niet handelen gelijk zij willen, maar zijn aan de maatschappij rekenschap en verantwoording schuldig, of zij en hoe zij hen opvoeden. Indien zij tot deze taak onbekwaam of onwillig zijn, heeft de staat het recht, hen van de ouderlijke macht te ontheffen of daaruit te ontzetten, en de kinderen tegen hen in bescherming te nemen. Hoe langer hoe meer maakt daardoor de staat inbreuk op de vrijheid van den individu, op de rechten van het gezin, op het gezag en de macht der ouders.

Langs deze lijn van gedachten wordt er steeds sterker de nadruk op gelegd, dat de opvoeding niet langer mag blijven eene private aangelegenheid van ouders en onderwijzers, maar meer en meer worden moet eene zaak van het gansche volk en van de georganiseerde maatschappij. Het gaat immers bij de opvoeding om het hoogste belang van den staat, om de zelfstandigheid, de welvaart en den bloei van het volk in zijn geheel, om zijne lichamelijke en geestelijke gezondheid, om zijne zelfhandhaving en zelfontwikkeling in de toekomst. Alle burgers dienen dus op de hoogte gebracht te worden van de behoeften en eischen des tijds; en allen moeten zij op hunne wijze medewerken aan de grootsche taak, om het volk op te heffen en aan deze eischen te doen beantwoorden.¹⁾

Trouwens, in de laatste eeuw is niet alleen ons kennen en kunnen ontzaglijk uitgebreid, maar is in dezelfde mate ook het streven toegenomen, om een steeds zich uitbreidenden volkskring in deze ontwikkeling te doen deelen. Terwijl in vroeger tijd de beschaving slechts het deel van eene bevoorrechte klasse was, is thans

¹⁾ Stern, Die Jugendkunde als Kulturforderung. Leipzig 1916, blz. 3.

in alle kringen des volks de behoefte ontwaakt, om mede te genieten van de goederen der cultuur. Met den inhoud van ons weten heeft ook het getal zich vermeerderd van degenen, die er winst mede wenschen te doen. En dit is, gelijk T e w s opmerkt, niet een vloek, doch een zegen te achten, want anders ware de afstand tusschen de hoogere en de lagere klassen der maatschappij steeds grooter,¹⁾ en de kloof tusschen de artes liberales en de artes mechanicae, tusschen den arbeid met het hoofd en dien met de hand, steeds dieper geworden. Indien men wil, kan men met dezen auteur zeggen, dat er daarmede eene sociale paedagogiek is geboren, die dan echter geene tegenstelling vormt met de individuele, maar de opvoeding alleen tot allen uitbreidt.

Deze socialiseering van de opvoeding wordt verder nog daardoor bevorderd, dat ze hoe langer hoe meer een exact wetenschappelijk karakter aanneemt, en alzoo boven de krachten van het gezin uitgaat. Het moderne gezinsleven, zegt men, lijdt en kwijnt onder allerlei druk; het is volgens velen in den regel eene „mislukking”; reeds om die reden is het beter, dat kinderen hunne opvoeding ontvangen in behoorlijke inrichtingen en van bekwame paedagogen, dan van domme en slechte ouders. De moderne scholen nemen nu reeds, gelukkig, aan de ouders veel werk uit de hand; maar dat zou nog veel meer het geval zijn bij een nog rationeeler en vooral systematische organisatie van het onderwijs, die zich uitstrekke over het geheele volk en vakken als sociologie, kunstgeschiedenis, muziek, dans tot hoofdvakken maakte; meteen werd dan de vrouw uit haar gezinsslavernij en straks ook uit haar economische slavernij verlost.²⁾

Er valt hierbij eene wisselwerking op te merken. De opvoeding wordt meer en meer aan de ouders onttrokken, omdat ze op wetenschappelijke gegevens wordt opgebouwd en hunne krachten teboven gaat. Maar omgekeerd werkt de socialiseering der opvoeding het streven in de hand, om de paedagogiek tot den rang eener wetenschap te verheffen. In vroeger tijd, zelfs tot H e r b a r t toe, was daar volgens veler oordeel geen sprake van; de paed-

¹⁾ J. T e w s, Socialpädagogische Reformen. Langensalza 1900, blz. 3—5. Pädag-Magazin 140.

²⁾ Aldus N. van Suchtelen, De stille lach, 1916, blz. 67.

gogiek ging van algemeene, vooropgestelde beginselen uit, en wandelde met alle wetenschappen in de banen van Aristotelische scholastiek en traditie. Maar de natuurwetenschap maakte hier een einde aan; zij sloeg nieuwe wegen in, paste consequent de empirische en experimenteele methode toe, en zag hare onderzoekingen met schitterende resultaten bekroond. Dit maakte de andere wetenschappers jaloersch, en deed ze, de eene na de andere, van dezelfde empirische methode gebruik maken, om langs dien weg even vaste en zekere uitkomsten te verkrijgen. Ten slotte sloeg ook de paedagogiek deze richting in. Daar zijn er, die van deze nieuwe richting in de leer der opvoeding weinig heil verwachten, en in de paedagogiek meer eene kunst dan eene wetenschap zien. Maar anderen zijn er hoogelijk mede ingenomen, en koesteren de verwachting, dat de paedagogiek door volledige toepassing der natuurwetenschappelijke methode eene echte, exacte wetenschap zal kunnen worden, en het werk der opvoeding in de toekomst zal doen rusten op vaste, onaantastbare grondslagen.

RASVERBETERING.

De eerste aangelegenheid, welke de nieuwe opvoeding ter harte neemt, is de verzekering eener gezonde nakomelingschap. Wel behoort deze zaak niet rechtstreeks tot haar gebied, maar indirect staat zij er toch mede in verband, wijl de opvoeding niets beginnen kan, als ze geen object voor hare werkzaamheid vindt. De voorstanders der nieuwe opvoeding laten dan ook niet na, telkens de aandacht te vestigen op de noodzakelijkheid, om te zorgen voor de voortbrenging van een talrijk en krachtig nageslacht. En zij hebben hier reden toe, want tal van oorzaken werken heden ten dage de gezinsbeperking in de hand; daartoe behooren het verlangen naar een beter bestaan, de economische druk, de duurte van het leven, de genot- en gemakzucht, de zorg voor de gezondheid der vrouw, de vermindering der kansen, om de kinderen goed geplaatst te

krijgen, de verhuizing van het land naar de stad, de woningnood, het bekend worden met preventieve middelen enz.; maar vooral ook de vermindering van den invloed der kerk, de achteruitgang van het geloof aan Gods voorzienigheid, het streven, om ook de voortplanting te rationaliseeren en onder de controle van het verstand te brengen. In de hogere standen heerschte deze gewoonte reeds lang, maar met de algemeene ontwikkeling dringt ze nu ook tot de lagere standen door; niet in Frankrijk alleen, ofschoon de toestand daar bovenal onrustbarend wordt,¹⁾ maar ook in Duitschland en Oostenrijk, Engeland en Amerika en alle zoogenaamde beschaafde landen.²⁾ De oorlog verhoogt den ernst van het kwaad; niet alleen maait hij millioenen mannen in de kracht van hun leven weg, maakt evenzoovele vrouwen tot weduwen of veroordeelt ze tot den ongehuwden staat; maar ook draagt hij er de schuld van, dat duizenden kinderen aan ondervoeding bezwijken of tot een kwijnend leven worden gedoemd. Het bevolkingsvraagstuk is daarom geworden tot een der brandendste vraagstukken van dezen tijd. In alle landen houdt men zich bezig met de vraag, op welke wijze en door welke middelen de nakomelingschap vermeerderd en versterkt kan worden.

Aan raadgevingen en voorstellen ontbreekt het daarbij niet. Men moet de oude leuze: God wil het, zoo zegt men bijv., door

¹⁾ Volgens *De Standaard* van 22 Mei 1917 wijst de bekende geneeskundige prof. P i n a r d in het *Journal de Paris* op het feit, dat Frankrijk bij een langeren duur van den oorlog een wissen ondergang tegemoet gaat.

Volgens de wekelijksche statistieken der stad Parijs, bedroeg het geboortecijfer gedurende de laatste vier maanden van 1914 71 à 72 op iedere honderd sterfgevallen, in 1915 daalde dit cijfer tot 65, in 1916 viel een verdere vermindering tot 42 aan te wijzen, terwijl in het eerste kwartaal van 1917 slechts 30 geboorten op iedere honderd sterfgevallen werden aangegeven. Deze cijfers zijn overeenkomstig met de doorsnee-statistieken voor het overige Frankrijk. Professor P i n a r d wijst er op, dat tengevolge van de zeer groote verliezen, die het jongste offensief met zich bracht, de komende statistieken nog aanmerkelijk ongunstiger cijfers zullen vertoonen, en spreekt dan de meening uit, dat het toekomstige Fransche geslacht voor een niet onaanzienlijk deel Arabisch bloed door de aderen zal vloeien.

²⁾ Over Duitschland bijv. kan men zich laten inlichten door het artikel van H. M u c k e r m a n n. *Das dringlichste Problem der Bevölkerungsfrage*, *Stimmen der Zeit*, Mai 1917, blz. 134—154 en vooral door het onder leiding van M. F a s s b e n d e r uitgegeven werk, *Des Deutschen Volkes Wille zum Leben*, Freiburg Herder 1917, dat vele verhandelingen bevat over bevolkingspolitiek en volkspaedagogie. Ook het Katholicisme houdt den verderfelijken stroom, althans in groote steden, zocals Weenen, niet tegen; de prelaat S v o b o d a klaagde althans voor eenigen tijd over den achteruitgang der geboorten in deze stad.

de moderne leuze: Frankrijk wil het, vervangen en aan het volk duidelijk maken, dat het door de beperking van het kinderaantal zijn eigen bestaan en toekomst ondermijnt. Of men moet erop wijzen, dat de toepassing der neo-malthusiaansche theorie overal de hoogere standen zal doen afnemen en aan de democratie de meerderheid en de macht in handen zal spelen; dat het Protestantisme op deze wijze aan het Rooms-Katholicisme van jaar tot jaar een voorsprong geeft; dat, erger nog, de Oostersche volken in dezen weg hoe langer hoe grooter overwicht over de Westersche volken verkrijgen, en zelfs het Christendom en zijne beschaving met den ondergang bedreigen. Maar al deze overwegingen van min of meer opportunistischen aard hebben weinig vat meer op de reeds lang in slaap gewiege conscientie. En vooral wekt de gedachte in dezen wreeden oorlogstijd weerzin en ergernis op, dat men zorgen moet, dat de vorsten over soldaten voor hun leger, matrozen voor hunne marine en vleesch voor hun kanonnen beschikken kunnen.

Ook maatregelen, die hier en daar reeds genomen werden, zooals premiën en privilegiën voor een talrijk kroost, toeslag bij het salaris voor groote gezinnen, zwaardere belasting van ongehuwden enz., schijnen weinig kracht te bezitten, om den stroom van het neo-malthusianisme te keeren. Geld vergoedt den last en de moeite niet, die aan het onderhouden en verzorgen van een gezin verbonden zijn, *Leroy-Beaulieu*, de Fransche socioloog, schreef in 1910 terecht de voornaamste oorzaak van dit kwaad aan de verzwakking van het godsdienstig geloof toe, en sprak in 1913 uit, dat het eenige middel, om het Fransche volk voor den ondergang te bewaren, gelegen was in terugkeer tot het geloof en tot eene ideale, offervaardige gezindheid.¹⁾ Zoolang geen andere godsdienstige en zedelijke beginselen gaan heerschen, dan die uit eene mechanistisch-evolutionistische wereldbeschouwing voortvloeien, zoolang is geene bekeering en geen terugkeer tot betere zeden te verwachten. De moed, om een huisgezin te bouwen en te onderhouden, bloeit op uit den wortel des geloofs.

Bij de zorg voor de nakomelingschap komt het echter niet al-

¹⁾ Bij *Mausbach*, *Ehe und Kindersegen*. M. Gladbach 1917, blz. 10.

leen op de quantiteit, maar evenzeer op de qualiteit aan. Jaarlijks worden er in alle landen een groot aantal ongelukkige, ziekelijke, gebrekkige, erfelijk-belaste kinderen geboren, die heel hun leven een lastpost blijven voor de maatschappij, haar ontzaglijk veel geld en moeite kosten, en daartegenover haar geen enkelen dienst kunnen bewijzen. Deze treurige toestand deed in de laatste jaren menigmaal de vraag opkomen, of er geen middel is te vinden, om de geboorte van zulke ongelukkige kinderen te voorkomen, en die van gezonde en krachtige kinderen naar lichaam en geest te bevorderen. En het scheen, dat de evolutieeler hier weer een weg ter redding wees.

De ervaring leert n.l., dat kinderen menigmaal sprekend op hunne ouders gelijken en zoowel geestelijke als lichamelijke eigenschappen van hen overerven. Maar de wijze, waarop deze hereditet werkte, was ten eenenmale onbekend; het scheen alles een spel van willekeur of toeval te zijn. Toen stond Darwin op en meende op grond van tal van onderzoekingen te mogen beweren, dat de soorten veranderlijk zijn. Immers, strijd om het bestaan en natuurlijke teeltkeus werken beide in deze richting, dat de minder begunstigde organismen omkomen en de gunstigste exemplaren overblijven. Sexueele teeltkeus en hereditet hebben ten gevolge, dat de gunstige eigenschappen, zelfs als ze niet van natuur eigen, maar verworven zijn, van ouders op kinderen of kindskinderen overerven. En als dit proces doorgaat en deze gunstige eigenschappen zich langzamerhand versterken en vermeerderen, dan is ten slotte daarvan het resultaat, dat er organismen op het tooneel verschijnen, met geheel nieuwe, dat is met andere soorteigenschappen toegerust.

Nu is het Darwinisme op al deze punten in de laatste jaren zeer krachtig bestreden. Tegenwoordig schrijft schier niemand aan de natuurlijke teeltkeus die kracht toe, welke Darwin eraan toekende. Ook wordt vrij algemeen erkend, dat Darwins leer over den strijd in de natuur overdreven en eenzijdig was en het element van liefde en hulpbetoon in het leven der organismen geheel over het hoofd zag. En eindelijk is ook de theorie van de overerving der verworven eigenschappen aan scherpe critiek onderworpen en wordt ze door weinigen meer gesteund. Maar de aandacht blijft op de onloochenbare feiten der hereditet gevestigd, en veelzijdige

en ingespannen onderzoekingen worden ingesteld naar eene oplossing van het geheimzinnig probleem. Nadat Prof. Hugo de Vries de natuurlijke teeltkeus door de mutatie of sprongsgewijze variatie vervangen of daarmede aangevuld had,¹⁾ schijnt deze in den laatsten tijd weer het veld te moeten ruimen voor de kruisings-theorie, welke aan Gregor Mendel † 1884 te danken is, en, eerst jaren lang verwaarloosd, sedert het begin dezer eeuw in eere kwam en bij velen instemming vond.²⁾

Mendel begon n.l. omstreeks 1860 onderzoekingen in te stellen naar de overerving der kleur van erwten, in denzelfden tijd, waarin Darwin aan zijn *Oorsprong der soorten* arbeidde, en kwam tot de ontdekking, dat er twee soorten van organismen bestaan, soortzuivere (rasechte) en hybriden of bastaarden; gene zijn zaadvast en geven eene eenvormige nakomelingschap, maar deze brengen een veelvormige nakomelingschap voort. Ieder hooger levend wezen ontstaat toch uit de versmelting van twee voortplantingscellen, en zoodra deze beide maar eene kleinigheid verschillen ten opzichte van hare erfelijke samenstelling, is het opgroeiend wezen in zekeren zin een bastaard en zal het verschillend aangelegde voortplantingscellen vormen. Daaruit is de geweldige veelvormigheid der natuur te verklaren.

Eene analogie van deze door kruising intredende veranderingen treffen we reeds aan in de chemie, waar door verbinding van verschillende stoffen geheel nieuwe, constante stoffen kunnen ontstaan (water bijv. uit eene verbinding van water- en zuurstof). Maar veel beter voorbeelden worden ons geleverd in de kweekerijen van planten en bloemen en in de fokkerijen van paarden, runderen,

¹⁾ Dr. Rijk Kramer, Een wetenschappelijke puzzle, *Orgaan van de Christ. Vereeniging van Nat. en Geneesk. in Nederland*, 1906/7, afl. 4 blz. 190—202.

²⁾ Hier te lande inzonderheid bij Dr. J. P. Lotsy, secretaris van de Nederlandsche Maatschappij der Wetenschappen te Haarlem. Zie zijne geschriften: Het tegenwoordige standpunt der evolutieleer, 's Gravenhage Nyhoff. De kruisings-theorie, Leiden Sythoff 1914. De wereldbeschouwing van een natuuronderzoeker, 's Gravenhage Nyhoff 1916. Iets over het verband tusschen gemeenschapsproblemen en eenige resultaten der moderne erfelijkheidsleer, in het Nederl. Tijdschr. voor Geneeskunde 1916 II 296—316. Verg. verder ook G. P. Frets, Variabiliteit en soortvorming, *Gids* Febr. 1916, blz. 295—333. F. A. Steensma, *Wetten der Erfelijkheid*, uitgeg. door de Maatsch. van goede en goedk. lectuur, J. A. van Riel, *Erfelijkheidsleer*, Zutphen Thieme 1917. W. Coenraad, *De Erfelijkheid in de nieuwere Ethiek*, Amsterdam Kruyt 1917.

schapen, geiten enz. Wanneer we dit nu overbrengen op mensche-lijke wezens, dan ligt de onderstelling voor de hand, dat, indien man en vrouw in een aantal kenmerken verschillen, bijv. in kleur van het haar, vorm van den neus, lengte van het lichaam enz., hunne nakomelingen, door de mogelijkheid van allerlei combinaties, een onnoemlijk groot aantal verschillende vormen zullen vertoonen. En zoo kwam de vraag op, of de zorg voor zulke combinaties ook niet, evenals bij planten en dieren, aan de veredeling van het menschelijk geslacht kon worden dienstbaar gemaakt.

De wetenschap, die zich hiermede ging bezig houden, ontving den naam van eugenese. Ze kwam in Engeland op door Sir Francis Galton en K. Pearson en vond vooral in Amerika beoefening. Zelfs werden daar in sommige staten (Indiana 1907, Washington 1909, California 1909, Connecticut 1909, Nevada 1911, Iowa 1911, New-Yersey 1911, New-York 1912, Minnesota 1913) wetten aangenomen, waarbij het in bepaalde gevallen (bijv. bij gewoontemisdadigers, epileptici, alcoholici, psychopathen, dus in het algemeen bij gedegenereerden) aan medici geoorloofd is, om door sterilisatie het voortplantingsvermogen te verstikken of ook om zulke personen in gestichten af te zonderen en hun het huwe-lijk te verbieden. In Indiana hadden er in 1907 en 1908 al 125 zulke operaties plaats gehad, maar toen kwam daar een gouverneur aan het hoofd van den staat te staan, die tegen dergelijke maatregelen bezwaar had en ze niet meer toestond. In Californië werden sedert Nov. 1910 in het Jefferson Reformatory 220 personen, waaronder 94 vrouwen, aan zulk eene behandeling onderworpen, meestal met schriftelijke toestemming van henzelf of van familieleden. De Commissie voor rassenhygiëne in den staat New-York verklaarde immers ook in 1911: ieder menschelijk wezen heeft er recht op, wèl geboren te zijn, m. a. w. een gezonde ziel in een gezond lichaam te bezitten. Voor beide is noodig eene gezonde geërfde natuur en eene gunstige omgeving. Kinderen van minderwaardigen worden steunbehoevenden, misdadigers, prostituées, dronkaards. Minderwaardige personen moeten derhalve van voortplanting worden uitgesloten. Zoo kon zelfs het denkbeeld opkomen, om het op één tiende geschatte, minderwaardige deel van Amerika's bevolking aan een voortgaand sterilisatie-pro-

ces te onderwerpen, en in twee menschenleeftijden uit te roeien.

Maar ook in Amerika is men lang niet algemeen met deze maatregelen ingenomen, vooral niet als ze, gelijk in Indiana, met dwang mogen worden toegepast. In 1912 kwam er in den staat New-York eene wet tot stand, die eventueel bij zwakzinnigen, epileptici en andere minderwaardige personen sterilisatie toeliet. Maar toen in een bepaald geval de beslissing van het hoogste gerechtshof werd ingeroepen, verklaarde dit de genoemde wet in strijd met de constitutie der staten, wijl de vrijheid van den individueelen mensch niet op deze wijze beperkt mocht worden; zoodanige wet zou ook tot allerlei verkeerde gevolgen leiden (bijv. tot sterilisatie ook in gevallen van typhus, syphilis enz.) en den staat tot een propagandist van het neo-malthusianisme maken. Daarbij werd het argument, dat zulke minderwaardige personen zooveel kosten aan de gemeenschap, door het gerechtshof als onwaardig, onmenschelijk en onzedelijk verworpen. Sedert rees de vraag, of het uitvaardigen van zulke sterilisatiewetten wel tot de bevoegdheid der afzonderlijke staten behoorde, en werden ze in de meeste staten weer buiten werking gesteld.¹⁾ In het Engelsche parlement ontmoette evenzoo op 16 Mei 1912 de mental deficiency bill, waarbij het veroorloofd werd, om sommige zwakzinnigen in een instituut onder speciaal toezicht te stellen, zeer heftige bestrijding, wijl ze indruischte tegen de persoonlijke vrijheid.²⁾

Desniettemin behoudt de eugenese veler sympathie. Men redeneert aldus: volgens Darwin werkt de natuurlijke teeltkeus zoo, dat zij de zwakken doet uitsterven en de sterken doet overblijven. Maar deze natuurwet wordt in de menschelijke maatschappij buiten werking gesteld; daar laat men alles aan de willekeur en het toeval over; slechts in eenige, weinige gevallen wordt het huwelijk tusschen bepaalde personen door de wet verboden. Welvaart en beschaving werken dus de natuur tegen en bevorderen de geboorte en het voortleven van tal van minderwaardige individuen; de steun der zwakken, zeide Prof. Steinmetz eens in eene voor-

¹⁾ Edgar Schuster, *Eugenics*, London Collius 1912. H. Muckermann, *Rassenhygienische Ausmerzung von Minderwertigen*, *Stimmen der Zeit*, Juni 1917 blz. 360—365. P. van Olst, Een schrikbaarlijk plan tot rasverbetering, *De Nieuwe Amsterdammer*, 3 Juli 1915.

²⁾ H. Treub, *De zorg voor het moederschap*. Amsterdam 1913.

dracht over eugenese voor de studenten te Leiden, bevordert de voortplanting der zwakheid. Daarom verdient het overweging, om, indien men van dwang afkeerig is, toch in elk geval in de richting van selectie te werken. En als middelen daarvoor komen in aanmerking de verplichting van medisch onderzoek vóór het huwelijk, de eisch van het overleggen van een medisch certificaat aangaande den gezondheidstoestand bij de huwelijksluiting, de uitbreiding der wetgeving inzake verboden huwelijken, de instelling van een professoraat met laboratorium voor de studie van rassencultuur (rashygiene, Gesellschaftsbiologie), het geven van onderwijs in hygiene op de scholen enz.

Zooals gezegd, willen velen van dwang op dit terrein nog niet weten, maar de gedachten bewegen zich toch dikwerf in die richting. Zoo is Schuster bijv. van oordeel, dat sterilisatie met consent geoorloofd is en ver te verkiezen boven eene lange afzondering in een gesticht. Vrijheid is toch ook geen goed in zichzelf, maar alleen een goed, als ze goed gebruikt wordt; indien ze daarentegen dienstbaar wordt gemaakt aan bevordering van misdaad en ellende, dan is het „no brutal tyranny, that aims at saving from such evils those who cannot save themselves”¹⁾. Indien wij letten op de strooming der geesten, bestaat er inderdaad niet louter een denkbeeldig gevaar, dat de maatschappij, evenals vroeger de staat in Sparta en in Plato's systeem, ernaar streven zal, om de voortplanting te regelen en in dienst te stellen van de teelt van een hooger menschengeslacht. Dr. L o t s y waarschuwt eenerzijds wel tegen de verwachting, dat door bepaalde huwelijkskeuzen een zeer groote verbetering van het menschelijk geslacht te verkrijgen zou zijn, wijl de combinaties van eigen-

¹⁾ Edgar Schuster t. a. p. 247, 250. Prof K. Herman Bouman wijst in zijn rede over Problemen van ontaarding en begaafdheid, 1916 blz. 11, op de toename van lijders aan geestesstoornissen, maakt daarbij melding van pessimisten, die vreezen, dat de zorg voor het welzijn van deze patienten de beste krachten der menschheid zal absorbeeren, en haalt dan in de noot een artikel aan van Jens, Was kosten die schlechten Rassen-elemente dem Staat und der Gesellschaft?, waarin beweerd wordt, dat het jaarlijksch onderhoud dier personen aan de stad Hamburg meer kost, dan de geheele inkomstenbelasting opbrengt. Vergel. ook A. Grotjahn, Soziale Pathologie. Berlin 1912. Ludwig Gerngross, Sterilisation und Kastration als Hilfsmittel im Kampfe gegen das Verbrechen. Münster 1913. Hans von Hentig, Strafrecht und Auslese, eine Anwendung des Kausalgesetzes auf den rechtbrechenden Menschen. Berlin 1914 enz.

schappen in de kinderen zoo ontelbaar vele kunnen zijn, dat iedere rationeele keuze onmogelijk is. Maar hij zegt toch ook: indien de gemeenschap absoluut minderwaardige groepen kon doen verdwijnen, zou dit van zoo verstrekkend belang voor de komende geslachten zijn, dat dwang geoorloofd zou wezen tot bereiking van dit doel. Deze klasse van uitvaagsel toch blijft eene voortdurende bron van ongeluk en onlusten voor de gemeenschap, waardoor steun aan meerwaardigen onthouden wordt en deze daardoor in het uitvaagsel terecht komen. Het is de zinkput, die alle blijvende verbetering der maatschappij onmogelijk maakt. Aan hun voortbestaan moet een einde worden gemaakt, hetgeen het best geschieden kan door weigering van steun door particulieren. De overheid, tot wie zij zich dan wenden moeten, zal hen in afzonderlijke mannen- en vrouweninrichtingen behooren te plaatsen, waar zij zooveel mogelijk van hun leven kunnen genieten, doch zich niet kunnen voortplanten.¹⁾

Afgezien van godsdienst en zedelijkheid, persoonlijkheid en vrijheid, die toch bij zoo gewichtige aangelegenheid recht van meespreken hebben, ware toepassing van dwang op dit terrein te onredelijker, wijl heel de leer der erfelijkheid nog in groote onzekerheid verkeert. De tijd, waarin erfelijke belasting als een noodlot werd beschouwd, waartegen de mensch niets vermocht, is reeds lang voorbij. De tegenwoordige opvatting is veeleer deze, dat ziekten van geest of lichaam eigenlijk niet als zoodanig overerven, maar alleen in aanleg, vatbaarheid of dispositie; en daarbij hangt het dan vooral van de omgeving, van verzorging en opvoeding af, of deze aanleg zich tot eene bepaalde ziekte ontwikkelt. Wijl deze verzorging in de verschillende standen, klassen en familiën zeer ver uiteenloopt, is het nooit vooruit te zeggen, welke kinderen gezond en sterk, welke zwak en ziekelijk zullen zijn; hygiëne heeft zich dus in de eerste plaats te richten op verbetering der levensomstandigheden, waarin de kinderen geboren worden en opgroeien. Maar bovendien, de erfelijkheid is nog zulk

¹⁾ In eene rede over het verband tusschen gemeenschapsproblemen en eenige resultaten der moderne erfelijkheidsleer, volgens verslag in de *N. Rott. C.* van 20 Mei 1916, en later opgenomen in het *Tijdschr. voor Geneeskunde* 1916 II 296—316, verg. aldaar blz. 308.

een onbekend terrein, dat hier van wetten geen sprake is en eene norm voor onze handelingen er niet aan te ontleenen valt; de combinaties van eigenschappen der ouders en voorouders kunnen bij kinderen en kleinkinderen zoo eindeloos vele zijn, dat niemand aan eene voorspelling zich wagen mag of kan; hoe ver loopen kinderen van dezelfde ouders, en in dezelfde omgeving grootgebracht, niet in allerlei lichamelijke en geestelijke eigenschappen uiteen! Wel is waar spreekt men van wetten van Mendel, maar deze zijn op proeven bij erwten gebaseerd, en kunnen zoo maar niet op menschen worden overgebracht, wijl de factoren en combinaties, beide physisch en psychisch, hier veel talrijker en ingewikkelder zijn dan bij erwten en boonen. En dan leert immers ook de ervaring, dat de selectie, bijv. op planten toegepast, hare grenzen heeft en niet steeds verder kan worden voortgezet; zelfs keert het ras, als men niet voortdurend de selectie blijft volhouden, meestal spoedig tot zijne oude eigenschappen terug.¹⁾ Alles genoeg ten bewijze, dat men met de erfelijkheid en vooral ook met conclusies, die men daaruit zou willen afleiden voor de practijk, uiterst voorzichtig moet zijn.²⁾ Maar wat meer dan dit alles zegt, wijl de mensch mensch en geen dier is, mogen religie en ethiek niet aan de hygiene ten offer gebracht, en liefde en trouw bij het huwelijk en de voortplanting niet worden uitgeschakeld. De ziel is meer dan het lichaam, wijsheid beter dan robijnen, en een rein hart gaat niet alleen een gespierden arm, maar zelfs een rijken geest in waarde ver te boven.

Het streven naar rasverbetering heeft ten slotte ook geleid tot bescherming van het moederschap en van de zuigelingen. De vrouwenbeweging kenmerkte zich in den eersten tijd bij velen harer leiders hierdoor, dat zij, onder den indruk van de zoogenaamde

¹⁾ Steensma, Wetten der Erfelijkheid, blz. 33.

²⁾ Dwang wordt hier te lande dan ook, evenals in andere landen, door velen verworpen. Zie bijv. Heymans, De toekomst der Psychologie, blz. 21. H. Treub, De zorg voor het moederschap 1913. Kouwer Gebrekkig Idealisme, Utrecht 1915. P. van Olst, Een schrikbaarlijk plan tot rasverbetering. De Nieuwe Amsterdammer 3 juli 1915. Dr. W. H. Cox, Gevoel en verstand in de psychologie en in het leven, Amsterdam 1916, blz. 300. Toen Mr. Joh. Enschede als voorzitter der Maatsch. van Nijverheid de jaarlijksche algemeene vergadering op 30 juni 1911 opende met eene rede, waarin hij in den geest van Prof. Steinmetz over de bescherming der zwakken zich uitliet, gaf dit in de pers aanleiding tot eene scherpe polemiek en critiek.

slavernij der vrouw, naar volkomen gelijkstelling der beide geslachten streefde en o.a. ook voor de vrouw de vrije liefde eischte, het recht, om het moederschap te weigeren, de openstelling van alle beroepen, en de opvoeding der kinderen door den staat. Emancipatie was de leus, die toen in de mode was. Maar langzamerhand is de vrouwenbeweging van deze dwaling teruggekomen; het beroepsleven viel de vrouw niet mee, en wekte bovendien den tegenstand der mannen op; de natuur der vrouw bleek eene geheel andere dan die van den man te zijn en begon zich te wreken; en de differentiële psychologie, die inmiddels opkwam, verhief het groote onderscheid van man en vrouw boven allen redelijken twijfel. Zoo kwam het moederschap en de huiselijke roeping der vrouw weer min of meer in eere. Vooral Ellen Key gaf in deze richting een krachtigen stoot. In haar boek over de eeuw van het kind neemt zij het niet alleen op voor de heiligheid der voortplanting en het recht der eugenese, maar valt zij ook met heftigheid de vrouwen-emancipatie aan, omdat zij veelszins geworden is tot eene egoïstische vrouwenzaak en in haar streven naar gelijkstelling van man en vrouw de natuur der vrouw miskent. Gelijkheid is volstrekt niet altijd recht, maar dikwerf de stuitendste ongerechtigheid. Het moederschap behoort tot de natuur der vrouw; daarvoor, en niet voor allerlei beroepen moet zij worden opgeleid; de vrouw moet leven voor haar gezin en zich wijden aan de opvoeding harer kinderen; staat en maatschappij hebben de roeping, om in het vervullen dier taak haar te beschermen en te steunen.¹⁾

Sedert dezen omkeer in de publieke opinie is de bescherming van vrouwen, moeders en zuigelingen een artikel geworden op het

¹⁾ Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin 1902, blz. 63 v. Verg. verder Louise Stratenus, *Het kind*, Utrecht Diehl. H. Treub, *De zorg voor het moederschap*, Amsterdam 1913. Dr. A. K. Kuiper, *Woningtoestanden en godsdienstig leven*, De Schakel, Jan. 1917, blz. 1—11, wees er onlangs terecht op, dat verbetering van woningtoestanden, hoe uitnemend op zichzelf, toch volstrekt niet vanzelf godsdienstig en zedelijk leven mede brengt; het komt meer op de menschen, dan op de woningen aan. In denzelfden zin stelde Leon Frapié, in zijn boek over *De Bewaarschool*, vert. door A. M. de Jong, Zwolle Ploegsma 1914 in het licht, dat goed schoolonderwijs nog weinig baat, als niet tevens het huisgezin hervormd wordt. In Duitschland koestert Frans Walter de verwachting, dat de oorlog de hervorming van het huisgezin in de hand zal werken. *Die Wiedergebort der deutschen Familie nach dem Weltkrieg*, Innsbrück 1916.

sociaal program van alle partijen en een voorwerp van zorg voor den staat. In alle landen trekt de wetgeving zich de belangen der vrouwen en der moeders aan; hier te lande bevat bijv. de arbeidswet van 1911 allerlei voor haar gunstige bepalingen. Evenzoo is de bescherming van zuigelingen in de laatste jaren door tal van vereenigingen ter harte genomen; de nood drong daartoe, want, terwijl het aantal geboorten bij alle beschaafde volken van jaar tot jaar achteruit ging bleef het sterftecijfer der zuigelingen onrustbarend groot. Ofschoon ons vaderland onder de landen van Europa geen slecht figuur maakt en het cijfer van de beneden het jaar gestorven kinderen in 1916 vrij gunstig was (114 op de 1000), veel lager dus dan in de meeste landen van Europa; toch is er nog eene belangrijke daling noodig, eer ons land bovenaan komt te staan,¹⁾ en blijft deze bescherming een dringende eisch des tijds, die ook op steun der overheid aanspraak mag maken.²⁾

Door al deze en dergelijke maatregelen tracht men te arbeiden aan de verbetering van het menschelijk geslacht. Men wordt er toe aangespoord door de hoop voor de toekomst, welke de menscheid ook in de donkerste tijden nimmer begeeft, en men voelt zich daarbij bewust of onbewust gesteund door de evolutie-gedachte, dat de menscheid in den strijd om het bestaan steeds vooruit is gegaan en misschien daarom nog wel eenmaal aan den Uebermensch het aanzijn zal schenken. Ook Prof. Heymans bouwt daarop vooral zijne verwachtingen, dat het aan het einde nog alles goed zal worden. Want wel profeteert hij, dat de wetenschappelijke ontwikkeling der psychologie in de toekomstige eeuw zelfkennis mogelijk zal maken en stuur zal brengen in het individueele en

¹⁾ In Engeland bedraagt dit getal 117 op de 1000, in Frankrijk 126, in Italië 152, in Duitschland 174, in Oostenrijk 202, in Rusland 258; daarentegen in Noorwegen en N.-Zeeland slechts 70. Verg. Gids voor de Zuigelingenbescherming, tevens Tweede Jaarboekje, uitg. door den Nederl. Bond tot bescherming van Zuigelingen 1917. J. Brandt, De kindersterfte ten Russischen plattelande, Vragen van den Dag, April 1917, blz. 323—325. H. Muckermann, Das dringlichste Problem der Bevölkerungsfrage, Stimmen der Zeit Mai 1917, blz. 134—154.

²⁾ Volgens Dr. Chapin, directeur van den gezondheidsdienst te Providence, moet heel deze dienst (bestrijding van tuberculose, kindersterfte, zuigelingenbescherming, melkvoorziening, geneeskundig schooltoezicht, geneeskundige armenverzorging enz.) niet alleen op steun van de overheid kunnen rekenen, maar ook geheel en al komen in handen van den staat. De heer P. schreef daarover onlangs een belangrijk artikel in de Medische Kroniek van het *Alg. Handelsblad*.

maatschappelijke leven ; dat zij ons elkander beter zal doen kennen en begrijpen en vele misverstanden en teleurstellingen zal afsnijden ; dat zij zelfs er toe zal bijdragen, om onze verhouding tot den grond der dingen in het reine te brengen en het bewustzijn van die verhouding weer te maken tot eene macht in het leven. Maar als hij de tweede vrucht bespreekt, welke de psychologie in de toekomst zal afwerpen, dan legt hij toch bijzonderen nadruk op drie feiten van wereldbeheerschende beteekenis : de wisseling der generatie door dood en geboorte, den voorrang der beteren bij de voortplanting van het geslacht, en de erfelijkheid der psychische eigenschappen. De tijd zal komen, waarin de menschheid over de middelen zal beschikken en de verplichting zal erkennen, om zelve hare ontwikkeling ter hand te nemen ; de passieve selectie zal meer en meer door een actieve selectie worden vervangen. De psychologie zal ons de eigenschappen doen kennen, welke beslissend zijn voor het intellectueel en moreel gehalte van het volgende geslacht ; zal een individueel verantwoordelijkheidsgevoel en eene openbare meening kweeken, welke met de hooge belangen, die hier op het spel staan, rekening houdt, en zal daardoor een vooruitgang mogelijk maken, buiten vergelijking sneller en regelmatig dan in het verleden ooit is aanschouwd. En dan zal de heilstaat nog wel ver zijn en vele geslachten zullen nog moeten voorbijgaan, eer onze kortzichtige oogen zijne nadering bespeuren. Maar wat doet het ertoe? De menschheid heeft tijd genoeg ; en de korte duur van het individueele leven, die ons verhindert haren vooruitgang waar te nemen, is zelf voor dien vooruitgang de onmisbare voorwaarde. Er is, volgens dezen wijsgeer, geen gedachte zoo geschikt als deze, om ons te verzoenen met, zelfs te doen juichen in onze sterfelijkheid. Wij sterven, om plaats te maken voor onze beteren.¹⁾

¹⁾ Heymans, De toekomstige eeuw der Psychologie, Groningen Wolters 1909, blz. 21—24.

EMPIRISCHE PSYCHOLOGIE.

Rasverbetering, moeder- en zuigelingenbescherming mogen voor de opvoeding van hoog belang zijn; zij zelve heeft het toch met de lichamelijke en geestelijke vorming van het kind te doen en ziet zich daarmede eene eigene, gewichtige taak toebetrouwd. Opdat zij deze naar behooren, in overeenstemming met de eischen des tijds, vervullen kan, spannen de tegenwoordige paedagogen zich in, om haar van theoretische beschouwingen te bevrijden en op wetenschappelijk-exacte, dat is op empirische gegevens te doen rusten. Empirische psychologie en paedagogiek moeten de grondslag der nieuwe opvoeding zijn.

De empirische psychologie werd in vorige tijden wel reeds voorbereid, maar deed toch eigenlijk eerst met het in 1860 verschenen werk van F e c h n e r over de *Elemente der Psychophysik* haar intrede in de wetenschappelijke wereld. F e c h n e r bepaalde er zich echter in hoofdzaak toe, om zoo nauwkeurig mogelijk de verhouding te leeren kennen tusschen prikkel en gewaarwording. Maar na hem heeft de empirische (en experimenteele) psychologie haar onderzoek hoe langer hoe verder over het zieleleven uitgebreid. In hoofdzaak hadden deze onderzoekingen drie groote groepen van psychische verschijnselen tot object. Ten eerste sloot het onderzoek, dat met F e c h n e r begonnen en vooral op de verhouding van prikkel en gewaarwording gericht was, allerlei verwante problemen in, zoodat heel het gebied der zintuiglijke waarnemingen voorwerp van empirische studie werd. W u n d t ging hier met zijne in 1862 verschenen *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung* voorop, en werd door een groot aantal onderzoekers op dit terrein gevolgd. Het was bij deze onderzoekingen er vooral om te doen, de waarnemingsverschijnselen tot hunne eenvoudigste elementen, de gewaarwordingen, te herleiden en daaruit in hun ontstaan en verbinding te verklaren.

De tweede groep van verschijnselen, die de empirische psychologie in studie nam, wordt gevormd door de voorstellingen, die na de waarneming in het bewustzijn achterblijven en daar aan allerlei assimilaties en combinaties (door reproductie, herinnering,

verbeelding enz.) onderworpen zijn. Eerst trachtte men heel dit psychisch proces naar de wijze der Engelsche associatie-psychologie of met *Herbart* mathematisch-mechanisch te verklaren. Maar het empirische onderzoek bracht juist aan het licht, dat dit proces veel te ingewikkeld is, dan dat het in één term uitgedrukt of onder ééne formule kan worden samengevat. Ook met het onderzoek van deze tweede groep van verschijnselen bleef echter de empirische psychologie zich nog voornamelijk op het gebied van het lagere zieleleven bewegen, en het scheen, dat zij hiertoe van natuur beperkt was en niet verder en hooger doordringen kan. Doch daarin is in de laatste jaren weder verandering gekomen. Op voorgang van *O. Külpe* † Dec. 1915, wist de Würzburgsche school (*Watt, Marbe, Ach, Messer, Bühler* e. a.) nog een derde gebied voor de empirische psychologie te veroveren, n.l. de denk- en wilsverschijnselen in het hoogere zieleleven van den mensch; en hierbij kwam duidelijk uit, dat de zielsverschijnselen niet verlopen als een mechanisch proces, maar eene psychische activiteit onderstellen.¹⁾

Tot beoefening dezer empirische en nader nog experimenteele psychologie moesten natuurlijk speciale methoden worden uitgedacht, want experiment is juist daarin van empirie onderscheiden, dat men een verschijnsel niet lijdelijk afwacht en dan waarneemt, maar dat men zulk een verschijnsel planmatig en doelbewust onder verschillende omstandigheden en voorwaarden veroorzaakt. Het experiment stelt eene vraag aan de natuur en dwingt haar, deze te beantwoorden; het is eene proef, om te weten te komen, wat de verschijnselen, onder bepaalde voorwaarden voortgebracht, aangaande hun eigen aard en verloop te zeggen hebben. Als het mogelijk is, roept de experimenteele methode daarbij gaarne het instrument te hulp, omdat de nauwkeurigheid van het onderzoek erdoor verhoogd wordt. Maar natuurlijk zijn zulke instrumenten alleen bruikbaar bij onderzoekingen, die op verschijnselen van het lager zieleleven betrekking hebben; en hier zijn ze dan ook in

¹⁾ Over de geschiedenis der psychologie, zie *O. Klemens*, *Geschichte der Psychologie*, Teubner 1911. Verg. verder *N. Ach*, *Ueber den Willensakt und das Temperament. Eine experimentelle Untersuchung*, Leipzig, Quelle und Meyer 1910. *L. Boman*, *Psychische Aktiviteit* 1916. *Roels*, *De psychologie van den wil*. Nijmegen Malmberg 1916.

grooten getale uitgevonden, om de gewaarwordingen en voorstellingen naar hare physiologische zijde nauwkeurig te bepalen (chronoscoop, tachistoscoop, aesthesiometer, kinematometer, dynamometer, ergograph enz.).¹⁾

Maar zoodra het zieleleven zich verinnerlijkt, laten deze instrumenten ons in den steek, of kunnen ze ons althans veel minder van dienst zijn, omdat de correlaties tusschen de lager, sensorische en motorische zielsfuncties en de hoogere werkzaamheden van denken en willen zeer onzeker zijn. We hebben dan van andere methoden gebruik te maken en moeten onze toevlucht nemen tot biographieën, dagboeken, documenten, teekeningen, werkzaamheden enz., of ook van vraag- en reactieproeven ons bedienen. Deze beide proeven komen hierop neer, dat men op een bepaald persoon door een druk, een stoot, eene vraag of eenig ander middel een prikkel laat werken, die zekere psychische verschijnselen bij hem veroorzaakt; en dat men die verschijnselen aan al de wijzen van uitdrukking (in een antwoord, een uitroep, een kreet, in veranderingen van het gelaat enz.) zoo nauwkeurig mogelijk waarneemt en bestudeert. Naar gelang van de zielsverschijnselen, die men onderzoeken wil, bijv. de opmerkzaamheid, de herinnering, de verbeelding, de begaafdheid enz., kan men in deze proeven vanzelf allerlei wijziging aanbrengen; maar altijd is het er om te doen, langs min of meer kunstmatigen weg bepaalde zielsverschijnselen te voorschijn te roepen, ten einde ze beter te kunnen waarnemen en onderzoeken. Zoo heeft Ach bijv. met het vraagexperiment eene reactiemethode gecombineerd, om de wilsverschijnselen te bestudeeren. Doch het spreekt vanzelf, dat het experiment, als het op de psychische verschijnselen, en vooral op die van het hoogere zieleleven, wordt toegepast, niet precies dezelfde beteekenis behoudt, welke er in de natuurwetenschap aan toegekend wordt.

¹⁾ Verg. over de methoden in de psychologie W. Stern, *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*, Leipzig Barth 1911, blz. 30 v. Meumann, *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen II* 1914, blz. 20 v., 126 v. Gutberlet, *Differenzielle Psychologie*, Philos. Jahrbuch, Fuidt 1913, blz. 1—21. Heymans, *Psychologie der vrouwen*, Amsterdam 1911, blz. 21—28. K. H. Bouman, *De „tests” en hun beteekenis bij het onderzoek van het intellect*, in *Moderne Kinderstudie*, Zutphen Thieme 1913, blz. 152 v.

W u n d t heeft daarop terecht de aandacht gevestigd, en duidelijk het onderscheid aangegeven, dat tusschen het experiment in de natuurwetenschap en de vraag- en reactieproeven in de dusgenaamde experimenteele psychologie bestaat.

Immers, afgezien daarvan, dat de introspectieve methode ook in de experimenteele psychologie nooit uitgeschakeld, en het zieleleven van een ander nooit anders dan naar analogie van dat bij onszelfen verstaan kan worden; de psycholoog, die van een experiment zich bedient, kan het proces, dat hij waarnemen wil, nooit geheel zelf bepalen. De proefpersoon is daarbij nimmer lijdelijk object, maar hij spreekt zelf een woord mee en treedt altijd min of meer handelend op. En de vele invloeden, die van binnen en buiten op hem tijdens de proefneming kunnen inwerken, zijn zoo talrijk en ingewikkeld, dat ze onmogelijk alle zijn na te gaan; dezelfde proefneming levert daarom, later herhaald, soms geheel andere resultaten op. Uit dit alles volgt niet, dat de empirische en experimenteele methode in de psychologie geheel nutteloos zou zijn; de ervaring der laatste jaren heeft, ook zelfs op het gebied van het denk- en het wilsleven, duidelijk het tegendeel aangetoond; maar wel is er reden, om steeds in gedachte te houden, dat deze methode bij de zielsverschijnselen slechts eene beperkte toepassing kan vinden, en te minder dienst kan bewijzen, naarmate die verschijnselen van hoogere orde zijn.

De psychologie heeft nu eenmaal een wezenlijk ander object dan de natuurwetenschap, en kan daarom nooit zuivere physica worden. Gewaarwording, waarneming, denken, bewustzijn, gevoel, wil, wilsvrijheid enz. zijn verschijnselen, die niet ruimtelijk bestaan en daarom niet quantitatief kunnen berekend worden. Ervaring komthierbij ten slotte altijd op zelfwaarneming neer. Daaraan, zegt M ö b i u s terecht, ändern alle naturwissenschaftlichen Bestrebungen nichts, denn indirecte Beobachtungen, Messungen, Versuche geben wohl über das Wieviel, aber nicht über das Was Aufschluss.¹⁾ En bij al deze bezwaren voegt zich dan aan het einde nog de ethische overweging, of het geoorloofd en dus ook mogelijk is, om kunstmatig religieuze en ethische gevoelens of handelingen in het ziele-

¹⁾ M ö b i u s, Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie, Halle Marhold 1907. blz. 13.

leven op te wekken, die juist door deze kunstmatigheid haar eigen karakter zouden verliezen.¹⁾

De nieuwe opvoeding bouwt hare verwachting voor de toekomst echter niet zoozeer op de empirische psychologie in het algemeen, maar speciaal op de psychologie van het kind. Toen n.l. de empirische psychologie in de wetenschap hare intrede deed en de concrete psychische werkelijkheid tot voorwerp van haar onderzoek koos, toen sloeg zij een weg in, waar wel een begin, maar geen einde aan is. De zoogenaamde differentiële psychologie laat zich eindeloos specialiseeren. Ook al laten we de planten- en dierpsychologie buiten rekening, die anders in de laatste jaren in groote belangstelling zich mogen verheugen, dan blijft toch de verscheidenheid in het zieleleven der menschen zoo eindeloos groot, dat het daarnaar ingestelde onderzoek geene grenzen kent. Er zijn natuurlijk eigenschappen, naar lichaam en ziel, die den mensch als zoodanig eigen zijn en daarom bij alle menschen worden aangetroffen, zoodat het recht der algemeene psychologie niet kan worden betwist. Maar binnen die eenheid welk eene onoverzienbaar rijke verscheidenheid!

Als men eenmaal daarop het oog heeft gericht en de kennis daarvan zich ten doel stelt, breidt het veld van onderzoek zich naar alle zijden en in alle richtingen uit. De empirische psychologie kan dan studie maken van mannen en vrouwen, rassen en volken, stedelingen en landbewoners; van normale en van abnormale individuen, zooals misdadigers en krankzinnigen; van bijzondere groepen als genieën, geleerden, kunstenaars, veldheeren, predikanten, onderwijzers, landbouwers, arbeiders enz.; en ook — om niet meer te noemen — van volwassenen, mannen en grijsaards, en van kinderen in den vroegen en in den rijperen leeftijd. En de studie van deze laatsten is natuurlijk voor de pae-

¹⁾ Verg. Münsterberg, *Grundzüge der Psychotechnik*, Leipzig 1914, blz. 106—128. Gutberlet, *Experimentelle Psychologie m. bes. Berücksichtigung der Pädagogik*, Paderborn 1915. Braunshausen, *Einführung in die experimentelle Psychologie*, Leipzig Teubner 1915. Ruttman, *Hauptergebnisse der Psychologie*, Leipzig Wunderlich 1914. Art. in Roloff's *Lex. d. Päd.* I 1194 v. Wunderle, *Experimentelle Pädagogik*, Eichstatt 1914. Bouman, *Experimentele Psychologie*, Handel. van het Nat. Chr. Schoolcongres, Oct. 1913, Kampen J. H. Kok, blz. 38 v.

dagogiek van bijzonder belang. Nu gaat de psychologie van het kind diep in het verleden terug, als men daaronder ook verstaat, dat ouders en onderwijzers steeds door practische ervaring kennis, en dikwerf zeer waardevolle kennis opdeden van de kinderen, die zij hadden op te voeden. Maar deze kennis was toch van overwegend practischen aard. En dit karakter bleef ze ook nog behouden, toen mannen als Rousseau in de achttiende eeuw erop begonnen aan te dringen, dat men toch eerst het kind zou trachten te leeren kennen, voordat men het ging opvoeden. De opvoeding gold toen algemeen nog voor een plicht en roeping, welke men zonder wetenschappelijke studie, en zelfs zonder bijzondere opleiding, vervullen kon. Er werden daarbij wel eenige, meestal aan godsdienst of wijsbegeerte ontleende, regelen gevolgd, maar men liet na, deze opzettelijk aan de ervaring te toetsen. Men trachtte in de ziel van het kind in te leven en stelde zich voor, hoe het de wereld moest aanzien en opvatten — eene methode, door Heymans met den naam van het phantasie-experiment bestempeld — maar raadpleegde de werkelijkheid niet. Hierin bracht echter de negentiende eeuw verandering, doordat de natuurwetenschappelijke methode allengs ook bij de geesteswetenschappen ingang vond en ten slotte ook bij de psychologie van het kind werd toegepast. Mannen als Sigismund, Kussmaul, Strümpell e.a. bereidden dezen omkeer al voor, maar de nieuwe periode werd ingeleid, toen in 1882 het werk van Preyer over de ziel van het kind verscheen. Sedert dien tijd houden in schier alle landen tal van filosofen en paedagogen, natuur- en geneeskundigen met de studie van het kind zich bezig, en tot op den huidigen dag geniet de paedologie eene buitengewone belangstelling en eene veelzijdige beoefening.

In den eersten tijd wijdde deze jonge wetenschap hare aandacht vooral aan het kind vóór den schoolleeftijd, van de geboorte af tot het derde of het zesde levensjaar toe. En ze trachtte dan, door nauwkeurige waarneming en tot in bijzonderheden toe, de ontwikkeling na te gaan, welke het kind, lichamelijk en geestelijk, naar al zijne vermogens en krachten in deze jaren doorliep. Zoo beschreef ze, hoe het kind bij de geboorte niet op het nulpunt stond, maar reeds beschikte over eenige indrukken en bewegingen.

en hoe het van daaruit allengs door „aanleeren”, door oefening, nabootsing, spel allerlei kundigheden en vaardigheden zich eigen maakte, zooals het rechtop zitten, het staan, het kruipen, het loopen, het grijpen enz.; en evenzoo het waarnemen en opmerken, het herkennen en herinneren, het denken en spreken enz. De ontwikkeling van zijne fouten en gebreken, inzonderheid het liegen, werd daarbij evenmin vergeten als die van zijn godsdienstig, zedelijk en aesthetisch gevoel.¹⁾

Bij deze studie van het kind in de eerste levensjaren komt alles op onbevangen, geduldige, liefdevolle waarneming door deskundige ouders of belangstellenden aan. Maar het spreekt vanzelf, dat deze waarneming een zeer subjectief karakter draagt. Wij kunnen het zieleleven van het kind slechts eenigermate verstaan, als wij dat opvatten en verklaren mogen naar analogie van wat wij uit onze kinderjaren ons herinneren en voortdurend in onszelf waarnemen. Wij moeten hierbij den waan afleggen, alsof wij in dit geval het meer eenvoudige gemakkelijker zouden kunnen kennen dan het meer gerijpte en ontwikkelde. Ons eigen zieleleven is ons altijd het best bekend; en van dat van anderen, ook vooral van kinderen, weten wij alleen iets, doordat wij uit zijne uitdrukkingsbewegingen, geluiden, woorden, handelingen enz., naar analogie van onszelf, besluiten tot wat daaraan in zijn binnenste beantwoordt. Nu brengt deze methode zeer licht het gevaar mede, dat wij het kind gaan beschouwen als een volwassene en het in zijn eigen aard miskennen; daarom is het bij de studie van het kind dringend noodig, om scherp onderscheid te maken tusschen hetgeen wij werkelijk, objectief bij het kind waarnemen, en hetgeen wij ter verklaring van deze waargenomen verschijnselen daaraan toevoegen. Voorts is in gedachtenis te houden, dat voor de nauwkeurige waarneming en kennis van het kind zijne spontane uitingen in den regel van meer waarde zijn te achten, dan die op eene of andere wijze opzettelijk zijn uitgelokt. Toch kan de reactie-methode ook hier reeds hare goede diensten bewijzen, wijl men immers door

¹⁾ W. Preyer, *Die Seele des Kindes*⁸. Leipzig Grieben 1912. Karl Groos, *Das Seelenleben des Kindes*³. Berlin Reuther und Reichard 1911. A. Myroff, *Ueber das Seelenleben des Kindes*². Berlin Hanstein 1911. W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig Quelle und Meyer 1914. Meumann, *Experim. Pädog.* eerste deel.

allerlei prikkels op het gezichts-, het gehoors-, het tast-, smaak- en reukorgaan kan inwerken en na kan gaan, hoe kinderen daarop met gevoelens van lust of onlust reageeren. In zoover is er ook bij dit deel der kinderstudie reeds voor zeker experimenteren plaats.

Maar deze methode krijgt veel meer beteekenis, als het onderzoek zich tot kinderen in den schoolleeftijd uitstrekt.¹⁾ Wel is waar heeft men ook vroeger wel op de resultaten van het onderwijs de aandacht gevestigd, en hebben mannen als Pestalozzi, Froebel e.a. naar verbetering van de onderwijsmethoden gezocht; maar toch is de studie van het schoolkind eerst in de laatste jaren systematisch en met een welbewust doel ter hand genomen; men tracht n.l. de psychologische onderzoekingen van het kind in de school aan onderwijs en opvoeding dienstbaar te maken en naar gegevens der ervaring te beoordeelen, welke de beste weg is, die daarbij moet worden ingeslagen. Wie ook maar een oogenblik over deze nieuwe wetenschap nadenkt, komt tot het besef, dat hier een buitengewoon uitgebreid veld van onderzoek zich opent. De gansche verhouding van het kind, lichamelijk en geestelijk, naar al zijne gaven en krachten, tot de school, tot de onderwijzers, tot de leerstof met al hare vakken, tot zijne medeleerlingen en omgeving komt hiermede aan de orde.

Er moet, om maar iets uit het vele te noemen, een onderzoek worden ingesteld naar de voorstellingen, die het kind medebrengt bij zijne intrede in de school, de eischen, die in de verschillende vakken, aan het bevattingvermogen van het kind worden gesteld, de aanpassing van de leerstof aan zijne ontwikkeling in de opeenvolgende perioden, de ontwikkeling van het kind in de verschillende leervakken, de huis- en de schoolarbeid en beider invloed op den leerling, de ijver en inspanning, de vermoeidheid en overlading, de belangstelling en opmerkzaamheid, het onthouden en vergeten bij de onderscheidene leervakken, de volgorde der vakken in den schooltijd, de duur van den schooltijd en de pauzen, de inrichting der leerboeken, de middelen om het leeren te bevorderen, de didactische en paedagogische beteekenis van het leven, schrijven,

¹⁾ Voor de psychologie van den jongelingsleeftijd zie men mijne: De opvoeding der rijpere jeugd, Kampen, J. H. Kok 1916, blz. 132 v. en de daar aangehaalde litteratuur.

rekenen, teekenen, van natuur- en aardrijkskunde, van taal, geschiedenis en godsdienstonderwijs, de voorkeur der kinderen voor een of ander vak, hunne neigingen en idealen enz. Er valt op dit terrein ontzaglijk veel te onderzoeken; het materiaal, dat reeds verzameld werd, is buitengewoon uitgebreid, en het wordt schier vermeerderd van dag tot dag. ¹⁾

De studie, die zich met het kind in den schoolleeftijd bezig houdt, beschikt over andere middelen van onderzoek, dan die, welke aan het kind vóór dien leeftijd hare aandacht wijdt. De psycholoog en paedagoog kan immers hierbij zijne eigene herinneringen raadplegen benevens die, welke anderen uit hunne jeugd hebben bewaard; hij kan gebruik maken van dagboeken, aantekeningen en allerlei andere arbeidsproducten; en vooral ook kan hij zich bedienen van die experimenteele methode, welke in het stellen van vragen bestaat. Maar daarbij mag de opmerking niet achterwege blijven, dat deze methode bij kinderen op dien leeftijd licht tot allerlei dwaling leidt. De psychanalytische methode van Freud, volgens welke een proefpersoon zoolang ondervraagd wordt, totdat uit het onbewuste het sexueele bovenkomt, kan hier buiten beschouwing blijven, wijl zij, afgezien van alle andere daartegen in te brengen bezwaren, in elk geval bij kinderen ontoelaatbaar is; hare toepassing ware hier niet alleen eene wetenschappelijke dwaling, maar eene ernstige paedagogische fout. ²⁾ Maar ook met vragenlijsten, gelijk die op voorgang van Stanley Hall een tijd lang in Amerika in de mode waren, moet men hoogst voorzichtig zijn. Want het is mogelijk de vragen zoo te stellen, dat de kinderen ze zonder veel moeite begrijpen en naar de mate hunner zelfkennis er voldoende op antwoorden kunnen. Bij dat antwoorden kunnen allerlei factoren van stemming, lichtzinnigheid, ijdelheid enz. zoodanig medewerken, dat er aan het zelfgetuigenis weinig waarde

¹⁾ Meumann, *Experim. Pädag.* I² 49 v. W. Stern. *Die differentielle Psychologie* blz. 107 v. Id. *Die Jugendkunde als Kulturforderung*. Leipzig Quelle und Meyer, 1916 blz. 120. Roloff, *Lex. der Pädag.* I 1198. Wundt, *Ueber reine und angewandte Psychologie*, bij Gutberlet, *Experim. Psychologie m. bes. Berücks. der Pädagogiek*, Paderborn Schöningh 1917 blz. 227 v.

²⁾ Wunderle, *Experimentelle Pädagogiek*, *Ein Beitrag zur Orientierung*, Eichstatt 1914, blz. 18. Gutberlet, *Experim. Psychologie*, Paderborn 1915, blz. 24 v.

is te hechten, te minder, wanneer men het getuigenis van kinderen in 't algemeen op goede gronden heeft leeren wantrouwen. ¹⁾ Als men verder al die antwoorden rangschikt en vergelijkt, dan verkrijgt men wel eene tabel, maar die hoogstens slechts een gemiddelde maat van de ondervraagde kinderen aangeeft, in vele opzichten op het leven niet past, voor de practijk weinig geeft, en, bij een volgende enquête, er geheel anders kan uitzien. ²⁾

In later tijd heeft men dan ook meer de voorkeur geschonken aan de dusgenaamde test-methode, die aan Mc. Keen Cattell haar ontstaan dankt en vooral door Alfred Binet († 1911) en Thomas Simon in practijk werd gebracht. Onder test (het Engelsche woord voor smeltkroes, toetssteen, toetsing) verstaat men in het algemeen zulk een experiment, dat ten doel heeft, om in een gegeven geval de individueele psychische geaardheid of eene bijzondere psychische eigenschap van een of ander persoon vast te stellen; ³⁾ maar meestal denkt men erbij aan eene proefneming, waardoor men het verstand, de intelligentie van een bepaald persoon wil leeren kennen (mental test); en die proefneming bestaat dan gewoonlijk in eene reeks vragen, die beantwoord, in eene taak, die volbracht, in zekeren arbeid, die verricht moet worden. Op grond van talrijke onderzoekingen trachtten de beide bovengenoemde Fransche geleerden eene reeks van vraagproeven vast te stellen, die telkens in moeilijkheid stegen en door kinderen van het derde tot het dertiende levensjaar beantwoord moesten worden. Uit de daarop verkregen antwoorden meenden Binet en Simon eene „metrische schaal” te kunnen opmaken, dat is het gemiddelde peil te kunnen aangeven, waarop een kind in een bepaald levens-

¹⁾ Frits van Raalte, Over de waarde van het getuigenis van kinderen, Rotterdam 1911.

²⁾ Wunderle, t. a. p. blz. 19—21.

³⁾ Verg. over de test-methode Stern, Die differentielle Psychologie blz. 87 v. Meumann, Experim. Pädag. II² 46, 126 v., 320 v. Gutberlet, Experim. Psychologie, blz. 141 v. Franz Weigl, Experimentell-pädagogische Erforschung der Begabungsdifferenzen, Donauwörth, Auer 1914. K. H. Bouwman, De „tests” en hun beteekenis bij het onderzoek van het intellect, in Moderne kinderstudie, Zutphen Thieme 1913, blz. 144—201. W. H. ten Seldam, Over het algemeene Intellect, ib. blz. 47 v. A. J. Schreuder, Iets over verstandsmetingen, Overdruk uit het Paedag. Tijdschr. III, Groningen Noordhoff 1910. J. Klootsema, Het intellect en de intellect-meting, Baarn 1917.

jaar met zijne verstandelijke ontwikkeling behoorde te staan, om tot de normalen te worden gerekend; bleef het daar beneden, dan was het een achterlijk, in een of ander opzicht abnormaal kind, en kwam het daarboven, dan behoorde het tot de meer begaafde kinderen.

Maar de ervaring leerde al spoedig, dat het verbazend moeilijk is, om voor elken leeftijd geschikte vragen op te stellen. Binet en Simon brachten in hunne tests herhaaldelijk verbeteringen aan, en de psychologen en paedagogen in andere landen hebben ze geen van allen onveranderd overgenomen, maar ze aan allerlei wijzigingen onderworpen.¹⁾ En dat behoeft niet te verwonderen. Want ten eerste kan men die tests voor de kinderen in de verschillende levensjaren en in de onderscheidene leervakken niet naar exacte, wetenschappelijke gegevens vaststellen, maar men gaat daarbij stilzwijgend uit van de door de ervaring in school en huis gesteunde gedachte, dat een normaal kind in een bepaald jaar en in een bepaald vak ongeveer dit of dat peil bereiken kan. Men heeft dus reeds vooraf eene zekere idee van normaliteit, richt de vragen onwillekeurig zoo in, dat ze door de meerderheid beantwoord zullen kunnen worden, en krijgt dus steeds het niet al te zeer verrassende resultaat, dat de meeste kinderen middelmatig zijn, dat enkelen er beneden blijven en enkelen erboven stijgen. Zoodra men de vragen te moeilijk of te makkelijk maakt, verkrijgt men eene geheel andere uitkomst; men moet dus bij het stellen der vragen reeds zorg dragen, dat de meerderheid der kinderen in eene bepaalde klasse ze beantwoorden kan, dat is tot het normale type behoort, en neemt dus de uitkomst reeds van tevoren in het onderzoek zelve op.

Ten andere volgt hieruit, dat de vragen, door Binet en Simon opgesteld voor de kinderen uit eene bepaalde klasse in Parijs, eigenlijk nergens elders passen. Voortgezet onderzoek verhief dit boven allen twijfel. De begaafdheid is ook van biologische en sociologische voorwaarden afhankelijk. De overgeërfdde aanleg en de aangeboren gaven zijn niet in alle lagen des volks gelijk. Ouders en familieleden, levensomstandigheden, omgang en verkeer

¹⁾ Meumann, *Experim. Pädag.* II² 131 v.

oefenen invloed uit; kinderen uit de hoogere standen hebben veel meer gelegenheid tot algemeene ontwikkeling; en de aanleg daarvoor zet zich vast en erft over in de geslachten. Ook een volk of een ras heeft tijd noodig, om rijp te worden, en den aanleg tot ontwikkeling te brengen, die er van nature inzit. Daartegenover staat, dat bij de hoogere standen zich dikwerf het verschijnsel voordoet van physische en psychische verzwakking, die, indien niet tegengegaan door versterking van buiten, tot degeneratie en ondergang leidt. En zoo is er allerlei verschil, tusschen jongens en meisjes, stads- en dorpskinderen, tusschen kinderen in Parijs en Londen, Berlijn en Petersburg enz.; men moet de vragen telkens wijzigen, om eene bevredigende uitkomst te verkrijgen.

Daarbij komt in de derde plaats nog, dat het doel van het onderzoek niet duidelijk omschreven is. Indien het alleen te doen is, om te weten te komen, welke parate kennis een leerling op een gegeven oogenblik bezit, dan moge dat soms belangrijk en noodig wezen, maar het geeft toch meestal nog weinig zekerheid aangaande de intelligentie, die aan zulk een leerling eigen is; en zelfs afgezien daarvan, licht zulk een onderzoek naar de parate kennis nog onvoldoende in omtrent de som van weten, welke de leerling zich verworven heeft. En werken hier tal van factoren mede, die op een dwaalspoor kunnen brengen. Er zijn leerlingen, die met weinig veel, en andere, die met veel weinig kunnen doen; bij sommigen overweegt de primaire, bij anderen de secundaire functie; de een beschikt gemakkelijk, de ander moeilijk over zijn voorstellingsmateriaal; de een heeft overvloed van woorden, de ander heeft er gebrek aan.¹⁾ Hoe zal men deze en vele andere factoren, zooals moeheid, luiheid, onwil, zenuwachtigheid enz. voldoende in rekening kunnen brengen? Een examen is toch waarlijk geen onfeilbare waardemeter van de kennis, welke iemand verworven heeft. En dan, examineeren is eene kunst, eene kunst niet alleen in het vragen, maar ook in het verstaan en interpreteren der antwoorden; eene kunst, niet om het te weten te komen, wat

¹⁾ Dr. Holmes verhaalt van een zesjarigen knaap, wiens intelligentie verschillende beoordeelingen ontving. Zijn onderwijzer hield hem voor een domkop, zijne oudere zuster voor een weinig begaafd, zijne speelmakkers voor een onnoozele, zijn vader voor hoog begaafd, en Dr. Holmes voor meer dan normaal, bij Meumann, *Experim. Pädag.* II^o 117.

iemand niet weet — dit is zeer gemakkelijk — maar om kennis te verkrijgen van wat iemand wèl weet en goed weet.

Doch bij hen, die door middel van tests een onderzoek instellen naar de begaafdheid der leerlingen, staat dan ook gewoonlijk op den voorgrond, dat men door dit onderzoek niet zoozeer de parate kennis, als wel de intelligentie, den aanleg en de geschiktheid te weten wil komen. Maar indien dit bedoeling is, stapelen de moeilijkheden zich tot zulk eene hoogte op, dat er hier slechts een paar van genoemd kunnen worden. De eerste is wel deze, dat de psychologie nog altijd in het onzekere verkeert, of er zulk eene algemeene intelligentie bestaat, die aan de kennis ten grondslag ligt. Als meerdere eigenschappen voortdurend in verband met elkander voorkomen, dus in correlatie staan, dan schijnt dit terug te wijzen op eene grondeigenschap of centralen factor, die ze in verbinding brengt en samenhoudt. De voornaamste taak der psychologie is dan daarin gelegen, om naar dat principe van het psychische leven onderzoek te doen. Ofschoon hieraan reeds veel arbeid besteed is, zijn toch de meeningen over zulk een algemeene intelligentie nog ten zeerste verdeeld. Thorndike in Amerika bijv. houdt den geest voor een aggregaat van volstrekt onafhankelijk naast elkaar bestaande faculteiten en blijft dus bij de indeeling van een individu in verschillende loketten staan. Maar anderen, zooals b.v. zijn landgenoot Spearman, zijn van oordeel, dat er in ieder mensch eene faculteit is, welke den naam van algemeene intelligentie verdient, en dat er daarom eene correspondentie bestaat tusschen al onze eigenschappen en werkzaamheden. Hier is de mensch dus eene eenheid, die men eerst door het psychologisch onderzoek zoekt te leeren kennen, om dan vandaaruit den mensch met zijne onderscheidene eigenschappen te begripen.¹⁾ Maar beide opvattingen hangen met wijsgeerige oordelingen saam en zijn psychologisch niet tot beslissing te brengen.

Eene andere moeilijkheid schuilt in het begrip der intelligentie. In zijne *Psychologie der vrouwen* komt Prof. Heymans tot de slotsom, dat het verstand kennis van en vrije beschikking over de noodige gegevens onderstelt, en dat het voorts als integreerende,

¹⁾ Binet, *Les idées modernes sur les enfants* blz. 242. Meumann, *Exp. Pädag.* II² 707 v.

in het denkproces zelf werkzame factoren insluit: eene sterke belangstelling, eene bewegelijke phantasie en eene behoorlijke ontwikkeling der secundaire functie. En zakelijk komen daarmede de definities van vele anderen overeen. Maar deze omschrijving toont dan ook duidelijk aan, dat wij in het verstand niet met een eenvoudig, maar met een ingewikkeld proces, met vele samengestelde factoren te doen hebben, van welke ieder afzonderlijk moeilijk te bepalen en onmogelijk in cijfers uit te drukken is. En wat nog meer zegt: ten slotte is het in al die werkzaamheden des verstands iets ongrijpbaars, waar het op aankomt, n.l. het geniale, de gelukkige inval, de intuïtie. Dat is in de verstandelijke werkzaamheden de „centrale gebeurtenis”, welke in de wetenschap de hypothese doet vinden en in de practijk van het leven met tact handelen doet.¹⁾ Hoe zou het nu mogelijk zijn, om, anders dan in zeer exceptioneele gevallen, bij kinderen reeds door middel van tests van zulk eene eigenschap zekerheid te verkrijgen, en hoeveel gelegenheid is er hier niet voor vergissing en dwaling! Kinderen, van wie groote verwachtingen gekoesterd werden, vallen later bij het opgroeien tegen; en anderen, die tot de beneden-middelmatigen gerekend werden, komen op lateren leeftijd tot ontwikkeling en overtreffen alle verwachtingen. De eersten in de school zijn lang niet altijd de eersten in het leven.

Hier sluit zich nu terstond eene derde moeilijkheid bij aan. Men kan het verstand niet rechtstreeks waarnemen, en moet het dus indirect zoeken te benaderen. Dat is, men stelt naar de testmethode onderzoekingen in naar zulke vermogens, geschiktheden, vaardigheden, werkzaamheden, waarin dat verstand op eene of andere manier aan den dag komt, en die er dus mede in correlatie, in afhankelijkheidsbetrekking, staan. Natuurlijk kan men hierbij allerlei kanten uitgaan. Men heeft zelfs beproefd, de intellectueele begaafdheid te meten aan de sensorische functie, bijv. aan het al dan niet met nauwkeurigheid kunnen schatten van het onderscheid in zwaarte tusschen gewichten van gering verschil, of ook aan de mindere of meerdere fijnheid van het onderscheidingsvermogen van

¹⁾ Heymans t.a.p. blz. 105 v. Verg. Meumann, *Experim. Pädag.* II^o 244. K. H. Bouman in: *Moderne Kinderstudie* 189 v., die ook deze uitspraak van Binet aanhaalt: *La vraie intelligence se manifeste par l'initiation et la création.*

het gezicht, het gehoor, den tastzin enz., of meer gewoon aan de qualiteit der psychische functies, zooals de verbeeldingskracht, de opmerkingsgave, de wilskracht, vooral ook aan de aandacht en het geheugen. Nu is de onderstelling zeker niet te wraken, dat, als de mensch eene eenheid is, er tusschen al zijne eigenschappen naar lichaam en ziel een zeker verband bestaat, en zelfsmoet bestaan. Maar iets anders is het, of wij dat verband kunnen vinden en er eenige zekere kennis van kunnen verkrijgen. In elk geval zijn de methoden, waarmede thans gewerkt wordt, nog veel te onbeholpen, en de gegevens, waarover men te beschikken heeft, nog veel te onbetrouwbaar, om hier reeds van vaste resultaten te kunnen spreken. Heel de leer van de correlaties verkeert nog in groote onzekerheid.¹⁾ Lagere sensorische en motorische functies staan blijkbaar in zeer zwakke correlatie met het intellect, maar ook het verband van opmerkzaamheid en geheugen met het verstand is vooralsnog voor geen nauwkeurige vaststelling vatbaar. Oefening van het geheugen sluit nog volstrekt niet in ontwikkeling van het verstand; veel geheugenwerk stompt het verstand zelfs af; *la mémoire est la grande simulatrice de l'intelligence*, zegt Binet niet zonder reden. Wanneer men dus uit de door tests verkregen praemissen tot den graad en de mate der intelligentie besluiten wil, staat men aan het begaan van allerlei fouten bloot.

Zoo ligt de conclusie voor de hand, dat noch het onderzoek van de lagere psychische functies noch dat van de hoogere psychische processen tot dusver in staat is gebleken, om den graad van het intellect te bepalen of iets zekers aangaande zijne werkzaamheid te zeggen.²⁾ En deze conclusie wordt nog sterker, wanneer wij in aanmerking nemen, dat Binet door de tests trachtte te komen tot de vaststelling van een vasten objectieven norm voor het verstand van het kind in zijne opeenvolgende levens-

¹⁾ Ook Prof. Heymans zegt in *De toekomst der Psychologie* blz. 15: Maar deze kennis (n.l. van de verschillende karaktertypen met hunne correlaties) is, zowel extensief als intensief, nog uiterst onvolkomen; slechts van een paar fundamenteele eigenschappen zijn ons de correlaties reeds bekend, en bij het bepalen van de sterkte dezer correlaties zijn wij nog niet verder dan bij de allereerste benadering; wij weten, dat de leden van de eene groep eenige procenten meer, de leden van de andere groep eenige procenten minder kans hebben om een bepaalde eigenschap te bezitten, meer niet.

²⁾ K. H. Bouman in *Moderne kinderstudie*, blz. 164.

jaren; want het resultaat van dit uitgebreide onderzoek bestond in niet veel anders dan in hetgeen van tevoren reeds ondersteld en geweten werd, dat n.l. onder een bepaald aantal kinderen het grootste gedeelte tot de middelmatigen behoort en dat een kleiner percentage daarbeneden blijft en daarboven uitsteekt. Meumann kwam dan ook tot deze slotsom, *dass es eine allgemeine Normalbegabung des Kindes überhaupt für die einzelnen Jahre seiner Entwicklung nicht gibt, oder dass wir wenigstens eine solche niemals nachweisen können. Es gibt überhaupt nur eine Begabung oder richtiger eine intellektuelle Gesamtverfassung der Kinder einer bestimmten Umgebung unter dem Einfluss dieser Umgebung*, und Die Binetsche Idee, een psychologische Norm der Begabungsstufen des Kindes überhaupt festzustellen, erweist sich angesichts der Praxis als een abstracte Idee, die nirgendwo te verwirklijken is. In Waarheit tun wir mit der Anwendung der (relativ onveränderten) Binetschen Tests nichts anders, als dass wir das intellektuelle Niveau der Schüler aus verschiedenen Umgebungen *vergleichen*, keineswegs stellen wir *die Normalbegabungen* fest.¹⁾ Wel is waar tracht Meumann na dit strenge oordeel het onderzoek naar de begaafdheid in betere banen te leiden; maar als hij daartoe onderscheid maakt tusschen eigentliche Begabungs- of Intelligenzproben, Entwicklungsproben in engeren Sinne, en Umgebungsproben, wijl Begabung, Entwicklung en Umgebung de drie factoren zijn van de intellectueele Gesamtverfassung, van het kind, dan maakt hij daarmee het onderzoek feitelijk zoo ingewikkeld, dat het practisch onuitvoerbaar wordt.

Aan het einde is het de moeite waard, dit resultaat te vergelijken met dat, waartoe Prof. Heymans in zijne *Psychologie der vrouwen* kwam. Hoe nauwkeurig de onderzoekingen ook mogen zijn, die de hoogleeraar daarvoor instelde, en hoe belangrijk de uitkomsten ook zijn mogen, waartoe deze onderzoekingen hem leidden; ze waren in hoofdzaak toch niet anders dan een bevestiging van wat door anderen vroeger reeds, zonder enquête-methode, opgemerkt en uitgesproken was. Vandaar dat Heymans zich op vele schrijvers vóór hem, en vooral op den wijsgeer

¹⁾ Meumann, *Experim. Pädag.* II² 253.

Lotze beroept. Voorts ziet Prof. Heymans er geheel van af, om van de eigenaardigheden der vrouwelijke psyche eene genetische verklaring te geven, want die eigenaardigheden hangen saam met het geslacht, en dit geslacht ligt achter de cultuur. En eindelijk waarschuwt hij ons tegen de verwachting, dat zijn boek eene adaequate en levendige voorstelling zou geven van de vrouw, zooals ze leeft en streeft, want de theorie is rechtlijnig en abstract, het leven daarentegen eindeloos gevarieerd en gecompliceerd. Ten slotte is niet alleen het individu, maar ook het geslacht „onuitzegbaar”.

TOEGEPASTE PSYCHOLOGIE.

Naarmate de empirische psychologie zich differentieerde, over alle deelen van het zieleleven zich uitbreidde en vaster resultaten verkreeg, rees de vraag, of deze wetenschap niet practisch geëxploiteerd en aan het leven dienstbaar kon gemaakt worden. De natuurwetenschap leverde ook hiervoor een schitterend voorbeeld; zij vermeerderde onze kennis van de natuur niet alleen, maar maakte deze kennis ook vruchtbaar voor het leven en zette in de techniek de kroon op haar arbeid. Zou een dergelijk resultaat ook niet in de psychologie te bereiken zijn, wanneer zij langzamerhand het karakter van eene natuurwetenschap aannam en op exacte uitkomsten kon gaan bogen? Wel is waar zijn de gevoelens over de waarde der empirische (experimenteele) psychologie nog altijd zeer verdeeld. Voor enkele jaren kwam dit in Duitschland nog duidelijk aan het licht. Toen Külpe ten jare 1912 de noodzakelijkheid van psychologische studie voor de artsen betoogde en den wensch uitsprak, dat er aan de universiteiten bijzondere professoren voor experimenteele psychologie werden aangesteld, vond hij daarin wel bij velen, zooals Marbe, Hellpach e.a. steun; maar anderen, zooals Rickert, Eucken, Husserl, Natorp, Wundt, Windelband, brachten daartegenover

bezwaren in.¹⁾ Maar dit meningsverschil belet toch niet, dat de psychologie allerwege verband zoekt met het leven en zich in dienst wil stellen van de practijk.

Inzonderheid werd de vraag naar de practische toepassing der psychologie in Amerika door den hoogleeraar aan de Harvard University, H u g o M ü n s t e r b e r g, aan de orde gesteld. Naar zijne meening doet de psychologie ons het zieleleven meer en meer kennen als een zuiver mechanisme, evenals de natuurwetenschap tot datzelfde inzicht gekomen is ten aanzien van de physische wereld; maar beide mechanismen, het physische en het psychische, tracht M ü n s t e r b e r g in telijven ineene idealistische, teleologische wereldbeschouwing, zoodat in casu de paedagogiek het doel der opvoeding bepaalt, maar, ter bereiking van dit doel, van het psychisch mechanisme, gelijk de psychologie ons dit kennen doet, gebruik maakt. Als de psychologie nu op deze wijze in den dienst van een practisch doel wordt gesteld, ontvangt ze van M ü n s t e r b e r g den naam van psychotechniek.²⁾

Toch heeft deze naam nog eenige nadere omschrijving van noode, omdat hij niet duidelijk genoeg uitdrukt, wat er hier mede bedoeld wordt. Psychologie wordt n.l. ook toegepast, wanneer ze dient, om een of ander verschijnsel of feit in taal, godsdienst, zedelijkheid, kunst, geschiedenis enz. psychologisch te verklaren, dus om zeker probleem, dat zich voor ons plaatst, uit den aard van het psychisch subject tot oplossing te brengen. Nu is zulk eene poging alleszins gerechtvaardigd, want alwat op het gebied

¹⁾ Külpe, Psychologie und Medizin, Leipzig 1912. Marbe, Die Action gegen die Psychologie, Leipzig 1913. Wundt, Die Psychologie im Kampf ums Dasein, Leipzig, 1913.

²⁾ Münsterberg werd in 1864 in Deutschland geboren, maar ging in 1892 naar Amerika, waar hij hoogleeraar werd aan de Harvard Universiteit te Cambridge bij Boston. In 1910/11 hield hij als Austauschprofessor voorlezingen over toegepaste psychologie te Berlijn. In 1913 verscheen zijn Psychologie und Wirtschaftsleben; in 1914 zijn Grundzüge der Psychotechnik, bij Barth te Leipzig; den 17 Dec. 1916 overleed hij plotseling tengevolge van eene beroerte, in den ouderdom van 52 jaar. De toegepaste psychologie vindt thans uitgebreide beoefening. In Deutschland bestaan er reeds twee tijdschriften voor: Zeitschrift für angewandte Psychologie van Stern en Lipmann, en: Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen van Marbe. Verg. Gutberlet, Die experimentelle Psychologie im Dienste des Lebens, in het Philos. Jahrbuch der Görres-Gesellschaft, Fulda 1917, Heft 2 blz. 151—171.

der cultuur tot stand komt en bestaat, rust in de psyche van den mensch, en kan dus ook van dien kant worden gezien. Alleen past hier in het voorbijgaan een woord van protest tegen hen, die deze psychologische verklaring de eenig mogelijke en alleenwetenschappelijke achten. Want deze psychologische verklaring moge de subjectieve, medewerkende oorzaak der cultuurverschijnselen ons doen kennen, zij mist elken maatstaf van beoordeeling en laat ons over de waarde dier verschijnselen volkomen in het duister. Daarom is naast de psychologische of causale ook de logische, religieuze, ethische, aesthetische, dat is in één woord, de teleologische verklaring onmisbaar. Maar dit daargelaten, de toepassing van de psychologie op de verklaring van feiten of verschijnselen in verleden en heden is niet de eenige, die mogelijk is. Men kan van de psychologie ook gebruik maken, om iets te bereiken, dat nog niet bestaat, maar dat men om de eene of andere reden gaarne tot stand brengen wil. En als ze zoo toegepast wordt, dan neemt ze een technisch karakter aan, en wordt ze door Münsterberg speciaal met den naam van psychotechniek bestempeld; ze is in dezen zin niet de gansche toegepaste psychologie, maar een deel daarvan, en wel dat deel, dat de wetenschappelijke psychologie in dienst stelt van „Kulturaufgaben". Ze staat dus tot de psychologie, zooals „sich die Ingenieurwissenschaft zur Physik, oder die Agrikulturwissenschaft zur Botanik verhält".¹⁾

De „Kulturaufgaben", in wier dienst de psychotechniek zich stellen kan, zijn echter vele en velerlei. De onderwijzer wil den geest van het kind vormen tot bereiking van zekere doeleinden. De rechter wil invloed oefenen op de stemming der gezworenen, om eene bepaalde rechterlijke uitspraak te verkrijgen. De prediker wil op het bewustzijn van den zondaar inwerken, om hem op het rechte pad te brengen. De arts wil door psychische middelen op het zenuwstelsel van den patient invloed oefenen, om zijne gezondheid te herstellen. De man van zaken wil de phantasie van zijne cliënten prikkelen, opdat de kooplust in hen wakker worde. De fabrikant zoekt zijne arbeiders zoo te behandelen, dat hun inspanning zoo groot mogelijk wordt. De staatsman bewerkt de

¹⁾ Münsterberg, Grundzüge der Psychotechnik, blz. 1 v.

zielen der massa zoo, dat zij instemt met zijn streven. De natuur-
vorschcr richt de psychische voorwaarden der waarneming zoodanig
in, dat hij de grootst mogelijke kennis van de verschijnselen ver-
krijgt. De kunstenaar tracht de ziel van hoorder of toeschouwer
zoo te roeren, dat bepaalde aesthetische aandoeningen in hem wor-
den opgewekt. In al deze en nog vele andere gevallen tracht men
langs psychologischen weg zeker doel te bereiken, en het is dus vol-
gens Münsterberg de taak der psychotechniek, om in al deze ge-
vallen de psychische processen aan te wijzen, welke daarbij in aan-
merking komen en de invloeden te doen kennen, die noodig zijn, om
het gewenschte doel te bereiken.¹⁾ Daaraan is ook zijn werk ge-
wijdd; na een algemeen volgt een bijzonder deel, waarin de waarde
der psychotechniek wordtaangetoond voor de sociale orde, de gezond-
heid, het bedrijf, het recht, de opvoeding, de kunst en de wetenschap.

Men kan er zich over verwonderen, zegt Münsterberg, dat
deze toepassing der psychologie ter bereiking van de verschillende
doeleinden, die heden ten dage ons door de cultuur worden gesteld,
niet reeds eerder een aanvang heeft genomen. Maar hij ziet in
deze vertraging een groot voordeel, want daardoor werd de
psychologie in staat gesteld, om langzamerhand en steeds meer
van algemeene beginselen en theorieën zich los te maken, rustig
in de laboratoria haar arbeid voort te zetten, en resultaten te
bereiken, die algemeen als vaststaand worden aanvaard. Wel
vertoont de psychologie, ook volgens Münsterberg, nog vele
leemten, zoodat er voor overdreven verwachtingen geen plaats is;
en ook is ze onmachtig, om over het *doel* der opvoeding eenige
stellige uitspraak te doen, zoodat er steeds ruimte overblijft voor
eene teleologische paedagogiek. Maar behoudens deze leemten en
grenzen biedt ze toch groote voordeelen aan; de intuitieve psycho-
logie en de practische menschenkennis worden er niet onnut en
overbodig door gemaakt, maar zij ontvangen er toch eene be-
langrijke bevestiging en aanvulling door.²⁾

Dit waardeeringsoordeel over het nut der toegepaste psycholo-
gie rust op goede gronden. Men denke bijv. slechts aan de be-

¹⁾ Münsterberg t. a. p. 6—7.

²⁾ Münsterberg t. a. p. blz. 180.

teekenis, welke de psychologie reeds verkregen heeft in de studie van den godsdienst,¹⁾ in de strafrechtswetenschap,²⁾ in de kunstbeschouwing,³⁾ in het bedrijfsleven⁴⁾ enz., en niet het minst ook in de empirische (experimenteele) paedagogiek. Ook deze wetenschap kwam eerst op in den nieuweren tijd, vooral in aansluiting bij de empirische psychologie van het kind. Reeds sedert geruimen tijd had men op bijzondere verschijnselen in het zieleleven van het kind de aandacht gericht, bijv. op de voorstellingen, die het kind uit het huisgezin bij zijne komst in de school medebrengt; op den aard van het geheugen, vooral sedert het standaardwerk dat Ebbinghaus daarover in 1885 in het licht gaf; op de gebreken der kinderen, sedert het werk van Stümpell over de paedagogische pathologie; op de verschillende begaafdheden der kinderen enz. Maar al deze speciale onderzoeken werden saamgevat, afgerond en tot eene systematische en methodische wetenschap verheven door Ernst Meumann in zijne *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*.⁵⁾

Deze experimenteele paedagogiek onderscheidt zich volgens Meumann van de vroegere in belangrijke opzichten. De opvoedkunde, welke in vorige tijden algemeen gehuldigd werd, miste den empirischen grondslag; 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 spe-

¹⁾ Verg. mijne rede over Psychologie der religie, in de Kon. Ak. v. Wet. 1907, en het uitgebreide werk van Dr. J. G. Geelkerken, *De empirische godsdienstpsychologie*, Amsterdam 1909.

²⁾ Zie b.v. H. Schaefer, *Allgemeine gerichtliche Psychiatrie für Juristen, Mediziner, Paedagogen*, Berlin Hofmann 1914.

³⁾ Te Winkel, *De wetenschap der schoonheidsgewaarwordingen*, Haarlem Bohn 1911.

⁴⁾ Münsterberg, *Psychologie und Wirtschaftsleben* 1913. En verg. voorts het overzicht, dat van den tegenwoordigen stand der toegepaste psychologie gegeven wordt door Th. Erisman, *Angewandte Psychologie*, Berlin Goeschen 1916.

⁵⁾ De eerste druk verscheen bij Engelschmann te Leipzig in 1911; de tweede in drie deelen in 1914. Van het eerste deel verscheen in 1916 een erster Abdruck. In 1914 gaf Meumann bij denzelfden uitgever een Abriss der experimentellen Pädagogik in het licht; hij overleed reeds 26 April 1915.

culatieve 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 apriorische 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 sein. 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.¹⁾

Het gebied, dat de experimenteele „paedagogiek“ te bearbeiten 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.²⁾ En ook over leermiddelen en schoolorganisatie

¹⁾ Meumann, *Experim. Pädag.* I² 7—13.

²⁾ In *De Betaard* 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 onder-

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 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.¹⁾

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 experiment is maar eene der vele methoden van het empirisch onderzoek. Daarbij komt, dat het experiment in de paedagogiek, evenals in de psychologie, slechts indirect te gebruiken is. Psychische verschijnselen toch, zooals gewaarwordingen, voorstellingen, lust- en onlustgevoelens enz., zijn niet quantitatief, maar kwalitatief van aard. Ze

zoek 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!

¹⁾ Meumann t. a. p. I² 47 v.

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 er correlatie is tusschen zielenlichaam. 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 nooit 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 onszelfen 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.¹⁾

Ook zij er nog op gewezen, dat de empirische (experimenteele)

¹⁾ Zoo Meumann zelf, t. a. p. I² 17 v.

paedagogiek niet de gansche paedagogiek is en dat ook nooit 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 M ü n s t e r b e r g, M e u m a n n 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 M e u m a n n te zeggen, dat de experimenteele paedagogiek uit de feitelijke verhoudingen en toestanden de normen tracht af te leiden; dat zij uit de werkingen op het kind 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 wisselvallig. 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 behooren 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 philosophie? 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 op feiten steunende experimenteele paedagogiek hoog te kunnen verheffen; maar hij ziet zich in het vervolg van zijn betoog, vooral ten 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,¹⁾ en blinkt datgene, waarin men algemeen overeenstemt, niet altijd door nieuwigheid uit.

¹⁾ Bij Gutberlet, Experimentelle Psychologie m. bes. Rücksicht der Pädagogik, Paderborn 1915, blz. 223 v.

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 oorsprong 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 gewaarwording, 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.¹⁾

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

¹⁾ 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. I d. *Oekonomie und Technik des Gedächtnisses*², Leipzig 1908. Gutberlet, *Experim. Psychologie* usw. Paderborn 1915. I d., *Die experimentelle Psychologie im Dienste des Lebens*, Philos. Jahrbuch 1917, Heft 2 blz. 131—171. Erisman, *Angewandte Psychologie*, Berlin, Goeschen 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.

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 het volgens Meumann mogelijk, enkele algemeene lijnen te trekken, waarlangs de ontwikkeling zich voortbeweegt.¹⁾

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 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, gewinning, oefening, mechaniseering) elkander af, en wel zoo, dat beide door

¹⁾ Meumann, *Experim. Pädag.* I^o 666—704.

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.¹⁾ 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 hoogere 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. 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 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

¹⁾ Verg. ook Meumann, *Intelligenz und Wille* ². Leipzig, Quelle und Meyer 1913, blz. 42 v.

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 begrieffliche 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 voorzigtig 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 M e u m a n n's leer aangaande de onbegrensde mogelijkheid, waarmede de menschelijke vaardigheden zich door oefening ontwikkelen kunnen. Maar deze leer ondervindt dan ook, bijv. van W u n d t, zeer heftige tegenspraak.¹⁾ Want ten eerste is het opmerkelijk, dat M e u m a n n 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, honger en dorst lijden enz., en evenzoo in het waarnemen, onthouden, denken, willen enz. maar overal stuit men toch op eene

¹⁾ Bij Gutberlet, *Experim. Psychologie*, blz. 249 v.

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.¹⁾

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 leiddraad 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 genoeg moeten nemen. Hieraan wordt zoo goed als niets veranderd, als de onderwijzer onderzoekingen raadpleegt, die naar den ontwikkelingsgang van

¹⁾ 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.

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 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.

Dezelfde opmerking is van toepassing op de typenleer, die in de nieuwere paedagogiek bij velen zulk eene breede plaats be-slaat. Geheel nieuw is deze leer niet, want reeds van ouds heeft men onder de menschen, physisch en psychisch, typische eigen-aardigheden opgemerkt. Plato onderscheidde reeds rede-, ge-moeds- en begeerte-menschen; gouden, zilveren en ijzeren naturen. Eeuwenlang bleef de indeeling van *Galenus* in zwang, die de menschen naar het in hunne lichamen overheerschend vocht van bloed, slijm, gele of zwarte gal in sanguinische, phlegmatische, cholerische en melancholische naturen onderscheidde; en tot op den huidige dag houdt deze indeeling, ofschoon soms eenigszins gewijzigd en nader gespecialiseerd, bij vele psychologen en paedagogen stand.¹⁾ Maar de empirische onderzoekingen leidden er toe,

¹⁾ De leer der temperamenten is in den nieuweren tijd wel van den ouden, physiologischen grondslag losgemaakt, en ook fijner uitgewerkt, maar in het wezen der zaak toch gehandhaafd. Kant ging bij de indeeling van de activiteit,

om niet alleen naar temperament en karakter — temperament, zegt Wundt, is meer zaak van het gemoed, karakter van den wil —, doch ook naar andere psychische eigenaardigheden zekere typen te onderscheiden, bij de kinderen in de eerste plaats, maar voorts ook bij de menschen in het algemeen.

Ook hierin hebben wij niet met iets volstrekt nieuws te doen. Onderwijzers weten hunne leerlingen al heel spoedig verstandelijk te taxeeren, en bij de knappe, middelmatige of zwakke in te deelen. Deze waardeering berust op eene reeks van ervaringen, maar ook dikwerf op een totaalindruk, dien men bij de eerste kennismaking ontvangt. Natuurlijk is zulk eene waardeering voorloopig; ze is niet onfeilbaar en misschien later te wijzigen; een verstandig onderwijzer zal zich daarom rekenschap trachten te geven, op welke gegevens zijn oordeel over een of anderen leerling rust. En als de wetenschap pogingen in het werk stelt, om deze waardeeringen op vaster grondslag te doen rusten en minder van subjectieve indrukken afhankelijk te maken, dan verdient zulk streven hartelijk te worden toegejuicht.

Nu toonde reeds de Belgische statisticus, Quételet † 1874 door nauwkeurig onderzoek aan, dat van een troep recruten het grootste gedeelte niet noemenswaard van de gemiddelde lengte afwijkt, dat er echter naar beide zijden een kleiner wordend percentage was, hetwelk boven die gemiddelde lengte uitging of daarbeneden bleef. De ongelijkheid in delichaamslengte der menschen bleek, overeenkomstig de binomiale wet van Newton (1—4—6—4—1), de regelen der kansrekening te volgen. En toen Quételet later zijne studiën uitbreidde tot andere meetbare eigenschappen van het menschelijk lichaam en tot vrije menschelijke handelingen, zooals

Wundt van de emotionaliteit uit, en Heymans voegde daaraan die naar primaire of secundaire functie toe. En zoo zijn er misschien nog wel meer principia divisionis te vinden. Maar hoe meer indeelingen men maakt, hoe moeilijker het valt, de individuen daarnaar te classificeeren, wijl deze gewoonlijk van alles iets hebben. Verg. Heymans, *Klassificatie van Karakters*, Tijdschr. v. Geneesk. 1907, Psychologie der vrouwen, blz. 71. Stern, *Die differentielle Psychologie*, blz. 10, 388, 481—485. In zijne rede over de toekomstige eeuw der psychologie, blz. 16, zegt Prof. Heymans, dat de thans bij wijze van proef opgestelde karakterclassificaties later getoetst, verbeterd, misschien door geheel andere veranderingen zullen worden, en dat de onderscheiding van 6 of 8 hoofdgroepen nog wel verder zal worden uitgebreid tot laatste onderafdeelingen toe.

huwelijk, echtscheiding, zelfmoord enz., toen bleken al deze verschijnselen denzelfden regel te volgen. Inzonderheid door Galton werden soortgelijke onderzoekingen naar de eigenschappen van den menschelijken geest ingesteld; hij verzamelde gedurende eene reeks van jaren de cijfers voor wiskunde op de academische examens te Cambridge en bevond, dat ze geheel en al in overeenstemming waren met hetgeen Quételet op ander gebied ontdekt had; zeer goede en zeer slechte wiskundigen zijn zeldzaam, de meesten behooren tot de middelmatigen.

En zoo schijnt het overal te zijn. Altijd is er een gemiddelde, dat het type, het normale vertegenwoordigt, zich steeds gelijk blijft en een „Dauertypus” is, en daar schommelen de eigenschappen der individuen om heen, en altijd volgens dezelfde wet. Hugo de Vries onderzocht het gehalte der suikerbieten en vond dat deze denzelfden regel volgden; anderen telden het aantal ribbels op strandschelpen, het aantal lintbloempjes van madeliefjes, of maten de lengte van roggekorrels, van haringen enz., en overal bleek weer dezelfde wet te heerschen. Zoo zijn er nu ook, volgens vele latere onderzoekingen, vooral van Binet en Simon, in elke klasse en op elke school middelmatige leerlingen, die verreweg de meerderheid vormen, en daarnaast naar rechts en links eenige weinigen, die boven dit normale peil uitgaan of er beneden blijven. Overal vertoont zich zekere symmetrie, die als eene kromme, gebogen lijn (Curve) kan worden voorgesteld. Zij is op te merken in de partij- en secte-vorming, in alle orde- en gezagsverhoudingen, in alle kringen en standen; ook op godsdienstig gebied. Want de godsdienstige aanleg is niet bij allen gelijk; er zijn ook daar verstands-, gemoeds- en wilsmenschen, koude en warme naturen, fanatici en indifferenten; en in Gods ruime wereld is er voor allen plaats.¹⁾

¹⁾ Hugo de Vries, Afstammings- en mutatieleer, Baarn 1907, blz. 36. Verg. Heymans, De toekomst der Psychologie blz. 14. Psychologie der vrouwen blz. 11: Ten slotte is alles in allen: verstand ook bij den idioot, zelfzucht ook bij den heilige, zedelijkheid bij den misdadiger. Verg. voorts nog over deze typen van normale, boven- en beneden-normale kinderen A. J. Schreuder, iets over verstandsmetingen, overdruk uit het Paedag. Tijdschr. III 2, 3 blz. 3 K. H. Bouman, De Tests, in: Mod. Kinderstudie, Zutphen 1913 blz. 149. Steensma, Wetten der erfelijkheid blz. 27 v. Stern, Die different. Psychologie blz. 155 v. Peters, Einführung in die Pädagogik auf psychol. Grundlage, Leipzig 1916 blz. 56 v. Gutberlet, Experim. Psych. usw. blz. 153 v. In den tijd der Renais-

Op dezelfde wijze heeft men ook naar andere psychische eigenschappen kindertypen trachten te onderscheiden. Binet bijv. onderscheidde naar de aanschouwing of waarneming: beschrijvende, waarnemende, gevoelige en geleerde typen, alnaargelang de leerlingen hetgeen ze zien of gehoord hadden alleen in enkele losse trekken weergaven, of daartusschen verband legden en er een geheel van maakten, er subjectieve indrukken of stemming bijopnamen, of er critiek op uitoefenden.¹⁾ Bij het onderzoek naar deze aanschouwingstypen kwam aan het licht, dat de opmerkzaamheid bij de kinderen ook typisch verschilt, zoodat men statische en dynamische, of fixeerende en fluctueerende typen onderscheiden kan.²⁾ Meer algemeen bekend is de onderscheiding naar het geheugen in typen met een mechanisch en logisch, analytisch of synthetisch geheugen, of ook met een geheugen voor woorden, zaken, plaatsen, getallen, kleuren enz.³⁾ De meeste opgang is echter gemaakt door de voorstellingstypen, waarvan er soms een viertal worden opgesomd: visueele (optische), auditieve (akoustische), tactiele en motorische, alnaarmate de gezichts- of de gehoors-, de tast- of bewegingsindrukken in de voorstellingen eene grotere rol spelen.⁴⁾

Nu zijn deze onderscheidingen, indien ze althans juist zijn en op de werkelijkheid gegrond, niet van belang ontbloot; de oude leer van de temperamenten kan bij de poging, om menschen te leeren kennen en van hunne woorden en daden ons rekenschap te geven, gewichtige diensten bewijzen. Maar men mag bij al deze onderscheidingen toch nimmer vergeten, dat de typen in de theorie wel scherp van elkander verschillen, maar dat ze zóó, zuiver en onvermengd, in de werkelijkheid zelden of nooit voorkomen. In het

sance beproefde een Spaansch arts reeds eene indeeling der leerlingen naar hunne intelligentie te geven, in een werk, dat door Lessing vertaald werd met den titel: „Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften. Roloff, Lex. der Pädag. II 944.

¹⁾ Binet, Les idées modernes sur les enfants², Paris Flammarion 1911. Meumann, Experim. Pädag. II² 514 v. Frans Weigl, Exper. Pädag. der Begabungsdifferenzen, blz. 47 v.

²⁾ Meumann, t. a. p. II² 379, 524 v.

³⁾ Meumann, Intelligenz und Wille², blz. 421 v. Lamers, Psychologie van het geheugen, Nijmegen Malmberg, blz. 11.

⁴⁾ Meumann, Exper. Pädag. II² 535, Karl Groos, Das Seelenleben des Kindes, blz. 133. Braunschauen, Einführung in die experim. Psychologie, Leipzig Teubner 1915. Gutberlet, Experim. Psychologie, blz. 45 v. Lamers, Psychologie van het geheugen, blz. 104.

leven heeft men altijd met individuen te doen, die niet typisch scherp naast elkander bestaan, maar die het type, waartoe ze behooren, eindeloos varieeren en van het eene tot het andere type een geleidelijken en soms nauw merkbaren overgang vormen. Wanneer men een bepaald persoon tot eene of andere groep wil brengen, staat men daarom aan allerlei vergissingen bloot; als men hem in het eene oogenblik waarneemt en op grond van een indruk, dien men dan ontvangt, tot het eene type zou willen rekenen, raakt men toch weer in onzekerheid, als men hem bij eene andere gelegenheid in een gansch anderen toestand ontmoet. Dit alles geldt in nog sterker mate bij kinderen, bij wie het temperament, het karakter, het type nog niet vastgezet is, maar nog voortdurend allerlei wijziging ondergaat. Evenals temperament en karakter, is immers het type niet iets onveranderlijks; er moge een aangeboren aanleg zijn, deze is toch onder de werking van vele invloeden van binnen en buiten voor allerlei variatie vatbaar.

Daarbij komt, dat degemaakte onderscheidingen wetenschappelijk nog lang niet vaststaan. De leer van de temperamenten heeft ook bij de nieuwste onderzoekingen in hoofdzaak weldeproef doorstaan. Maar de voorstellingstypen bijv. vinden voortdurend, naast verdediging, scherpe bestrijding. Binet en Thorndike brengen er ernstige bezwaren tegen in, en Meumann neemt ze wel aan, maar met zooveel reserves en nadere onderscheidingen dat de praktische waarde ervan vrijwel teloor gaat. Eerst schenen deze voorstellingstypen wel zeer eenvoudig, maar bij nader onderzoek bleken ze allerlei moeilijkheden op te leveren. Niet alleen, omdat ze nooit zuiver en onvermengd in de werkelijkheid voorkomen, maar vooral ook, wijl twijfel rees, of we daarin wel waarlijk met eigenlijke typen te doen hebben, dat is, met psychische eigenaardigheden, die op een aangeboren aanleg berusten.¹⁾ Immers, of het visueel, auditief of motorisch element in onze voorstellingen overweegt, hangt in sterke mate af van den toestand, waarin wij zelven verkeeren, en van het voorwerp, dat wij ons voorstellen. Kinderen hebben bijv. tot de puberteitsjaren toe meest aanschouwelijke voorstellingen, en beginnen daarna eerst langzamerhand met woord-

¹⁾ Verg. over het begrip type: Stern, *Die different. Psychologie*, blz. 158 v.

voorstellingen te werken. Bij het aanschouwen van een landschap of schilderij zullen de visuele, bij het luisteren naar eene voordracht de auditieve, en bij het hooren van een kanonschot de motorische voorstellingen de hoofdrol spelen; en het is de vraag, of wij, op dit verschil in omstandigheden lettende, soms ook niet met M e u m a n n van emotioneele, gustatieve en olfactorische typen kunnen spreken. Doch hoe dit zij, het is met deze voorstellings-typen zoo gesteld, dat de onderwijzer in de practijk er nog weinig mee kan doen. B i n e t zegt daarom terecht, dat, indien die typen al bestaan, het thans toch nog niet aangaat, de faire des groupements d'élèves sur une base aussi fragile et aussi équivoque.¹⁾

Indien de toegepaste psychologie werkelijk vruchtbaar wilde zijn voor de paedagogie, dan kon ze daarom met deze typenleer niet volstaan. Ook al waren alle bezwaren, tegen haar ingebracht, zonder gewicht, dan bleef toch altijd deze bedenking nog van kracht, dat de opvoeder niet met algemeene typen van leerlingen, maar met vele in allerlei opzicht onderscheiden individuen te doen heeft. De differentieele psychologie moest derhalve wel verder voortschrijden op den weg, dien ze ingeslagen had, en zich ontwikkelen tot *psychographie*, dat is, tot wetenschappelijk onderzoek van de individualiteiten. Ook deze nieuwe wetenschap heeft echter in het verleden hare voorbereiding gehad, want vanouds was de biographie in eere, die het leven van een mensch doet kennen in zijne eenheid en ontwikkeling. Terwijl de biographie deze eenheid der persoonlijkheid op den voorgrond stelt, let de psychographie echter meer op alle bijzonderheden, op de veelheid en verscheidenheid der kenmerken, waardoor een individu zich van andere onderscheidt. Ook de physiognomie, welke reeds in de oudheid bij Hippocrates, Plato, Aristoteles, in de Middeleeuwen bij Albertus Magnus, in den nieuweren tijd vooral bij Lavater e.a. beoefening vond, kan, evenals de phrenologie sedert Gall, als eene voorbereiding van de psychographie worden aangemerkt. Maar zij zelve werd toch eerst eene zelfstandige wetenschap, als consequente ontwikkeling van de differentieele psychologie, en ont-

¹⁾ B i n e t, Les idées modernes sur les enfants, blz. 209.

ving schier gelijktijdig van Ostwald en Baade haar naam.¹⁾

De psychographie stelt zich dus niet tevreden met de algemeene typen, welke het vergelijkend empirisch, zoowel paedagogisch als psychologisch, onderzoek heeft leeren onderscheiden; maar zij wil studie maken van ieder individueel kind in de school, het doen kennen in al zijne eigenaardige physische en psychische eigenschappen, en dienovereenkomstig de plaats aanwijzen, welke het in het maatschappelijk geheel inneemt en behoort in te nemen. Want, als ze zoo ieders aard, gaven en krachten weet te bepalen, dan zal ze voor het onderwijs en de opvoeding van de grootste betekenis worden. Ze zal het dan immers mogelijk maken, dat het levenslot van ieder mensch van zijne jeugd af zoo gericht en geleid wordt, dat zijne ontwikkeling, zoowel met het oog op hem zelve als met het oog op de maatschappij, langs den uitnemendsten weg de hoogste hoogte bereikt.

Indien de psychographie deze hare taak vervullen zal, moeten er in de school allerlei veranderingen aangebracht en allerlei nieuwigheden ingevoerd worden. Wat er thans van bestaat, is n.l. gebrekkig en hoogst onvoldoende. In de eerste plaats moet er daarom in elke school van elk kind eene lijst worden aangelegd, waarin alles wordt opgeteekend, wat voor de kennis van het kind in al zijne eigenaardigheden belangrijk is, zooals dat nu al met zwakzinnige, minderwaardige en misdadige kinderen enz. geschiedt. Ten tweede dient zulk eene lijst systematisch en methodisch te worden ingericht; en het is de taak van den beoefenaar der psychographie, om de gezichtspunten aan te geven en de methoden vast te stellen, waarnaar het onderzoek der individualiteit ter hand genomen en de lijst voor ieder kind moet ingevuld worden. Zulk een schema ontving den naam van psychogram, waaronder dus, volgens Stern, te verstaan is de voor een bepaald individu aangegeven toepassing van de psychographische methode.

Zulke psychogrammen zijn in groote verscheidenheid door vele geleerden opgesteld, o.a. voor volwassenen en later ook voor kinderen door de hoogleeraren Heymans en Wiersma, en dan in het bijzonder ook een uitgebreid psychographisch schema door Stern,

¹⁾ Stern, Die different. Psychologie blz. 318 v. 327 v. 449. Id., Die Jugendkunde blz. 48 v. Meumann, Experim. Pädag. II^o 26 v. 127.

Lipmann en Baade, dat door den Russischen psychiater Lasurski nog werd aangevuld, en waarin eenesystematischelijst van kenmerken wordt gegeven, welke voor de kennis van een individu onderzocht moet worden.¹⁾ De psychographie krijgt daarnaar de taak, om een onderzoek in te stellen naar den schoolarbeid en zijne resultaten, naar de sterkte en duur der opmerkzaamheid, naar de verschillende gaven en werkzaamheden van het intellect, van het geheugen, de verbeelding, de denkkraft, het abstraheeren, combineeren en critiseeren, naar den lust tot arbeid in de vrije uren, naar de voorkeur voor een of ander vak, naar speciale talenten, naar de verhouding tot en den omgang met anderen enz. enz.

De vraag rijst hierbij al aanstonds, of zulk eene lijst ooit volledig is op te maken, want ten slotte is er niets in een individu, dat voor de kennis van zijne eigenaardigheid onverschillig is. Sterker twijfel komt op bij de vraag, of er langs dezen weg van eidelooze analyse eene rechte kennis van de persoonlijkheid in hare eenheid te verkrijgen is. Maar we laten deze bedenkingen rusten, en opperen hier alleen het bezwaar, dat een onderwijzer met zulk een schema toch weinig kan uitrichten. Als hij één of een paar leerlingen te onderwijzen had, zou hij deze taak misschien nog op zich kunnen nemen; maar hij heeft vele leerlingen in zijne klasse, moet deze leerlingen onderwijzen en opvoeden, en kan ze niet tegelijk tot object maken van psychologische experimenten, en van ieder leerling zulk eene lange lijst bijhouden, als in het psychographisch schema hem wordt voorgelegd. De quantiteit van dezen arbeid levert al moeilijkheden op, maar nog grootere zijn aan de kwaliteit verbonden. Is ieder onderwijzer tot dezen arbeid in staat? Is daartoe niet een psycholoog van professie van noode, die niet alleen theoretisch ontwikkeld, maar tevens practisch geoefend is?

Stern heeft dit bezwaar gevoeld en heeft daarom reeds herhaaldelijk het denkbeeld geuit — en ziedaar eene derde nieuwigheid, die door de psychographie geëischt wordt —, dat er in iedere

¹⁾ Stern, Die different. Psychologie, blz. 338 v. en de daar in de bibliographie, blz. 380 v. aangehaalde litteratuur. Meumann, Exper. Pädag. II^a 27 v. Ruttman, Hauptergebnisse der Psychologie, Leipzig Wunderlich 1914. Heymans, Psychologie der vrouwen, blz. 287 v.

stad, naast den schoolarts, een schoolpsycholoog moet worden aangesteld, die aan het onderzoek der individualiteit leiding kan geven. Ofschoon hij veel bestrijding vond, gaf hij toch zijn denkbeeld niet prijs. Het ligt ook geheel in de lijn van de psychographie. Want het is van den onderwijzer in het algemeen niet te vergen, dat hij psycholoog zij en een zelfstandig en volledig onderzoek kan instellen naar de individualiteit van elk zijner leerlingen. In elk geval heeft hij daarbij leiding en hulp van noode. En deze moet hem dus verschaft worden door den schoolpsycholoog, die te zorgen heeft, dat er in elke school individualiteitenlijsten worden aangelegd en bijgehouden; die voor het onderzoek naar de eigenschappen der leerlingen de noodige aanwijzing moet geven, en die eindelijk al dit psychographisch materiaal verzamelen, verwerken en voor zijn adviezen er winst mede moet doen.¹⁾

Maar deze arbeid is weder zoo uitgebreid en zwaar, dat een schoolpsycholoog dien niet in zijn geheel op zich nemen kan. Daarom stelt Stern als vierden eisch, dat er in het land verschillende instituten komen voor de studie van de psychologie der jeugd. Te Leipzig en München, in Hamburg en Bremen is daarmede reeds een begin gemaakt. Maar het particulier initiatief schiet voor dezen reuzenarbeid tekort. Daarom moet de staat zich dit belang aantrekken, en bij alle universiteiten en ook elders in groote steden instellingen in het leven roepen en daaraan de noodige werkkrachten verbinden, die zich geheel aan deze Jugendkunde wijden; het ontzaglijk materiaal, dat over duizenden en nog eens duizenden kinderen verzameld is, verwerken, en daardoor trachten te komen tot eene psychographie van alle kinderen des volks, tot eene betrouwbare psychologische statistiek van alle burgers des lands, tot een soort menschen-stamboek, zooals men dat nu reeds voor paarden en rundvee bezit.

Zulk eene psychologische statistiek heeft nu ook wel theoretisch belang, zij vermeerdert onze kennis van de individualiteit, van hare structuur en verscheidenheid, van al de in een volk aanwezige gaven en krachten. Maar men heeft er toch vooral een practisch doel mee voor oogen. Aan de diagnose der individualiteiten moet

¹⁾ Stern, Die Jugendkunde, blz. 71 v.

n.l. in de vijfde plaats eene nieuwe wetenschap correspondeeren, die studie maakt van de vereischten voor alle in de maatschappij uitgeoefende beroepen, en dus eene psychophysische analyse van de beroepen en van elken beroepsarbeid geeft.¹⁾ Er is tot dusver daaraan wel iets gedaan, maar lang niet genoeg. Er gaat nog steeds ontzaglijk veel volkskracht verloren; op kracht en tijd kan nog onnoemelijk veel worden bespaard; de gaven, die in een volk schuilen, kunnen veel beter dan tot dusverre ontwikkeld en in den dienst der maatschappij besteed worden. Het Taylor-systeem levert daarvan een schitterend voorbeeld; het is het economisch stelsel ten top gevoerd; het haalt uit den werkman alles, wat erin zit, rationaliseert den arbeid zoodanig, dat de grootst mogelijke resultaten verkregen worden met de zuinigst mogelijke besteding van kracht en tijd.²⁾

Welnu, iets dergelijks moet geschieden met alle gaven en krachten des volks; ze moeten aangepast worden aan de beroepen, die in de maatschappij noodig zijn, gelijk deze omgekeerd aan de begaafdheden, die in het volk aanwezig zijn. De beroeps-gedachte moet dus dieper ontwikkeld worden; de voorwaarden, de vereischten, de methoden van elken beroepsarbeid moeten wetenschappelijk bestudeerd worden. Daartoe is de hulp noodig van vakkundigen, die ons kunnen inlichten, welke physische en psychische vereischten er bijv. noodig zijn voor een architect, een koopman, een arts, een rechter, een advocaat, een ingenieur, den directeur van een fabriek, den arbeider in een of ander bedrijf, den bestuurder van eene locomotief, een vliegenier of een duikboot-kapitein enz. Voor het eene vak zijn toch gansch andere eigenschappen vereischt dan voor het andere; hier is technische vaardigheid, daar bijzondere nauwkeurigheid, elders onvoorwaardelijke gehoorzaamheid noodig; in het eene beroep komt alles op

¹⁾ Stern, Die Jugendkunde, blz. 32 v. Aloys Fischer, Aufgabe und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege. Leipzig Klinkhardt 1916, blz. 40. Gutberlet, Philos. Jahrbuch 1917, 2tes Heft blz. 133 v.

²⁾ Van der Waerden, Het Taylorstelsel, Amsterdam „Ontwikkeling” 1916. A. W. Sanders, Het Taylorstelsel. De arbeiders en de komende vrede. Deventer, Kluwer 1917. David de Kok, Het Taylor-systeem, De Katholiek, Maart 1917, blz. 178—190.

vinding en combinatievermogen, in het andere op receptiviteit en stipte navolging der bevelen aan.

De psychographie leidt alzoo weer tot psychotechniek. Want als we op deze wijze eene statistiek verkrijgen, eenerzijds van de gaven en talenten, die in het jongere geslacht schuilen, en anderzijds van het aantal en den aard der beroepen, die in de maatschappij worden uitgeoefend, dan wordt het mogelijk, tusschen beide verband te leggen en de opleiding der jeugd zóó in te richten, dat ze een concreet doel beoogt en bereikt. Thans geschiedt dat alles voor een groot deel onbewust, en blijft er veel aan willekeur en toeval overgelaten, tengevolge waarvan veel kracht verloren gaat. Hoevelen zijn er niet in de hedendaagsche maatschappij, die hun carrière misloopen, of in het geheel geen beroep uitoefenen! Dat alles kan anders en beter worden als we met alle luk-raak-theorieën breken, allen arbeid rationaliseeren, en alle onderwijs, opvoeding en opleiding doen rusten op eene wetenschappelijke basis.

SCHOOLORGANISATIE.

De nieuwe opvoeding, welke wij naar haar beginsel en aard hebben leeren kennen, brengt vanzelf ook gewichtige veranderingen in het schoolwezen mede. Sommige daarvan zijn ons reeds in het voorbijgaan onder de oogen gekomen; andere, die meer de bijzonderheden van het onderwijs raken, kunnen hier buiten beschouwing blijven; maar er zijn er ook nog, die met het algemeen karakter der nieuwe opvoeding nauw samenhangen en daarover nader licht verspreiden. In alle beschaafde landen openbaart zich n.l. een sterke drang bij het volk, om zichzelf te regeeren en heel het bestuur des lands democratisch in te richten; de jongste gebeurtenissen in Rusland, Oostenrijk, Duitschland leverden daarvan opnieuw een treffend bewijs. In deze zelfde richting beweegt zich ook het onderwijs; de school wordt meer en meer gesocialiseerd

Scholari

en gedemocratiseerd; zij behoort eene zaak der gemeenschap te zijn en aan allen ten goede te komen. De tijden zijn lang voorbij, dat alleen kinderen der hoogste standen onderwijs ontvangen; de 19^e eeuw deed in vollen zin de volksschool opkomen; en de 20^e heeft te zorgen, dat deze het meest aan die kinderen ten goede komt van wie op grond van hunne begaafdheden voor de toekomst het meest kan worden verwacht. In de moderne, democratische school moet consequent het beginsel der *selectie* worden toegepast.

Onder hypnose van het gelijkheidsdogma heeft men langen tijd de tabula-rasa-theorie van Locke aanvaard, of zelfs met Condillac en Helvetius de leer gehuldigd,¹⁾ dat de menschen allen oorspronkelijk, bij hunne geboorte, gelijk zijn, en dat het verschil in kennis alleen ontstaat door de grootere of kleinere hoeveelheid van voorstellingen, die van buiten worden aangebracht. Dienovereenkomstig werden jongens en meisjes, kinderen uit hooger en lageren stand, kinderen met goeden en met geringen aanleg op gelijke wijze behandeld; allen moesten hetzelfde onderwijs ontvangen, naar hetzelfde model worden gefatsoeneerd, tot dezelfde z.g.n. harmonische ontwikkeling van alle gaven en krachten worden opgevoed, en aan dezelfde eischen bij de examens voldoen.²⁾ Maar de werkelijkheid heeft met deze gelijkheids- en gelijkmakingstheorie den spot gedreven. Mannen als Max Stirner en Friedrich Nietzsche, Kierkegaard en Carlyle, Stuart Mill en Herbert Spencer, kwamen tegen dit socialisme in verzet en namen het pleit op voor de rechten der individualiteit; en eene groote schare van paedagogen, Ellen Key, H. Pudor, Ludwig Gurlitt, Arthur Bonus enz. hoorde naar hunne stem en volgde hun spoor.³⁾

Trouwens, de evolutieleer van Darwin wees in dezelfde aristocratische richting, insoover zij in den strijd om het bestaan aan de sterkste organismen eene bevoorrechte plaats toekende, en hun door natuurlijke en sexuele teeltkeus, in verband met de overerving van verworven eigenschappen, eene voortgaande, altijd stijgende

¹⁾ Verg. ook Bebel, Die Frau, blz. 288.

²⁾ W. Stern, Die Jugendkunde, blz. 35. G. Budde, Moderne Bildungsprobleme, Langensalza Beyer 1912, blz. 32 v. 55 v.

³⁾ Budde, t. a. p. blz. 19 v. 37 v. I d., Die Wandlung der Bildungsideals in unserer Zeit², Langensalza 1912, blz. 90—101.

ontwikkeling verzekerde. De studie der erfelijkheid, die hiermede weder ter hand genomen werd, stelde bovendien in het helderste licht, dat de ongelijkheid onder de menschen volstrekt niet eerst van buiten ontstaat, maar dat zij van de geboorte af in de individuen aanwezig is, niet alleen lichamelijk in gezondheid en krachten, maar ook geestelijk in aanleg en gaven.

Tengevolge van dezen omkeer was er weldra zoo goed als niemand meer, die de theorie van de geestelijke gelijkheid aller menschen staande hield; allen gaven de leer der tabula rasa prijs en keerden tot de oude belijdenis van de natuurlijke, oorspronkelijke ongelijkheid der menschen, zoo in psychisch als in physisch opzicht, terug. Maar in verband met de bovengenoemde democratisering der school wordt uit deze veranderde inzichten de conclusie getrokken, dat men zoo radicaal en consequent mogelijk op de kinderen in de school het beginsel der selectie moet toepassen. Immers, aan de eene zijde gaat er van de moderne cultuur eene nivelleerende werking uit; alle verschil in stand en rang, in gezag en ambt, verdwijnt hoe langer zoo meer; er is politieke gelijkheid, en deze heeft vroeg of laat de sociale ten gevolge; de tegenstelling der klassen, die thans nog in veelszins zoo scherp vorm bestaan, is uit den booze en behoort zoo spoedig mogelijk te verdwijnen.

Aan den anderen kant echter staat het thans wetenschappelijk vast, dat er, reeds van de geboorte af, groot verschil in geestelijke gaven en lichamelijke krachten tusschen de menschen bestaat. Maar hiermede wordt in de school nog veel te weinig rekening gehouden. De beschaving van den tegenwoordigen tijd is hard en meedoogenloos voor de minderbegaafden, en onthoudt tevens aan de rijker en beter bedeelden de gelegenheid, om zich ten volle te ontwikkelen en zich boven anderen te verheffen.¹⁾ Daarin moet radicale verandering komen. Er moet gebroken worden met de theorie die bij het onderwijs in elk vak, in elke klasse, op elk examen aan allen dezelfde eischen stelt. We moeten uitgaan van de ongelijkheid, die er van huis uit onder de menschen bestaat, maar dan tevens, van de lagere school af

¹⁾ Stern, Die Jugendkunde 24 v.

tot in de universiteit toe, het beginsel der selectie in toepassing brengen. Selectie, ten eerste negatief, door zooveel mogelijk onbegaafden en onbekwamen te weren van de plaats, die hun in de maatschappij niet toekomt; en ten tweede, positief, door op te sporen, uit te vinden, te steunen en te ontwikkelen al de gaven en talenten, die in een volk aanwezig zijn en waarvan de psychographie ons op den duur op de hoogte zal stellen. Tot op den huidigen dag worden allerlei ambten, betrekkingen, beroepen, enz. door onwaardigen en ongeschikten waargenomen; geboorte, rang, stand, geld, voorspraak geven al te dikwerf bij de benoeming den doorslag. Maar die tijd gaat voorbij. In de toekomst moet de leuze van St. Simon in practijk komen: A chacun selon ses capacités, et à chaque capacité selon ses oeuvres! Minder eerbewijzen voor de Alexanders, maar hulde en prijs aan de Archimedessen! Of, gelijk het thans in Duitschland heet: Freie Bahn den Tüchtigen!

Uit dit vooropgezette ideaal vloeit de eisch der dusgenaamde *eenheidsschool* voort.¹⁾ Hieronder verstaat men eene algemeene volksschool, die geheel en al door den staat onderhouden wordt,

¹⁾ Van de rijke litteratuur over de eenheidsschool en de selectie der begaafden, die vooral toenam na het referaat van Kerschensteiner op de vergadering van den Lehrerverein te Kiel 2 Juni 1914 en nog sterker aanwies onder invloed van den oorlog, zij hier alleen genoemd: Goldscheid, Höherentwicklung und Menschenökonomie. H. Schultz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden, Kaden 1911. Oehme, Strömungen der modernen Pädag. Sozial. Monatshefte 1914 Heft 10 blz. 622—630. W. Zepler, ib. Sozial. Monatsh. 1917, Heft 6 blz. 315—320. Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Leipzig Teubner 1916. Jacob Wychgram u. A., Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens. Leipzig, Nemnich 1916. J. Tews, Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen². Leipzig Klinkhardt 1917. H. Schnell, Einheitsschule. Für, Wider, Jenseit. Frankf. a. M. Kesselring. 1916. G. Heine, Die Mobilmachung der Schule. Pädag. Gedanken. Leipzig Xenieverlag 1916. Hartnacke, Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege², Leipzig Quelle und Meyer 1916. A. Vierkandt, Schul- und Erziehungsfragen der Gegenwart, Deutsche Literaturzeitung 17 Febr. 1917, blz. 195—202. Hans von Soden, Christl. Welt 1917 No. 78, blz. 131 v. Gelderblom, Der Kampf um die Einheitsschule, in: Der Geisteskampf der Gegenwart, Mai 1916, blz. 186—188. V. Hügge, Nationale Einheitschule, in: Stimmen der Zeit, Okt. 1916, blz. 1—19. J. Kuckhoff, Höhere Schulbildung und Wirtschaftsleben. Erwerbsaussichten und Berufsberatung für Schüler höherer Lehranstalten. M. Gladbach, Volksvereinsverlag 1916. Natorp, Die Einheitsschule, Berlin Union 1916.

voor alle leerlingen kosteloos is, uit hetzelfde aantal leerjaren bestaat en door alle kinderen des volks zonder onderscheid van stand bezocht moet worden. Sommigen nemen in deze eenheidsschool nog andere elementen op. Zoo meent de Heer S. Roosma in een artikel over *Kosteloos Onderwijs*,¹⁾ dat met de invoering van kosteloos onderwijs beslist gepaard zal moeten gaan: „schoolvoeding en schoolkleeding niet als iets bijkomstigs maar als een *integreerend deel* van het onderwijsstelsel. Bij ons is het eene zaak van liefdadigheid. In 1900 reeds gaf Mannheim 17.644 mark uit voor schoolvoeding. In München wordt om twaalf uur een volledig middageten met soep en vleesch gegeven; met 't oog op afstanden mogen daar ook kinderen eten, die kunnen betalen. In Zwitserland is kindervoeding op groote georganiseerde schaal. Men begrijpt, dat op dit gebied ook *ingrijpende veranderingen* plaats zullen moeten hebben.”

Evenzoo verlangt hij, „dat, bij invoering der algemeene volksschool, havelooze en onreine kinderen, wanneer waarschuwen, dreigen en straffen der ouders niets helpt, aan de ouders ontnomen en bij particulieren of in inrichtingen geplaatst worden. Het belang van het kind en dat van den staat brengt dit mee. Maar hij is daarbij van oordeel, dat een groote invloed op de netheid zal kunnen uitgeoefend worden door de schoolbaden, zooals ze dat nu reeds op verschillende plaatsen doen. Maar daarvoor is noodig, dat het schoolbad 't volle burgerrecht krijgt. Bij ons gaan we er nog heftig over discussiëren; in Baden en Beieren, in Zwitserland is bijna geen school, althans in de groote steden, waar men geen schoolbaden heeft”. En met *De Amsterdammer* van 14 Oct. 1900 wenscht hij, dat bij den bouw van nieuwe scholen daarover heelemaal niet meer gepraat wordt, immers het spreekt vanzelf dat er schoolbaden in gemaakt worden, die hooren er evengoed in als schoollokalen.

Ondanks dit alles behoort de Heer Roosma nog tot de gematigten. Invoering van kosteloos onderwijs was tot dusverre naar zijne meening onmogelijk, wijl het onder de thans nog geldende lager-onderwijswet bevoorrechtiging van het openbaar onderwijs zou beteekenen. Als echter straks de gelijkstelling van openbaar en

¹⁾ In *Het Schoolblad* van Donderdag 5 Juli 1917.

bijzonder onderwijs verkregen zal zijn, dan staat er aan het invoeren van de kosteloosheid van het onderwijs *niets* meer in den weg. Het is hier te lande nog wel iets nieuws, maar het bestaat elders reeds in vele landen, inzonderheid in Amerika; en het zal te zijner tijd ook in ons vaderland worden ingevoerd, ofschoon eene oogenblikkelijke invoering thans zeker nog bezwaren met zich zou brengen. De Heer Roosma houdt dus rekening met de bijzondere school, aanvaardt hare gelijkstelling met de openbare, en spreekt met geen woord van eene voor alle kinderen des volks verplichte *neutrale* staatsschool. Heel anders laat echter de Heer Ceton zich hooren, als tolk van eene niet zoo kleine groep in de sociaal-democratische partij.¹⁾

Wel is waar schrijft Mr. Troelstra de overwinning, bij de herziening van art. 192 der Grondwet behaald, inzonderheid toe aan zijne partij, en aan de veranderde houding, welke deze bij de Groninger motie in 1902 ten opzichte van de schoolquaestie aannam. Inderdaad is deze Groninger motie een merkwaardig moment in de ontwikkelingsgeschiedenis der sociaal-democratische partij hier te lande geweest. Maar men late zich daardoor toch niet verschalken ten aanzien van de vrijheidlievende bedoelingen, die in deze partij gekoesterd worden.

Met de motie te Groningen gingen velen slechts schoorvoetend mede; de onderwijzers waren er lang niet mede ingenomen. In den Bond van onderwijzers was er lang strijd tusschen neutralen en rooden. Deze laatsten richtten onder leiding van den Heer Bijkerk een eigen Bond op, S. D. O. P., met ongeveer 200 leden, en met een orgaan: *De Volksonderwijzer*, waarvan de Heer Gerhard redacteur was, later Zander, Ceton e.a. In den Bond van onderwijzers bleven zij echter een sterken invloed oefenen, vooral inzake het onderwijs-program; maar ze zochten geen aansluiting bij de S. D. A. P., omdat deze nog zwak was en nog te veel op de liberale partijen steunde, en ze ijverden voor eene verplichte, kosteloze en *neutrale* staatsschool, waarbij voor dwang van andersdenkenden niet teruggedeinsd wordt. In 1902 zeide de Heer Bijkerk nog: voor het bijzonder onderwijs geen kind en

¹⁾ Ceton, Sociaaldemocratie en Onderwijs, overgedrukt uit *De Nieuwe Tijd* van Dec. 1913, Jan. en Febr. 1914.

geen cent; verklaarde de Heer Vliegen: wij willen overal dwang¹⁾; en sprak de Groninger motie nog uit, dat overal algemeen, verplicht, kosteloos, voldoende lager onderwijs gegeven zou worden, dat daarvoor noodig was betaling van alle kosten door en onder deskundig toezicht van den staat; dat aan de bijzondere scholen dezelfde materieele eischen als aan de openbare gesteld moesten worden, ook wat betreft de positie der onderwijzers; maar dat *alleen* onder *geheele* voldoening aan deze voorwaarden gelijkstelling van de bijzondere met de openbare zou aanvaard worden.

De Groninger motie droeg blijkens de laatste zinsnede een bemiddelend karakter. Het motief voor hare indiening en aanneming lag vooral in de overweging, dat de schoolstrijd aan den voortgang der partij onder de arbeiders in den weg stond; maar zij bevredigde toch de leden van den S. D. O. P. niet. Zelfs kwam het officieel tot eene botsing en breuk, toen de heer Troelstra in *Het Volk* van Febr. 1914 zijne beruchte artikelen tegen den emancipatie-strijd der Bondsleden schreef en hunne oppositie tegen de schoolhoofden als hunne „natuurlijke vijanden” bestreed en veroordeelde. De toen gegraven kloof werd nog breeder, toen, met medewerking van de Heeren Troelstra en K. ter Laan, het bevredigingsrapport, en in de Kamer, met instemming van alle sociaal-democratische leden, de herziening van art. 192 der Grondwet tot stand kwam. De malcontenten voelden zich thans nog minder, dan bij de Groninger motie, voldaan, wijl men vele eischen in deze motie had laten vallen; van eene *geheele* voldoening aan de daarin gestelde voorwaarden was geen sprake geweest.²⁾ En zoo zijn er nog velen in den lande, die elke concessie aan het bijzonder onderwijs afwijzen en op den vollen eisch blijven staan van eene algemeene, volkomen gelijke, kosteloze, neutrale en verplichte staatsschool.³⁾

Met de eenheidsschool bedoelt men dus aan de uiterste linker-

¹⁾ Aangehaald in de N. Prov. Courant van 22 Jan. 1902.

²⁾ Verg. het Weekblad *Het Volk* van 22 Febr. 1917, en een artikel over Verkiezingen van den Heer J. de Vries te Mildam, in *Het Schoolblad* van 19 Juli 1917.

³⁾ O.a. ook J. P. Lotsy, De wereldbeschouwing van een natuuronderzoeker, in verband met de voorgestelde wijziging van art. 192 der Grondwet. Den Haag, Nijhoff 1917, en Fred. van Eeden, in *De Amsterdammer* van 2 Juni, blz. 2.

zijde 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.¹⁾ 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.

Hier te lande betuigen velen hun afkeer van alle standenscholen

¹⁾ 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 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.

uit democratiesche neigingen. De Heer Roosma pleit in het bovenaangehaalde artikel vooral voor kosteloos onderwijs, omdat hij eene opruiming wil houden van het Nederlandsche hokjesstelsel: lagere scholen met verschillende leerplannen, alnaarmate zij bestemd zijn voor meer of minder betalenden, afwisselend daarenboven van zes- tot zevenjarigen cursus, ook waar ze beide opleiden voor H. B. S., onze U. L. O. en M. U. L. O. scholen. En in die scholen worden mannen en vrouwen óók gevormd in een apart hokje, wier horizon niet wijd genoeg is, omdat ze zich vanaf hun 14de jaar hebben bewogen in hun enge kringetje en niet zoo als het behoorde, met jongelieden uit elken stand eene breede basis van algemeene ontwikkeling hebben erlangd, die noodig is voor een ruimen kijk. Het streven naar kosteloos onderwijs is voor den Heer Roosma en zijne medestanders slechts een klein deeltje van den grooten strijd, die zich langzaam en zeker voltrekt in de wereld: *den strijd voor de democratie*. Onze onderwijswetgeving, ons geheele schoolwezen wordt met onverbidelijke zekerheid in den strijd betrokken, en vroeg of laat moeten ze zich in democratischen geest wijzigen en hervormen.

Nu kan men hiermede van harte instemmen, insoover er niet anders mede bedoeld is, dan dat maatschappij of staat hebben te zorgen voor deugdelijk en voldoende onderwijs op alle plaatsen des lands voor alle kinderen des volks. Maar er schuilt in den eisch der kosteloze eenheidsscholen toch eene groote mate van overdrijving. Met voorliefde beroept men zich daarvoor op Amerika,¹⁾ maar dit beroep heeft weinig kracht: het schoolwezen komt daar uit het maatschappelijke leven op, de school is er geen overheids-school, die aan het volk wordt opgelegd, maar werkelijk eene volks-school, die beheerd wordt door schoolbesturen, in den regel gekozen door het volk zelf, en uit schoolfondsen, die gevormd worden uit eene bijzondere schoolbelasting.²⁾

Voorts houde men in het oog, dat Amerika niet aan het einde, maar aan het begin van zijne ontwikkeling staat; het heeft de

¹⁾ Verg. R. A. van Sandick, Democratische opvoeding, Studies in Volkskracht, Serie II no. 11 en 12, Haarlem Bohn 1915, ook door den Heer Roosma aangehaald.

²⁾ Verg. A. J. Schreuder, in Paedag. Tijdschrift. Groningen Noordhof. VIII afl. 5—6.

crises, die Europa doormaakte en doormaakt, nog voor de borst; de strijd voor de positief Christelijke school is er immers reeds begonnen en neemt steeds grootere afmetingen aan; standen zijn er natuurlijk nog niet zoo gevestigd, als in de oude wereld, maar ze vormen zich en teekenen zich, vooral in het Oosten en Zuiden steeds sterker af, tengevolge van verschil in rijkdom, afkomst, verwantschap aan adellijke familiën in Europa enz. De geschiedenis der kosteloze scholen in Amerika, Frankrijk, Zwitserland, en elders, leert dan ook, dat de rijkere standen voor hunne kinderen veelszins de voorkeur geven aan huisonderwijs of aan bijzondere scholen, soms zelfs met hoog schoolgeld. Verder vormen de eigenlijke standenscholen in geheel het schoolwezen eene kleine uitzondering, en leggen voor de opvoeding van het volk als zoodanig weinig gewicht in de schaal; de statistiek toonde in Duitschland aan, dat de hoogere scholen (gymnasium, hoogere burgerscholen, universiteiten) niet minder dan 88 % van hunne leerlingen van de volksscholen krijgen en slechts 12 % van de z.g.n. Vorschulen,¹⁾ zoodat de eisch eener eenheidsschool, in het licht der werkelijkheid bezien, vrijwel op eene phrase gelijkt.

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 zij verkeerden 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

¹⁾ Aldus G. Friedrichs in de Monatshefte für Volkserziehung, uitgaven der Comenius-Gesellschaft, volgens het Handelsblad van 6 Dec. 1916, Ocht.

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 zijne 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, 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 daarmede rekenen, 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 hoogere 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 denk-

beeldige. gronden aanbevolen. Maar naast de voordeelen kwamen allengs toch ook nadeelen aan het licht, die zelfs in Amerika door vele paedagogen, o.a. door Stanley Hall, werden ingezien en erkend. Vooral werd aan deze coeducatie 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.¹⁾

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 gevoerd, 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 miskennis 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.²⁾

¹⁾ Verg. Coeducatie. Pro: J. A. Waldorp—van der Togt. Contra: A. J. Schreuder, Baarn 1916.

²⁾ 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 behoeft 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.

De eenheidsschool wordt echter door sommigen vooral daarom begeerd, wijl anders het beginsel der selectie niet voor toepassing vatbaar is. Als de psychographie 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 uitdreef kwam ze in eene andere gedaante weer aanstonds de achterdeur binnen. Immers, psychologie en psychographie toonden aan, dat ook in de natuur de gelijkheid eene fictie 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 individualiseering van de opvoeding en differentiëering 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 stelsel, 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 verkieselijkst is.¹⁾

Van veel meer belang zijn de bureaux voor beroepskeuze, die sedert eenige jaren in tal van plaatsen, buiten en binnen ons vaderland, tot stand komen.²⁾ Tal van ouders zijn er tegenwoordig verlegen mede, wat hunne kinderen moeten worden; zij kunnen niet oordeelen over den aanleg en de eigenaardige begaafdheden van hunne kinderen, en zijn ook niet op de hoogte van de vereischten, die door de verschillende beroepen lichamelijk en geestelijk gesteld worden; van den stand van vraag en aanbod in eenig beroep weten zij weinig af, en de keuze valt hun moeilijk, welke school voor een bepaald beroep de beste opleiding geeft. Onze maatschappij wordt zoo gecompliceerd en de opleiding zoo gespecialiseerd, dat inlichting en advies in vele gevallen wenschelijk en noodzakelijk is.³⁾

Nu is men tot dusver over het algemeen nog geneigd, om aan zulke bureaux slechts eene adviseerende stem toe te kennen. Stern bijv. wil van dwang in Spartaanschen of socialistischen zin niet weten; hij pleit voor handhaving der individueele vrijheid, voor het recht der ouders, om beslissing te nemen. Maar er is een

¹⁾ Stern, Die Jugendkunde blz. 48.

²⁾ Zie mijne Opvoeding der rijpere jeugd, blz. 176 v.

³⁾ Prof. Heymans, De toekomst der Psychologie, blz. 11—12 wijst er op, dat wij, hoewel wij er misschien veel meer over denken, zooveel moeilijker onze plaats in de wereld kunnen vinden dan de leden eener vroegere generatie, vandaar onze onzekerheid, ons heen en weer slingeren, onze veelvuldige vergissingen bij het doen der groote levenskeuzen: beroep, echtgenoot, vrienden, godsdienstige en politieke richting. Sedert het jaar 1850 is het aantal echtscheidingen per 1000 gehuwde paren gestegen van 0.15 tot 0.75, het aantal scheidingen van tafel en bed van 0.04 tot 0.20; en eene door Heymans en Wiersma ingestelde enquête toonde aan, dat van de mannen der voorafgaande generatie 3%, van die der tegenwoordige, ondanks hun jongen leeftijd, niet minder dan 12% reeds herhaaldelijk een beroepswisseling hadden doorgemaakt.

streven merkbaar, om in deze richting veel verder te gaan. Meer en meer toch wint de gedachte veld, dat, evenals eigendom en kroost, zoo ook de gaven en talenten, die aan individueele personen geschonken zijn, tot den schat der gemeenschap behooren. Ze zijn gelijk Fichte reeds zeide, geen privaat bezit, maar leggen eene taak op ten bate der gemeenschap; ze moeten ethisch en sociaal worden opgevat;¹⁾ en wanneer de individuen aan deze hunne roeping niet beantwoorden, heeft de staat het recht en den plicht, er zorg voor te dragen, dat hunne gaven en talenten op eene gepaste wijze worden besteed. Ieder moet in de moderne maatschappij de plaats innemen, die hem naar zijne geschiktheid en bekwaamheid toekomt. Overal moet the right man on the right place komen. De gemeenschap dient ervoor te zorgen, dat niemand komt, waar hij niet, en dat ieder komt, waar hij wel behoort.

Gebrek aan middelen mag daarvoor geen struikelblok in den weg leggen. Als een jongen rijkbegaafd maar arm is, moet de gemeenschap hem gedurende den tijd der opleiding de noodige ondersteuning verschaffen, om het doel te bereiken, waarnaar hij overeenkomstig zijn aanleg streven mag. Dan eerst komt er harmonie in de maatschappij; het recht, de verdienste, zegeviert dan over toeval en willekeur. Thans gaat er nog al te veel volkskracht verloren en wordt met de talenten, die in het volk schuilen, niet genoegzaam gewoekerd. Hoe schoon ware daartegenover eene maatschappij ingericht, welke alle beroepen rusten deed op fysieke en psychische „Berufseignung“. Zeker, ook deze selectie zou wel hare nadeelen hebben, en wel eens tegenover dezen en genen onbillijk zijn, misschien niet geheel aan het gevaar van het kweken van een geleerd proletariaat ontkomen; maar ze zou toch een duren plicht vervullen en een grooten dienst bewijzen jegens volk en vaderland. Want veel beter is eene bewuste selectie naar begaafdheid en bekwaamheid, dan de heerschappij van het toeval, dat thans dikwerf alleen waarde hecht en recht toekent aan het bezit van geld en goed.

¹⁾ Verg. boven blz. 20 Stern, Die Jugendkunde blz. 25. Trouwens, B e b e l zeide in zijn werk over Die Frau und der Sozialismus¹⁰, Stuttgart 1892, blz. 290, dat een mensch, alwat hij is, aan de maatschappij heeft te danken: was also immerhin Einer ist, das hat die Gesellschaft aus ihm gemacht.

De voorlaatste zinsnede bewijst gelukkig, dat men bij de schildering van het moderne opvoedingsideaal toch niet geheel blind is voor de gevaren, waaraan men bij de toepassing van het beginsel der selectie zich blootstelt. Maar ze zijn veel talrijker, dan ze hier in enkele woorden worden aangeduid, zoo talrijk zelfs, dat ze in dit verband niet alle opgesomd en omschreven kunnen worden. Slechts op een paar vestigen we even de aandacht. De grondfout van heel deze theorie ligt in de gedachte, dat gaven en talenten, evenals eigendom en kroost, eigenlijk aan de gemeenschap behoren, en deze dus, zoodra zij dit wenscht, er vrij over beschikken mag. Geheel verwerpelijk is deze voorstelling niet, want de gaven worden aan den enkele niet gegeven, om er zichzelf mede te verheerlijken, maar om er anderen mede te dienen en ze ten nutte van anderen aan te leggen. Doch dit is heel iets anders, dan het sociaal-democratische denkbeeld, hetwelk de vrijheid der persoonlijkheid aanrandt en het recht van de ouders miskent. Indien de individu, het gezin, of welke andere corporatie ook, de zedelijke verplichtingen met de hun geschonken gaven niet nakomen, dan maken zij zich zeer zeker schuldig; maar de staat (maatschappij, gemeenschap) kan daaraan geen recht ontleenen, om hen tot het vervullen hunner plichten te dwingen met geweld. Het gebied der zedelijkheid en dat des rechts liggen vlak naast elkaar en grijpen ook telkens op elkander in; maar het zijn toch twee terreinen, die onderscheiden behooren te blijven, omdat vermenging aan beider natuur tekort doet. Dwang in het zedelijke werkt het onzedelijke in de hand; en het recht, dat ook het zedelijke, persoonlijk, vrije regelen wil, kweekt verzet en opstand.

Bureaux van school- en beroepskeuze kunnen daarom in den tegenwoordigen tijd goede diensten bewijzen, indien zij in voorkomende gevallen tot het geven van voorlichting en raad, misschien eene enkele maal tot het verstrekken van hulp, zich bepalen. Maar zij gaan hun boekje te buiten, indien zij, als orgaan der gemeenschap zich beschouwende, in haar naam het beginsel der selectie gaan toepassen en misschien zelfs meenen, dat zij geroepen zijn, om langs dezen weg, een hooger menschengeslacht te kweken en, in de lijn van Darwin en Nietzsche, aan den Uebermensch het aanzijn te geven. Want daarbij speelt terstond de meening

parten, dat men, den invloed en de beslissing der ouders uitschakelend en deze in de handen van een bureau verleggende, ze aan de gemeenschap toevertrouwt. Deze meening is natuurlijk door en door valsch; zulk een bureau, schoon uit degelijke en ernstige mannen gevormd, handelt en kan niet anders handelen, dan in eigen naam en naar de gegevens, die hun ter beschikking staan. En wie waarborgt, dat hun beslissing beter zal zijn dan die van ouders en verwanten, die den betrokken persoon altijd nog van eene andere zijde hebben leeren kennen, dan bijv. onderwijzers uit den schoolarbeid?

Men moet zich inderdaad verbazen over het vertrouwen, waarmede velen de beroepskeuze aan daarvoor opgerichte bureaux willen opdragen. Het hangt samen met de boven reeds besproken wereldbeschouwing, dat de leiding in de tegenwoordige maatschappij uit de blinde, redelooze natuur is overgegaan in de handen van den verstandigen, wijzen mensch; en dat het gansche leven in zijn diepte en omvang gerationaliseerd en gesocialiseerd behoort te worden. Van socialiseering is echter hierbij, goed beschouwd, in het geheel geen sprake, omdat, gelijk zoo even werd opgemerkt, heel de verandering daarin bestaat, dat de invloed en beslissing aan de ouders en aan den betrokken persoon zelf ontnomen en aan een college van ambtenaren toevertrouwd wordt. En rationaliseering heeft in sommige gevallen hare voor-, maar ook zeer zeker hare nadeelen, vooral als het de beroepskeuze betreft.

Immers, personen, die daarin van voorlichting en advies dienen, zullen allicht geneigd zijn, om op de intellectuele begaafdheden den meesten nadruk te laten vallen, wijl deze vanzelf 't eerst de aandacht trekken en het duidelijkst waar te nemen zijn. Daarbij zullen de zedelijke eigenschappen, die op zichzelf en voor tal van beroepen veel grooter waarde hebben, onwillekeurig teruggredten en slechts den tweeden of derden rang innemen. Men kan ze immers niet gemakkelijk controleeren, en is buiten staat, om over het innerlijk leven, over de gezindheid en het hart te oordeelen. Zoo komt men tot eene intellectualiseering van het maatschappelijk leven, die in den tegenwoordigen tijd eerder tegengegaan, dan bevorderd moest worden, en loopt men gevaar de hoogere scholen, meer dan wenschelijk is, te bevolken, en aan een ongelukkig ge-

leerd proletariaat het aanzijn te schenken; waarbij nog komt, dat men in verreweg de meeste gevallen aan kinderen geen dienst bewijst, door ze los te maken uit het sociale milieu, waarin zij geboren en getogen zijn.

Voorts staat men ieder oogenblik aan vergissing bloot, omdat aan het einde van de lagere school in den regel nog volstrekt niet te zeggen valt, wat er in een kind inzit. Sommige kinderen zijn vroeg rijp en blijven dan vrijwel op de bereikte hoogte staan, andere zijn achterlijk en komen eerst later tot ontwikkeling. Leerlingen, die groote verwachtingen opwekten, vallen later in het leven tegen, en anderen vallen boven alle gedachte mee en brengen het in de maatschappij veel verder, dan men heeft durven hopen.¹⁾ Bovendien, de ontwikkelingsmogelijkheden van een kind zijn vele en velerlei; het is gelukkig volstrekt niet waar, dat elk mensch slechts aanleg heeft voor één beroep, en dat hij zijn carrière misloopt, als hij voor dit beroep niet opgeleid wordt. Zelfs kan iemand, die eene betrekking bekleedt, welke hem eerst niet sympathiek was, daarin toch later, door aanpassing en oefening, door toewijding en trouw een vruchtbaren en ook bevredigenden arbeid vinden. Ook hier geldt het spreekwoord, dat, waar een wil is, ook een weg is. Wat ten slotte het verlies aan genieën betreft, daarover behoeft men zich niet al te ongerust te maken; genieën zijn zeldzaam,²⁾ onderscheiden zich in hunne jeugd menigmaal door niets bijzonders, maar later banen zij zichzelf den weg en toonen, wie ze zijn.

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 B e b e l, 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 lichame-

¹⁾ Verg. boven blz. 49.

²⁾ Volgens Goddard waren er op 2000 schoolkinderen 75 % normaal begaafd, 21 % beneden-normaal, en slechts 3 % meer dan gewoon begaafd, bij Meumann, *Experim. Pädag.* II² 298.

lijke 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.¹⁾

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 B e b e l 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.²⁾ En aan den anderen 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

¹⁾ Bebel, Die Frau, blz. 167 v.

²⁾ Paul Lafargue, Het recht op luiheid. Vertaald door J. de Wachter, Amsterdam, Emmering 1916.

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.¹⁾ 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 Comenius 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 verhief 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.²⁾ Maar ook deze methode is wederom voorbijgegaan, of althans zoo gewijzigd, dat men bij het onderwijs minstens even sterk den nadruk legt op 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 buiten-

¹⁾ Ceton, Sociaal-democratie en onderwijs, blz. 9 v.v.

²⁾ 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.

gewone, 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.¹⁾ 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.²⁾ In navolging van dit voorbeeld bond Kerschensteiner in München den strijd tegen de leerschool aan en voerde de werkschool in.³⁾

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

¹⁾ Verg. boven blz. 16 v.

²⁾ Verg. Dr. Franz Kuypers, Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten, Leipzig Teubner 1907 blz. 45 v.

³⁾ Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürg. Erziehung³, Leipzig Teubner 1914. Id., Grundfragen der Schulorganisation³, 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 litteratuur vermeldt.

arbeid der leerlingen volstrekt niet uitsluit, mits men bij arbeid maar niet uitsluitend aan handenarbeid denkt.

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 geen 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

ontwikkeland 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.¹⁾

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,²⁾ 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 be-

¹⁾ W. Rein, Schulorganisation der Zukunft in het bovenaangehaalde werk van Bozi en Heinemann, blz. 305—316.

²⁾ 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.

hoeft, en mag ook niet volgen, dat het onderwijs uitsluitend aan de praktijk 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 hoogere scholen alle klassieke studie verdwijnen moet, wijl ze al hare waarde voor dezen tijd verloren heeft, en dat voortaan alle hoogere vorming rusten moet op den grondslag eener, niet alleen moderne, maar zelfs ook uitsluitend nationale, b.v. Duitse of Engelsche cultuur. Want ook die hoogere vorming behoeft niet eenvormig, en voor allen gelijk te zijn. Gelijk nu hoogere 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 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. 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,¹⁾ 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 bevattings der leerlingen en evenzoo naar de onderscheidene plaatselijke toestanden niet uit.²⁾ 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 Deutsche 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 eerste, 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!

Als echter op deze wijze de school bij het leven aansluiting zoekt en de kinderen, in elk geval reeds terstond na het lager onderwijs, in verschillende richtingen leidt, dan dreigt de eenheid van het opvoedingsideaal geheel te loor te gaan en loopt de gemeenschap der menschen en der volken zeer ernstig gevaar. Men moet dit gevaar, dat inderdaad bestaat, niet onderschatten. Wij zijn in dit opzicht, vergeleken met de Middeleeuwen, sterk achter-

¹⁾ Bebel, Die Frau, blz. 284.

²⁾ Ziegler, Allgem. Pädag. blz. 123 v.

uit gegaan, want toen bestond er eene Christenheid, die onder het kerkelijk hoofd, den Paus, en onder het wereldlijk hoofd, den Keizer, tot eene eenheid verbonden was. Door de Hervorming werd deze eenheid onherroepelijk verbroken, maar er bleef toch een gemeenschappelijke basis voor de Christenvolken in de H. Schrift en in de klassieke cultuur. Doch ook deze beide machten van samenbinding verliezen hoe langer hoe meer haar invloed; en de moderne cultuur van wetenschap, kunst, nijverheid, handel enz. wist voor dit verlies zoo weinig schadeloos te stellen, dat de Christenvolken nooit scherper tegenover elkander hebben gestaan, dan in dezen rampzaligen krijg, die eene onuitwischbare schande voor den Christennaam en eene onberekenbare schade voor de uitbreiding van het Christendom is. Dit alles maakt het begrijpelijk, dat men naar eene andere eenheid van het opvoedingsideaal zoekt, en dit dan vindt òf met de sociaal-democratie in de Internationale òf met Kerschensteiner e.a. in het Staatsburgerschap.

Maar geen van beide is bij machte, dat ééne opvoedingsideaal ons voor oogen te stellen, dat alles omvat en allen overspant, en dus in waarheid universeel en katholiek is. Want de Internationale vereenigde tot dusver alleen de proletariërs en sluit alle anderen van de eenheid uit, althans zoolang zij kapitalisten zijn en niet door de laatste revolutie van alle bezittingen zijn beroofd. Deze revolutie, de laatste sociale strijd, werd door Bebel nog vóór het einde der negentiende eeuw verwacht.¹⁾ Maar hij werd daarin teleurgesteld, en moest het nog beleven, dat in de kringen zijner geestverwanten de idee eener spoedige en plotselinge revolutie voor die eener langzame, onberekenbare evolutie plaats maakte. En door den oorlog werd de Internationale zoo uiteengeslagen, dat het te bezien staat, of zij zich ooit van haar val herstellen en tot haar vroegere kracht terugkeeren zal. Het nationalisme is immers zoo versterkt en de haat tusschen de volken zoo geweldig geworden, dat er gedurende eene reeks van jaren aan geen hartelijke gemeenschap en samenwerking te denken valt. En deze verwijdering wordt, misschien onwetens en onwillens, in de hand

¹⁾ Bebel, Die Frau, blz. 352.

gewerkt door het eenheidsideaal, dat Kerschensteiner en de zijnen aan de andere zijde in het staatsburgerschap ons voor oogen houden. Want dit ideaal is in beginsel niet anders dan een herstel van de oude, Grieksche staatsidee en eene verloochening van die hooge en heilige, waarlijk katholieke gedachte, welke het Christendom ons in het koninkrijk der hemelen aan de hand heeft gedaan. Allen, die deze gedachte gegrepen hebben, kunnen de staatsgemeenschap, al nadert zij het ideaal van een rechts- en cultuurstaat, niet meer erkennen als de hoogste, algemeene idee, welke alle burgers, trots hun verschillen in godsdienst, moraal, politiek enz. onderling verbinden moet en voor allen absolute waarde zou hebben.

Zoo blijft er dus aan het einde een principieel verschil over het doel der opvoeding bestaan. Empirisch en experimenteel, kan dit doel niet worden vastgesteld, gelijk ook voorstanders der nieuwe opvoeding erkennen, want het hangt met onze geloofsovertuigingen over oorsprong, wezen en bestemming des menschen saam en valt ver buiten het terrein der exacte wetenschap. Wij hebben dit verschil te aanvaarden en moeten den waan afleggen, alsof wij het ooit door dwang onderdrukken of door redeneering uitwischen kunnen. Het spreekt vanzelf, dat daardoor niet alle eenheid en samenwerking in de opvoeding verbroken wordt. Want er zijn werkzaamheden, die voor elken onderwijzer en opvoeder gelden, welk ideaal hij zich ook voor oogen stelt. Alle onderwijs sluit in, dat zekere kundigheden worden bijgebracht, zekere vaardigheden worden eigengemaakt, zekere belangen behartiging vinden. Kennis, vaardigheid en belangstelling zijn voor allen noodig, op elken trap van ontwikkeling, in alle scholen, voor alle beroepen.¹⁾ En als psychologie, paedologie en paedagogiek ons inlichting verschaffen over de vruchtbaarste wijze, waarop kennis en vaardigheid verworven, opmerkzaamheid en belangstelling gewekt kunnen worden, dan kan elk paedagoog, welke richting hij ook toegedaan zij, daar dankbaar gebruik van maken. De betere aanpassing van de leerstof aan de vatbaarheden van den leerling is van harte toe te juichen.

Maar daardoor worden de principieele verschillen niet wegge-

¹⁾ Münsterberg, Grundzüge der Psychotechnik, blz. 531 v.

nomen, welke over het doel, en dies ook over het uitgangspunt en de methode der opvoeding bestaan. Humanistische en sociaal-democratische, algemeen-godsdienstige en moreele, Roomsche en Protestantsche richtingen gaan hier ver uiteen, en hebben elkanders bestaan te eerbiedigen. In ons vaderland doen wij in dit opzicht eene belangrijke schrede voorwaarts, indien de herziening van art. 192 der grondwet tot stand komt, de wet op het lager onderwijs dienovereenkomstig gewijzigd wordt, en de daarin neergelegde beginselen van weerszijde eene eerlijke toepassing vinden in de practijk. Links en rechts blijft er echter nog veel misverstand en wantrouwen bestaan. Van gene zijde blijft men beducht voor den machtigen invloed van godsdienst en kerk; en wie het verleden raadpleegt en weet, hoe beide dikwerf van hunne macht hebben misbruik gemaakt, kan deze vrees verstaan. Omgekeerd maakt men zich ter rechterzijde bezorgd, omdat de vrijheid van het bijzonder Christelijk onderwijs tientallen van jaren is bestreden geworden en ook thans nog sterken tegenstand ontmoet; onder degenen, die op de laatste vergadering der Liberale Unie voor de vernieuwing van het hoofdbestuur de hoogste stemmencijfers verkregen, behooren de sterkste opposanten tegen het oorspronkelijke onderwijsartikel van de Regeering. Dat geeft, zoo voegt de hoefijzer-correspondent van het *Handelsblad* aan deze mededeeling toe, dat geeft moed voor de gedragslijn, die de Liberale Unie zal volgen, als het eens op de uitwerking van dat artikel zal aankomen.

Het valt velen moeilijk, vooral als zij de macht in handen hebben, en er behoort ook zelfverloochening, geloof en moed toe, om aan anderen diezelfde vrijheid van beweging te schenken, welke men voor zichzelve begeert. En toch is er tusschen partijen in het land, evenals tusschen volken en staten geen vrede mogelijk dan onder volledige erkenning van elkanders recht van bestaan. Misschien dat er op schoolgebied eenige toenadering tusschen thans tegenover elkander staande partijen komt, als men zich rekenschap geeft van de nieuwe denkbeelden, die over de opvoeding der toekomst worden geuit. Want die denkbeelden worden nu nog verspreid bij verschillende schrijvers aangetroffen; maar zij hangen toch onderling saam, ze zoeken elkaar, en vormen één geheel. Samen belichamen zij een stelsel van dwang, dat alle vrij-

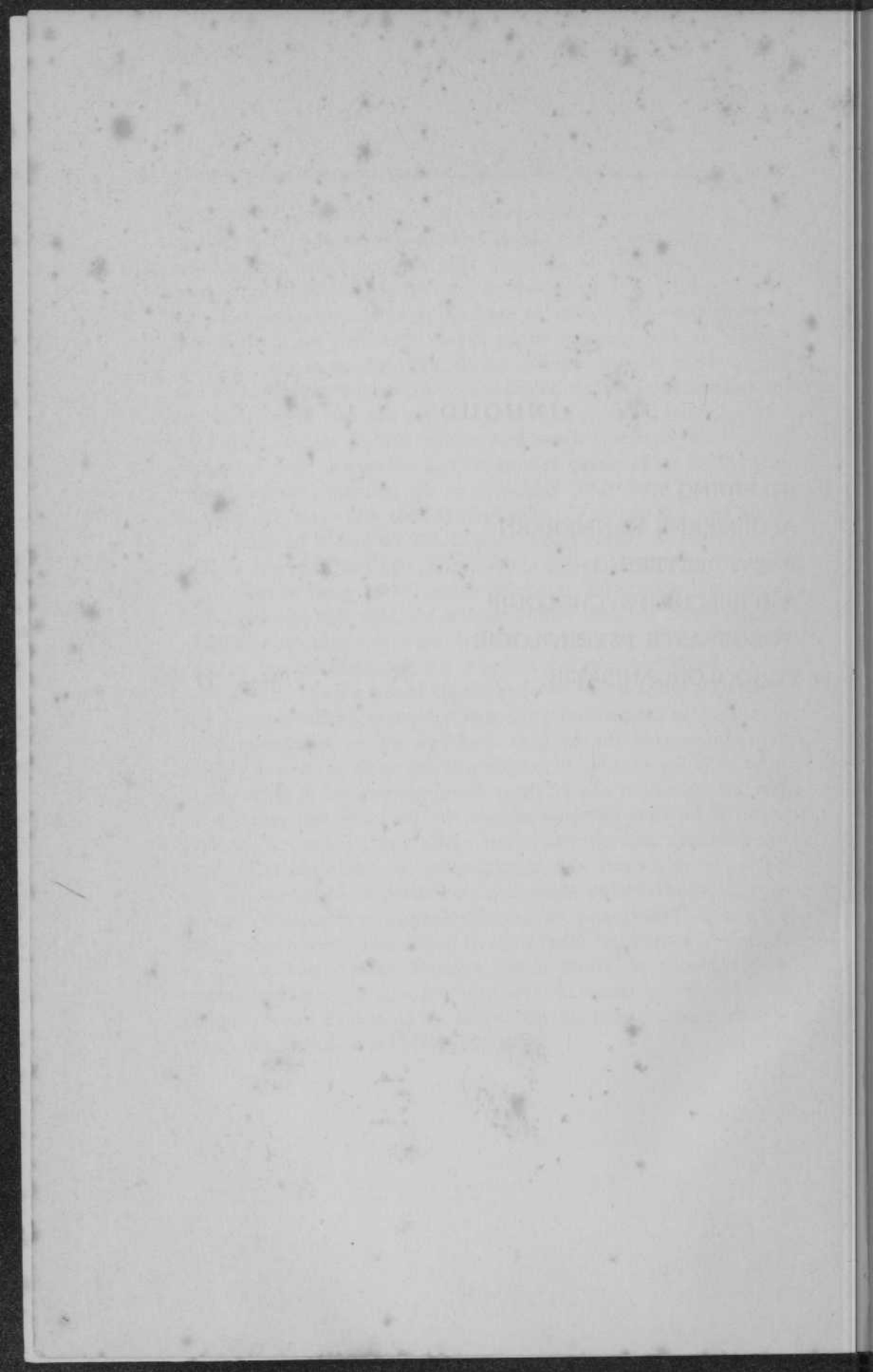
heid doodt. Indien de voorstanders der nieuwe opvoeding hun wensch verkregen of althans durfden en konden handelen — wat gelukkig veelszins nog niet het geval is — naar de strekking hunner denkbeelden, dan kwam er dwang in huwelijk en voortplanting, in onderwijs en opvoeding, in school- en beroepskeuze. Een dwang, die gebaseerd wordt op de meening, dat de wetenschap eerlang in staat zal zijn, om het gansche leven te rationaliseeren en alle maatschappelijke verhoudingen naar hare uitspraken te regelen. Tegen zulk een stelsel van dwang moet nu ieder in verzet komen, die de vrijheid mint en nog aan het bestaan van andere dingen gelooft, dan welke met de handen getast of op de vingers geteld kunnen worden. De wetenschap heeft hare waarde en bewees dat, meer dan ooit, in deze eeuw. Maar zij kan nog altijd met vrucht bij Kant ter schole gaan, om ootmoed en bescheidenheid te leeren. Daar zijn dingen in hemel en op aarde, die ook voor haar te hoog en te wonderbaar zijn. Daartoe behooren de heiligheid van den echt, de zelfstandigheid van het huisgezin, de goddelijke roeping, welke op de ouders tegenover hunne kinderen rust, en inzonderheid ook het mysterie der persoonlijkheid.

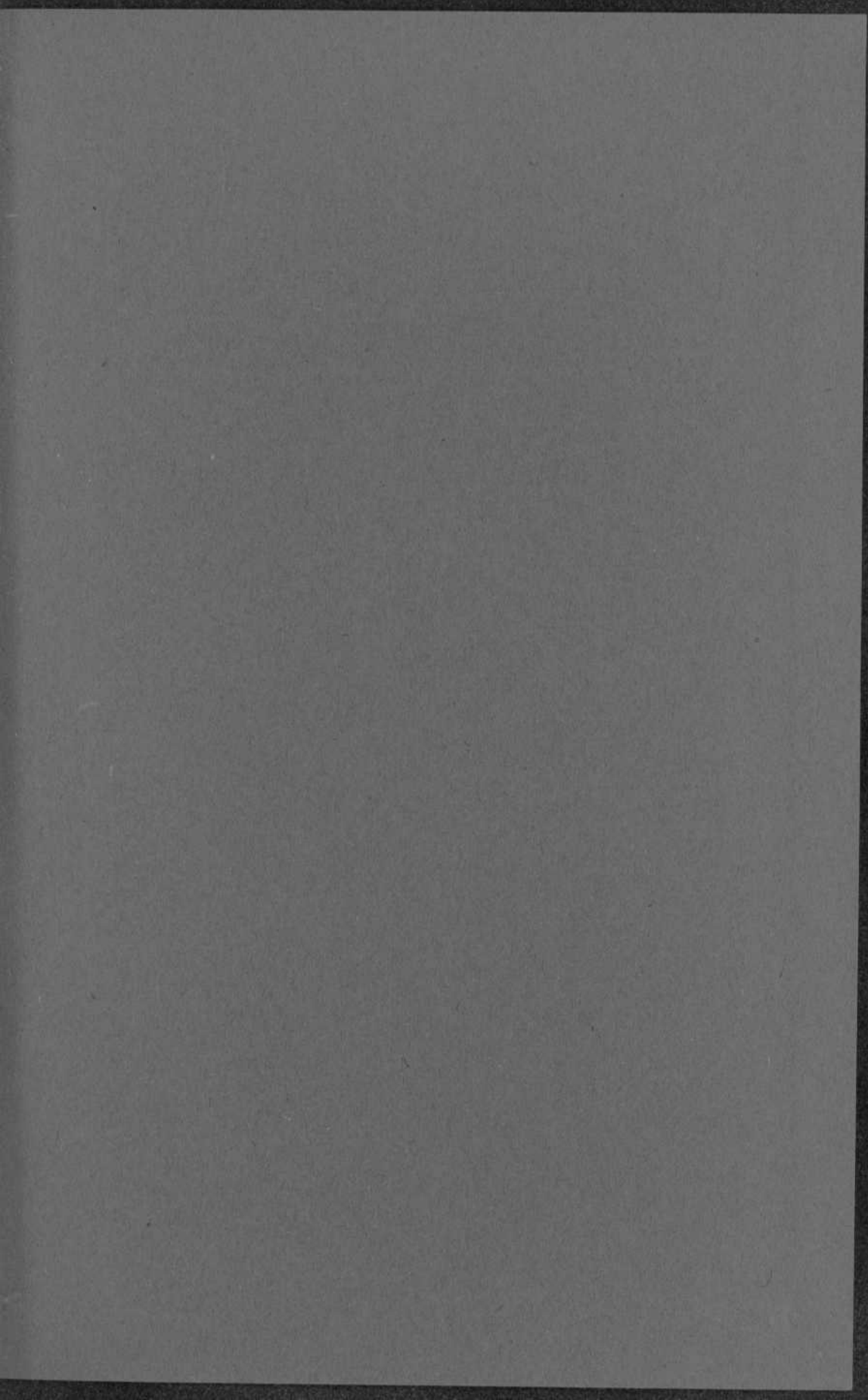
Münsterberg maakt ergens onderscheid tusschen het maken van een mensch tot voorwerp van ons physiologisch of psychologisch onderzoek, en het met hem omgaan als mensch. In het eerste geval is hij voor ons een object, in zekeren zin eene zaak of een ding, in het tweede geval treedt hij ons in zijn geheel, met eene eigene individualiteit, als een persoon, als eene ikheid tegemoet, en kunnen wij hem alleen leeren kennen door sympathie en liefde. Het eigenlijke, en wezenlijke in den mensch is inderdaad met de empirische, experimenteele methode onbereikbaar en voor exacte wetenschap ontoegankelijk; het is „onzegbaar”, omdat het niet geanalyseerd, maar alleen in zijn geheel, synthetisch, gegrepen en gekend kan worden. Daarom houdt naast de nauwkeurigste psychographie de biographie hare waarde, naast het verstand de intuïtie, naast de kennis de liefde. En de kennis maakt menigmaal opgeblazen, maar de liefde sticht.

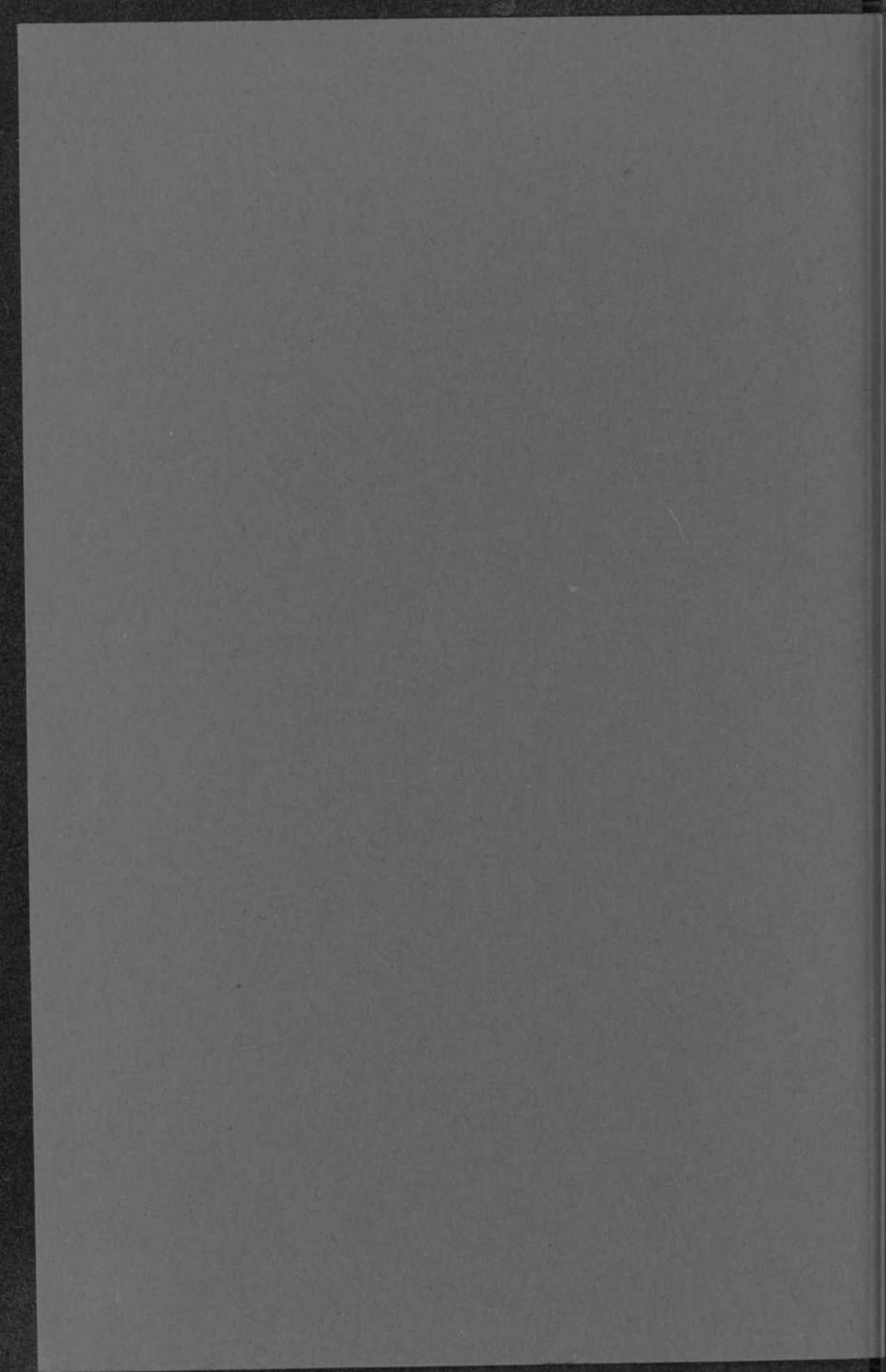
INHOUD.

	Bladz
INLEIDING	5
ALGEMEENE KENMERKEN	14
RASVERBETERING	23
EMPIRISCHE PSYCHOLOGIE	36
TOEGEPASTE PSYCHOLOGIE	52
SCHOOLORGANISATIE	77

9046838 H







3000003187204



BIBLIOTHEEK VRIJE UNIVERSITEIT



3 0000 00318 7204

